

# Lees maar, er staat meer dan er staat

Begeleid diep lezen van literatuur  
in de bovenbouw van het vwo

**Mira Beukering**



Stichting  
Lezen  
Reeks

39

LEES MAAR,  
ER STAAT MEER DAN ER STAAT

Bij dit proefschrift hoort de Docentenhandleiding Begeleid diep lezen (Beukering, 2026).

Dit proefschrift is (mede) gefinancierd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) onder projectnummer 023.013.015 van het onderzoeksprogramma Promotiebeurs voor leraren.



Omslagontwerp: Hocus, Amsterdam

Grafisch ontwerp: Dolna Elija, Konstandenets, Bulgarije

© 2026 M. Beukering. Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbende. Tekst- en datamining van (delen van) deze uitgave is uitdrukkelijk niet toegestaan.

*All rights are reserved, including those for text and data mining, AI training and similar technologies.*

VRIJE UNIVERSITEIT AMSTERDAM

# Lees maar, er staat meer dan er staat

Begeleid diep lezen van literatuur  
in de bovenbouw van het vwo

ACADEMISCH PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad Doctor of Philosophy aan  
de Vrije Universiteit Amsterdam,  
op gezag van de rector magnificus  
prof.dr. J.J.G. Geurts,  
volgens besluit van de decaan  
van de Faculteit der Sociale en Geesteswetenschappen  
in het openbaar te verdedigen  
op dinsdag 2 juni 2026 om 13.45 uur  
in de universiteit

door  
Mira Beukering  
geboren te Bemmelen

promotoren: prof.dr. R.C.M. van Steensel  
prof.dr. J.H.C. Bel

copromotor: prof.dr. A.G. Bus

promotiecommissie: prof.dr. M.M.R. Coene  
prof.dr. P.A. Bax  
prof.dr. H. van Keer  
dr. J.J.M. Dera  
dr. M.S.T. Schrijvers

**VOOR REZA**



*“[[f] meaning is imagistic in character, then inevitably there must be a different relationship between text and reader from that which the critic seeks to create through his referential approach. Such a meaning must clearly be the product of an interaction between the textual signals and the reader’s act of comprehension. And, equally clearly, the reader cannot detach himself from such an interaction; on the contrary, the activity stimulated in him will link him to the text and induce him to create the conditions necessary for the effectiveness of that text.”*

Wolfgang Iser (*The Act of Reading*, 1978, p. 9)



# INHOUD

## HOOFDSTUK 1

### **INLEIDING**

- 1.1 Werkwijze en Hypothesen 14

## HOOFDSTUK 2

### **LITERAIR LEZEN IN HET NEDERLANDSE LITERATUURONDERWIJS**

- 2.1 Tendensen in de Literatuurwetenschap: van een Historische naar een Lezers-gerichte Benadering 18
- 2.2 Ontwikkelingen in het Nederlandse Literatuuronderwijs: van Docent- naar Leerlinggestuurd 22
- 2.2.1 De Vakliteratuur over het Literatuuronderwijs 22
- 2.2.2 Empirisch Onderzoek naar de Praktijk van het Literatuuronderwijs 24
- 2.2.3 Algemene Onderwijsontwikkelingen: de Mammoetwet en de Tweede Fase 26
- 2.3 Effecten van Leerlinggestuurd Literatuuronderwijs 27
- 2.3.1 Literatuur Lezen in Dialoog 27
- 2.3.2 Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs 29
- 2.4 Recente Ontwikkelingen in het Literatuuronderwijs: Voorbij de Structuuranalyse? 30
- 2.4.2 Recente Benaderingen voor Literair Lezen 33
- 2.5 Naar een Nieuwe Leesmethodiek voor Diep Begrip van Literaire Teksten 36
- 2.5.1 Een Leerlinggestuurde Leesmethodiek Gericht op Vorm en Stijl: Begeleid Diep Lezen 36
- 2.5.2 Aansluiting bij Nieuwe Ontwikkelingen: Meesterschapsteams, Curriculum. nu en de Nieuwe Eindtermen voor het Schoolvak Nederlands 37

## HOOFDSTUK 3

### **NAAR EEN METHODIEK VOOR HET BEGELEID DIEP LEZEN VAN LITERAIRE TEKSTEN**

- 3.1 Wat is Diep Leesbegrip? 41
- 3.2 Focus op Foregrounding 43
- 3.2.1 Literariteit en Foregrounding als Leeservaring 43
- 3.2.2 De Kansen van Foregrounding: Diepe Verwerking en Meer Waardering 45
- 3.2.3 Problemen bij het Proces van Foregrounding 46
- 3.2.4 Bereidheid tot Diepe Verwerking? 48
- 3.2.5 Bereidheid Creëren: Succeservaringen en Zelfvertrouwen 51
- 3.3 Manieren om het Lezen van Literaire Teksten te Verbeteren 52
- 3.3.1 Richtlijnen voor een Nieuwe Leesmethodiek voor Begeleid Diep Lezen 52

3.3.2	Literaire en Zakelijke Teksten	55
3.3.3	Vooruitblik	57
HOOFDSTUK 4		
	<b>BEGELEID DIEP LEZEN IN EEN EEN-OP-EENSETTING</b>	59
4.1	Methode	60
4.1.1	Design	60
4.1.2	Participanten	60
4.1.3	Experimentele Conditie: Begeleid Diep Lezen	61
4.1.4	Controleconditie: Zelfstandig Lezen	64
4.1.5	Instrumenten	65
4.1.6	Verhalen	65
4.1.7	Procedure	66
4.1.8	Statistische Analyses	66
4.2	Resultaten	67
4.2.1	Beschrijvende Statistieken	67
4.2.2	Toetsing van Effecten	68
4.3	Discussie	70
4.3.1	Beperkingen	71
4.3.2	Conclusie	72
HOOFDSTUK 5		
	<b>BEGELEID DIEP LEZEN IN DE KLAS</b>	73
5.1	Methode	75
5.1.1	Design	75
5.1.2	Participanten	75
5.1.3	Experimentele Conditie: Begeleid Diep Lezen	75
5.1.4	Controleconditie: Zelfstandig Lezen	76
5.1.5	Verhalen	77
5.1.6	Instrumenten	77
5.1.7	Procedure	78
5.1.8	Integriteit van Uitvoering	79
5.1.9	Statistische Analyses	81
5.2	Resultaten	82
5.2.1	Beschrijvende Statistieken	82
5.2.2	Effecten van Begeleid Diep Lezen	83
5.2.3	Mediatieanalyse	84

5.3	Discussie	86
5.3.1	Beperkingen	87
5.3.2	Conclusie	88

## HOOFDSTUK 6

	<b>DE IMPLEMENTATIE VAN BEGELEID DIEP LEZEN</b>	89
6.1	Methode	90
6.1.1	Design	90
6.1.2	Participanten	91
6.1.3	Leermiddelen	91
6.1.4	Instrumenten	95
6.1.5	Procedure	97
6.2	Resultaten	98
6.2.1	Vragenlijst over de Workshop	98
6.2.2	Vragenlijst over de Docentenhandleiding	98
6.2.3	Vragenlijst over de Verhalen	99
6.2.4	Logboeken	99
6.2.5	Leerlingevaluaties	104
6.2.6	Vragenlijst Intervisie	104
6.2.7	Vragenlijst Tutorials	104
6.2.8	Individuele Interviews	105
6.3	Discussie	109
6.3.1	Noodzaak van een Methodiek Begeleid Diep Lezen	109
6.3.2	Feedback van de Docenten op het Trainingsmateriaal	110
6.3.3	Weerstand van Leerlingen	110
6.3.4	Beperkingen van het Onderzoek	111
6.3.5	Implicaties voor een Derde Versie van de Docentenhandleiding	111

## HOOFDSTUK 7

	<b>ALGEMENE CONCLUSIES</b>	115
7.1	Theoretische Achtergrond	117
7.1.1	Waarom een Nieuwe Methodiek voor Literaire Analyse in het Nederlandse Literatuuronderwijs?	117
7.1.2	Begeleid Diep Lezen	118
7.2	Onderzoekdesigns en Hypothesen	120
7.3	Synthese van de Resultaten	121
7.4	Toekomstige Studies	123

7.5 Aanbevelingen voor Onderwijs	124
7.6 Maatschappelijke Relevantie	125
<b>LITERATUUR</b>	127
<b>SAMENVATTING</b>	139
<b>SUMMARY</b>	145
APPENDIX A	
<b>TEST VERHAALBEGRIP</b>	151
APPENDIX B	
<b>TEST TAALGEVOELIGHEID</b>	155
<b>DANKWOORD</b>	159

### INLEIDING

*“Vraag drie: In regel 20-22 wordt de ik-figuur weer geconfronteerd met het taalgebruik van zijn moeder: ‘Die schandvlek, die doem, die kras op mijn trommelvlies en op mijn ziel.’ Welke vorm van beeldspraak tref je hier aan?”*

*Ik kijk rond in mijn vwo 4-klas en krijg geen oogcontact. Niemand steekt zijn vinger op. Een meisje kijkt verholen op de klok. Ik word wrevelig. “Niemand?” De vraag gaat over een fragment uit de roman Sprakeloos van Tom Lanoye dat we deze les gelezen hebben. Lanoye verhaalt over zijn eens zo eloquente moeder die door een beroerte de macht over haar taal is verloren.*

*“Mijn vader en ik proberen haar voor  
omvallen te behoeden, allebei even triest,  
even beschaamd, even bezorgd. Zij merkt  
daar niets van, in haar Homerische toorn.  
En daar is die taal weer. Die schandvlek,  
die doem, die kras op mijn trommelvlies en  
op mijn ziel. Niets-taal, wartaal, wantaal,  
neptaal, geen-taal, noptaal, non-taal,  
a-taal, mis-taal, nultaal, niet-taal, tegentaal,  
contrataal, anti-taal, on-taal, rottaal.  
Ik kan het niet meer aanhoren.”*

*Het fragment is opgenomen in een lesmethode voor verhaalanalyse (Van der Meulen & Van der Pol, 2017, p. 44); we bespreken de bijbehorende vragen die de leerlingen eerder in tweetallen schriftelijk hebben beantwoord. “Maxime en Nadia? Wat hebben jullie hier opgeschreven?” Maxime: “Wij wisten deze niet.” De sfeer begint landerig te worden, mijn ergernis groeit. Twee jongens achterin prikken elkaar beurtelings met een pen. “Willen jullie daar NU mee stoppen,” roep ik plotseling hard, “anders vertrek maar.” De jongens*

*gaan rechtop zitten, ze weten het ook niet. “Wolffe?” vraag ik hoopvol. “Een metafoor heet dat toch,” zegt mijn beste leerling welwillend, maar zonder veel enthousiasme. Dan gaat de bel. De leerlingen staan direct op, lopen naar de telefoontas, pakken geroutineerd hun telefoon en lopen gemoedelijk kletsend het lokaal uit. De taal in Sprakeloos die hier zo krachtig de wanhoop, de woede en het verdriet van de ik-verteller vormgeeft, heeft hen onberoerd gelaten.*

Literatuurmethoden zoals deze bieden zogenaamde *docentenvragen* om leerlingen te helpen een literaire tekst te begrijpen. Deze methoden lokken een monologisch patroon uit dat IRE wordt genoemd: *initiation-response-evaluation* (Mehan, 1979). De leraar stelt een vraag, de leerling antwoordt en de leraar evalueert. Het impliceert dat de leraar het “juiste” antwoord heeft, en de “ware” interpretatie, waardoor de eigen creativiteit en reflectie van de leerlingen niet worden geactiveerd. Als reactie op deze problematiek zijn leerlinggestuurde, dialogische methoden ontwikkeld om de motivatie van leerlingen voor het lezen van literaire teksten te verhogen (Ash, 1992; Applebee et al., 2003; Janssen et al., 2009; Murphy et al., 2009). Een voorbeeld is de aanpak *Literatuur lezen in dialoog*<sup>1</sup> van Tanja Janssen (2009), waarin leerlingen leren zelf vragen te stellen over een literaire tekst. De docent heeft hierbij een kleinere, coachende rol. Ik deel wederom een ervaring uit mijn eigen lespraktijk, nu van een les in vwo 4 waarin ik deze aanpak gebruik.

*Ik lees het korte verhaal Naar de toekomst van Annelies Verbeke (2007) voor, waarin de jonge Nuria tijdens een schooldag een bombardement meemaakt. Ze woont in een warm land in staat van oorlog, waarschijnlijk in het Midden-Oosten.*

*“Dan suist en dreunt een sluimerende dreiging zich naar de voorgrond. De oorlog heeft je stad maandenlang beslopen en valt vandaag aan. Vlakbij verdeelt een neergekomen brontosaurus de speelplaats in droge brokken opvliegende aarde. Je klautert over je omgevallen lessenaar. Hoewel je niets meer hoort dan een hoge fluittoon, is het duidelijk dat het hoofd van de onderwijzeres, dat ze in haar opgeheven armen begraaft, langdurig krijsst.”*  
(p. 9)

*De aanpak vraagt dat ik na elke alinea even pauzeer om de leerlingen de gelegenheid te geven hun vragen te noteren. Ik heb ze geïnstrueerd om vragen te formuleren over dingen die ze opvallend vinden, of vreemd, of onbegrijpelijk. De meeste leerlingen doen goed mee en noteren een vraag. Ik lees verder. Nuria's vader moet vluchten voor het regime in het land waar ze wonen. Haar ouders vertellen haar echter dat ze een reis gewonnen hebben.*

*“Dan winnen je ouders een verre reis. Ze vullen het huis met overspannen blijdschap en willen ’s nachts vertrekken.*

*“Waarheen?” vraag je.*

*“Naar de toekomst,” zegt je vader.” (p. 10)*

*In werkelijkheid betalen zij een mensensmokkelaar om hen te helpen vluchten. Hij neemt hen mee en sluit hen op in de aardedonkere laadruimte van een vrachtwagen. De tekst staat vol beeldspraak, impliciet taalgebruik en open plekken. Om bijvoorbeeld op te merken dat Nuria eerst wel, maar langzaam niet meer in het verhaal van haar ouders gelooft, zal de lezer zelf gevolgtrekkingen moeten maken uit haar gedrag, waarnemingen of gedachten, want die verandering wordt niet of pas ver in het verhaal expliciet gemaakt. Als zij bij het instappen van de laadruimte aan de mensensmokkelaar vraagt waar zij moeten zitten (“Tussen de dozen” (p. 11)) en hoe ze naar de wc moeten (“heel stil” (p. 12)), verraden haar laatste vraag (“Draagt u een pruik?” – “Nee” (p. 12)) en haar onuitgesproken conclusie (“Alleen zijn laatste antwoord is gelogen, denk je” (p. 12)) de eerste scheurtjes in haar vertrouwen.*

*Aan het eind van de lesdag bekijk ik de vragen op de ingenomen blaadjes. Ik lees plausibele vragen als: “Waar komt de fluittoon vandaan?”, of beter: “Hebben de ouders die reis wel gewonnen?” En nog een stap verder: “Waarom vertellen de ouders van Nuria haar niet de waarheid?” Maar ik zie ook vragen waaruit blijkt dat een aantal leerlingen de tekst slechts oppervlakkig gelezen lijkt te hebben, zoals: “Speelt het verhaal tijdens de Tweede Wereldoorlog?”, en: “Waar hebben de ouders de reis gewonnen?”, of: “Waar komt de brontosaurus vandaan?” Enigszins verbaasd concludeer ik dat sommige leerlingen in de bovenbouw van het vwo niet in staat zijn dit literaire verhaal diepgaand te verwerken.*

Leerlinggestuurde methodes, zoals Literatuur lezen in dialoog, gaan uit van het idee dat meer autonomie bij de leerlingen hun intrinsieke motivatie verhoogt. De docent heeft een coachende rol en biedt vooral leerstrategieën aan, bijvoorbeeld vragen stellen of herlezen, om zelfsturing bij de leerlingen te stimuleren (Theobald, 2021). In de les wordt minder gebruikgemaakt van de expertise van de docent dan van die van medeleerlingen; zij kunnen van elkaar leren, is het idee. Kortom: dergelijk onderwijs gaat ervan uit dat vaardigheden met minimale begeleiding van de docent kunnen worden aangeleerd.

1 Omwille van de leesbaarheid heb ik alle leesbenaderingen met een hoofdletter geschreven.

Het is de vraag of die aanname terecht is. De resultaten van een onderzoek dat Janssen samen met Braaksma en Couzijn (2009) deed naar het effect van Literatuur lezen in dialoog op verhaalwaardering en verhaalbegrip bij havo- en vwo-leerlingen uit klas 4, ondersteunen de hypothese voor tekstbegrip maar ten dele. Leerlingen hadden inderdaad meer waardering voor literaire teksten als zij daar zelf vragen over bedachten, vergeleken met leerlingen die vragen kregen aangereikt (Janssen et al., 2009). Ook scoorden ze gemiddeld hoger op tekstbegrip, maar dit resultaat gold niet voor iedereen. Alleen leerlingen met relatief veel leeservaring scoorden hoger; leerlingen met weinig leeservaring presteerden juist slechter als zij zelf vragen hadden geformuleerd.

Wellicht hebben minder ervaren lezers bij het lezen van literaire teksten meer baat bij de inbreng van een expertlezer, in casu een docent Nederlands, zelfs als het leerlingen in de bovenbouw van het vwo betreft (Dera et al., 2022; Witte, 2008).

In dit proefschrift beschrijf ik een methodiek waarbij de docent (aanvankelijk) met eigen vragen de aandacht van leerlingen tijdens het lezen richt op elementen van de literaire tekst die belangrijk genoeg zijn om er langer bij stil te staan; vaak is dat opvallend of vreemd taalgebruik, in de literatuurwetenschap *foregrounding* genoemd. Om leerlingen daarna te leren soortgelijke vragen zelf te bedenken, heb ik geput uit de theorie van *cognitive apprenticeship* (Collins et al., 1988; Palincsar & Brown, 1984; Rosenshine & Meister, 1994). De basis van deze theorie is het meester-gezelprincipe: een expert (de docent) leert een nieuwe vaardigheid aan een *novice* (de leerling) door deze eerst voor te doen en daarna geleidelijk over te dragen. De docent kan hierbij, indien nodig, aan het niveau van de leerling aangepaste ondersteuning bieden, vaak aangeduid als *scaffolding*.

Mijn hypothese was dat hierdoor het tekstbegrip en de waardering van leerlingen voor de tekst zouden verbeteren. In twee experimentele studies in deze dissertatie wordt het begeleid lezen gecontrasteerd met een methode waarbij leerlingen zelfstandig vragen bedenken bij een literaire tekst, zoals bij de hierboven besproken aanpak Literatuur lezen in dialoog (Janssen, 2009).

## 1.1 WERKWIJZE EN HYPOTHESEN

Deze dissertatie is een verslag van de ontwikkeling van een gespreksmethodiek die gaandeweg *Begeleid diep lezen* is gaan heten. Deze inleiding vormt het eerste hoofdstuk. In het tweede hoofdstuk onderzoek ik aan de hand van een bespreking

van de ontwikkelingen in het literaire leesonderwijs of er behoefte is aan een leerlinggerichte leesbenadering voor het analytisch lezen van literaire teksten waarin aandacht is voor de effecten van vorm en stijl. In hoofdstuk 3 verken ik theorieën die bruikbaar kunnen zijn bij het stimuleren van diep begrip van en waardering voor het lezen van literaire teksten. In hoofdstuk 4 doe ik verslag van een eerste, kleinschalige studie naar de effecten van Begeleid diep lezen: in die studie ging ik na of Begeleid diep lezen daadwerkelijk leidt tot beter tekstbegrip en meer verhaalwaardering door de methodiek te testen in een een-op-eensetting met tien leerlingen uit vwo 4 en tien uit vwo 5. Ook heb ik onderzocht of leesfrequentie, leeftijd (leerjaar) en sekse de effecten van Begeleid diep lezen beïnvloeden en ben ik nagegaan of leerlingen Begeleid diep lezen gunstiger beoordelen dan zelfstandig lezen. Bovendien heb ik getoetst of ze Begeleid diep lezen verkiezen boven zelfstandig lezen. Toen bleek dat de resultaten veelbelovend waren, heb ik een lessenserie ontwikkeld om te testen of dezelfde effecten ook klassikaal konden worden bereikt; de resultaten daarvan rapporteer ik in hoofdstuk 5. Ook voor deze studie, waarin twee docenten Nederlands Begeleid diep lezen aanboden aan twee vwo 4-klassen en zelfstandig lezen aan twee andere vwo 4-klassen, had ik de verwachting dat Begeleid diep lezen zou leiden tot een betere literaire leesvaardigheid en een grotere waardering voor literaire verhalen. Daarnaast ben ik nagegaan of er transfer optrad naar zakelijke leesvaardigheid en heb ik onderzocht of een eventueel effect op leesvaardigheid en verhaalwaardering werd gemedieerd door een grotere gevoeligheid voor opvallend of vreemd taalgebruik. Omdat tijdens de uitvoering van deze tweede studie bleek dat de begeleiding van de docenten meer tijd kostte dan ik verwachtte, heb ik een derde studie opgezet, gericht op de implementatie van de methodiek in de praktijk. Met behulp van een focusgroep van zeven docenten Nederlands heb ik de lessenserie die in Studie 1 en 2 is ontwikkeld verbeterd en heb ik nieuwe leermiddelen ontwikkeld, waaronder twee tutorials die Begeleid diep lezen in een een-op-eensetting en een klassensetting demonstreren. In deze kwalitatieve studie, beschreven in hoofdstuk 6, was de leidende vraag aan welke voorwaarden voldaan moet worden voor een succesvolle toepassing van de methodiek. In het zevende hoofdstuk trek ik conclusies uit mijn bevindingen.



# LITERAIR LEZEN IN HET NEDERLANDSE LITERATUURONDERWIJS

Toen ik in 2015 begon als docent Nederlands, maakte ik bij het literaire leesonderwijs voor het eerst kennis met de twee benaderingen die ik in de inleiding beschreef: de docentgestuurde structuuranalyse uit de schoolmethode *Laagland, literatuur & lezer* (Van der Meulen & Van der Pol, 2017) waarmee onze sectie destijds werkte en de in 2009 online gepubliceerde lessenserie van de leerlinggestuurde, dialogische gespreksmethode van Tanja Janssen, die populair was onder docenten Nederlands en lerarenopleiders. Beide benaderingen vinden hun oorsprong in verschillende tijden en aan beide liggen andere literatuuropvattingen ten grondslag.

Om de theoretische kaders waarbinnen ik opereer helder te maken, begin ik dit hoofdstuk met een overzicht van een aantal voor het literatuuronderwijs relevante tendensen in de literatuurwetenschap, waar de twee genoemde benaderingen uit zijn voortgekomen (paragraaf 2.1). Daarna bespreek ik de accenten en verschuivingen in het literatuuronderwijs in de afgelopen 70 jaar (paragraaf 2.2). Ik doe dat aan de hand van overzichten zoals die in de vakliteratuur worden gegeven (paragraaf 2.2.1), empirisch onderzoek naar de praktijk van het literatuuronderwijs (paragraaf 2.2.2) en de bespreking van twee belangrijke onderwijsvernieuwingen: de Mammoetwet en de Tweede Fase (paragraaf 2.2.3). Om na te gaan wat de voor- en nadelen kunnen zijn van leerlinggestuurd literatuuronderwijs bespreek ik de effecten van twee populaire benaderingen (paragraaf 2.3): *Literatuur lezen in dialoog* van Janssen (2009) (paragraaf 2.3.1) en *Transformatief dialogisch literatuuronderwijs* van Schrijvers (2019) (paragraaf 2.3.2). Vervolgens ga ik in op enkele recente ontwikkelingen in het literatuuronderwijs die voorbij lijken te gaan aan de traditionele structuuranalyse (paragraaf 2.4). Ik bespreek daartoe eerst de kritiek op traditionele structuuranalyse (paragraaf 2.4.1), waarna ik laat zien dat in nieuwe

onderwijsbenaderingen cognitieve en affectieve perspectieven elkaar afwisselen (paragraaf 2.4.2). Omdat ook die laatste benaderingen wat mij betreft geen geschikt alternatief bieden voor analytische vragen over vorm en stijl, doe ik een voorstel voor een nieuwe, leerlinggerichte methodiek voor literaire analyse die naar mijn idee noodzakelijk is (paragraaf 2.5). In de eerste paragraaf (2.5.1) schets ik een leerlinggestuurde leesmethodiek gericht op vorm en stijl, Begeleid diep lezen, en laat ik zien hoe deze aansluit bij de opvattingen van de Meesterschapsteams (2021), de nieuwe eindtermen (SLO, 2025) en het nieuwe eindexamen Nederlands voor het vwo (paragraaf 2.5.2).

## 2.1 TENDENSEN IN DE LITERATUURWETENSCHAP: VAN EEN HISTORISCHE NAAR EEN LEZERSGERICHTE BENADERING

Om een beeld te geven van de inhoud en literatuuropvattingen van de verschillende benaderingen die in dit proefschrift aan de orde zullen komen, volgt een kort overzicht van ontwikkelingen in de literatuurwetenschap in de laatste 70 jaar, een periode waarin de aandacht eerst van de auteur naar de tekst, vervolgens naar de context en ten slotte steeds meer naar de lezer verschoof. Ik baseer me onder meer op overzichten van Van de Ven (1996), De Vriend (1996) en Janssen (1998).

Tot de jaren 70 van de 20e eeuw voerden historisch-biografische benaderingen de boventoon in de literatuurwetenschap (Janssen, 1998; Van de Ven, 1996). De canon—de opvatting dat er een vaste lijst van “klassieke werken” bestaat waarvan de waarde en de kwaliteit onbetwistbaar zijn—stond centraal. Onderzoek was gericht op literatuurgeschiedenis en de biografieën van gecanoniseerde auteurs; die laatste dienden met name om te analyseren hoe het leven van auteurs hun werk beïnvloedde.

In de jaren 60 ontstond onder invloed van de Russische formalisten onder literatuurwetenschappers interesse in tekstgerichte—ook wel *ergocentrische*, *werkimmanente* of *autonomistische*—benaderingen. Volgens de Russische formalisten onderscheiden literaire teksten zich van niet-literaire door kenmerkende tekstuele eigenschappen, door hen *literaturnost* genoemd, in het Nederlands *literariteit*. Literaire taal is volgens hen, in tegenstelling tot alledaags taalgebruik, ongewoon, vreemd. Het bekende op een andere, onverwachte manier beschrijven noemde Shklovsky (1965) *ostranenie*, in het Nederlands vertaald als *vervreemding*. Vervreemding vraagt van de lezer langer na te denken over de betekenis van de tekst.

Doordat de taal de blik op de werkelijkheid de-automatiseert, kan de lezer bekende zaken op een nieuwe manier gaan zien.

Jakobson (1960), een Praagse structuralist, bouwde voort op het werk van zijn Russische voorgangers. Op basis van het communicatiemodel van De Saussure (1916/1977) onderscheidde hij zes functies van taal: 1) een *expressieve* functie, gericht op de uitdrukking van gevoelens van de spreker, bijvoorbeeld met tussenwerpsels als: “Au!”; 2) een *conatieve* functie, gericht op de ontvanger met als doel die te beïnvloeden of een reactie te krijgen, bijvoorbeeld bij een vraag of een opdracht; 3) een *fatische* functie, gericht op contact leggen of zich onderhouden met ontvangers, bijvoorbeeld: “Ben ik verstaanbaar?”; 4) een *metalinguïstische* functie, gericht op de taal zelf, bijvoorbeeld wanneer je vraagt naar een woordbetekenis; 5) een *referentiële* functie, een verwijzing naar de echte wereld, bijvoorbeeld een gebeurtenis beschrijven; en 6) een *poëtische* functie, gericht op de taal die de aandacht op zichzelf of de tekststructuur vestigt. Deze laatste functie was volgens Jakobson aanwijsbaar in allerlei soorten van teksten, maar vooral in literaire teksten (Bronzwaer, 1993). Poëtisch of opvallend taalgebruik werd door Mukařovský (1932/1964), een tijdgenoot van Jakobson, *aktualisáče* genoemd, in het Engels vertaald als *foregrounding*, wat letterlijk betekent: “op de voorgrond plaatsen”. *Foregrounding* kan ontstaan door stilistische *deviatie* en *paralellie*. *Deviaties* zijn afwijkingen in het taalgebruik, zoals poëtische metaforen (“de verzonken dag”) of afwijkende grammatica, denk aan een ellips (“ik ook van jou”), of ellipsen in de vorm van tijdsprongen in een verhaal. *Paralellie* is taal die opvalt door herhaling, bijvoorbeeld in de vorm van alliteraties, rijm of woordherhaling.

Jakobsons benadering was nauw verwant aan die van de Engelse en Amerikaanse *New Critics* (bijv. Richards, 1947). Zij stelden dat een wetenschappelijke en daarmee objectieve interpretatie van een literaire tekst mogelijk is. Met hun tekstbenadering—*close reading*, een gedetailleerde lezing gericht op de tekstuele vorm en een aantal vaste onderliggende kernstructuren zoals personages, ruimte en tijd—stonden zij een autonomistische interpretatie van de tekst voor, gericht op de analyse van literaire middelen en hun interne samenhang. De auteursintentie en de ervaringen van de lezer worden buiten beschouwing gelaten. Deze kunnen volgens hen leiden tot respectievelijk de *intentional fallacy*, het idee dat de bedoelingen van de auteur uit de tekst kunnen worden afgeleid (Wimsatt & Beardsley, 1946), en de *affective fallacy*, de veronderstelling dat de waarde van een tekst afhangt van de emotionele reactie van de lezer (Wimsatt & Beardsley, 1949). Structuralisten meenden dat de kwaliteit van literaire teksten via een esthetisch gerichte interpretatie kan worden beoordeeld.

Close reading werd in Nederland geïntroduceerd door het literaire tijdschrift *Merlyn* (1962-1966), dat daarmee de Nederlandse literaire kritiek, de literatuurwetenschap en het literatuuronderwijs sterk heeft beïnvloed.

In de jaren 70 en 80 werd in sociologische stromingen, waaronder het feminisme en het postkolonialisme, het idee bekriftigd dat een neutrale lezer een objectieve interpretatie van een tekst kan bieden (Janssen, 1998). Geïnspireerd door poststructuralistische denkers zoals Derrida (1967/1978), Barthes (1957/1972) en Foucault (1966/2002), benaderden onderzoekers teksten als niet-neutraal en beïnvloed door achterliggende, vaak impliciete machtsstructuren, bijvoorbeeld de verhouding tussen mannen en vrouwen of tussen westerse en niet-westerse personages. In deze periode kreeg de sociale en maatschappelijke functie van literatuur steeds meer aandacht. De sociologisch-institutioneel geïnspireerde benadering (Bourdieu, 1992/1996) richtte zich niet op de vorm of tekststructuur, maar op de productie van literatuur. Dit leidde tot onderzoeksvragen zoals: wie leest, waarom leest men bepaalde teksten, wat wordt als literatuur beschouwd en wie bepaalt dat? Binnen dit paradigma werd literatuur niet langer gezien als een objectieve kwalificatie door een neutrale lezer; in plaats daarvan werd de definitie van literatuur bepaald door uitgevers, literaire critici en schrijvers, ieder met hun eigen belangen. Door deze fundamenteel gewijzigde visie op literaire kwaliteit vervaagde de grens tussen wat wel en niet als literatuur geldt, en bestond het onderzoeksveld niet langer uitsluitend uit geanoniseerde werken, maar omvatte het een breed scala aan vormen van fictie.

Als een reactie op de tekstgerichte benaderingen van literatuur verlegden Jauss en Iser begin jaren 70 in Duitsland, onder de noemer *receptie-esthetica*, de focus naar de relatie tussen tekst en lezer (De Vriend, 1996). Volgens Iser (1978) ontstaat de betekenis van een literair werk pas in de wisselwerking tussen tekst en lezer. Lezen is een creatief proces dat een actieve leeshouding vereist: lezers vullen zogenaamde *open plekken* (in het Duits: *Leerstellen*) in de tekst in en interpreteren deze (Iser, 1974). Een open plek is een hiaat dat vragen oproept bij de lezer. Afhankelijk van hun *verwachtingshorizon* (Jauss, 1973/1970)—bestaande uit achtergrond, kennis van de auteur, leeservaring en kennis van de historische context—geven lezers een eigen invulling aan de betekenis van een literaire tekst.

In de Verenigde Staten kwam in de jaren 70 het lezersgerichte *reader response criticism* op, met de literatuurwetenschapper Fish (1970) als centrale figuur. De wortels van deze beweging liggen bij Rosenblatt in de jaren 1920-1930. In *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (1978) betoogde zij dat

de betekenis van een tekst tot stand komt in een transactie tussen lezer en tekst, waarbij lezen wordt opgevat als een actief en dynamisch proces. Tegenover de receptie-esthetica, die cognitief van aard is, is de reader response-benadering meer gericht op de affectieve omgang met literatuur. Dat betekent dat ook de emotionele betrokkenheid van lezers, hun motivatie, beleving en identificatie met personages een rol spelen bij de interpretatie van literaire teksten. Hiermee werd de aandacht verlegd van het zoeken naar betekenis die verborgen ligt in een tekst naar de ervaring van de lezer. Vanuit dit perspectief wordt niet meer verondersteld dat de betekenis van een tekst objectief kan worden herleid uit een tekst, maar dat een tekst vanwege de variërende achtergrond van de lezers per definitie multi-interpretabel is.

Onder invloed van de receptietheorie zijn de onderzoeksmethoden van literatuurwetenschappers wezenlijk veranderd: ze gingen *literariteit* (datgene wat een tekst literair maakt) niet langer bestuderen door alleen naar de tekst te kijken, maar juist door lezersreacties centraal te stellen. Miall en Kuiken (1999) beschouwen literariteit dan ook niet primair als een verzameling tekstkenmerken, zoals de structuralisten, noch als een verzameling conventies, zoals poststructuralisten dat doen, maar als het geheel van kenmerkende reacties van de lezer. Ook in het onderzoek naar foregrounding is sinds midden jaren 80 de aandacht verlegd naar het bestuderen van reacties van lezers op deviaties in de tekst. Onderzoekers maken daarom onderscheid tussen *textual foregrounding* (de in de tekst aanwezige stilistische variaties) en *perceived foregrounding* (het door de lezer waargenomen opvallende taalgebruik).

De aandacht voor de reactie van de lezer is nog sterker zichtbaar vanaf eind jaren 90 van de vorige eeuw, wanneer in de psychologie, filosofie en in culturele studies de belangstelling voor affect toeneemt; in de geesteswetenschappen spreekt men van de *affective turn* (Clough & Halley, 2007). Van een affectieve benadering is sprake wanneer psychologische gevoelens, lichamelijke reacties en de cognitieve verwerking van een literaire tekst samenkomen (Van Der Tuin & Verhoeff, 2022). Affect wordt ook waargenomen binnen de literatuur, bijvoorbeeld in de thematisering van ervaring en beleving, en motieven zoals hechting en identificatie (Vitse & Demeyer, 2021). In benaderingen van literair lezen wordt de aandacht verlegd van de analytische vraag: “Wat betekent de tekst?” naar de affectieve vraag: “Hoe en waarom lezen we?” (Vischer Bruns, 2011).

Kortom: de afgelopen 70 jaar is de literatuurwetenschap gekenmerkt door een veranderende perceptie van de positie van de lezer en, daarmee samenhangend,

een veranderende visie op de interpretatie van literaire teksten. Het geloof in, en het streven naar, een definitieve interpretatie van een literaire tekst door een ideale, neutrale lezer heeft zich ontwikkeld tot de opvatting dat een literaire tekst principieel multi-interpretabel is, doordat betekenis ontstaat in de wisselwerking tussen tekst en individuele lezer. Literariteit en foregrounding worden daarom niet langer uitsluitend beschouwd als tekstkenmerk, maar ook onderzocht als een proces dat binnen de lezer plaatsvindt.

## 2.2 ONTWIKKELINGEN IN HET NEDERLANDSE LITERATUURONDERWIJS: VAN DOCENT- NAAR LEERLINGGESTUURD

Ook in het literatuuronderwijs is er een ontwikkeling zichtbaar naar een meer lezersgerichte benadering. Die ontwikkeling weerspiegelt niet alleen ontwikkelingen in de literatuurwetenschap, maar ook maatschappelijke ontwikkelingen en onderwijsvernieuwingen. Tegelijkertijd is er variatie in het onderwijs: niet alle docenten volgen de trend naar een meer lezersgerichte benadering en er zijn accentverschillen. In deze paragraaf onderzoek ik de oorzaken en gevolgen van ontwikkelingen in het literatuuronderwijs. Net als in de vorige paragraaf baseer ik me op overzichten uit vakliteratuur van Van de Ven (1996), De Vriend (1996) en Janssen (1998).

### 2.2.1 DE VAKLITERatuur OVER HET LITERATUURONDERWIJS

Net als in de literatuurwetenschap was in het Nederlandse literatuuronderwijs tot de jaren 70 van de twintigste eeuw de *historisch-biografische benadering* dominant (Janssen, 1998; Van de Ven, 1996). Het hoofddoel van deze benadering was cultuuroverdracht. Tot de leerstof behoorden biografische feiten over centrale auteurs uit en hoofdkenmerken van chronologisch behandelde perioden in de literatuurgeschiedenis. In de literatuurlessen werden tekstfragmenten gelezen die dienden ter illustratie van de behandelde stromingen. Deze teksten waren afkomstig uit klassieke werken van gerenommeerde auteurs (Janssen, 1998). Een veelgebruikt schoolboek binnen deze benadering was *Literatuur. Geschiedenis en bloemlezing* (Lodewick, 1968/1958). Schoolboeken zoals deze waren vereenvoudigde wetenschappelijke werken, die bijna 20 jaar de standaard vormden in het Nederlandse literatuuronderwijs (Witte et al., 2017). De didactiek van dit onderwijs was docentgestuurd, wat inhoudt dat de docent kennis doceerde terwijl de leerlingen luisterden. Kritiek op deze methode was dat ze bij leerlingen leidde tot een passieve houding: ze moesten kennis over de literatuurgeschiedenis kunnen reproduceren, maar leerden de literatuur zelf nauwelijks kennen (Griffioen & Damsma, 1978).

Vanaf de zestiger jaren kwam naast de historisch-biografische benadering de *structuuranalytische benadering* op. Hierin stond de literaire tekst zelf centraal. Leerlingen leerden op basis van het structuralistische begrippenapparaat —vertelperspectief, personages, ruimte, tijd en motieven—een literaire tekst analyseren, begrijpen en op waarde schatten. Er werden verschillende schoolboeken uitgebracht gericht op close reading van literaire teksten, zoals *Indringend lezen 2* (Drop, 1970), *Ik heb al een boek* (Anbeek & Fonteijn, 1975) en *Literaire kunst* (Lodewick, 1976). Net als de biografisch-historische benadering was deze benadering docentgestuurd. De docent legde de theoretische begrippen uit en illustreerde deze met voorbeelden uit literaire tekstfragmenten. Vervolgens pasten de leerlingen de geleerde begrippen toe op een nieuwe literaire tekst, vaak ondersteund door een reeks bijgevoegde vragen. Daarbij was een vereiste dat de teksten die werden gelezen qua inhoud en structuur een samenhangend geheel vormden. Eenheid, complexiteit en ambiguïteit golden als essentiële kwaliteitseisen. Belangrijke bezwaren waren echter dat deze benadering te moeilijk was voor leerlingen en niet aansloot bij hun (lees) ervaring (De Vriend, 1996).

In de jaren 70 en 80 kwam er in het literatuuronderwijs ook aandacht voor de maatschappelijke context, met de zogenoemde *contextgerichte benadering* (Janssen, 1998). In deze benadering stond de vraag centraal in hoeverre literatuur een maatschappelijke of politieke visie weerspiegelt (Van de Ven, 1996). Beantwoording van deze vraag vereist een ideologische analyse van een tekst. Dit betekende voor de literatuurlessen vaak dat er verschillende literaire teksten rond een maatschappelijk thema zoals racisme, feminisme of homoseksualiteit werden gelezen (overigens niet alleen canonieke teksten, maar ook andere vormen van fictie en non-fictie). Deze contextgerichte benadering had met name als doel leerlingen te emanciperen: ze werden zo aangemoedigd om een kritische en onafhankelijke reflectie op de inrichting van de maatschappij te ontwikkelen (De Vriend, 1996). Er zijn geen schoolboeken die uitsluitend van deze benadering uitgaan (Janssen, 1998), alleen enkele lesvoorstellen (Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, 1986). Ook over de didactiek ervan is niet veel bekend. Vanwege het emancipatoire doel ligt het echter voor de hand dat de docent in dit type onderwijs eerder een coachende rol vervulde dan die van kennisoverdrager (Janssen, 1998).

Vanaf de jaren 70 verschoof onder invloed van het reader response criticism en de receptie-esthetica de aandacht verder naar de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen (Janssen, 1998). In deze lezersgerichte benadering stonden centrale concepten als leesplezier en lees- of tekstervaring voorop, waarbij de nadruk lag

op het cognitieve en affectieve effect van de literaire tekst op de lezer (Van de Ven, 1996). Dit leidde er onder andere toe dat de tekstkeuze steeds meer werd afgestemd op de voorkeuren van leerlingen en dat ook de verwerking ervan steeds persoonlijker werd. Zo pleitte De Moor (1982) voor de invoering van een zogenaamd *leesdossier*. In zo'n dossier, dat vooral gericht is op persoonlijke ontplooiing en smaakontwikkeling, geven leerlingen door middel van een leesautobiografie en leesverslagen hun reacties en reflecties op gelezen literatuur. Het leesdossier werd door Dirksen (1995) verder ontwikkeld en in 1998 opgenomen in het formele curriculum. Hoewel het later als verplicht onderdeel werd geschrapt, bleven (en blijven) de meeste docenten het toch gebruiken (Oberon, 2016). Schoolboeken met lezersgerichte benaderingen waren bijvoorbeeld *Inlevend lezen* (Drop, 1983) en *Over-lezen* (Segers, 1984). In deze benaderingen fungeerde de docent niet langer primair als kennisoverdrager, maar als begeleider van het leesproces. Van leerlingen werd een actieve rol verwacht: zij werden beschouwd als medeproducenten van de betekenis van een tekst (Janssen, 1998). Hoewel in het leesdossier de leeservaring van de leerlingen centraal stond, werden de boekverslagen, die onderdeel van het dossier vormden, nog steeds geanalyseerd volgens de traditionele structuuranalyse, waarbij vooral aandacht uitging naar de vorm en structuur van de tekst (Dirksen, 1995).

### 2.2.2 EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR DE PRAKTIJK VAN HET LITERATUURONDERWIJS

Aan de basis van de hiervoor gegeven beschrijving van ontwikkelingen in het literatuuronderwijs ligt de aanname dat deze de ontwikkelingen in de literatuurwetenschap vrij systematisch volgden, zij het met enige vertraging (De Vriend, 1996; Van de Ven, 1996). Empirisch onderzoek biedt een genuanceerder beeld.

Janssen (1998) bestudeerde begin jaren negentig de praktijk van het literatuuronderwijs in Nederland. Op basis van in schooljaar 1990-1991 afgenomen vragenlijsten onder 593 docenten Nederlands onderscheidde zij vier onderwijsbenaderingen: 1) culturele vorming met een accent op de literatuurgeschiedenis en biografische gegevens van de auteur; 2) literair-esthetische vorming met een accent op structuuranalyse; 3) maatschappelijke vorming met een accent op de manier waarop een literaire tekst functioneert in haar maatschappelijke context; en 4) individuele ontplooiing met een accent op de persoonlijke beleving bij de interpretatie van een tekst. Die vier benaderingen komen weliswaar overeen met de in paragraaf 2.1 beschreven ontwikkelingen, maar, zo bleek uit Janssens onderzoek, de voorkeuren van docenten varieerden: ze vormden een combinatie van oude en nieuwe perspectieven. Het profiel culturele vorming werd het vaakst

gekozen (48%), gevolgd door persoonlijke vorming (25%). De literair-esthetische en de contextgerichte benaderingen werden door respectievelijk 11% en 12% van de docenten gekozen. Kortom: de meerderheid van de docenten leek in 1991 nog een vrij conservatieve literatuurbenadering na te streven.

Daarnaast bleek uit diepte-interviews met 12 docenten en lesobservaties van vier docenten (één per profiel) dat de manier waarop zij hun onderwijs vormgaven, verschilde. Het vraaggedrag van de culturele en persoonsgerichte vormers sloot aan bij hun onderwijsvisie, maar bij de esthetische en maatschappelijke vormers was dit minder het geval. Zo stelde de esthetische vormer bijvoorbeeld niet méér structuuranalytische vragen dan de docenten uit de andere profielen, en de maatschappelijke vormer stelde niet meer vragen naar de werkelijkheid buiten de teksten. De variatie in voorkeuren en de manier waarop docenten hun literatuurlessen invulden, leidde Janssen tot de conclusie dat “het” literatuuronderwijs niet bestaat.

In een onderzoek naar de trends in het literatuuronderwijs tussen 1975-2000 constateerde Verboord (2003) wel een ontwikkeling naar een meer leerlinggestuurde benadering. Hij nam bij 191 docenten die lesgeven in de periode 1975-2000 in de (voor)examenjaren van de mavo, havo en het vwo (retrospectieve) vragenlijsten af om eventuele veranderingen in de inrichting van hun literatuuronderwijs vast te stellen. Daarin werd hun gevraagd het belang van vijf vooraf gedefinieerde doelstellingen voor hun lessen aan te geven: vier doelstellingen gebaseerd op de vier benaderingen die Janssen (1998) onderscheidde (culturele vorming, literair-esthetische vorming, maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing) en daarnaast de doelstelling leesplezier. Op basis van een factoranalyse van 25 onderliggende items konden deze doelstellingen worden teruggebracht tot twee dimensies: cultuurgerichtheid (cultuurgerichte en literair-esthetische vorming) en leerlinggerichtheid (maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing). Verboord (2003) concludeerde dat in de periode 1975-2001 de doelstellingen van het literatuuronderwijs steeds minder cultuur- en steeds meer leerlinggericht werden. Ook het soort teksten dat in deze periode aan bod kwam veranderde; de tekstkeuze werd naarmate de jaren vorderden meer afgestemd op de smaak van de leerling, net als het literaire prestige van de auteurs die in de lessen werden behandeld. Tenslotte ging het aantal boeken dat leerlingen voor de lijst moesten lezen achteruit van gemiddeld 17.67 in 1975 naar gemiddeld 7.89 in 2001.

Kortom: overzichten van de vakliteratuur en empirisch onderzoek naar het Nederlandse literatuuronderwijs laten zien dat de lezersgerichte ontwikkelingen in de literatuurwetenschap ook hun weerslag hebben gevonden in het literatuuronderwijs, waar de benadering steeds leerlinggericht is geworden (Verboord, 2003; Oberon, 2016). Overigens lijkt die beweging niet alleen voortgekomen uit ontwikkelingen in de literatuurwetenschap: ook grote onderwijsvernieuwingen lijken eraan te hebben bijgedragen (Verboord, 2003). Die invloed wordt in de volgende paragraaf besproken.

### 2.2.3 ALGEMENE ONDERWIJSONTWIKKELINGEN: DE MAMMOETWET EN DE TWEDE FASE

De Mammoetwet, ingevoerd in 1968, had een emancipatoir doel; het idee was dat elke leerling een algemene opleiding of een beroepsopleiding zou kunnen volgen. Het onderwijs moest hiermee ook voor leerlingen uit lagere sociale klassen toegankelijk worden. De niveaus werden opnieuw ingericht, waardoor het gemakkelijker werd om door te stromen naar een hoger niveau: MULO werd mavo, de MMS werd havo, net als het beroepsgeoriënteerde deel van de HBS; het academisch georiënteerde deel werd atheneum (vwo) en het gymnasium bleef. Deze herinrichting had ook consequenties voor het literatuuronderwijs. Voorheen was dit onderwijs gericht op de hogere sociale klasse, voor wie kennis van de canon en de leescultuur vanzelfsprekend was. Na de invoering van de Mammoetwet moest het literatuuronderwijs worden aangepast aan een nieuwe, bredere leerlingenpopulatie. Daardoor werd het literatuuronderwijs meer op deze leerlingen afgestemd. Daarnaast nam de aandacht voor het lezen van zakelijke teksten toe; ook dat had zijn consequenties voor het literatuuronderwijs (Verboord, 2003).

In 1998 werd de Tweede Fase ingevoerd, beter bekend als *Het Studiehuis*. Het doel van deze grootschalige onderwijsvernieuwing was de ontwikkeling van zelfstandige leerlingen; zij moesten leren om hun eigen onderwijs te plannen, uit te voeren en erop te reflecteren. De ontwikkeling van Het Studiehuis sluit aan bij het sociaal-constructivisme (Vygotsky, 1978). Hierbinnen wordt leren gezien als een actief en sociaal proces waarbij leerlingen met authentieke taken in een betekenisvolle, aan de realiteit ontleende context komen tot het verwerven van kennis en vaardigheden. Voorbeelden hiervan zijn “probleemgestuurd” of “zelfontdekkend” leren: onderwijs dat voortkomt uit de nieuwsgierigheid en betrokkenheid van de leerling en daardoor leidt tot meer motivatie (Ryan & Deci, 2000). De docent heeft hierbij de taak om te coachen en begeleiden. Bijbehorende didactische middelen zijn samenwerking, interactie, discussie en rolwisselend leren. De leerlinggerichte insteek leidt bij het literatuuronderwijs onder meer

tot het uitgangspunt dat meerdere perspectieven mogelijk zijn en dat teksten multi-interpretabel zijn; er wordt dus niet uitgegaan van een vaststaande betekenis of de bedoeling van de schrijver.

Sindsdien heeft de leerlinggestuurde trend zich in het Nederlandse literatuuronderwijs verder voortgezet, zo blijkt uit onderzoek van Oberon (2016) naar de stand van zaken in het lees- en literatuuronderwijs op havo en vwo, uitgevoerd in opdracht van Stichting Lezen onder docenten Nederlands ( $n = 117$ ), sectievoorzitters Nederlands ( $n = 57$ ) en afdelingsleiders havo/vwo ( $n = 33$ ). Docenten Nederlands zien leesplezier en persoonlijke groei als de belangrijkste doelen van hun literatuurlessen; literatuurgeschiedenis en literatuuranalyse staan daarentegen pas op de 12e en 13e plaats. De vraag is wel of de nadruk op leesplezier automatisch leidt tot waardering en begrip van literaire teksten (Van Dijk & Stronks, 2022).

## 2.3 EFFECTEN VAN LEERLINGGESTUURD LITERATUURONDERWIJS

In deze paragraaf ga ik dieper in op onderzoek naar twee experimenteel geteste leerlinggestuurde benaderingen die vandaag de dag in het Nederlandse literatuuronderwijs een belangrijke rol spelen: Literatuur lezen in dialoog van Janssen (2009) en Transformatief dialogisch literatuuronderwijs van Schrijvers (2019). Bij beide dialogische benaderingen is het streven dat docent en leerling op een meer gelijkwaardige basis gedachten uitwisselen over een literaire tekst.

### 2.3.1 LITERATUUR LEZEN IN DIALOOG

De aanpak Literatuur lezen in dialoog van Tanja Janssen (2009), in de inleiding al kort besproken, vond een dankbaar publiek bij docenten Nederlands en lerarenopleiders (Witte et al., 2017). Janssen gaat ervan uit dat leerlingen in staat zijn een literaire tekst te interpreteren door zelf betekenisvolle vragen te genereren, zonder voorafgaande training. Wanneer leerlingen worden gestimuleerd authentieke vragen over een tekst te stellen, leidt dit volgens haar vanzelf tot relevante leeservaringen (Janssen, 2009). Authentieke vragen zijn vragen die uit leerlingen zelf voortkomen en gebaseerd zijn op hun eigen nieuwsgierigheid en emotionele betrokkenheid. In Janssens aanpak moeten deze vragen aan twee voorwaarden voldoen: 1) het moeten echte lezersvragen zijn, dat wil zeggen, vragen waarop het antwoord niet letterlijk in de tekst te vinden is, en 2) het moeten “hamvragen” zijn: vragen die over de kern van het verhaal gaan en uitnodigen tot discussie. De docent heeft hierbij de rol van coach en faciliteert de gesprekken over de tekst.

In twee studies testte Janssen samen met Braaksma en Couzijn (2009) de effecten van deze aanpak op verhaalbegrip en verhaalwaardering. In de eerste studie werden 67 havo-/vwo-leerlingen random verdeeld over twee condities: een conditie waarin leerlingen gedurende vijf lessen van 60 minuten onder begeleiding van een docent Nederlands met de aanpak werkten ( $n = 35$ ) en een controleconditie waarin leerlingen ( $n = 32$ ) de vragen niet zelf stelden, maar vragen kregen aangereikt die afkomstig waren van leerlingen uit een derde klas. Aan het begin en einde van de lessenreeks, die de leerlingen op de universiteit volgden, werd bij leerlingen uit beide condities het leesbegrip getest door ze hardop denkend een kort verhaal te laten lezen, waarover ze na afloop een kritische recensie voor leeftijdgenoten schreven. De recensies werden gescoord op zowel een meer concreet niveau (bijv. werden de setting en personages accuraat beschreven?) als op een meer abstract niveau (bijv. konden leerlingen de thematiek goed weergeven?). Verhaalwaardering werd gemeten met de vraag hoe aantrekkelijk de leerlingen het gelezen verhaal vonden, op een schaal van 0 (zeer sterke afkeer) tot 10 (zeer grote waardering). Bij de nameting bleek de experimentele groep significant hoger te scoren op verhaalwaardering dan de controlegroep ( $d = .68$ ). Doordat leerlingen nauwelijks scoorden op het abstracte interpretatieniveau in zowel de pre- als posttest, konden de onderzoekers geen conclusies trekken over mogelijke veranderingen in interpretatie. De gemiddelde scores op concreet niveau van de pre- en posttest verschilden niet van elkaar. Echter, doordat er geen correlatie was tussen de kwaliteit van deze scores in de pre- en posttest, konden de onderzoekers ze niet met elkaar vergelijken (p. 106).

In een tweede studie, onder 10 havo/vwo 4-klassen ( $N = 245$ ), vergeleken Janssen et al. leerlingen die werden blootgesteld aan hun aanpak (die ze vrijwel ongewijzigd lieten) met een controlegroep die dezelfde lessen volgde, maar in plaats van zelf vragen over de tekst te bedenken, vragen besprak die leerlingen in Studie 1 hadden geformuleerd. Net als in Studie 1 vonden de onderzoekers een positief effect op verhaalwaardering ( $d = .43$ ). Met een andere test dan in Studie 1 vonden ze nu ook een positief effect op verhaalbegrip ( $d = .42$ ), zij het niet voor alle leerlingen. Janssen et al. stelden namelijk een interactie-effect vast van aanpak en leeservaring (gemeten met een vragenlijst): een kleine groep leerlingen met veel leeservaring leek profijt te hebben van Janssens aanpak, terwijl een relatief grote groep leerlingen met minder leeservaring er juist geen baat bij had. Met andere woorden: voor zover de interventie effect had op verhaalbegrip, betrof dit slechts een klein deel van de leerlingen in de experimentele groep.

### 2.3.2 TRANSFORMATIEF DIALOGISCH LITERATUURONDERWIJS

Schrijvers (2019) ontwikkelde voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (havo en vwo) het *Transformative Dialogic Literature Teaching (TDLT)*-model, een interventie bestaande uit zes lessen die erop gericht zijn leerlingen te leren om:

- (i) de reacties te verwoorden die verhalen in hen oproepen;
- (ii) te begrijpen hoe literaire teksten bijdragen aan inzicht in jezelf en anderen; en
- (iii) te identificeren welke literaire middelen deze reacties en inzichten teweegbrengen.

Leerlingen werden gestimuleerd om zowel interne als externe dialogen aan te gaan— respectievelijk dialogen tussen de lezer en de tekst en dialogen tussen lezers over de tekst— rondom een relevant sociaal of moreel thema, zoals vriendschap of macht. Het TDLT-model werd getest met een quasi-experimenteel pretest-posttestdesign, gericht op inzicht in de menselijke natuur, eudaimonische redenen om te lezen (lezen met als doel om betekenisvolle inzichten in de mens en het leven te verwerven), hedonistische redenen om te lezen (lezen met als doel leesplezier), het gebruik van leesstrategieën (zoals het noteren van vraagtekens bij lastige passages, pauzeren om na te denken en hulp inroepen van anderen) en motivatie voor literatuuronderwijs, gemeten met items die kernelementen uit de zelfdeterminatietheorie representeren: autonomie, competentie en verbondenheid (Ryan & Deci, 2000). De leerlingen uit de controlegroep kregen les in structuuranalyse.

Vergeleken met de leerlingen uit de controlegroep ( $n = 166$ ) hadden de leerlingen uit de TDLT-groep ( $n = 166$ ) na de interventie meer inzicht in zichzelf en anderen ( $d = .60$ ), meer eudaimonische redenen om te lezen ( $d = .54$ ), een hogere leesmotivatie in termen van ervaren autonomie ( $d = 1.01$ ), sociale verbondenheid ( $d = .72$ ) en gevoel van competentie ( $d = .48$ ) en rapporteerden ze in sterkere mate het gebruik van leesstrategieën om moeilijke passages in literaire teksten te lijf te gaan ( $d = .44$ ). Op hedonistische redenen om te lezen werd geen effect gevonden. Vanwege de overwegend positieve resultaten pleit Schrijvers ervoor om de analytische benadering van literatuuronderwijs, die uitgaat van een uiteindelijke “juiste” betekenis van een tekst, los te laten. Of leerlingen door haar aanpak ook beter gaan lezen, laat Schrijvers (2019) echter niet zien: het leesbegrip van leerlingen werd niet getest.

Kortom: een belangrijk wapenfeit van de leerlinggestuurde benaderingen Literatuur lezen in dialoog en Transformatief dialogisch literatuuronderwijs is een verhoogde verhaalwaardering en leesmotivatie bij leerlingen, waarbij voor de laatstgenoemde

benadering moet worden opgemerkt dat voor leesplezier geen effect werd gemeten. Voor diep begrip zijn de resultaten minder eensluidend of onbekend. Uit het onderzoek van Janssen et al. (2009) blijkt dat de beperkte sturing van de docent ertoe kan leiden dat alleen vaardige lezers hun literaire leesvaardigheid ontwikkelen; minder ervaren lezers presteren mogelijk juist slechter als ze vooral op zichzelf zijn aangewezen. Dat diep begrip niet wordt gemeten laat zien dat in leerlinggericht literatuuronderwijs de aandacht voor deze variabele naar de achtergrond lijkt te verdwijnen.

## 2.4 RECENTE ONTWIKKELINGEN IN HET LITERATUURONDERWIJS: VOORBIJ DE STRUCTUURANALYSE?

In de leerlinggestuurde context van het Nederlandse literatuuronderwijs is de meer docentgestuurde literatuurbenadering gebaseerd op het structuralistische begrippenapparaat steeds verder onder druk komen te staan. De kritiek komt van alle betrokken partijen: leerlingen, hun docenten en vakdidactici. In deze paragraaf bespreek ik eerst welke kritiek er is op de structuuranalytische benadering van docenten en vakdidactici en tegen welke problemen leerlingen aanlopen (paragraaf 2.4.1). In de voetsporen van Janssen (2009) en vooral Schrijvers (2019) zijn er recent leerlinggerichte benaderingen ontwikkeld die de traditionele structuuranalyse achter zich laten (Dera, 2024a) (paragraaf 2.4.2). De vraag die in deze paragraaf centraal staat is of deze benaderingen een alternatief bieden voor de ontwikkeling van literair-analytische leesvaardigheden bij leerlingen.

### 2.4.1 KRITIEK OP DE TRADITIONELE STRUCTUURANALYSE

Voor het analytisch lezen van literaire teksten wordt in het literatuuronderwijs tot op heden gebruikgemaakt van het structuuranalytische begrippenapparaat dat al in de jaren 70 werd geïntroduceerd. Zo bieden de twee meest gebruikte onderwijsmethoden *Laagland, literatuur en lezer* en *Dautzenberg: literatuur, geschiedenis en theorie* voor tekstanalyse nog altijd structuuranalyse aan. In deze lesmethoden is niet de literaire tekst zelf het startpunt voor vragen, maar zijn dat concepten zoals tijd, ruimte en motieven. Ter illustratie een paar vragen uit *Laagland A, literatuur en lezer; literaire ontwikkeling en begrippen* (Van der Meulen en Van der Pol, 2017, p. 69) over een fragment van het verhaal “Gif aan de overkant” uit de verhalenbundel *Alle dierenverhalen* van Anton Koolhaas:

- Vraag 1: Begint “Gif van de overkant” in media res of niet?  
(Antwoordmodel: Ja.)

- Vraag 4: Hoe is de verhouding tussen de verteltijd en de vertelde tijd? (Antwoordmodel: De vertelde tijd is groter dan de verteltijd.)
- Vraag 11: In “Gif van de overkant” komen meerdere motieven voor. Noem er twee. (Antwoordmodel: Doodbijten en pissen/plassen.)

Deze vraag- en antwoordparen illustreren hoe leerlingen worden getraind in het toepassen van concepten. Het effect van de literaire middelen op de lezer komt hierbij echter niet aan de orde.

Op deze literatuurbenadering is veel kritiek, zowel van docenten als van vakdidactici. Docenten Nederlands beschouwen structuuranalyse allang niet meer als een van de hoofddoelen van hun literatuuronderwijs (Oberon, 2016). Zij zijn van mening dat, naast de algemene ontleding, structuuranalyse zelfs bijdraagt aan het gebrek aan leesmotivatie onder jongeren (Oberon, 2016). Vakdidactici zien structuuranalyse niet alleen als een oorzaak van motivatieproblemen (Janssen, 1998; Van Hout, 2024; Witte, 2008), maar beschouwen de benadering ook als achterhaald (Peppelenbos, 2021; Schrijvers, 2019; Van Hout, 2019, 2024). Volgens Van Hout (2024) is de manier waarop structuuranalyse in het onderwijs wordt toegepast niet alleen gedateerd, maar ook gemankeerd: ze sluit niet aan bij hoe er in wetenschappelijk onderzoek gebruik van wordt gemaakt. Volgens haar worden termen als “verteller” en “perspectief” structureel onjuist gebruikt, worden relevante termen zoals “focalisator” vaak ten onrechte weggelaten en functioneert de manier waarop het begrippenapparaat wordt bevraagd als einddoel in plaats van als een vehikel om tot begrip te komen.

Behalve ongemotiveerd zijn leerlingen vaak onvoldoende vaardig in het analyseren van literaire teksten op basis van het structuuranalytische begrippenapparaat (Dera et al., 2022; Witte, 2008). Witte (2008) onderzocht in een longitudinale cohortstudie de literaire ontwikkeling van dertig bovenbouwleerlingen (het cohort van vijftien havoleerlingen twee jaar en het cohort van vijftien vwo-leerlingen drie jaar) en constateerde dat zowel op de havo als op het vwo de gemiddelde literaire ontwikkeling onvoldoende was. Drieëntwintig procent van de havoleerlingen haalde niet het gewenste eindniveau; op het vwo waren de resultaten nog lager: 47% van de leerlingen presteerde onder de gewenste vwo-norm, waarvan 20% zelfs de havo-norm niet haalde. Daarnaast bleken de niveauverschillen in literaire competentie tussen leerlingen op het vwo zelfs nog groter dan die op de havo. Volgens Witte lagen aan deze beperkte literaire ontwikkeling “destructieve fricties” (2008, p. 291) ten grondslag, wat wil zeggen dat de boekkeuzes en het onderwijsaanbod niet

aansloten bij het competentieniveau van de leerlingen. Bij een kwalitatieve analyse van de mismatches in leesdossiers zag Witte dat leerlingen de structuuranalytische benadering waardeerden noch beheersten. De opdrachten gaven de teksten geen betekenis, maar creëerden afstand doordat de structuralistische begrippen niet werden verbonden aan bijvoorbeeld de inhoud van de tekst of de werking van verteltechnieken. Volgens Witte kwam dit doordat leerlingen er te vroeg mee in aanraking kwamen en de begrippen vaak te abstract waren. Op de vraag “wat is de boodschap van tekst?” gaven de leerlingen eigen antwoorden, maar op een vraag als “wat is het thema?” kwamen ze met gekopieerde antwoorden van het internet. Dat laatste liet volgens Witte zien dat leerlingen tekstanalyse aan de hand van begrippen als een keurslijf ervoeren waardoor ze niet aan hun eigen gedachten toekwamen.

In een poging analytisch lezen beter op leerlingen af te stemmen, ontwikkelden Dera et al. (2022) een lessenserie waarin leerlingen inspraak kregen in de tekstkeuze: er werd gebruikgemaakt van zes tekstparen waarvan er telkens een door leerlingen was uitgekozen en de andere door docenten. De onderzoekers testten de leerlingen na afloop op verhaalwaardering, leesmotivatie en literaire competentie. De leerlingen moesten aangeven welke tekst hen het meest aansprak en welke ze het meest literair vonden. Om de leerlingen te helpen deze laatste vraag te beantwoorden, werd hun gevraagd de tekstparen te beoordelen op basis van concepten uit het structuuranalytische begrippenapparaat dat ze in de lessen hadden leren gebruiken, namelijk: spanning, ruimte, tijd, personages, perspectief en thema/motieven. Een kwalitatieve analyse van deze leerlinggesprekken liet zien dat de leerlingen de literaire concepten niet goed begrepen en dat ze in alle gevallen problemen hadden bij het toepassen van de concepten op de teksten, ook als ze die teksten zelf hadden aangedragen. Ze stelden bijvoorbeeld een literaire techniek zoals spanning gelijk aan spanningselementen uit actiefilms en ze konden ruimtelijke elementen van een verhaal alleen letterlijk aanwijzen, maar niet symbolisch duiden. Daarnaast toonden ze weinig bereidheid om moeite te doen om tot een interpretatie te komen: ze zochten ontbrekende kennis niet op of hadden de neiging personages gemakkelijk te veroordelen, waardoor psychologisch complexe personages eendimensionaal werden. Hun leesmotivatie nam na het volgen van de lessenserie niet toe. De leerlingen waardeerden de teksten die ze zelf hadden ingebracht wel hoger. Dit laatste leidde Dera en collega's tot de aanbeveling voor docenten om bij de tekstkeuze rekening te houden met de voorkeuren van leerlingen, ook al worden deze door professionele lezers niet als literatuur beschouwd.

De bevinding dat leerlingen in de bovenbouw van het vwo zelfs bij door henzelf geselecteerde teksten interpretatieproblemen ondervinden, is van belang. “Mismatches” kunnen dus niet alleen worden opgelost met zelfgekozen teksten. Het lijkt er bovendien op dat het begrippenapparaat op deze manier geen effectief hulpmiddel biedt bij het lezen van literaire teksten: de stap naar toepassing lijkt voor veel leerlingen te groot. Als we leerlingen willen trainen in het analytisch lezen van literaire teksten lijkt het dus nodig te zoeken naar andere didactische benaderingen, die beter op hen zijn afgestemd. Voordat ik daarmee begin, kijk ik eerst naar een recente ontwikkeling in vakdidactisch onderzoek die literaire analyse op een andere manier wil inzetten (Dera, 2024a).

#### 2.4.2 RECENTE BENADERINGEN VOOR LITERAIR LEZEN

In recentere didactische benaderingen worden pogingen gedaan om de structuuranalyse te betrekken bij de leeservaring met als doel die leeservaring voor jongeren meer betekenisvol te maken (Dera, 2024a). Die pogingen krijgen op verschillende manieren vorm. Zo heeft Ackermans (2024) de *Youth Lens*-benadering ontwikkeld, waarmee leerlingen de representatie van adolescenten in youngadultromans kunnen onderzoeken. Jongeren worden aangemoedigd zich te verplaatsen in de personages van YA-romans door de toepassing van structuuranalytische concepten en de ontwikkeling die de personages doormaken te verbinden aan hun eigen leefwereld. Dat maakt dat ze op een betekenisvolle manier structuuranalytische concepten leren gebruiken. Dat doen ze in drie stappen: (a) ze beschrijven personages en verhaal aan de hand van het begrippenkader; (b) ze beschrijven hoe de verhaalelementen die ze daarmee identificeren de ontwikkeling die de personages doormaken, representeren; en (c) ze onderzoeken hoe die representaties aansluiten bij gangbare opvattingen over adolescenten. Kortom: de verwerking van de verhaalelementen wordt door de benadering van Ackermans in een geheel andere context geplaatst, maar de concepten uit de verhaalanalyse zijn nog steeds het uitgangspunt van de analyse.

*Affectief literatuuronderwijs* lijkt onderdeel van dezelfde trend (Dera, 2024a). Het is gericht op de persoonlijke—emotionele en fysieke—ervaring van leerlingen tijdens het lezen van literatuur. Dit is een interessante beweging, omdat hierin aandacht voor tekstervaring wordt gecombineerd met literaire analyse. Een voorbeeld is de tekstbenadering voor jeugdliteratuur die Draaisma (2021) voorstelt, waarin zij close reading verbindt aan het theoretische concept *becoming* (Deleuze & Guattari, 1987). Onder becoming wordt “een gelijkwaardige connectie tussen fysieke gedaantes” verstaan (Draaisma, 2021, p. 215); de gedaantes kunnen mensen zijn, maar het

kan ook gaan om een gelijkwaardige relatie tussen mens en dier. Draaisma laat met een combinatie van analyse van structurelementen (zoals perspectiefwisseling en focalisatie) en een beschrijving van de emotionele ontwikkeling van de personages in de jeugdroman *Alaska* zien dat er tussen de twee hoofdpersonages en een hond (Alaska) uiteindelijk sprake is van becoming wanneer er een werkelijke gelijkwaardige relatie is ontstaan. Door dit denkproces voor leerlingen te modelen, door uit te leggen wat een affectieve relatie inhoudt en met het geven van eigen voorbeelden van affectieve reacties op romans, verwacht Draaisma dat de docent ook een affectieve verbinding tussen leerlingen en personages kan stimuleren. Tijdens het bespreken van een roman wil ze een tekstanalytische en lezersgerichte benadering combineren. De laatste door de leerlingen open vragen te stellen over hun leeservaring en door ze affectieve reacties in een boekje te laten noteren. Het is echter in dit stadium nog niet duidelijk hoe ze de analyse aan de leerlingen wil modelen, hoe ze hen wil activeren om de analyse zelfstandig uit te voeren en hoe ze het begrippenapparaat daarbij wil inzetten.

Ook vakdidacticus en lerarenopleider Nederlands Van Hout (2024) pleit met het zogenaamde *Shared Reading Model* voor een affectieve leesbenadering. Shared Reading is een uit het Verenigd Koninkrijk afkomstige didactiek, waarbij lezers een tekst in twee rondes doornemen (Longden et al., 2015). In een eerste, auditieve ronde krijgen leerlingen de tekst in delen voorgelezen door de docent. Tijdens de pauzes tussen de delen worden ze gestimuleerd om reacties te geven die gaan over de emotionele of fysieke reacties die de tekst bij hen oproept. De docent kan leerlingen hierbij ondersteunen door affectieve reacties te modelen. In een tweede ronde wordt de tekst uitgedeeld, met de opdracht na te gaan hoe de tekst deze reacties teweegbrengt; leerlingen doen dat door bijvoorbeeld te letten op taalgebruik, woordkeuze en de gevoelens die deze aspecten oproepen. Vorm kan hierbij een rol spelen, maar blijft ondergeschikt aan de affectieve ervaring. Dat lijkt te betekenen dat de relatie tussen de vorm en het effect ervan ook onbesproken kan blijven.

Zowel Van Hout (2024) als Draaisma (2021) verwachten van affectief lezen— behalve op persoonsvorming en identiteitsontwikkeling—ook effecten op tekstbegrip en literatuuranalytische vaardigheden en onderbouwen dit beiden met een onderzoek naar een affectieve poëzie-analyse van Rumbold en Simecek (2016). Zij deden een exploratief kwalitatief onderzoek in drie seminars onder hun studenten en ervaren lezers (met respectievelijk twee, acht en nog eens acht deelnemers). Ze hanteerden hierbij drie principes: de deelnemers kregen de gedichten pas tijdens het seminar onder ogen—dit deden ze om te voorkomen dat zij vooraf al een

analyse van het gedicht zouden maken. Verder lezen docenten de gedichten voor. Ten slotte werden de studenten aangemoedigd om affectieve reacties op het gedicht te geven, bijvoorbeeld door vragen als: “Hoe voelde je je bij het gedicht?” en “Hoe reageerde je op het gedicht?” Analytische benaderingen worden gekenmerkt door cognitieve vragen over betekenis en vorm, met openingsvragen zoals: “Waar denk je dat het gedicht over gaat?” en “Welke literaire middelen worden er gebruikt?” [Mijn vertalingen, MB]. Rumbold en Simecek (2016) stellen voor om de affectieve benadering in een aparte ronde vooraf te laten gaan aan de traditionele analytische lessen gericht op vorm en betekenis, of om affectieve en cognitieve vragen af te wisselen. Rumbold en Simecek (2016) verwachten positieve resultaten op diep begrip door het gebruiken van affectieve technieken bij de analytische training in het hoger onderwijs; de benadering is echter nog niet met een experiment getest.

Aan deze affectieve benaderingen kleeft mijns inziens een aantal bezwaren. Ten eerste ligt in verschillende onderzoeken naar affectief leesonderwijs het accent vrijwel geheel op de leeservaring; de veronderstelling dat een verdiepte ervaring ook leidt tot beter begrip is echter nog niet getest. Het is bovendien voorstelbaar dat het andersom werkt: goed begrip van een tekst is misschien geen gevolg, maar juist een voorwaarde voor affectieve verwerking (zie: Van Dijk & Stronks, 2022). Ten tweede bieden deze benaderingen geen plausibel alternatief voor (het aanleren van) structuuranalytische concepten. In de benadering van Draaisma blijft bij de tekstinterpretatie onduidelijk hoe het modellen gaat leiden tot het aanleren van analysevaardigheden bij leerlingen en hoe het begrippenapparaat daarbij wordt ingezet. In het Shared Reading Model dat Van Hout voorstelt, blijven gesprekken over de vorm per definitie ondergeschikt aan de affectieve ervaringen. In de benadering van Rumbold en Simecek (2016) lijken de vragen gericht op het gebruik van literaire middelen niet fundamenteel anders dan die in meer traditionele methoden: hierin blijven structuuranalytische begrippen het vertrekpunt. Het voornaamste verschil met die traditionele structuuranalytische methoden lijkt te liggen in de combinatie ervan met affectieve vragen. Het is dan ook aannemelijk dat leerlingen bij de literaire analyse op basis van concepten alsnog tegen begripsproblemen aanlopen (zie: Dera et al., 2022).

Zou het literatuuronderwijs gebaat zijn bij een leerlinggerichte methodiek van het analytisch lezen van literaire teksten? Zo'n aanpak zou inhouden dat de effecten van literaire middelen centraal staan en dat niet de structuuranalytische concepten, maar de tekst zelf de aanleiding vormt voor een betekenisvolle analyse en interpretatie. Het onderzoek in dit project staat in het teken van de ontwikkeling en het testen van een leerlinggerichte leesmethodiek voor literaire analyse, gericht op de effecten

van vorm en stijl. De doelen van deze methodiek zijn een beter begrip en een hogere waardering van literaire teksten.

## 2.5 NAAR EEN NIEUWE LEESMETHODIEK VOOR DIEP BEGRIP VAN LITERAIRE TEKSTEN

In deze paragraaf neem ik relevante bevindingen mee die in dit hoofdstuk aan de orde zijn gekomen bij een eerste aanzet voor een nieuwe leesmethodiek gericht op het effect van vorm en stijl op de lezer: Begeleid diep lezen (paragraaf 2.5.1). Daarna laat ik zien dat Begeleid diep lezen nauw aansluit bij de nieuwe eindtermen voor het schoolvak Nederlands én het nieuwe eindexamen Nederlands voor het vwo (subparagraaf 2.5.2).

### 2.5.1 EEN LEERLINGGESTURDE LEESMETHODIEK GERICHT OP FORM EN STIJL: BEGELEID DIEP LEZEN

Bovenstaand overzicht naar de inrichting van het literatuuronderwijs laat zien dat het literatuuronderwijs op dit moment een leerlinggerichte benadering mist waarmee leerlingen hun analytische en interpretatievaardigheden kunnen ontwikkelen.

Dat wil zeggen: een methodiek die de sterke punten van leerlinggestuurde en structuuranalytische benaderingen combineert door literaire middelen zodanig aan de orde te stellen dat leerlingen in staat én bereid zijn een persoonlijke en betrokken interpretatie van een literaire tekst te geven. In de methodiek die ik voorstel staat, net als in andere leerlinggestuurde benaderingen, het gesprek over een literaire tekst centraal, maar de rol van de docent is groter. Aanvankelijk vindt het gesprek plaats tussen docent en leerlingen, waarbij de docent de vragen stelt en ondersteuning biedt, bijvoorbeeld door afgestemde vervolgvragen. Pas later gaan leerlingen elkaar bevragen. Daarnaast moeten de vragen die de basis vormen voor het gesprek niet gericht zijn op het aanleren van theoretische concepten waarmee verhaalelementen en stijlfiguren worden beschreven; liever zijn het vragen die de tekst zelf oproept. Ook affectieve vragen, gericht op sensaties en associaties die de tekst oproept, maken onderdeel uit van deze methodiek, maar staan in dienst van de analyse en interpretatie van de vorm en stijl. Omdat elke tekst en elke leerling anders zijn, heeft zo'n methodiek tot gevolg dat elk gesprek anders zal zijn; er is geen sprake van een keurslijf van vaste, abstracte concepten die leidend zijn voor vragen op zoek naar een goed/fout antwoord. Dat wil echter niet zeggen dat "anything goes" en het beantwoorden van vragen vrijblijvend wordt. In het volgende hoofdstuk verken ik de theorie waarop de verdere ontwikkeling van de methodiek Begeleid diep lezen leunt.

### 2.5.2 AANSLUITING BIJ NIEUWE ONTWIKKELINGEN: MEESTERSCHAPSTEAMS, CURRICULUM.NU EN DE NIEUWE EINDTERMEN VOOR HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

Op het moment van schrijven is het concepteindexamenprogramma met de eindtermen voor het schoolvak Nederlands op het vwo gepubliceerd (SLO, 2025). Deze nieuwe eindtermen zijn het product van een lange ontwikkeling die voortkwam uit een breed gedeelde onvrede over de inrichting van het schoolvak Nederlands en het literatuuronderwijs in het bijzonder (Witte et al., 2017). Mede op basis van Janssens onderzoek (1998) constateerde Witte (2008) dat het literatuuronderwijs een ongestructureerd domein is: er is sprake van een slechte aansluiting tussen de leerbehoeften van leerlingen en het onderwijsaanbod, er is geen gemeenschappelijke kennisbasis en nauwelijks vakdidactisch wetenschappelijk onderzoek. Aanhoudende kritiek klonk in het programmatische artikel van Witte et al. (2017), “Doodtij in de Delta”, over de stand van zaken en de toekomst van het schoolvak Nederlands. De auteurs stelden dat Nederlands een vaardigheidsvak is geworden en slechts dient als ondersteuning van andere vakken, zonder veel eigen kennisinhoudelijke uitdaging. Ze schreven dit toe aan een verschuiving in focus: het literatuuronderwijs moest plaatsmaken voor onderwijs in begrijpend lezen van zakelijke teksten. Bovendien constateerden Witte et al. (2017) een verwijdering tussen het schoolvak en de academische neerlandistiek. Uit deze onvrede zijn in 2013 de *Meesterschapsteams* opgericht: een samenwerkingsverband tussen verschillende universiteiten en hogescholen gericht op de alfavakken dat ten doel had bij te dragen aan de inzet van wetenschappelijke inzichten in het schoolvak Nederlands. De Meesterschapsteams pleitten in het *Manifest Nederlands op school* (2016) voor “bewuste geletterdheid”, wat betekent dat vaardigheden zoals spreken, lezen, schrijven en luisteren niet los moeten worden aangeboden, maar in verband moeten worden gebracht met inzicht in en kennis van taal, literatuur en communicatie. In een visiestuk (Meesterschapsteams, 2021) stelden de oprichters dat goed (literatuur)onderwijs vanuit vier perspectieven moet worden aangeboden: 1) het *systeemperspectief*; leerlingen leren dat taal, literatuur en communicatie onderdeel zijn van een systeem waarin vorm en betekenis samenhangen; 2) het *individuele perspectief*; leerlingen leren dat taal, literatuur en communicatie verbonden zijn met individuele ervaringen en achtergrond, en leren hierop reflecteren; 3) het *sociaal-culturele perspectief*; leerlingen leren hoe taalgebruik beïnvloed wordt door sociale en culturele tradities; 4) het *historische perspectief*; leerlingen leren dat opvattingen over taal, literatuur en communicatie veranderlijk zijn en samenhangen met maatschappelijke ontwikkelingen.

Deze vier perspectieven vormen de basis voor de drie domeinen in het nieuwe concepteindexamenprogramma voor het schoolvak Nederlands. Begeleid diep lezen sluit vanwege de aandacht voor het effect van literaire middelen nauw aan bij een aantal voorlopige eindtermen dat hierin is opgenomen. Waar het leren toepassen van het begrippenapparaat in de huidige eindtermen nog het uitgangspunt van literair lezen was, is in de nieuwe voorstellen het *effect* van de literaire middelen op de lezer de insteek. In het nieuwe concepteindexamenprogramma gaat het schoolvak Nederlands van zes naar drie domeinen: A: Communicatie, B: Taal en C: Literatuur (SLO, 2025). In subdomein C1 “Literatuur als systeem” wordt de nadruk gelegd op het inzicht van de leerling in het gebruik van literaire middelen bij de interpretatie van literaire teksten (eindterm 16). Dat wil zeggen dat leerlingen in staat zijn om de inhoud en vorm van literaire teksten te beschrijven en kunnen uitleggen hoe literaire middelen gebruikt worden om bepaalde effecten te bereiken bij de ontvanger en hoe ze bijdragen aan de interpretatie van een tekst.

Begeleid diep lezen kan ook bijdragen aan de ontwikkeling van vaardigheden die vallen onder Subdomein C2 “Literatuur in beweging”: de leerling evalueert de literaire ontwikkeling aan de hand van literaire teksten (eindterm 17). Het gaat met name om het belevend, herkenkend, reflecterend en interpreterend lezen (SLO, 2025). Leerlingen die hebben geleerd om in eigen woorden (en dus niet in de eerste plaats op basis van literaire concepten) de effecten van opvallend taalgebruik en verhaalelementen te analyseren en interpreteren, zijn naar verwachting beter in staat om uit te leggen waardoor een tekst bepaalde gevoelens of inzichten oproept.

Behalve bij domein C Literatuur, kan Begeleid diep lezen ook een rol spelen bij de verwerking van zakelijke teksten (domein A: Communicatie); in eindterm 1 is opgenomen dat de leerling begrip toont van zakelijke en literaire teksten, passend bij het lees- of luisterdoel. Hetzelfde geldt voor eindterm 2, waarin de evaluatie van zowel zakelijke als literaire teksten centraal staat en de leerlingen worden uitgedaagd te reflecteren op de vorm door de framing in verschillende teksten te analyseren. De focus van Begeleid diep lezen op het effect van taalgebruik ondersteunt leerlingen bij het onderzoeken hoe metaforen een rol spelen bij bewuste en onbewuste beïnvloeding door framing.

De doelstellingen van deze eindtermen staan eveneens centraal in de nieuwe vraagtypen die sinds 2024 in het eindexamen Nederlands voor de havo en het vwo zijn ingevoerd. Om teksten te analyseren en evalueren worden hierin framing en figuurlijk taalgebruik bevraagd (Cito, 2022). De verwachting is dat Begeleid

diep lezen, vanwege de aandacht voor opvallend taalgebruik, ook aan het lezen van zakelijke teksten kan bijdragen. In de tweede experimentele studie van deze dissertatie is hierover een hypothese opgenomen.



### NAAR EEN METHODIEK VOOR HET BEGELEID DIEP LEZEN VAN LITERAIRE TEKSTEN

“De handen in de zakken, den kraag van zijn pels op, ging Frank door het stuiven der sneeuw voort, langs den eenzamen Adelaïde-Road, in den avond” is de eerste zin van de roman *Noodlot* (1890/1991) van Louis Couperus. Met deze pennenstreek leert de lezer direct twee belangrijke eigenschappen kennen van een van de hoofdpersonages: Frank is rijk en hij is eenzaam. Dat Frank vermogend is, ziet een opmerkelijke lezer misschien direct al aan de bontjas—“pels”—en Franks onmiskenbare eenzaamheid toont zich wellicht in de kou, in hoe hij daartegen bescherming zoekt in zijn chique jas en in de “eenzamen straat”, waarvan de verlatenheid zijn gevoel lijkt te verbeelden. Doordat een ervaren lezer zulk taalgebruik opvalt, is het voor hem of haar veel sneller invoelbaar waarom Frank, die op het punt staat Bertie, een oude kennis uit Nederland, te ontmoeten, hem niet alleen zonder aarzeling zijn huis binnenlaat, te eten geeft en een bad en een bed aanbiedt, maar ook dat hij hem de maanden die volgen volledig op zijn zak laat teren. Een ervaren lezer overweegt waarschijnlijk ook veel eerder dat deze ogenschijnlijk toevallige ontmoeting door de straatarme Bertie is geësceneerd. Bertie is een uitvreter, maar brengt iets wat Frank in zijn leven node mist: vriendschap—misschien zelfs liefde—en avontuur. Wie oppervlakkig leest, mist betekenislagen en dat heeft gevolgen voor de leeservaring. Het is de vraag hoeveel leerlingen in staat en bereid zijn een literaire tekst zelfstandig zo nauwkeurig te lezen.

In dit hoofdstuk onderzoek ik hoe een docent een gesprek over literaire teksten het beste kan voeren als de doelen zijn om tot een dieper begrip van en meer waardering voor een literaire tekst te komen. Ik begin met het beschrijven van wat diep begrip volgens Kintsch (1998) en Wolf (2018) inhoudt (paragraaf 3.1). Om diep begrip van literaire teksten te stimuleren heb ik gekozen voor een leerlinggerichte aanpak met een focus op foregrounding; die benadering licht ik toe in paragraaf 3.2. Ik

begin met de bespreking van onderzoek waarin literariteit (Miall & Kuiken, 1999) en foregrounding (Leech & Short, 2007) worden beschreven als leesprocessen die lezers doormaken als zij opvallend taalgebruik of opvallende verhaalelementen lezen (paragraaf 3.2.1). Ik laat zien hoe deze processen tekstbegrip en tekstwaardering positief kunnen beïnvloeden (paragraaf 3.2.2), maar ook hoe dat proces kan mislopen of zelfs helemaal kan uitblijven (paragraaf 3.2.3). Het gebrek aan bereidheid om een tekst diepgaand te verwerken, komt niet alleen voor bij zwakkere of minder ervaren lezers. Naar het schijnt hebben alle leerlingen—zowel sterke als zwakkere lezers—begeleiding nodig bij het diepgaand lezen van literaire teksten. In deze paragraaf onderzoek ik welke begeleiding beide lezerstypen vragen (paragraaf 3.2.4). Daarna verken ik manieren om bereidheid te creëren (paragraaf 3.2.5). De laatste paragraaf staat in het teken van manieren om literaire leesvaardigheden te verbeteren (paragraaf 3.3). In die paragraaf werk ik de richtlijnen uit voor de nieuwe leesmethodiek die ik ontwikkelde: begeleid diep lezen (paragraaf 3.3.1). In de volgende paragraaf komen de kenmerken van literaire teksten die ik gebruik aan de orde. Omdat ik een transfer verwacht van literaire naar zakelijke leesvaardigheden, bespreek ik in deze paragraaf ook de overeenkomsten tussen beide tekstgenres en de recente tendens in het Nederlandse literatuuronderwijs om deze genres gezamenlijk te behandelen (paragraaf 3.3.2). Ik sluit af met een vooruitblik naar de drie studies waarin de methodiek begeleid diep lezen is ontwikkeld, getest en geïmplementeerd (paragraaf 3.3.3).

### 3.1 WAT IS DIEP LEESBEGRIP?

Een veelgebruikt model voor de beschrijving van het proces van begrijpend lezen is het *Constructie-Integratiemodel* (Kintsch & Van Dijk, 1978; Kintsch, 1998). Volgens dit model omvat begrijpend lezen twee niveaus van representatie. Op het eerste niveau (de *text base*) worden betekenisrelaties geconstrueerd op basis van informatie in de tekst. Onder meer door de interpretatie van grammaticale relaties tussen woorden en zinnen worden abstracte betekenseenheden gevormd (zogenaamde *proposities*), waarmee de lezer een representatie maakt van de *microstructuur* van een tekst. Die representaties op microniveau worden vervolgens gecombineerd tot de *macrostructuur* van de tekst. Op het tweede niveau wordt de text base geïntegreerd met de al aanwezige kennis in het langetermijngeheugen van de lezer (*knowledge base*). Zo construeert de lezer een *situatiemodel*: een rijke mentale representatie die hem of haar in staat stelt tot diep begrip van de tekst. Dit situatiemodel wordt tijdens het lezen voortdurend bijgesteld. Hiertoe moet de lezer *inferenties* maken, dat wil zeggen: nieuwe informatie afleiden door tekstdelen met elkaar en met eigen

kennis te verbinden. Dat impliceert het vermogen om “tussen de regels” te lezen (Wolf & Katzir-Cohen, 2001; Kuhn et al., 2010). Ervaren lezers doen dat door zich tijdens het lezen vragen te stellen, door te associëren, door zich in te leven, door de tekst kritisch te evalueren, te analyseren en te interpreteren met aandacht voor vorm en stijl (Wolf & Barzillai, 2009). Het proces van diep lezen doet een beroep op de creativiteit van de lezer en maakt een actieve leeshouding noodzakelijk (Iser, 1978; Wolf, 2007).

Kenmerkend voor diep lezen is bovendien een vermogen tot *deep attention* (Hayles, 2007): een lezer moet zich langdurig kunnen concentreren zonder zich te laten afleiden door externe prikkels. Oppervlakkig lezen is verleidelijk, het kost minder inspanning en minder tijd. Volgens Wolf en Barzillai (2009) staat het diepe, immersieve lezen door digitalisering steeds meer onder druk. Door de afleiding waartoe internet en sociale media ons voortdurend verleiden, verliezen we het vermogen om ons langdurig te concentreren. Een—onbewezen—aanname is dat we, vanwege een veel kortere aandachtspanne, steeds oppervlakkiger zijn gaan lezen en daardoor het vermogen tot kritisch denken, zelfreflectie, verbeelding en empathie dreigen te verliezen (Wolf, 2018). Diep lezen is een uitermate complexe vaardigheid waarmee we niet geboren worden en die alleen met voldoende begeleiding kan worden ontwikkeld (Wolf, 2007, 2018). Bovendien is het een activiteit die veel inspanning vergt en die zijn lang niet alle lezers bereid te leveren.

### 3.2 FOCUS OP FOREGROUNDING

In het vorige hoofdstuk hebben we gezien dat in het onderwijs de gangbare benaderingen voor het analytisch lezen van literaire teksten nog altijd gebaseerd zijn op de structuuranalyse uit de jaren 60. Op zoek naar een meer hedendaagse, leerlinggestuurde benadering van het lezen van literaire teksten, lijken de concepten literariteit (Miall & Kuiken, 1999) en foregrounding (Leech & Short, 2007) geschikt, omdat ze het perspectief van de lezer centraal stellen. Deze concepten geven een concrete invulling aan hoe het leesproces verloopt wanneer een lezer een literaire lekt aandachtig leest, met oog voor vorm en stijl.

#### 3.2.1 LITERARITEIT EN FOREGROUNDING ALS LEESERVARING

Miall en Kuiken (1999) definiëren literariteit als een proces waarbij de lezer:

1. opvallend taalgebruik waarneemt;
2. daarbij een gevoel van vervreemding ervaart en daardoor genoodzaakt is het opvallende taalgebruik te analyseren. Miall en Kuiken noemen dat

*refamiliarization*, wat betekent dat de lezer vorm en inhoud bestudeert om vervolgens te komen tot:

3. een “transformatie van bestaande concepten of gevoelens”, eenvoudig gezegd: een persoonlijke interpretatie van de tekst.

Een voorbeeld van dit proces geven zij aan de hand van Coleridges (1817/1924) gedicht “The Nightingale”. In een van de dichtregels komt de frase “the sunken day” voor, hier vertaald als “de verzonken dag”. Een opmerkelijke lezer neemt die onalledaagse taal waar, ervaart daarbij een gevoel van vervreemding en analyseert de taal (het is normaal gesproken de zon die ondergaat, in plaats van de dag) en kan zo tot een nieuwe, persoonlijke interpretatie komen: “de verzonken dag” kan verwijzen naar de ervaring van een (melancholische?) verteller die met de neergaande zon een (verdrietige, eenzame, sombere?) dag ziet verdwijnen. Met name de ervaring van vervreemding is uniek voor literariteit en foregrounding speelt daarin een centrale rol (Miall & Kuiken, 1999).

Bij het opmerken van opvallende taal speelt de achtergrond van de lezer—dat wil zeggen: diens (lees)ervaring en kennis van de wereld—een cruciale rol (Hakemulder, 2020). Wie geen kennis heeft van literaire conventies zoals onbetrouwbare vertellers of bepaalde literaire genres zoals sprookjes of detectives, zal niet opmerken wanneer deze worden doorbroken. Onderzoekers verwijzen daarom veelal naar foregrounding als *perceived* (“waargenomen”) *foregrounding* (Hakemulder, 2020; Koek, 2022; Koopman, 2016).

Short en Leech (2007) onderzochten welk proces lezers doormaken als ze deviaties in de tekst lezen. In hun *foregrounding theory* wordt foregrounding in drie fasen beschreven: 1) afwijkend taalgebruik leidt tot begripsproblemen; 2) lezers proberen het taalgebruik te interpreteren; waardoor 3) een “literair-esthetisch effect” ontstaat. Indien deze laatste fase wordt bereikt, is er volgens Short en Leech sprake van *succesfull of full foregrounding* (zie ook: Harash, 2022). Dit betekent dat de lezer de tekst op een niet-letterlijke wijze leest. Niet-letterlijk lezen is een diepere vorm van lezen, waarbij de lezer tracht een coherente interpretatie van de tekst te maken door verschillende tekstdelen met elkaar te verbinden en/of er voorkennis bij te betrekken (McCarthy, 2015). Harash geeft als voorbeeld van volledige foregrounding een zin van een van zijn participanten: “Er is hier sprake van een extra laag, een soort ironie” (mijn vertaling) (2022, p. 597).

### 3.2.2 DE KANSEN VAN FOREGROUNDING: DIEPE VERWERKING EN MEER WAARDERING

Aandacht voor foregrounding tijdens het lezen kost tijd. Miall en Kuiken (1994) lieten bijvoorbeeld zien dat bij zowel participanten met als participanten zonder leeservaring de gemiddelde leestijd positief correleerde met het aantal geforegrounde passages in een tekst. Ze stellen dat die langere leestijd duidt op diepere verwerking (zie ook: Balint et al., 2016; Hakemulder, 2004; Miall & Kuiken, 1994; Sanford & Emmott, 2012). Dat is plausibel: het opnieuw vertrouwd maken (“refamiliarization”) houdt immers in dat lezers verbanden moeten leggen binnen de tekst, met hun persoonlijke ervaringen en kennis van de wereld—en dat kost extra cognitieve inspanning (Miall & Kuiken, 1994). Het is voorstelbaar dat foregrounding, doordat het de leesflow doorbreekt (Sanford & Emmott, 2012) en het leestempo vertraagt (Miall & Kuiken, 1994), negatieve consequenties heeft voor de manier waarop lezers een literaire tekst beleven. Dat lijkt echter niet het geval.

Ten eerste blijkt uit onderzoek dat foregrounding nauw samenhangt met een hogere tekstwaardering (Fialho, 2007; Miall & Kuiken, 1994, 1999). Wanneer teksten met foregrounding in een tweede leesronde werden herlezen, nam de waardering van de lezer toe. Dit effect trad niet op bij het herlezen van dezelfde teksten in een controleconditie, waarin de elementen die foregrounding veroorzaken waren verwijderd (Dixon et al., 1993; Hakemulder, 2004). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat lezers bij herlezing begrijpen dat literaire middelen betekenisvol zijn. In een replicatie van dit onderzoek leek echter een hogere waardering bij herlezing samen te hangen met een verbeterd tekstbegrip, een fenomeen dat ook bij het herlezen van niet-literaire teksten kan optreden (Kuijpers & Hakemulder, 2018). Daarbij moet worden aangetekend dat dit verbeterde tekstbegrip niet objectief was gemeten, maar was gebaseerd op zelfrapportages van de participanten.

Ten tweede lijkt foregrounding ertoe te leiden dat lezers meer opgaan in verhalen (Balint et al., 2016; Kuijpers, 2014). Bálint et al. (2016) onderzochten aan de hand van interviews onder hoogopgeleide participanten ( $N = 25$ ) of foregrounding en absorptie (het opgaan in een verhaal) elkaar uitsluiten of juist gelijktijdig kunnen optreden. De participanten werden bevraagd over passages in boeken en films die zij vreemd of opvallend vonden. De participanten bleken op zeven verschillende manieren op ervaren vormen van foregrounding te reageren, die allemaal zijn terug te voeren op een bepaalde vorm van absorptie: ongebruikelijk taalgebruik riep verrassing of verbazing op, ambiguïteit leidde tot een behoefte aan verduidelijking, symboliek noodzaakte tot interpretatie, open plekken werden ingevuld met de eigen

verbeelding en deviaties stimuleerden zowel verdiepte absorptie in het verhaal als betrokkenheid bij personages (Balint et al., 2016).

Ten derde lijkt foregrounding empathische reacties bij lezers op te roepen (Koopman, 2016). Koopman vergeleek drie groepen random verdeelde studenten ( $N = 142$ ) die fragmenten te lezen kregen uit de roman *Contrapunt* van Anna Enquist. In deze autobiografische roman beschrijft Enquist onder meer het verwerkingsproces nadat haar dochter was omgekomen bij een auto-ongeluk. De fragmenten in de drie condities verschilden in de mate van foregrounding. Een groep las een fragment met veel foregrounding, afkomstig van de originele tekst, bijvoorbeeld “Het koude kind.” Deze zin kent volgens Koopman drie vormen van foregrounding: semantische (“koud” betekent “dood” en is een metoniem omdat koud één aspect van de dood is), grammaticale (het is een onvolledige zin) en fonetische (de alliteratie). Een andere groep las een versie van dit fragment waar de beeldspraak uit was gehaald (bijvoorbeeld “Het dode kind.”) en een groep las een versie van deze tekst zonder enige vorm van foregrounding (“... vanwege haar dode kind.”).

Met vragenlijsten die ze voor en na het lezen afnam, onderzocht Koopman onder meer of de mate van foregrounding invloed had op empathische reacties (gemeten door te kijken naar empathisch begrip en prosociaal gedrag). Om dit te meten, moesten participanten aangeven in welke mate ze het eens waren met uitspraken van mensen die verdriet hadden. Prosociaal gedrag werd gemeten door de deelnemers te vragen of zij (een deel van) het geld dat zij voor deelname aan het onderzoek ontvingen, wilden doneren aan de Stichting voor Ouders van een Overleden Kind. De groep die de originele versie had gelezen, scoorde significant hoger op empathie voor andere mensen met verdriet dan de groep die de versie zonder foregrounding had gelezen. Koopman vond geen effect van foregrounding op prosociaal gedrag.

Een mogelijke verklaring die Koopman geeft voor het effect van foregrounding op empathie is dat het lezen van een tekst met foregrounding meer aandacht (Hakemulder, 2004; Shklovsky, 1965; Van Peer, 1986) en een langere leestijd vergen (Miall & Kuiken, 1994). Dit heeft als gevolg dat lezers mogelijk meer reflecteren op de tekst.

### 3.2.3 PROBLEMEN BIJ HET PROCES VAN FOREGROUNDING

In onderzoek naar foregrounding wordt aan de mogelijkheid dat foregrounding kan mislukken nauwelijks aandacht besteed (Harash, 2022). Miall en Kuiken (1994) onderzochten in vier studies zowel participanten met veel literaire leeservaring

(Studie 1 en 2: in beide gevallen 60 studenten Engels) als participanten met weinig literaire leeservaring (Studie 3 en 4: respectievelijk 48 en 30 studenten psychologie). De onderzoekers legden de studenten in elke deelstudie een tekst voor die een ander type foregrounding bevatte: fonetische, grammaticale en semantische. Zij constateerden dat de aanwezigheid van de drie typen foregrounding bij alle lezersgroepen—zowel de ervaren als de onervaren lezers—positief en significant correleerde met de leessnelheid, de mate waarin lezers opvallend taalgebruik constateerden en de affectieve gevoelens die de tekst bij hen opriep.

Ondanks deze positieve resultaten, zijn er in de eerste studie aanwijzingen voor het mislukken van foregrounding. Hierin bleek dat de participanten passages met grammaticale foregrounding niet aanwezen als opvallend. Volgens Miall en Kuiken kwam dit door het verschil in stijl van de tekst vergeleken met de andere teksten. Harash (2019) betoogt echter dat het waarschijnlijker is dat de niet waargenomen grammaticale foregrounding in de eerste studie wordt veroorzaakt doordat de geforegrounde passages niet of oppervlakkig worden verwerkt, een oorzaak waar Miall en Kuiken geen rekening mee houden in hun verklaring.

Harash (2022) onderzocht de verwerking van teksten met foregrounding bij studenten ( $N = 42$ ) die varieerden in leeservaring zoals vastgesteld met een auteursherkenningsstest. Hij liet hen een kort literair verhaal lezen terwijl hun oogbewegingen werden geregistreerd. Vervolgens werd hun gevraagd hardop te reflecteren op passages waarbij ze volgens de oogbewegingsdata langer bleven hangen. Harash analyseerde de uitspraken van de participanten op basis van verschillende niveaus van taalkundige verwerking. Hij constateerde twee momenten en drie manieren waarop de verwerking van foregrounding kan vastlopen. De verwerking kan al vanaf het begin stagneren. Harash (2022) noemt dit “shallow processing” (p. 595) (oppervlakkige verwerking). Mogelijk ervaren lezers een lastige passage niet als een uitnodiging tot diepere verwerking van de tekst (zie ook: Miall & Kuiken, 1995). Als gevolg daarvan lezen ze door zonder de passage daadwerkelijk te verwerken. Uitspraken als “Ik weet niet wat dit betekent—ik las het en hechte er geen belang aan [mijn vertaling, MB]” (Harash, 2022, p. 597) wijzen op zulke oppervlakkige verwerking. Tussen de fase waarin lezers hun aandacht mobiliseren om het taalgebruik te interpreteren en het moment waarop sprake is van een “literair esthetisch effect” kan het proces op twee manieren ontsporen: door gedeeltelijke (“partial”) foregrounding en door mislukte (“failed”) foregrounding (Harash, 2022, p. 597). In het eerste geval gaat het proces van foregrounding niet mis, maar eindigt het ook niet volledig succesvol. Lezers hebben dan wel enige waardering voor het

afwijkende taalgebruik, maar komen maar tot een zeer beperkte verwerking ervan. Een uitspraak als: “Een deel ervan was heel moeilijk te begrijpen—elitaire literatuur, elitair taalgebruik—maar het was ook wel interessant” [mijn vertaling, MB], wijst op gedeeltelijke foregrounding (Harash, 2022, p. 597). In het tweede geval gaat het proces van foregrounding wel (volledig) mis en voelen lezers niets anders dan verwarring, irritatie en negatieve waardering. Een zin als “Ik begreep niet wie dit schreef en waarover het ging” [mijn vertaling, MB] wijst in deze richting (Harash, 2022, p. 597).

Harash (2022) constateerde dat ervaren lezers significant vaker volledige foregrounding bereikten, terwijl onervaren lezers de tekst significant vaker oppervlakkig verwerkten. Dit ging gepaard met waardering; hoe meer leeservaring, hoe positiever de gevoelens van de lezers, en omgekeerd: hoe minder leeservaring, des te vaker gevoelens van frustratie voorkwamen (Harash, 2022). Gedeeltelijke en mislukte foregrounding bleken schadelijker dan oppervlakkige foregrounding, omdat lezers juist door de extra inspanningen frustratie ervaren (Harash, 2022). Mislukte foregrounding leidt tot verwarring en negatieve gevoelens zoals verveling, ongemak en desinteresse (Harash, 2022) en lijkt samen te hangen met een laag tekstbegrip (Kuijpers, 2014; Harash, 2022).

### 3.2.4 BEREIDHEID TOT DIEPE VERWERKING?

Behalve dat foregrounding vaker misloopt bij onervaren of zwakke lezers, is het de vraag of deze lezers opvallende taal net zo vaak als een uitnodiging tot verwerking (willen) zien als sterke of ervaren lezers. In mijn klaslokaal zie ik telkens weer dat een deel van de leerlingen niet betrokken raakt. Wat ze vreemd vinden, wordt vaak afgewezen (“Dat personage is gewoon gestoord”) in plaats van geanalyseerd (“Wat laat dat vreemde gedrag zien?”). Ligt hieraan een gebrek aan leeservaring ten grondslag of komt het uitblijven van een interpretatie voort uit onwil om zich in te spannen? Of beide?

Onderzoek naar strategiegebruik tijdens het lezen van literaire teksten door zwakke of onervaren en sterke of ervaren lezers laat duidelijke verschillen zien tussen de twee groepen, maar ook een opmerkelijke overeenkomst: beide doen over het algemeen weinig moeite om teksten diepgaand te verwerken. Koek (2022) onderzocht de relatie tussen literair lezen en kritisch denken. Hij deed dat tegen de achtergrond van de *dual process theory* van Kahneman (2011), volgens welke mensen beschikken over twee informatieverwerkingssystemen: “Systeem 1”, dat verantwoordelijk is voor snelle en automatische reacties en “Systeem 2” dat verantwoordelijk is voor

reflectie. Systeem 1 is voortdurend actief, waardoor we vaak razendsnel kunnen reageren; Systeem 2 kost daarentegen meer tijd en moeite. Systeem 2 kan pas actief worden als Systeem 1 wordt afgeremd. Koek (2022) veronderstelt dat het alledaagse (vloeiende) lezen wordt aangestuurd door Systeem 1, terwijl bij foregrounding Systeem 2-processen worden geactiveerd. Dat betekent dat lezers pas toekomen aan foregrounding als zij bereid zijn om het automatische snelle lezen af te remmen.

Koek vergeleek een groep leerlingen die in een eerdere deelstudie (Koek, 2022) een sterke ontwikkeling hadden doorgemaakt in kritisch literair denken, een zogenaamde “groeigroep” ( $n = 15$ ) met leerlingen die dat niet hadden, de “geen-groeigroep” ( $n = 6$ ). Om vast te stellen welke processen leerlingen doormaken bij het lezen van literatuur, werden alle studenten geïnterviewd over een portfolio waarin opdrachten waren opgenomen die ze tijdens eerder gevolgde literatuurlessen hadden gemaakt. Deze opdrachten hadden als doel om vijf romans te interpreteren. Op basis van deze interviews werden drie strategieën onderscheiden die de-automatisering kunnen verklaren: vragen stellen, interpretatiebewustzijn (het besef dat een literaire tekst niet alleen letterlijk, maar ook op een dieper niveau geïnterpreteerd kan worden) en vertragen (Koek, 2022). Andere processen waren: redeneren, alternatieven overwegen en conclusies trekken. De groeigroep scoorde voor strategieën die gerelateerd kunnen worden aan foregrounding hoger: zij stelden meer vragen, redeneerden meer en vertraagden vaker. Echter, voor interpretatiebewustzijn, alternatieven overwegen en conclusies trekken was er geen verschil tussen beide lezersgroepen. Het lijkt erop dat zowel ervaren als onervaren lezers nog onvoldoende investeren in complexe denkprocessen.

Andere onderzoekers komen tot een vergelijkbare conclusie (Ferreira & Patson, 2007; Fialho, 2007; Harash, 2022; Janssen et al., 2012; Sanford et al., 2006). Janssen et al. (2012) gebruikten hardop-denkprotocollen om de leesstrategieën van zwakke lezers ( $n = 9$ ) tijdens het lezen van verschillende korte verhalen te vergelijken met die van sterke lezers ( $n = 10$ ). Zij zagen dat beide groepen niet zozeer verschilden in het type leesstrategieën dat zij gebruikten, maar vooral in de flexibiliteit waarmee zij deze strategieën toepasten. Zwakke lezers benaderden elk verhaal steeds op dezelfde manier, terwijl sterke lezers veel meer variatie vertoonden in hun strategiegebruik. Zij waren bijvoorbeeld geneigd om strategieën als *hervertellen*, *inferenties maken* en *emotionele reacties geven* zowel binnen als tussen teksten af te wisselen. De strategieën *probleem oplossen*, *analyseren*, *reflecteren* en *metacognitieve reacties* kwamen bij beide groepen maar zelden voor.

Fialho (2007) onderzocht de rol van gevoelens bij de verwerking van foregrounding. Zij vergeleek lezers met veel leeservaring (15 studenten geesteswetenschappen) met lezers met weinig leeservaring (15 studenten natuurwetenschappen). Met behulp van hardop-denkprotocollen identificeerde ze vier manieren waarop de studenten met afwijkend taalgebruik omgingen: 1) *geen strategie*: ze gaven slechts een letterlijke weergave van het taalgebruik, maar reflecteerden er niet op; 2) met een *tekstuele strategie*: ze bekeken de formele elementen van een tekst, zoals metaforen, en gaven daar commentaar op; 3) met een *transitionele strategie*: ze legden relaties binnen de tekst, met personages, met de wereld buiten de tekst of met andere teksten; of 4) met een *buitentekstuele strategie*: ze reflecteerden op de tekst zonder nog naar de tekst zelf te verwijzen, of namen een kritische houding aan ten opzichte van de tekst of hun eigen leesproces. Fialho constateerde dat beide groepen lezers in staat waren om afwijkend taalgebruik aan te wijzen, maar dat de studenten geesteswetenschappen strategischer lazen. Ze pasten vaker strategieën toe dan de studenten natuurwetenschappen en hun repertoire was rijker: ze pasten niet enkele, maar alle strategieën toe. Daarnaast waren hun denkprotocollen langer en complexer. De studenten geesteswetenschappen pasten bovendien vaker hun strategieën aan bij moeilijke fragmenten en bereikten vaker volledige foregrounding, terwijl de studenten natuurwetenschappen in bijna 30% van de gevallen geen enkel commentaar gaven op dergelijke passages en de tekst vaker oppervlakkig verwerkten. Dit ging gepaard met verschillen in waardering: hoe meer leeservaring en volledige foregrounding, des te meer positieve gevoelens; en omgekeerd: hoe minder leeservaring en hoe meer oppervlakkige foregrounding, des te meer gevoelens van frustratie. Een opmerkelijke conclusie in dit verband was overigens wel dat de meerderheid van de studenten überhaupt geen strategieën toepaste bij een complexe literaire tekst; ook de ervaren lezers gebruikten opvallend vaak geen strategieën. De meeste lezers, zowel onervaren als ervaren, leken zo economisch mogelijk met hun inspanningen om te gaan en pasten ze lang niet altijd strategieën toe bij de tekstverwerking.

De observaties van Fialho komen overeen met die uit het onderzoek van Harash (2022) naar full, partial en failed foregrounding. Zo observeerde Harash dat in 36% van de gevallen lezers niet eens begonnen met het foregroundingsproces, mogelijk doordat zij de afwijkende passages niet zagen als een uitnodiging tot interpretatie of om andere redenen niet verder wilden gaan dan een oppervlakkige verwerking. Daarnaast zag Harash net als Fialho (2007) verschillen in verwerking van opvallende passages tussen typen lezers: bij onervaren lezers ging het proces van foregrounding vaker volledig mis en zij waren meer geneigd tot oppervlakkige verwerking, terwijl

ervaren lezers vaker volledige of in elk geval gedeeltelijke foregrounding bereiken. Beide onderzoeken laten dus zien dat ervaren lezers meer geneigd zijn om te investeren in het interpreteren van lastige passages. Onervaren lezers zijn daartoe minder geneigd, mogelijk omdat zij nog niet hebben ervaren dat deze inspanningen zeer de moeite waard zijn (Harash, 2022). Tegelijkertijd blijken beide groepen geforegrounde passages regelmatig niet te verwerken.

Kortom: in de hier besproken onderzoeken vallen een paar dingen op. Ten eerste is de bereidheid van onervaren en ervaren lezers om leesstrategieën in te zetten verschillend, waarbij ervaren lezers meer en vaker strategieën inzetten om tot interpretatie te komen. Ten tweede: desondanks lijkt ook de bereidheid bij ervaren lezers voor verbetering vatbaar.

### 3.2.5 BEREIDHEID CREËREN: SUCCESERVARINGEN EN ZELFVERTROUWEN

De hierboven besproken studies laten zien dat zowel leeservaring als leesvaardigheid de bereidheid tot diep lezen beïnvloeden. Die bereidheid blijkt echter bij *alle* groepen relatief laag. Een belangrijke vraag voor mijn onderzoek is dan ook: wanneer zijn lezers daadwerkelijk geneigd extra inspanning te leveren? Behalve gerichte instructie in leesstrategieën lijken ook succeservaringen—in dit geval: situaties waarin lezers volledige foregrounding ervaren—hieraan bij te dragen (Harash, 2022). Dat komt doordat succeservaringen het zelfvertrouwen versterken (Bandura, 1977) en zelfvertrouwen een belangrijke factor is in de (intrinsieke) motivatie om bepaalde handelingen te verrichten (Ryan & Deci, 2000). Volgens Vygotsky (1978) vindt leren plaats in de *zone van de naaste ontwikkeling*: het gebied tussen wat een leerling zelfstandig kan—het actuele ontwikkelingsniveau—en wat mogelijk is met hulp van anderen. Door middel van scaffolding (letterlijk: in de steigers zetten) kan een docent de leerling tot succeservaringen brengen: precies zoveel hulp bieden als nodig is om ontwikkeling mogelijk te maken, zonder te negeren wat de leerling al weet en kan. Dat betekent dat zwakke lezers andere vragen moeten krijgen dan sterke lezers om gemotiveerd te worden een tekst diepgaand te verwerken.

Daarnaast kunnen procesgerichte en inhoudelijke complimenten (“Je baseert je interpretatie op de tekst, dat maakt haar aannemelijk!”), in plaats van complimenten gericht op de persoon (“Wat ben je slim!”), het zelfvertrouwen van leerlingen bevorderen (Hattie & Timperley, 2007). Overigens is niet alleen zelfvertrouwen van belang: de bereidheid om inspanning te leveren lijkt ook afhankelijk van de vraag of lezers openstaan voor de gedachte dat literaire teksten op meerdere manieren kunnen worden geïnterpreteerd. Lezers die denken dat slechts één definitieve interpretatie

mogelijk is, zijn minder geneigd literaire teksten te duiden, terwijl lezers die meerdere betekenislagen aannemen dat juist wel doen (Schraw & Bruning, 1996).

### 3.3 MANIEREN OM HET LEZEN VAN LITERAIRE TEKSTEN TE VERBETEREN

Een goed begrip van literaire teksten vereist aandacht voor opvallend taalgebruik. Onderzoek naar foregrounding en literariteit laat zien dat niet alle lezers uit zichzelf pogingen doen om een tekst diepgaand te doorgronden. Dat hangt niet alleen samen met een gebrek aan leeservaring of leesvaardigheid, maar ook met een beperkte bereidheid om een literaire tekst intensief te lezen. Om leerlingen te stimuleren en te activeren is begeleiding door de docent voor alle leerlingen van belang. Ik begin deze paragraaf met een toelichting op de principes achter begeleid diep lezen (paragraaf 3.3.1). Vervolgens bespreek ik aan welke kenmerken de teksten die ik in dit onderzoek gebruik, moeten voldoen; hier verantwoord ik bovendien waarop ik mijn verwachtingen baseer dat begeleid diep lezen ook voor zakelijke teksten effectief kan zijn (paragraaf 3.3.2). Ik sluit af met een vooruitblik naar de drie studies die in de hoofdstukken hierna worden besproken (paragraaf 3.3.3).

#### 3.3.1 RICHTLIJNEN VOOR EEN NIEUWE LEESMETHODIEK VOOR BEGELEID DIEP LEZEN

Volgens de methodiek begeleid diep lezen maakt de docent leerlingen attent op opvallend taalgebruik en opvallende verhaalelementen door hierover tijdens het lezen vragen te stellen. Naast het stellen van vragen stimuleert de docent de leerlingen om de ervaring van vervreemding te analyseren en te interpreteren. Omdat daarbij ook persoonlijke en affectieve aspecten—zoals voorkennis, associaties, visualisaties en empathische reacties van de lezer—een rol spelen, worden ook deze aan de orde gesteld (Wolf, 2018).

Voor de begeleiding volgt de docent de principes van cognitive apprenticeship en rolwisselend leren. Het model van het cognitive apprenticeship combineert een actieve rol van de docent met een actieve rol van de leerling. Het leunt op het meester-gezelprincipe, waarbij een expert—in dit geval een docent Nederlands—een novice, oftewel een leerling, een vaardigheid aanleert in een authentieke situatie (Collins et al., 1988; Palincsar & Brown, 1984; Rosenshine & Meister, 1994). Dit model is in het leesonderwijs onder meer toegepast in rolwisselend leren (Palincsar & Brown, 1984), een benadering om het begrip van zakelijke teksten te verbeteren. Richtinggevend daarbij zijn de principes *modeling* (demonstratie), het eerder genoemde *scaffolding* (aangepaste ondersteuning) en *fading* (geleidelijke afbouw van hulp). In de beginfase demonstreert de docent de te leren leesstrategieën—

samenvatten, bevragen, verduidelijken en voorspellen—waarna leerlingen deze rol stap voor stap overnemen.

Bij begeleid diep lezen modelleert de docent aanvankelijk hoe te reflecteren op de tekst: hij of zij laat zien dat het stellen van vragen over opvallend taalgebruik en verhaalelementen een manier is om literaire teksten diepgaand te begrijpen. De docent biedt daarbij aangepaste ondersteuning: leerlingen met veel leeservaring worden het best geholpen met moeilijke vragen, terwijl lezers met minder leeservaring beter ondersteund worden met een groter aantal eenvoudige vragen, zodat zij tot een betekenisvolle interpretatie kunnen komen. Zeker bij aanvang speelt de docent dus een belangrijker rol dan gebruikelijk is bij andere vormen van leerlinggestuurd leren (bijv. Janssen, 2009). Een meta-analyse bevestigt dat een actieve rol voor de docent leerlinggestuurd onderwijs doeltreffender maakt (Alfieri et al., 2011). Nadat de docent heeft voorgedaan welke vragen belangrijk kunnen zijn bij het analyseren van een tekst, nemen leerlingen deze rol geleidelijk over en genereren zij zelf de vragen. Zodra leerlingen in staat zijn de tekst zelfstandig te bevragen, kan de docent zijn of haar rol geleidelijk afbouwen en uiteindelijk overbodig maken. Bij begeleid diep lezen is geen sprake van een vast stramien: de vragen zijn niet alleen afhankelijk van de tekst, maar ook van de kennis en ervaring van de leerling. Om leerlingen zover te krijgen dat ze investeren in een diepgaand gesprek over een literaire tekst, zijn succeservaringen belangrijk en is het essentieel dat leerlingen zelfvertrouwen opbouwen. Dit wordt bevorderd wanneer de docent de vragen afstemt op de leerling—door vragen te stellen die niet te moeilijk, maar ook niet te makkelijk zijn—en gul is met (procesgerichte) complimenten.

Met de eerste regel van *Noodlot* (Couperus, 1890/1991) waarmee ik dit hoofdstuk begon, illustreer ik hier hoe diep begrip bij een leerling kan worden gestimuleerd door vragen van de docent met het proces van literariteit als uitgangspunt.

Docent: “De handen in de zakken, den kraag van zijn pels op, ging Frank door het stuiven der sneeuw voort, langs den eenzamen Adelaïde-Road, in den avond.”

Valt je iets op aan het fragment: ‘de eenzamen Adelaïde-Road?’

(De docent richt de aandacht van de leerling op opvallend taalgebruik.)

Leerling: “Nee?”

(De leerling leest de tekst oppervlakkig.)

Docent: “Hoe zou je ‘den eenzamen straat’ in eigen woorden zeggen?”  
(De docent stimuleert bij de leerling een persoonlijke interpretatie van het taalgebruik.)

Leerling: “Er loopt niemand?”  
(De leerling maakt een begin met een persoonlijke interpretatie.)

Docent: “‘Er loopt niemand in de Adelaïde-Road’, ja zo zou je dit zinsdeel inderdaad kunnen parafraseren. Betekent dit nou echt hetzelfde als ‘den eenzamen Adelaïde-Road’?”  
(De docent stimuleert de analyse van het taalgebruik bij de leerling.)

Leerling: “Nee, toch niet helemaal. In mijn beschrijving ontbreekt het gevoel van eenzaamheid.”  
(De leerling analyseert waardoor het taalgebruik opvallend is en verdiept de persoonlijke interpretatie.)

Docent: “Dat verwoord je mooi. Wie voelt zich eenzaam, de straat?”  
(De docent geeft een procesgericht compliment en stimuleert een verdieping van de persoonlijke interpretatie.)

Leerling: “Nee, het is de man, Frank, die daar loopt.”  
(De leerling specificeert de interpretatie.)

Docent: “Dat is plausibel, inderdaad. Dus ‘de eenzamen straat’ heeft misschien wel meerdere mogelijke betekenissen: er loopt niemand in deze straat en Frank voelt zich eenzaam?”  
(De docent stelt de ambiguïteit van literair taalgebruik aan de orde en stimuleert hiermee de verdieping van een persoonlijke interpretatie.)

Leerling: “Misschien zie je de straat door de ogen van Frank.”  
(De leerling maakt zelfstandig een verdieping van de persoonlijke interpretatie.)

Docent: “Prachtig; wat heb je veel in dit kleine stukje tekst gelezen!”  
(De docent geeft een procesgericht compliment.)

### 3.3.2 LITERAIRE EN ZAKELIJKE TEKSTEN

In dit onderzoek ga ik ervanuit dat foregrounding de verwerking van tekst verdiept en de waardering verhoogt. Om leesinstructie gericht op foregrounding mogelijk te maken, kan waarschijnlijk het best geoefend worden met teksten die voldoende opvallend taalgebruik en opvallende verhaalelementen bevatten (Balint et al., 2016; Koopman, 2016; Kuijpers, 2014; Miall & Kuiken, 1994). Dit betekent dat deze teksten stilistische variatie kennen, meerduidig en multi-interpretabel zijn, open plekken bevatten, personages met opvallend gedrag tonen en opmerkelijke perspectieven bieden. Kortom: teksten die complex, gelaagd en ambigu zijn.

Deze omschrijving van literaire teksten is niet zonder controverse, omdat ze in wezen een essentialistische visie op literatuur impliceert (zie: Culler, 1997). Een essentialistische visie houdt in dat literaire teksten zich onderscheiden van andere teksten door kenmerken zoals complexiteit, gelaagdheid en ambiguïteit. Populaire teksten die deze kenmerken ontberen, worden in deze visie niet als literair beschouwd. Echter, wat als literatuur wordt gezien, is volgens poststructuralisten per definitie tijd- en contextgebonden. Zo werden in de twintigste eeuw bijvoorbeeld uitsluitend klassiekers als literatuur erkend, terwijl tegenwoordig ook populaire cultuur, fantasy, youngadult- en non-fictieromans daar steeds vaker onder worden geschaard.

Deze ruimere literaturopvatting—ook in het Nederlandse literatuuronderwijs steeds gangbaarder (zie: Ackermans, 2022; Dera, 2024b)—neemt niet weg dat leerlingen in de bovenbouw van het vwo in staat worden geacht complexe teksten te lezen. In de eindtermen van het vwo moeten leerlingen in het kader van de “literaire ontwikkeling” beargumenteerd verslag kunnen uitbrengen van hun leeservaringen van gelezen literaire werken (op het vwo minimaal 12 boeken, waarvan 3 uit de periode voor 1880). Veel docenten vinden bovendien dat leerlingen boeken moeten lezen die passen bij de exameneisen, ook al is de samenstelling van de leeslijst in de praktijk zeer divers vanwege de afwezigheid van duidelijke criteria (Oberon, 2024). De examennorm van het vwo voor het lezen van literatuur ligt op referentieniveau 4 (SLO, 2009). Dit houdt in dat leerlingen in staat zijn om volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch te lezen. Teksten die bij dat niveau horen worden vaak als “complex” omschreven; ze zijn geschreven in een literaire stijl en hebben een open of ambigue structuur; dat wil zeggen dat het vaak niet mogelijk is om een eenduidige interpretatie te geven van deze teksten.

Een strikte tweedeling tussen literaire en zakelijke teksten blijkt problematisch. Volgens poststructuralisten zijn literaire middelen niet voorbehouden aan literaire teksten en is een strikt onderscheid tussen literaire en zakelijke teksten niet houdbaar. Ook zakelijke teksten bevatten beeldspraak, stijlfiguren en ambiguïteit; in dit opzicht verschillen teksten hooguit gradueel van elkaar (Culler, 1997, p. 28-29). Niet alleen literatuurwetenschappers, maar ook cognitieve wetenschappers zoals Kintsch (1998) hebben deze scheiding geïntegreerd. Uit onderzoek gebaseerd op Kintsch' Constructie-Integratiemodel volgt geen ondersteuning voor een scherp onderscheid tussen literaire en zakelijke leesprocessen: hij concludeert dat de verwerking van beide genres dezelfde principes van betekenisopbouw volgt.

In het Angelsaksische onderwijs worden literaire en zakelijke teksten dan ook niet gescheiden behandeld. De onderzoekers Fisher en Frey (2015) benaderen beide typen teksten met wat zij *close reading* noemen. De docent stelt daarbij vragen op drie niveaus: letterlijk (wat zegt de tekst?), structureel (hoe werkt de tekst?) en inferentieel (wat betekent de tekst?). Deze niveaus zijn in mijn optiek vergelijkbaar met de niveaus van literariteit die Miall en Kuiken (1999) onderscheidde, hoewel zij die zelf uniek achtten voor de verwerking van literaire teksten: de lezer neemt opvallend taalgebruik waar (letterlijk niveau), wordt ertoe aangezet dit te analyseren (structureel niveau) en komt tot een persoonlijke interpretatie (inferentieel niveau).

Hoewel binnen het schoolvak Nederlands beide tekstsoorten nog vaak gescheiden worden behandeld en leerlingen verschillende strategieën voor de verwerking ervan krijgen aangeleerd, zijn er ook hier bewegingen gaande richting integratie (Bax et al., 2025; Dera, 2024a; Rooijackers, 2023). Rooijackers (2023) pleit voor het gezamenlijk behandelen van beide tekstsoorten om ook zakelijke teksten persoonlijk en affectief te lezen en daarmee het begrip te verdiepen. Bax et al. (2025) hebben een geïntegreerd leesmodel ontwikkeld voor literaire en zakelijke teksten waarbij ze inzichten van Kintsch (1998) en Jakobson (1960) met elkaar combineren. Op basis hiervan kunnen bijvoorbeeld redeneerdidactieken worden ontwikkeld voor zowel literaire als zakelijke teksten.

Ervan uitgaande dat literaire en zakelijke teksten slechts gradueel van elkaar verschillen en de onderliggende leesprocessen gelijk zijn, verwacht ik in Studie 2 dat begeleid diep lezen van literaire teksten ook een positief effect heeft op het lezen van zakelijke teksten.

### 3.3.3 VOORUITBLIK

In wat volgt beschrijf ik de drie studies die ik heb uitgevoerd om de methodiek begeleid diep lezen te onderzoeken.

In hoofdstuk 3 begin ik met een korte beschrijving van de pilot die ik met een aantal middelbare scholieren uit klas 4 en 5 van een gymnasium heb gedaan om na te gaan of het lukt om de voorgenomen principes toe te passen, of er een betekenisvol gesprek op gang komt en of zij er plezier aan beleven. Daarna volgt een verslag van Studie 1, een quasi-experimenteel onderzoek waarin ik begeleid diep lezen in eenmalige een-op-eengesprekken met leerlingen testte en naging of de methodiek op deze beperkte schaal de leesvaardigheid al verbetert en de waardering voor de literaire tekst verhoogt.

In hoofdstuk 4 beschrijf ik Studie 2 waarin experimenteel is getest of de methodiek uitvoerbaar is in een klassensetting en ook dan de literaire leesvaardigheden verbetert en de waardering verhoogt. Ik onderzoek in deze tweede studie daarnaast of gevoeligheid voor literaire taal de verhoogde literaire leesvaardigheid verklaart. Ten slotte is in deze studie onderzocht of een verbeterde literaire leesvaardigheid ook leidt tot een transfer naar andere genres, in het bijzonder zakelijke teksten. Het verschil met Studie 1 is bovendien dat niet ikzelf, maar twee andere ervaren docenten Nederlands de methodiek uitvoerden.

De derde studie, beschreven in hoofdstuk 5, is gericht op de implementatie van de methodiek begeleid diep lezen. Tijdens de uitvoering van Studie 2 bleken de voorbereiding en uitvoering van de methodiek intensief te zijn voor de docenten. Daarom ben ik in een derde, kwalitatieve studie samen met een focusgroep van zeven ervaren docenten Nederlands nagegaan wat docenten nodig hebben om de methodiek efficiënt en succesvol te kunnen uitvoeren.



### BEGELEID DIEP LEZEN IN EEN EEN-OP-EENSETTING

In deze eerste studie wilde ik een eerste versie van de methodiek in een kleinschalige, een-op-eensetting experimenteel testen. Mijn eerste doel was om te onderzoeken of Begeleid diep lezen van een literaire tekst door een docent in vergelijking met zelfstandig lezen leidt tot een beter literair tekstbegrip bij leerlingen en een grotere waardering voor het verhaal. Daarnaast wilde ik de ervaringen van de leerlingen onderzoeken: in het bijzonder wilde ik weten of zij vonden dat de methodiek bijdroeg aan een beter begrip van de tekst en aan welke benadering zij de voorkeur gaven. Tot slot onderzocht ik de invloed van leerlingvariabelen, zoals leesfrequentie, leeftijd (klas) en sekse, op de effecten van de interventie. Hoewel alle deelnemers goed presterende adolescenten waren, kunnen deze variabelen van invloed zijn op de mate van ondersteuning die nodig is bij het herkennen en interpreteren van onconventioneel taalgebruik in literaire teksten (McGeown et al., 2015; Logan & Johnston, 2010).

Ik heb de volgende hypothesen getest:

1. Leerlingen hebben een beter begrip van een literaire tekst als ze zijn blootgesteld aan Begeleid diep lezen.
2. Een hogere leesfrequentie en leeftijd (klas) beïnvloeden de effecten van Begeleid diep lezen op het tekstbegrip van leerlingen positief; hetzelfde geldt voor sekse: meisjes scoren beter dan jongens.
3. Leerlingen waarderen de tekst positiever wanneer zij Begeleid diep lezen hebben gevolgd.
4. Leerlingen beoordelen Begeleid diep lezen gunstiger dan zelfstandig lezen, wellicht omdat zij ervaren dat deze methodiek hun tekstbegrip versterkt.
5. Leerlingen verkiezen Begeleid diep lezen boven zelfstandig lezen.

## 4.1 METHODE

### 4.1.1 DESIGN

Ik gebruikte een within-subjects design, wat betekent dat alle leerlingen werden blootgesteld aan beide benaderingen: Begeleid diep lezen en zelfstandig lezen. Door voor elke benadering twee korte verhalen te gebruiken, *Naar de toekomst* van Annelies Verbeke (2007) en *Creative writing* van Etgar Keret (2012), en door de volgorde van benadering en tekst (willekeurig) over leerlingen af te wisselen, ontstonden vier combinaties (zie Tabel 1). Met deze *counterbalancing* konden we een zuivere test van het interventie-effect uitvoeren; zo voorkwamen we bijvoorbeeld dat een mogelijk effect afhankelijk was van de tekst die leerlingen aangeboden kregen of de volgorde waarin dat gebeurde. Na elke tekst werden een test en een vragenlijst afgenomen om respectievelijk het tekstbegrip van de leerlingen en hun waardering voor de tekst te bepalen. Als covariaten werden leesfrequentie, klas (4 en 5 vwo) en sekse van de leerling meegenomen.

**TABEL 1** | TOEWIJZING LEERLINGEN EN TEKSTEN

Volgorde	Conditie	Verhaal
1	1 Begeleid diep lezen 2 Zelfstandig lezen	<i>Naar de toekomst</i> <i>Creative writing</i>
2	1 Begeleid diep lezen 2 Zelfstandig lezen	<i>Creative writing</i> <i>Naar de toekomst</i>
3	1 Zelfstandig lezen 2 Begeleid diep lezen	<i>Naar de toekomst</i> <i>Creative writing</i>
4	1 Zelfstandig lezen 2 Begeleid diep lezen	<i>Creative writing</i> <i>Naar de toekomst</i>

### 4.1.2 PARTICIPANTEN

De steekproef bestond uit 20 leerlingen die zich vrijwillig hadden opgegeven voor deelname (11 meisjes en 9 jongens): 10 uit de vierde en 10 uit de vijfde klas van een vwo-school. Op basis van de uitkomsten van een vragenlijst over leesgedrag werden leerlingen geclassificeerd als minder ervaren lezers wanneer zij 60 minuten of minder per week besteedden aan het lezen van fictie en als ervaren lezers wanneer zij 100 minuten of meer per week aan fictie lezen besteedden. We kozen 9 leerlingen met weinig leeservaring en 11 ervaren lezers.

Volgens een poweranalyse (G\*Power 3) is bij een within-subject design een minimum van 12 deelnemers vereist wanneer wordt uitgegaan van een groot effect ( $d > 0.8$ ), een significantieniveau van  $\alpha = 0.05$  en een power van 0.80. Dit aantal deelnemers is echter onvoldoende om een middelgroot effect ( $d = 0.5$ ) te detecteren; daarvoor zouden minimaal 27 deelnemers nodig zijn.

Alle hier uitgevoerde procedures waren in overeenstemming met de ethische normen van de institutionele en nationale onderzoekscommissies. De Institutional Review Board van de Vrije Universiteit Amsterdam keurde het onderzoeksprotocol goed. Alle deelnemers gaven schriftelijk toestemming, in de wetenschap dat zij zich te allen tijde en zonder opgave van reden uit het onderzoek konden terugtrekken. Geen van de deelnemers heeft hier gebruik van gemaakt.

#### 4.1.3 EXPERIMENTELE CONDITIE: BEGELEID DIEP LEZEN

In de experimentele methodiek begeleidde ik de leerlingen in een-op-eengesprekken bij het lezen van een kort verhaal. Tijdens de sessie lasen een leerling en ik afwisselend de tekst hardop. Ik pauzeerde het voorlezen af en toe om de leerling te vragen wat opviel en, indien nodig, ondersteuning te bieden door vervolgvragen te stellen die de analyse en interpretatie stimuleerden, of om de leerling opmerkzaam te maken op opvallend taalgebruik dat niet spontaan werd geadresseerd. Ik ging een dialoog aan met de leerling, gebruikmakend van de richtlijnen in Tabel 2, om de discussie vorm te geven en diep lezen uit te lokken. Deze richtlijnen zijn bedoeld om (a) stilistische variaties en narratologische elementen uit te lichten, (b) een ervaring van vervreemding te begeleiden door analyse van de opvallende taal, en (c) aan te zetten tot reflectie en een persoonlijke interpretatie (Miall & Kuiken, 1999). Om een prettige sfeer tijdens de sessie—essentieel voor de bereidheid van de leerlingen om hun ideeën te delen—te bevorderen, toonde ik oprechte interesse in de antwoorden van de leerling. Door gul te zijn met procesgerichte complimenten (Hattie & Timperley, 2007), probeerde ik bij te dragen aan het zelfvertrouwen van de leerling. De verwachting was dat deze aanpak leerlingen zou helpen om meer inferenties te maken en zo een dieper begrip van de tekst te ontwikkelen.

TABEL 2 | PRINCIPES VOOR BEGELEID DIEP LEZEN

- 
- Stel vragen tijdens het lezen, te beginnen met een algemene vraag wat opvalt in een zin.
  - Maak de vragen zo nodig specifiek om de analyse van het taalgebruik te stimuleren en daarmee het gevoel van vervreemding te bevorderen. Vraag bijvoorbeeld om een opvallende passage in eigen woorden weer te geven, zodat de leerling het effect ervan kan ervaren.
  - Vraag naar het effect of de betekenis van opvallende taal of narratologische elementen om een persoonlijke interpretatie te stimuleren.
  - Benadruk de ambiguiteit van de tekst door te vragen naar meer dan één mogelijke interpretatie.
  - Betrek voorkennis, associaties, visualisaties en inlevingsvermogen bij de analyse.
  - Gebruik geen theoretische begrippen als metafoor, personificatie of focalisator, maar bespreek opvallende woorden/zinnen en daag de leerling uit om de effecten te specificeren.
  - Wees gul met (procesgerichte) complimenten.
- 

Voorafgaand aan dit eerste experiment voerde ik een pilotstudie uit met vier leerlingen uit klas 5 van het vwo, op basis waarvan ik een aantal keuzes maakte in de vormgeving van de gesprekken. Om de opvallende passages onder de aandacht van de leerlingen te brengen, bleek een algemene vraag bijvoorbeeld het meest effectief: “Is er iets opvallends in deze zin, en zo ja, waarom vind je dat bijzonder?” Bij het stellen van vervolgvragen bleek het belangrijk te kunnen differentiëren. Zo kunnen het best meer sturende vragen worden ingezet als een leerling opvallende elementen mist (bijvoorbeeld “Valt je iets op aan de interpunctie?”). Als dit niet het geval is, kunnen juist meer open vragen worden gesteld, waarmee leerlingen worden gestimuleerd het opvallende taalgebruik te analyseren en er een persoonlijke interpretatie aan te verbinden. Aan leerlingen kan dan bijvoorbeeld iets gevraagd worden over het effect van een bepaalde formulering of om opvallende passages in hun eigen woorden te formuleren en de vergelijking te maken met de oorspronkelijke formulering. Ook bleek het belangrijk als docent de eigen mening op de achtergrond te houden. Als leerlingen een analyse of interpretatie maken die aantoonbaar niet strookt met het verhaal, is het nuttig de leerlingen eerst te vragen om het betreffende fragment nogmaals te lezen en daarbij een sturende vraag te stellen (bijvoorbeeld “Wordt deze zin door personage A of B uitgesproken?”). Alleen als leerlingen volharden in hun interpretatie en deze het verdere begrip van het verhaal ernstig in de weg staat, kan worden ingegrepen door het antwoord te corrigeren. Dit gebeurde in deze studie echter maar één keer in de 20 gevoerde gesprekken.

Tabel 3 laat zien hoe een gesprek kan verlopen waarin het diep lezen met leerlingen wordt gestimuleerd. De tekst in de dialoog is een regel uit Annelies Verbeke's verhaal *Naar de toekomst*, dat gaat over de negenjarige Nuria, die samen met haar ouders het land waarin ze wonen om politieke redenen moet ontvluchten. Het land, waarschijnlijk ergens in het Midden-Oosten, verkeert in een staat van oorlog. Het

verhaal begint met een relatief gewone schooldag, die wreed wordt verstoord door een bombardement. De besproken zin luidt:  
 “Vlakbij verdeelt een neergekomen brontosaurus de speelplaats in droge brokken opvliegende aarde.”

**TABEL 3 | VOORBEELDCONVERSATIE TUSSEN EEN DOCENT (D) EN EEN LEERLING (L)**

Vraag	Begeleiding	Effect bij de leerling
D “Valt je iets op aan de laatste zin: ‘Vlakbij verdeelt een neergekomen brontosaurus de speelplaats in droge brokken opvliegende aarde.’?”	(De docent attendeert de leerling op opvallend taalgebruik)	
L “Waar komt die brontosaurus vandaan?”		(De leerling leest de tekst oppervlakkig)
D “Moeten we de aanwezigheid van een soort dinosaurus, want dat is het, letterlijk nemen? Speelt het verhaal zich af in de oertijd, denk je?”	(De docent stimuleert de analyse van het taalgebruik)	
L “Ik denk het niet, maar ik vind het een raar verhaal, eerst is het oorlog en dan is er opeens een soort dino.”		(De leerling ervaart een gevoel van verwarring en komt niet tot een diepere verwerking)
D “Precies, het is oorlog, de stukken aarde vliegen in het rond. Wat veroorzaakt in een oorlog normaal gesproken dergelijke vernielingen?”	(De docent stimuleert de analyse van ongewoon taalgebruik door voorkennis te betrekken)	
L “Bommen . . . dus die dino is een bom?”		(De leerling maakt een begin met de analyse van de opvallende taal)
D “De brontosaurus is misschien een beeld voor een bom. Wat roept het beeld van een dinosaurus bij je op?”	(De docent stimuleert de analyse van opvallend taalgebruik door te vragen naar voorkennis)	
L “Ik zie een grote vogel voor me met een gigantische bek en enorme, scherpe tanden. En hij maakt enge, brullende geluiden.”		(De leerling put uit zijn voorkennis)
D “Goed zo, ga door; welk gevoel roept zo'n beest bij je op?”	(De docent stimuleert de analyse van opvallend taalgebruik door te vragen naar associaties)	
L “Ik denk een enorme angst, oerangst eigenlijk.”		(De leerling geeft zijn associaties bij opvallend taalgebruik)

	Vraag	Begeleiding	Effect bij de leerling
D	“Dat kan ik me voorstellen. Had de zin volgens jou precies hetzelfde betekend als er had gestaan: ‘een neergekomen bom’ in plaats van ‘een neergekomen brontosaurus?’”	(De docent stimuleert de analyse van het opvallende taalgebruik)	
L	“Ik vind een brontosaurus eigenlijk veel overweldigender, doordat hij zo groot is en aanvallend.”		(De leerling analyseert het opvallende taalgebruik)
D	“Wat leg je dat goed uit.”	(De docent geeft een procesgestuurd compliment)	
L	“Misschien denkt Nuria aan een dino omdat ze zo klein is en veel fantasie heeft.”		(De leerling komt tot een persoonlijke interpretatie)
D	“Prachtig, daar had ik zelf nog helemaal niet aan gedacht!”	(De docent organiseert een succeservaring door gul te zijn met complimenten)	

De discussie in Tabel 3 illustreert een leerling die het opvallende taalgebruik in de zin wel opmerkt, maar de tekst oppervlakkig verwerkt. De docent zoekt naar manieren om de afwijzende houding die het vervreemdende beeld bij de leerling oproept, om te zetten in een bereidheid om er langer over na te denken. Met vragen wordt de leerling gestimuleerd de tekst te analyseren en een persoonlijke interpretatie te geven. Naast het stimuleren van gevolgtrekkingen, voorkennis en associaties, doet de docent dit door de leerling te vragen het opvallende taalgebruik te vergelijken met alledaags en bekend taalgebruik, om zo de leerling uit te dagen de taal te analyseren.

#### 4.1.4 CONTROLECONDITIE: ZELFSTANDIG LEZEN

De benadering in de controleconditie, eveneens uitgevoerd in een een-op-eensetting, was gebaseerd op de aanpak Literatuur lezen in dialoog van Janssen (2009). Deze aanpak hield in dat ik een literaire tekst in delen voorlas, waarna de leerling er zelf vragen over formuleerde. Ik gaf vooraf alleen algemene instructies, namelijk dat de vragen betrekking konden hebben op elk aspect dat de leerling intrigeerde of verbaasde tijdens het lezen, zolang het antwoord niet expliciet in de tekst werd gegeven. Ik las telkens een alinea hardop voor, terwijl de leerling in stilte meelas en vervolgens de gelegenheid kreeg om een vraag op te schrijven. In dit stadium had ik geen inbreng. Deze procedure herhaalde ik totdat het hele verhaal gelezen was. Hierna kreeg de leerling de opdracht om uit de door hem of haar genoteerde vragen de twee belangrijkste te kiezen. Deze vragen moesten aan twee voorwaarden voldoen: 1) het moesten echte lezersvragen zijn, wat wil zeggen: vragen waarvan het antwoord

niet letterlijk in de tekst terug te vinden was, en 2) het moesten “hamvragen” zijn, wat wil zeggen dat ze gingen over de kern van het verhaal en uitnodigden tot discussie. Vervolgens koos de leerling uit de twee gekozen vragen de belangrijkste “hamvraag”. Tot slot noteerde de leerling op basis van de tekst een antwoord op de gekozen vraag.

#### 4.1.5 INSTRUMENTEN

De begripstest bestond uit negen open vragen en één meerkeuzevraag over de gelezen tekst (*Naar de toekomst* of *Creative writing*); die vragen verschilden overigens van de vragen die tijdens de begeleide leessessie werden gesteld. Overeenkomstig de opzet van Paris en Paris (2003) bevatte de test naast expliciete vragen, waarop de antwoorden letterlijk in de tekst te vinden zijn (“Wie zijn de personages in dit verhaal?”), ook impliciete vragen over gevoelens, causale gevolgtrekkingen, voorspellingen en thema's. Een voorbeeld van een vraag over causale gevolgtrekkingen bij het verhaal *Naar de toekomst* is: “Nuria's ouders vertellen haar dat ze een reis hebben gewonnen. Geloof je haar ouders? Geef voorbeelden uit de tekst waarop je je antwoord baseert.” De volledige begripstest van *Naar de toekomst* is te vinden in Appendix A. Voor elke vraag konden maximaal twee punten worden behaald, wat resulteerde in een maximumscore van 20 punten. De Cronbachs alfa voor de vragen bij het verhaal *Naar de toekomst* is 0.73, die voor de vragen bij het verhaal *Creative writing* 0.78.

Om de waardering van de leerlingen voor het verhaal te testen, werd hun gevraagd het verhaal te beoordelen op een schaal tussen 1 en 10, waarbij 1 stond voor een zeer negatieve evaluatie en 10 voor een zeer positieve.

Daarnaast werd de waardering van de leerlingen voor de benaderingen geëvalueerd aan de hand van de volgende vragen:

- (1) Heeft de leessessie bijgedragen aan je begrip van de tekst?  
(heeft niet bijgedragen 1 – 2 – 3 – 4 heeft veel bijgedragen)
- (2) Welke benadering heeft je voorkeur?

#### 4.1.6 VERHALEN

Ik koos de twee korte verhalen omdat ze opvallend taalgebruik en bijzondere verhaalelementen bevatten en tot op zekere hoogte impliciet, ambigu en open zijn. Opvallend taalgebruik betreft bijvoorbeeld afwijkingen in stijl of grammatica, of opvallende narratologische elementen, zoals “De lijzige stem van de onderwijzeres leunt zwaar tegen de hitte” (Verbeke, 2007, p. 9). Impliciet taalgebruik, ambiguïteit

en openheid kwamen in *Creative writing* bijvoorbeeld tot uitdrukking in de verhalen binnen het verhaal. Deze multi-interpretabele verhalen waren afkomstig van het vrouwelijke personage dat een cursus creatief schrijven volgt (die mogelijke parallellen hebben met haar eigen leven).

#### 4.1.7 PROCEDURE

Telkens gaf ik de leerling voorafgaand aan de sessie uitleg over de activiteit (Begeleid diep lezen of zelfstandig lezen). Er waren geen beperkingen aan de duur van de sessies, waardoor de duur tussen de experimentele en controle conditie varieerde. In de experimentele studie had ik de meeste invloed op de duur; ik stelde immers de vragen, bepaalde het aantal vragen en vroeg door als ik daar aanleiding toe zag. In de controleconditie bepaalde de leerling het aantal vragen en daarmee de duur van de sessie.

Direct na de leessessie maakten de leerlingen de begripstest. Zij mochten de tekst tijdens het beantwoorden van de vragen niet meer raadplegen. Na de begripstest beantwoordden de leerlingen vragen over hun waardering voor de activiteit en het verhaal. De procedure werd herhaald in een tweede sessie, die gemiddeld ongeveer vijf dagen later plaatsvond. Aan het einde van deze tweede sessie werd de leerlingen gevraagd om de twee benaderingen met elkaar te vergelijken.

Alle tests werden geanonimiseerd en onafhankelijk van elkaar gescoord door twee onderzoekers. De ICC's (Intraclass Correlation Coefficients) voor de begripstests waren hoog, wat duidt op een hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid: respectievelijk 0.87 voor *Naar de toekomst* (95% CI = 0.47 – 0.98) en 0.97 en voor *Creative writing* (95% CI = 0.78 – 0.99).

Ik testte de leerlingen uit de vijfde klas in januari en februari 2021; de leerlingen uit de vierde klas in april en mei 2021. Kort na de start van de eerste sessies werden de scholen gesloten vanwege de Covid-lockdown in Nederland; er waren op dat moment drie fysieke bijeenkomsten met leerlingen geweest. Ik zette het onderzoek daarna online voort via MS Teams. Daardoor heeft één leerling beide sessies live gevolgd, één leerling heeft één sessie live en één online gevolgd en de andere leerlingen hebben alle sessies online gevolgd.

#### 4.1.8 STATISTISCHE ANALYSES

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werden de data geanalyseerd met R (R Studio, versie 1.3.1093), waarbij de volgende pakketten werden gebruikt:

*dplyr*, *ggiraph*, *ggiraphExtra*, *tidyverse*, *ggplot2*, *ggpubr*, *rstatix*, *broom* en *emmeans*.

Voor de analyse van de effecten op de begripstest werd een gemengd model toegepast, waarin de effecten van de binnen-subjectfactor (Begeleid diep lezen versus zelfstandig lezen), een tussen-subjectfactor (klas, sekse of leesfrequentie) en de interactie tussen beide werden getoetst. Er werden voor elke tussen-subjectfactor overigens afzonderlijke analyses uitgevoerd, omdat er niet genoeg deelnemers waren voor een model waarin alle interacties samen konden worden opgenomen. Voor de analyses met de begripstest als afhankelijke variabele werden geen univariate of multivariate binnen-celuitbijters gevonden bij een significantieniveau van  $p < .05$ . Ook aan de assumpties van normaliteit (gecontroleerd met QQ-plots en Shapiro Wilks test) en homogeniteit van varianties (Levene’s test) werd voldaan. Voor analyses met de waardering van de methodiek en het verhaal als afhankelijke variabelen voldeden de aannames van normaliteit, homogeniteit en sfericiteit niet volledig; de Levene’s homogeniteitstesten waren significant. Daarom gebruikte ik non-parametrische toetsen om de impact van Begeleid diep lezen op deze variabelen te analyseren.

## 4.2 RESULTATEN

### 4.2.1 BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN

Tabel 4 toont de gemiddelden en standaarddeviaties van de afhankelijke variabelen, evenals de studieduur. De tabel suggereert over het algemeen hogere scores voor de conditie Begeleid diep lezen dan voor de conditie zelfstandig lezen. Omdat de tijdsduur sterk verschilde tussen beide condities (zie Tabel 4), is onderzocht in hoeverre deze variabele verschillen kon verklaren (zie analyse verhaalbegrip, Hypothese 1 en 2).

**TABEL 4 |** VERGELIJKING VAN BEGELEID DIEP LEZEN EN ZELFSTANDIG LEZEN OP GEMIDDELDE (M) EN STANDAARDAFWIJKING (SD) VOOR VERHAALBEGRIP, VERHAALWAARDERING, WAARDERING BENADERING EN DUUR

	Max. score	Begeleid diep lezen M(SD)	Zelfstandig lezen M(SD)
Verhaalbegrip	20	13.30 (3.91)	9.13 (3.49)
Verhaalwaardering	10	7.39 (1.38)	7.00 (1.63)
Waardering benadering	4	3.60 (0.681)	2.63 (0.776)
Duur	–	45.20 (7.62)	27.60 (5.58)

## 4.2.2 TOETSING VAN EFFECTEN

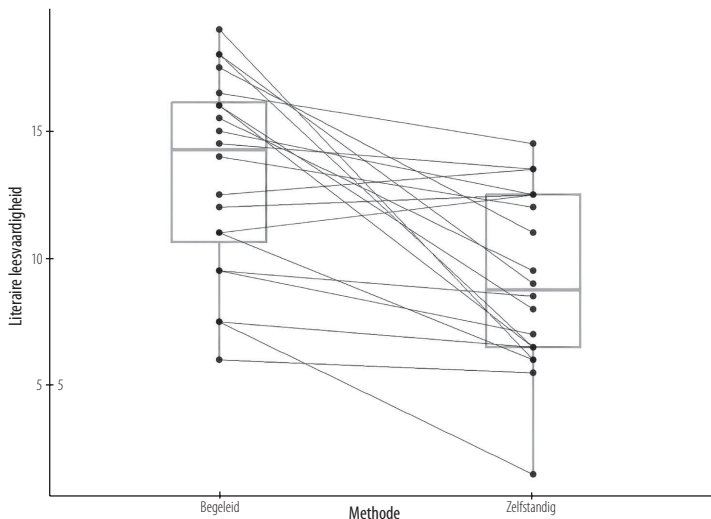
*Verhaalbegrip (Hypothese 1 en 2)*

De gemiddelde begripsscores voor dezelfde leerlingen in de conditie zelfstandig lezen en de conditie Begeleid diep lezen waren respectievelijk 9.13 ( $SD = 3.49$ ) en 13.32 ( $SD = 3.91$ ). Een gepaarde t-toets gaf een significant resultaat ( $t[38] = 3.58$ ,  $p < .001$ ). Deze resultaten suggereren dat leerlingen na Begeleid diep lezen twee tot drie vragen meer correct beantwoordden en dus dat Hypothese 1 kon worden bevestigd. De effectgrootte was gelijk aan  $d = 1.13$ .

Figuur 1 laat zien dat bijna alle leerlingen een hogere begripsscore behaalden in de conditie Begeleid diep lezen dan in de conditie zelfstandig lezen. In slechts drie van de twintig gevallen presteerden leerlingen beter in de conditie zelfstandig lezen. In alle drie deze gevallen behoorden de leerlingen tot het hoogste kwartiel tijdens de zelfstandig-lezenbenadering, wat suggereert dat hun begripsniveau al erg hoog was en zij weinig ondersteuning nodig hadden.

Om Hypothese 2 te onderzoeken, zijn met behulp van regressieanalyses interactie-effecten getest van conditie enerzijds en klas (4 en 5), sekse en leesfrequentie (laag- vs. frequente lezers) anderzijds. Alleen het hoofdeffect van conditie bleek significant.

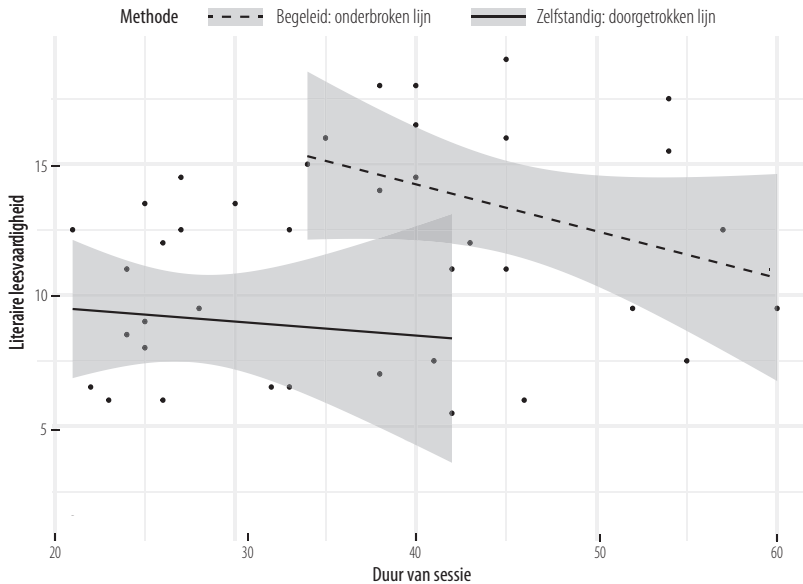
**FIGUUR 1** | GEPAARDE BOXPLOTS VAN BEGRIJSSCORES VOOR DE BEGELEIDE EN ZELFSTANDIGE CONDITIE



Omdat de duur van de sessies in de experimentele en controleconditie verschilde (zie Tabel 4), zijn additionele analyses uitgevoerd. Bij het toepassen van een lineaire regressie met duur en conditie als voorspellers van tekstbegrip, bleek dat Begeleid diep lezen tekstbegrip significant voorspelde (Estimate = -6.58,  $t = -3.394$ ,  $p = .002$ ), terwijl de duur geen significant effect had (Estimate = -0.135,  $t = 1.53$ ,  $p = .136$ ). Figuur 2 laat zien dat er binnen beide benaderingen wel sprake was van een negatieve correlatie tussen duur en begrip (dalende regressielijnen). Dit suggereert dat leerlingen met hogere begripsscores minder tijd nodig hadden om de tekst te lezen. Dit effect was het duidelijkst zichtbaar bij Begeleid diep lezen (een steilere helling van de regressielijn), hoewel het verschil in helling tussen beide benaderingen niet significant was.

**FIGUUR 2** | DUUR VAN DE GESPREKKEN ALS VOORSPELLER VAN BEGRIP BIJ BEGELEID EN ZELFSTANDIG LEZEN

*Opmerking.* Elke stip representeert een proefpersoon.



Tot slot is onderzocht of het effect afnam wanneer leerlingen waren begonnen met de experimentele benadering, rekening houdend met een mogelijke overdracht van deze methodiek naar de controleconditie. Ik vond echter geen verschil gerelateerd aan de volgorde waarin de condities werden aangeboden ( $F(1, 36) = 1.23$ ,  $p = .275$ ). Dit betekent dat er (nog) geen sprake is van een transfer als leerlingen een keer de methodiek Begeleid diep lezen hebben ondergaan.

*Verhaalwaardering (Hypothese 3)*

De uitkomsten voor verhaalwaardering waren scheef verdeeld, doordat de meeste leerlingen tussen de 7 en 9 scoorden. Ik gaf daarom de voorkeur aan een non-parametrische toets (Friedman). Deze liet geen significant verschil zien tussen Begeleid diep lezen en zelfstandig lezen,  $\chi^2(1) = 1.00$ ,  $p = 0.317$ .

*Evaluatie van de methodiek door leerlingen (Hypothese 4)*

Leerlingen gaven op een vierpuntsschaal aan in hoeverre zij de sessies nuttig vonden om de tekst beter te begrijpen. Leerlingen ervoeren meer ondersteuning bij Begeleid diep lezen dan bij zelfstandig lezen,  $\chi^2(1) = 8.00$ ,  $p = 0.005$ . Vijftien van de twintig leerlingen scoorden hoger bij begeleid lezen dan bij zelfstandig lezen. Er is onderzocht of de vijf afwijkende leerlingen verschilden op tekstbegrip, leeservaring of leerjaar, maar er waren geen aanwijzingen voor dergelijke effecten.

*Voorkeur voor benadering (Hypothese 5)*

De leerlingen gaven ook aan welke benadering hun voorkeur had. Zestien leerlingen (80%) kozen voor Begeleid diep lezen en drie leerlingen kozen voor zelfstandig lezen. Slechts één leerling had geen voorkeur; deze leerling gaf aan dat voor complexere teksten Begeleid diep lezen nodig was, terwijl zelfstandig lezen geschikter was bij eenvoudigere teksten.

#### 4.3 DISCUSSIE

Leerlingen scoorden aanzienlijk hoger op tekstbegrip na het lezen van een kort verhaal onder begeleiding van een expertlezer die de aandacht richtte op opvallend taalgebruik, vergeleken met zelfstandig lezen en het zelf genereren van vragen. Zonder begeleiding scoorden de leerlingen gemiddeld vier (van de twintig) scorepunten lager. De verwachting dat minder frequente lezers—met name mannelijke en jongere leerlingen—meer voordeel zouden hebben van begeleid lezen, werd niet ondersteund; geen van de drie moderatoren had een hoofd- of interactie-effect. Zelfs in deze steekproef van relatief vaardige lezers bleken leerlingen minder goed in staat om zelfstandig de literaire tekst te interpreteren en de gevolgtrekkingen te maken die nodig zijn voor diep begrip. Wat betreft niveau (klas), sekse en leeservaring waren de verschillen mogelijk te klein om variatie in de effecten aan te tonen.

Leerlingen gaven aan dat zij Begeleid diep lezen als meer ondersteunend ervoeren dan zelfstandig lezen. Ook toen hun werd gevraagd beide benaderingen met

elkaar te vergelijken, gaven zij de voorkeur aan Begeleid diep lezen. Dat is des te opmerkelijker, aangezien zelfstandig lezen aanzienlijk minder tijd in beslag nam dan Begeleid diep lezen: gemiddeld respectievelijk 28 versus 45 minuten. Met andere woorden: ook al kostte het ze meer tijd, dan nog waren de leerlingen positiever over Begeleid diep lezen.

De bevindingen ondersteunen de hypothese niet dat leerlingen een literair verhaal hoger waarderen na Begeleid diep lezen dan na zelfstandig lezen. Voor de hele groep lijkt de waardering voor de verhalen vergelijkbaar, ongeacht of de leerlingen begeleid of zelfstandig lezen. De algemene waardering voor de verhalen was vrij hoog, wat het lastig maakt om significante verschillen aan te tonen. Een grotere steekproef met meer deelnemers en een bredere selectie van verhalen zou echter tot andere resultaten kunnen leiden.

#### 4.3.1 BEPERKINGEN

Duur kan een belangrijke factor zijn geweest in het effect van de interventie. Gemiddeld besteedden de leerlingen ongeveer 17 minuten meer aan het verwerken van het verhaal in de Begeleid diep lezen-conditie dan in de zelfstandig lezen-conditie, wat neerkomt op een verschil van ongeveer 38 procent. Dit zou impliceren dat de significante verschillen in tekstbegrip (deels) het gevolg kunnen zijn van de langere verwerkingstijd in de begeleide leesconditie. Anderzijds suggereren de bevindingen in Figuur 2 dat de sessies juist langer duurden bij leerlingen met een lager begripsniveau. In beide condities tenderden de begripcores af te nemen naarmate de sessieduur toenam.

Er was geen effect op de verhaalwaardering door de leerlingen, waarschijnlijk omdat de evaluaties ook hoog waren wanneer zij de tekst zelfstandig lasen; een zogenaamd plafondeffect. Mogelijk moet het experiment worden herhaald met verhalen die moeilijker te verwerken zijn en waarbij begeleiding door een docent noodzakelijk is voordat leerlingen de tekst kunnen waarderen. Een alternatief is om te werken met een meer gevarieerde steekproef wat betreft interesse in het lezen van literatuur.

Een andere beperking is de een-op-eensetting. In een klas met 30 leerlingen zouden de resultaten mogelijk anders uitvallen. Het persoonlijke contact tussen docent en leerling in onze experimentele setting verschilt van de sociale dynamiek in een klaslokaal, waar leerlingen wellicht minder geneigd zijn om hun gedachten, interpretaties en associaties te delen.

### 4.3.2 CONCLUSIE

Studie 1 liet zien dat de methodiek Begeleid diep lezen in een een-op-eensetting de literaire leesvaardigheid inderdaad verbetert. Een empirische toetsing van deze methodiek verwerkt in een lessenserie in volledige klassen is dan ook een logische volgende stap. In de eerste studie testten we de literaire leesvaardigheden van de teksten waarmee ook geoefend was. Om de leereffecten naar nieuwe teksten te bepalen, ligt het voor de hand om bij de begripstest verhalen te gebruiken die nieuw zijn voor de participanten. Zo kan worden vastgesteld of leerlingen daadwerkelijk vaardiger zijn geworden.

Voor een verhoogde verhaalwaardering vonden we geen bewijs. Er was echter wel sprake van een trend; de participanten hadden na het volgen van de Begeleid diep lezen methodiek wel een hoger gemiddelde, maar het verschil was niet significant. Mogelijk leiden een groter aantal participanten en meer verhalen wel tot significante effecten.

### BEGELEID DIEP LEZEN IN DE KLAS

Het doel van de tweede studie was om te onderzoeken of Begeleid diep lezen, succesvol in een een-op-eensetting zoals aangetoond in Studie 1, effectief geïmplementeerd kan worden in een meer authentieke onderwijssetting: een hele klas. Voor dit doel ontwierp en evalueerde ik een lessenserie van vijf lessen die werden uitgevoerd in vier vwo 4-klassen. De inzichten uit Studie 1 lieten zien dat de begeleid-diep-lezessessies significant langer waren dan de zelfstandig-lezessessies, maar dat de leerlingen desondanks de voorkeur gaven aan de eerste aanpak. Het is echter mogelijk dat leerlingen onder invloed van de groepsdynamiek in een klassikale omgeving minder bereid zijn om diep in te gaan op opvallend taalgebruik of verhaalelementen die zij als uitdagend ervaren, vooral als zij de resultaten van diep lezen voor tekstbegrip nog niet kennen.

Waar ik in Studie 1 de literaire leesvaardigheid in beide condities testte door vragen te stellen over het verhaal dat de leerlingen hadden gelezen, wilde ik in Studie 2 onderzoeken of er na vijf lessen sprake was van transfer; daarom gebruikte ik in deze studie voor de begripstest een verhaal dat nieuw was voor de participanten.

Een mogelijke verklaring voor de effecten van Begeleid diep lezen is dat leerlingen een verhoogde gevoeligheid ontwikkelen voor het herkennen van afwijkend taalgebruik. Die gevoeligheid kan bijdragen aan het vormen van interpretaties en daarmee aan een dieper begrip van de tekst. Daarom ontwikkelde ik in deze studie een instrument om taalgevoeligheid te meten en onderzocht ik in hoeverre de uitkomsten de eventuele effecten van de lessenserie op de verschillende uitkomstmaten konden verklaren.

Een ander doel was om te bepalen of verbetering in de literaire leesvaardigheid ook zou leiden tot verbetering van de vaardigheid om zakelijke teksten te lezen, en zo ja, of een verhoogde gevoeligheid voor literaire taal een dergelijk effect zou kunnen

verklaren. Er is reden om zo'n verband te veronderstellen. Zo voorspelt het lezen van literaire teksten de leesvaardigheid in andere tekstgenres, zoals tijdschriften, non-fictie, kranten en strips (Jerrim & Moss, 2019; Pfost et al., 2013; Torppa et al., 2019). Jerrim en Moss (2019) onderzochten de PISA-scores uit 2009 van 250.000 jongeren uit 35 OESO-landen en concludeerden dat jongeren die dagelijks fictie lezen 26 punten hoger scoorden op een toets voor begrijpend lezen dan leeftijdgenoten zonder deze leeservaring. Het fictie-effect bleef overeind na controle op de tijd die jongeren hadden besteed aan het lezen van fictie; met name het type tekst leek, met andere woorden, de oorzaak van de gevonden resultaten. Een mogelijke verklaring voor het fictie-effect is dat het lezen van fictie jongeren traint in het lezen, begrijpen en interpreteren van langere teksten. Deze verklaring sluit aan bij de suggestie van andere onderzoekers dat het lezen van romans bijdraagt aan de ontwikkeling van "cognitief geduld": het vermogen om diepgaand en langdurig aandacht aan een tekst te besteden, en om beloning uit te stellen zonder te multitasken of stukken over te slaan (Van de Ven et al., 2023; Wolf, 2018). Waar het in het onderzoek van Jerrim en Moss (2019) ging om het vrijwillig lezen van fictie in de vrije tijd, is het interessant om na te gaan of er ook sprake is van een fictie-effect bij het lezen van zakelijke teksten na een korte training in het diep lezen van literaire teksten.

In een experiment op een vwo-school onderzocht ik het effect van een serie van vijf lessen waarin docenten leerlingen begeleiden bij het diep lezen van literaire teksten; die situatie werd vergeleken met een situatie waarin dezelfde docenten een serie lessen gaven waarin leerlingen zelfstandiger lezen. Laatstgenoemde lessen waren een bewerking van de lessen Literatuur lezen in dialoog gebaseerd op de door Janssen (2009) ontwikkelde methode; zie Studie 1 voor een beschrijving van het verschil tussen de benaderingen. Als uitkomstmaat werd niet alleen gekeken naar het begrip van een (nieuwe) literaire tekst (hierna literaire leesvaardigheid genoemd), maar ook naar het begrip van een informatieve tekst, hierna zakelijke leesvaardigheid genoemd.

Ik testte de volgende hypothesen:

1. Leerlingen die de lessenserie Begeleid diep lezen volgen, verbeteren hun literaire leesvaardigheid in vergelijking met leerlingen die een lessenserie zelfstandig lezen volgen.
2. Leerlingen die de lessenserie Begeleid diep lezen volgen, waarderen verhalen hoger in vergelijking met leerlingen die een lessenserie zelfstandig lezen volgen.

3. Leerlingen die de lessenserie Begeleid diep lezen volgen, verbeteren hun zakelijke leesvaardigheid in vergelijking met leerlingen die een lessenserie zelfstandig lezen volgen.
4. Onder invloed van Begeleid diep lezen ontwikkelen leerlingen een verhoogde taalgevoeligheid, die een deel van het interventie-effect op literaire leesvaardigheid, verhaalwaardering en zakelijke leesvaardigheid verklaart.

## 5.1 METHODE

### 5.1.1 DESIGN

In een quasi-experimenteel between-subjects design kregen twee klassen die random waren toegewezen aan de experimentele conditie vijf lessen waarin hun docenten hen begeleidden bij het lezen van literaire verhalen. De twee klassen in de controleconditie volgden vijf lessen waarin zij literaire teksten lazen en daar zelfstandig vragen over formuleerden. Twee docenten Nederlands verzorgden zowel de experimentele als de controlelessen, om de invloed van docentgebonden factoren te minimaliseren. Aan het einde van elke les beoordeelden de leerlingen het verhaal op een schaal van 1 (zeer slecht) tot 10 (uitmuntend). Na afloop van de lessenserie maakten de leerlingen toetsen om hun literaire leesvaardigheid, zakelijke leesvaardigheid en taalgevoeligheid te meten.

### 5.1.2 PARTICIPANTEN

Vier vwo 4-klassen, verdeeld over twee ervaren docenten Nederlands, namen deel aan het onderzoek. In totaal bestond de groep uit 106 leerlingen, van wie er drie wegens persoonlijke omstandigheden niet deelnamen aan de lessen. Het uiteindelijke aantal deelnemers was dus 103. De vier klassen werden willekeurig toegewezen aan een van de twee condities: klassen X ( $n = 24$ ) en Z ( $n = 25$ ) aan de experimentele conditie, en klassen W ( $n = 30$ ) en Y ( $n = 24$ ) aan de controleconditie. Aan de experimentele conditie namen in totaal 49 leerlingen deel (19 meisjes en 30 jongens), aan de controleconditie 54 leerlingen (18 meisjes en 36 jongens).

### 5.1.3 EXPERIMENTELE CONDITIE: BEGELEID DIEP LEZEN

De lessenserie bestond uit vijf lessen van 45 minuten en was gebaseerd op de principes van rolwisselend leren. Dit hield in dat de docent in de eerste les een actieve rol op zich nam en voordeed hoe vragen gesteld kunnen worden over opvallend taalgebruik en opvallende verhaalelementen, en hoe deze geëvalueerd en geïnterpreteerd kunnen worden. In de daaropvolgende lessen namen de leerlingen

deze rol geleidelijk over. Om de zelfstandigheid van de leerlingen te bevorderen, werd tijdens deze lessen ook samenwerkend leren gestimuleerd. Tabel 5 geeft een overzicht van de opbouw van de lessenserie, waaruit blijkt dat de leerlingen steeds meer verantwoordelijkheid kregen en de rol van de docent geleidelijk afnam. Om de verworven vaardigheden te verankeren, werden deze elke les herhaald voordat een nieuwe stap werd geïntroduceerd.

**TABEL 5** | OVERZICHT VAN DE LEER- EN ONDERWIJSDOELEN EN DE ROL VAN DE DOCENT IN DE LESSENSERIE BEGELEID DIEP LEZEN

Lesdoelen
<p>Les 1</p> <p>a) De docent demonstreert de methodiek Begeleid diep lezen door vragen te stellen waarmee de leerlingen opmerkzaam worden gemaakt op opvallende taal en verhaalelementen en waarmee de analyse en de interpretatie worden gestimuleerd.</p>
<p>Les 2</p> <p>a) Zie les 1.</p> <p>b) De docent stimuleert dat leerlingen zelf opvallend taalgebruik aanwijzen.</p>
<p>Les 3</p> <p>a) Zie les 1.</p> <p>b) Zie les 2.</p> <p>c) De docent stimuleert dat leerlingen zelfstandig opvallende taal en verhaalelementen analyseren.</p>
<p>Les 4</p> <p>a) Zie les 1.</p> <p>b) Zie les 2.</p> <p>c) Zie les 3.</p> <p>d) De docent stimuleert dat leerlingen zelfstandig vragen stellen over een literaire tekst die de opmerkzaamheid voor opvallende taal en verhaalelementen, en de analyse en de interpretatie ervan stimuleren. Indien nodig, stelt de docent aanvullende vervolgvragen.</p>
<p>Les 5</p> <p>e) De docent instrueert de leerlingen zelfstandig een verhaal te lezen, vragen te bedenken bij opvallende taal en verhaalelementen en deze te stellen tijdens een een-op-eengesprek met een klasgenoot.</p> <p>f) De docent biedt, indien nodig, de tweetallen ondersteuning bij het (door)vragen.</p>

#### 5.1.4 CONTROLECONDITIE: ZELFSTANDIG LEZEN

In de controleconditie gebruikten docenten een bestaande lessenserie (Janssen, 2009), waarin leerlingen leren vragen te stellen over literaire teksten door in dialoog te gaan met elkaar en met de tekst. In de eerste les kregen de leerlingen instructie over hoe zij vragen konden formuleren over tekstelementen die zij vreemd, opvallend of niet direct begrijpelijk vonden. Deze vragen moesten aan twee voorwaarden voldoen: het moesten authentieke vragen zijn—dat wil zeggen: vragen waarop

het antwoord niet letterlijk in de tekst staat en waarop de lezer niet direct het antwoord weet. Daarnaast moesten het “hamvragen” zijn: vragen die betrekking hebben op de essentie van de tekst, waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn en die ruimte bieden voor discussie. Gedurende de lessen bespraken de leerlingen hun hamvragen en bijbehorende antwoorden, waarbij de docent hen stimuleerde om hun antwoorden te onderbouwen aan de hand van de tekst. De rol van de docent was daarbij vooral te coachen tijdens de discussies. Net als in de lessenserie *Begeleid diep lezen* werd het samenwerken gestimuleerd en werden de aangeleerde vaardigheden aan het begin van de les telkens herhaald.

Er zijn enkele aanpassingen gemaakt in de bestaande lessenserie *Literatuur lezen* in dialoog om de benaderingen goed met elkaar te kunnen vergelijken. Ten eerste is de lessenserie ingekort van zes naar vijf lessen, zodat beide groepen een gelijk aantal lessen volgden. Daartoe zijn les 4 (*Formuleer je antwoord*) en 5 (*Rechtvaardig je antwoord*) samengevoegd. Daarnaast is de oorspronkelijke opdracht om thuis een verslag te schrijven weggelaten, zodat in beide benaderingen dezelfde vaardigheden centraal stonden, namelijk lees- en gespreksvaardigheid.

### 5.1.5 VERHALEN

In beide condities werden dezelfde korte verhalen gebruikt, namelijk: *Het Adres* (2019/1957) van Marga Minco, *Hoelab* (1957) van Cees Nooteboom, *Honingeiland* (1996) van Manon Uphoff, *Bloed* (1960) van Gerard van het Reve en *Een onbekende trekvogel* (1993) van Kader Abdolah. Alle verhalen zijn geschreven door bekende Nederlandse auteurs. Ik heb deze korte verhalen gekozen omdat ze literaire taal en narratieve elementen bevatten, en de teksten in zekere mate impliciet, dubbelzinnig en open zijn.

### 5.1.6 INSTRUMENTEN

Om de literaire leesvaardigheid te meten, gebruikte ik wederom de test over het verhaal *Naar de toekomst* die in Studie 1 was ontwikkeld; deze is opgenomen in Appendix A. De maximaal haalbare score was 20. De Cronbachs alfa was acceptabel (0.66).

Verhaalwaardering werd gemeten door leerlingen te vragen om na elke les het gelezen verhaal met een cijfer tussen 1 en 10 te beoordelen. Het gemiddelde van de vijf verhalen werd gebruikt voor de data-analyse. Als een leerling afwezig was, werd het gemiddelde van de andere verhalen gebruikt. De Cronbachs alpha van deze test was acceptabel (0.74).

Om de taalgevoeligheid van de leerlingen te bepalen, kregen ze een opdracht over een literair fragment uit de novelle *Bint* (1934) van F. Bordewijk; deze test is opgenomen in Appendix B. Eerst werd leerlingen gevraagd om negen opvallende woorden te onderstrepen. Vervolgens werd de leerlingen gevraagd deze opvallende woorden te interpreteren, dat wil zeggen, uit te leggen waarom ze de woorden opvallend vonden. De antwoordsleutel was gebaseerd op de antwoorden van een deskundige lezer: een hoogleraar moderne Nederlandse literatuur. Zij noteerde vijftientig treffende woorden of woordgroepen uit de tekst en gaf bij elk een interpretatie; door bij de leerlingen te vragen naar negen opvallende woorden of woordgroepen zou de kans groot zijn dat ze hierin zouden slagen. Het ging ons in deze test met name om het tweede deel van de opdracht: de interpretatie waardoor de woorden opvallend waren. Voor elke interpretatie konden leerlingen maximaal 2 punten scoren. Ze kregen 0 punten als er geen overeenkomst was met het antwoordmodel, 1 punt bij een begin van een interpretatie of 2 punten bij een vergelijkbare interpretatie; het maximum aantal te behalen punten was 18.

Om de transfer van literaire leesvaardigheid naar zakelijke leesvaardigheid te testen, legde ik de leerlingen een test voor uit het havo-eindexamen van 2021 (Cito, 2021). De leerlingen beantwoordden acht inferentiële vragen over een krantencolumn over kindermarketing in vlogs (bijvoorbeeld: “Welke emotie van de auteur blijkt uit deze opmerking, gezien het vervolg van de tekst?”). De maximale score was 10 punten. De test bestond uit twee open vragen en zes meerkeuzevragen. De Cronbachs alpha was laag (0.32), mogelijk door het beperkte aantal items.

### 5.1.7 PROCEDURE

De lessen zijn ontwikkeld en voorafgaand aan het experiment getest in één vierde klas en twee derde klassen (andere klassen dan die aan het experiment deelnamen). Op basis van de ervaringen in deze klassen zijn enkele aanpassingen doorgevoerd. Een voorbeeld hiervan is de toevoeging van een richtlijn voor het leestempo. Voor diep lezen is een traag leestempo een eerste vereiste. Tegelijkertijd schuilt er een valkuil in té langzaam lezen, omdat leerlingen daardoor hun bereidheid om mee te doen kunnen verliezen. Een richtlijn van maximaal één vraag per vijf regels tekst bleek werkbaar.

Voorafgaand aan de lessenserie gaf ik de docenten een training van twee sessies van 120 minuten in zowel de aanpak zelfstandig lezen als de methodiek Begeleid diep lezen. Daarnaast waren er na elke les bijeenkomsten van 60 minuten waarin de lessen voor beide benaderingen werden nabesproken en volgende lessen werden voorbereid.

De lessen vonden plaats in een periode van vijf weken in januari en februari 2023. De docenten hielden een logboek bij. Ze registreerden de aanwezigheid van leerlingen en ze konden aangeven of de richtlijnen van de benaderingen voldoende ondersteuning boden, of de opdrachten uitvoerbaar waren en of ze moesten afwijken van de voorgestelde lesopzet.

In de week na de lessenserie (eind februari) maakten alle leerlingen de drie toetsen. Leerlingen die afwezig waren (25, waarvan 13 uit de controlegroep en 12 uit de experimentele groep) maakten de toetsen drie weken later vanwege een tussenliggende vakantie.

In Les 3 zijn observaties uitgevoerd en in Les 5 werden in beide condities audio-opnames gemaakt van situaties waarin groepjes leerlingen zelfstandig met elkaar in gesprek gingen over een van de verhalen.

De tests waren zodanig geanonimiseerd dat de codeurs niet meer wisten welke toets door wie was gemaakt. Twee codeurs, een van de docenten en ikzelf, scoorden allebei onafhankelijk van elkaar 37 procent van de geanonimiseerde toetsen. De ICC was voor alle tests hoog: literaire leesvaardigheid: 0.76 (95 % CI: 0.56-0.87); taalgevoeligheid: 0.91 (CI: 0.83-0.95); en zakelijke leesvaardigheid: 0.91 (95% CI: 0.84-0.95). Wanneer er verschillen in scores waren, werden mijn scores aangehouden.

Alle hier uitgevoerde procedures waren in overeenstemming met de ethische normen van de institutionele en nationale onderzoekscommissies. De Ethische Toetsingscommissie Onderzoek van de Vrije Universiteit Amsterdam heeft het onderzoeksprotocol goedgekeurd. Elke deelnemer gaf schriftelijke toestemming in de wetenschap dat hij zich op elk moment en zonder opgaaf van reden uit het onderzoek kon terugtrekken. Geen van de deelnemers maakte hier gebruik van.

### 5.1.8 INTEGRITEIT VAN UITVOERING

Ik observeerde Les 3 en Les 5 in alle klassen. In Les 5 heb ik geluidsopnames gemaakt van leerlinggesprekken. Het doel van de observaties in Les 3 was om vast te stellen of de docenten de toegewezen benaderingen uitvoerden volgens de richtlijnen. Ik bekeek met name of de docenten in de experimentele conditie de leerlingen begeleidden met behulp van vragen, terwijl de leerlingen in de controleconditie zelfstandig werkten. Door de opgenomen gesprekken uit Les 5 terug te luisteren, kon de interactie tussen leerlingen in beide benaderingen met elkaar worden vergeleken.

Het is belangrijk op te merken dat de opnames niet gepersonaliseerd waren, zodat de gegevens anoniem geanalyseerd konden worden.

De logboeken van Les 3 ondersteunen dat het Begeleid diep lezen getrouw is uitgevoerd. Daaruit bleek dat de docenten een combinatie van open en gesloten vragen stelden over opvallende zinnen, waarmee zij diep begrip en betrokkenheid bij de leerlingen stimuleerden. Hoewel sommige leerlingen aarzelden om te reageren op open vragen—mogelijk vanwege sociale druk—bleven de discussies levendig. In de controlegroepen namen de leerlingen actief deel en voltooiden ze de opgedragen taken. Ze hadden echter de neiging om discussies over de tekst vrij snel af te ronden en gingen nauwelijks in op aanvullende instructies of aanmoedigingen. Gemiddeld duurden de lessen in de experimentele condities zeven minuten langer dan de geplande lestijd, terwijl de lessen in de controlegroepen niet significant uitliepen.

In Les 5 bleek uit de geluidsopnamen dat de leerlingen in de controlegroepen, conform de instructies, vaak vragen formuleerden waarop het antwoord niet expliciet in de tekst stond en waarop zij ook zelf niet direct een antwoord wisten. Deze vragen weken echter soms af van de kern van de tekst en leidden tot discussies die weinig verband hielden met de inhoud. De hoofdpersoon in het verhaal *De onbekende trekvogel* werd bijvoorbeeld door de leerlingen gelijkgesteld aan de schrijver, waarbij twee leerlingen zich afvroegen hoe de hoofdpersoon eerst in een natuurmuseum kon werken en daarna schrijver werd. Hoewel deze vraag wellicht interessant is, was zij niet relevant voor de analyse van het verhaal. Bovendien beperkten deze leerlingen zich vaak tot een letterlijke interpretatie van de tekst, waarbij zij opvallende taal en verhaalelementen als “onlogisch” afdeden zonder verder onderzoek. Leerlingen in de experimentele conditie waren daarentegen meer geneigd om te discussiëren over alternatieve interpretaties. Zo suggereerde een leerling dat het personage dat de huilende vogels observeerde, misschien zijn eigen verdriet op de vogels projecteerde. Dit duidt op een diepere betrokkenheid bij de tekst en op een bereidheid om andere perspectieven te verkennen.

Tijdens de geobserveerde lessen bleek dat er in beide controlegroepen vaak slechts minimale discussie plaatsvond. Deze observatie komt overeen met de waarneming van de docenten, zoals vastgelegd in hun logboeken. Zij constateerden bij de leerlingen in de controleklassen een gebrek aan enthousiasme om zich gedurende langere tijd met de opdrachten bezig te houden. In de experimentele groepen duurden de gesprekken aanzienlijk langer. Een van de docenten merkte bijvoorbeeld in haar logboek op dat veel leerlingen in de controlegroep de discussie

in Les 5 al na vijf minuten beëindigden. Daarentegen voerden leerlingen uit haar experimentele groep, klas X, gesprekken die gemiddeld vijftien minuten duurden. De andere docent rapporteerde dat de leerlingen uit haar controleklas de verhalen oppervlakkiger lazen dan de leerlingen uit de experimentele groep. Laatstgenoemden waren bereid de verhalen veel gedetailleerder te bespreken. Zij merkte zelfs op dat leerlingen uit deze klas interpretaties gaven die zij zelf nog niet had overwogen.

Wel gaven de docenten in hun logboeken aan dat het geven van de begeleid-diep-lezenlessen inspannend was. De centrale rol van de docent vergde vooral in de eerste drie lessen veel energie. De zelfstandig-lezensessies ervoeren de docenten als minder uitdagend. Desondanks spraken beide docenten een voorkeur uit voor Begeleid diep lezen. Zij vonden dat deze aanpak hen beter in staat stelde de leesvaardigheid van hun leerlingen te bevorderen.

#### 5.1.9 STATISTISCHE ANALYSES

Bij 1 tot 4 leerlingen zijn ontbrekende scores geïmputeerd. Met behulp van het MICE-pakket is de verdeling van verschillende imputatiemodellen (PMM, CART en LASSO) vergeleken met de oorspronkelijke verdeling. Daaruit werd gekozen voor het model waarvan de verdeling het meest overeenkwam met die van de oorspronkelijke data. Voor literaire leesvaardigheid (twee ontbrekende scores) werd het CART-model geselecteerd, terwijl voor taalgevoeligheid (één ontbrekende score) en zakelijke leesvaardigheid (vier ontbrekende scores) het PMM-model werd toegepast.

Om Hypothesen 1 tot en met 3 te toetsen, werden meervoudige regressieanalyses uitgevoerd met literaire leesvaardigheid, verhaalwaardering, zakelijke leesvaardigheid en taalgevoeligheid als afhankelijke variabelen en conditie als voorspeller. Tijdens de analyse is rekening gehouden met mogelijke verstorende variabelen, zoals sekse en afwezigheid. In de regressieanalyses (uitgevoerd met behulp van het *moonBook*-pakket) werden deze twee variabelen opgenomen als covariaten. Daarnaast werd de interactie tussen sekse en benadering opgenomen om te onderzoeken of de effecten van de benadering verschilden tussen jongens en meisjes. Voor Hypothese 4 is een mediatieanalyse uitgevoerd met literaire leesvaardigheid, zakelijke leesvaardigheid en verhaalwaardering als afhankelijke variabelen, conditie als predictor, taalgevoeligheid als mediator, en sekse en aanwezigheid als covariaten. Hiervoor is het *lavaan*-pakket voor structurele vergelijkingsmodellen (SEM) gebruikt.

## 5.2 RESULTATEN

### 5.2.1 BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN

Tabel 6 toont de gemiddelden en standaarddeviaties van de afhankelijke variabelen, evenals die van de aanwezigheid van de leerlingen. De tabel suggereert over het algemeen hogere scores op de afhankelijke variabelen in de begeleid-diep-lezenconditie dan in de zelfstandig-lezenconditie. De gemiddelde aanwezigheid was hoog (meer dan vier lessen), met een vrijwel gelijke spreiding in beide groepen.

**TABEL 6** | GEMIDDELDEN (M) EN STANDAARDDEVIATIES (SD) VOOR LITERAIRE LEESVAARDIGHEID, VERHAALWAARDERING, ZAKELIJKE LEESVAARDIGHEID, TAALGEVOELIGHEID EN AANWEZIGHEID IN DE CONDITIES BEGELEID DIEP LEZEN EN ZELFSTANDIG LEZEN

	Max. score	Begeleid diep lezen M(SD)	Zelfstandig lezen M(SD)
Literaire leesvaardigheid	20	9.63 (3.70)	7.29 (2.35)
Verhaalwaardering	10	6.81 (0.72)	6.01 (1.46)
Zakelijke leesvaardigheid	10	6.73 (1.59)	6.13 (1.74)
Taalgevoeligheid	18	4.27 (2.84)	2.24 (2.05)
Aanwezigheid	5	4.45 (0.87)	4.35 (0.85)

Tabel 7 toont de correlaties tussen literaire leesvaardigheid, verhaalwaardering, zakelijke leesvaardigheid, taalgevoeligheid, sekse en aanwezigheid. De correlatie tussen literaire en zakelijke leesvaardigheid was positief en significant, zij het relatief laag ( $r = .22$ ). Taalgevoeligheid vertoonde een positieve, matige correlatie met literaire leesvaardigheid ( $r = .44$ ) en een significante maar zwakke correlatie met verhaalwaardering ( $r = .22$ ) en zakelijke leesvaardigheid ( $r = .21$ ). Sekse vertoonde een negatieve correlatie met alle toetscores, maar alleen de correlatie met literaire leesvaardigheid was significant ( $r = -.26$ ), wat aangeeft dat jongens lager scoorden dan meisjes. Aanwezigheid tijdens de lessen vertoonde een significante, positieve, maar zwakke correlatie met zowel literaire leesvaardigheid ( $r = .24$ ) als taalgevoeligheid ( $r = .25$ ).

**TABEL 7 | CORRELATIES TUSSEN LITERAIRE LEESVAARDIGHEID (LLV), VERHAALWAARDERING (VW), ZAKELIJKE LEESVAARDIGHEID (ZKL), TAALGEVOELIGHEID (TG), AANWEZIGHEID (A) EN SEKSE**

	LLV	VW	ZLV	TG	A	Sekse
Literaire leesvaardigheid	---	0.30**	0.22*	0.44***	0.24*	-0.26*
Verhaalwaardering		---	0.12	0.22*	0.04	-0.08
Zakelijke leesvaardigheid			---	0.21*	0.16	-0.09
Taalgevoeligheid				---	0.25*	-0.15
Aanwezigheid					---	0.04
Sekse (J = 1, M = 0)						---

\*p < .05. \*\* p < .01. \*\*\*p < .001.

### 5.2.2 EFFECTEN VAN BEGELEID DIEP LEZEN

De regressieanalyses (Tabel 8) toonden significante positieve effecten van de methodiek op literaire leesvaardigheid, zakelijke leesvaardigheid en taalgevoeligheid, wat Hypothesen 1, 3 en 4 ondersteunt. Voor verhaalwaardering (Hypothese 2) werd echter geen significant effect van de methodiek gevonden. De schattingen (niet-gestandaardiseerde bèta's) gaven stijgingen aan van respectievelijk 3, 1.3 en 2.8 punten voor literaire leesvaardigheid, zakelijke leesvaardigheid en taalgevoeligheid.

Sekse bleek een significante voorspeller voor de scores op zowel literaire leesvaardigheid als taalgevoeligheid, met negatieve coëfficiënten die erop wijzen dat meisjes 2.3 punten hoger scoorden op literaire leesvaardigheid en 1.4 punten hoger op taalgevoeligheid dan jongens. Aanwezigheid bleek een positieve voorspeller van zowel literaire leesvaardigheid als taalgevoeligheid: leerlingen met een hogere aanwezigheid scoorden gemiddeld circa driekwart punt hoger op beide metingen. De interactie tussen methodiek en sekse was niet significant, wat suggereert dat Begeleid diep lezen een vergelijkbaar positief effect had op jongens en meisjes.

**TABEL 8 | RESULTATEN VAN REGRESSIEANALYSES MET LITERAIRE LEESVAARDIGHEID, ZAKELIJKE LEESVAARDIGHEID EN TAAUGEVOELIGHEID ALS AFHANKELIJKE VARIABELEN, EN CONDITIE, SEKSE, AANWEZIGHEID EN DE INTERACTIE TUSSEN CONDITIE EN SEKSE ALS PREDICTOREN**

	Literaire leesvaardigheid	Verhaalwaardering	Zakelijke leesvaardigheid	Taalgevoeligheid
Intercept	7.55***	5.99***	6.31***	2.40
Conditie	2.92**	0.65	1.28*	2.83***
Sekse (J = 1)	-2.32**	-0.27	-0.87	-1.48*
Aanwezigheid	0.79*	0.05	0.21	0.62*
Conditie*sekse	1.17	0.21	1.12	0.16

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

### 5.2.3 MEDIATIEANALYSE

Om te onderzoeken of Begeleid diep lezen de literaire leesvaardigheid beïnvloedde via een verhoogde gevoeligheid voor opvallend taalgebruik (Hypothese 4), zoals gevisualiseerd in Figuur 3, is een mediatieanalyse uitgevoerd met sekse en aanwezigheid als covariaten.

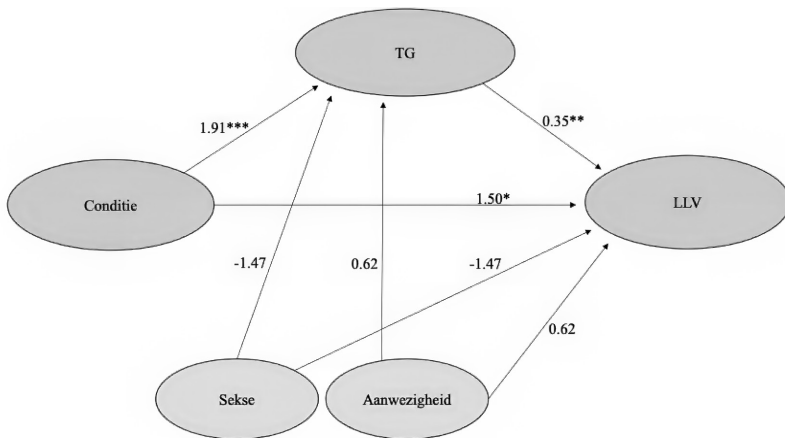
De geschatte coëfficiënt voor het directe effect van de methodiek op taalgevoeligheid, 1.91 (Figuur 3), equivalent aan een gestandaardiseerde coëfficiënt van 0.36 (Tabel 9), duidt op een matig positieve relatie tussen Begeleid diep lezen en taalgevoeligheid. De geschatte coëfficiënt voor het directe effect van taalgevoeligheid op literaire leesvaardigheid, 0.35, gelijk aan een gestandaardiseerde coëfficiënt van 0.28, indiceert een matig positieve relatie tussen taalgevoeligheid en literaire leesvaardigheid. De geschatte coëfficiënt voor het directe effect van Begeleid diep lezen op de literaire leesvaardigheid, 1.50, laat zien dat Begeleid diep lezen resulteert in een toename met 1.5 punt in de score op literaire leesvaardigheid. De gestandaardiseerde coëfficiënt van 0.23 duidt op een matig positieve relatie tussen Begeleid diep lezen en literaire leesvaardigheid.

Het indirecte effect (a x b) (zie Tabel 9) was significant ( $p = .035$ ), wat suggereert dat taalgevoeligheid de relatie tussen Begeleid diep lezen en literaire leesvaardigheid medieert, zij het in beperkte mate: 10% van de verschillen in literaire leesvaardigheid als gevolg van Begeleid diep lezen wordt verklaard door een verhoogde gevoeligheid voor literaire taal. Het geschatte totale effect van Begeleid diep lezen op de literaire leesvaardigheid, waarin zowel de directe als de indirecte effecten zijn opgenomen,

was gelijk aan 2.17. Dit geeft aan dat leerlingen die de begeleid-diep-lezenmethodiek kregen, meer dan twee punten hoger scoorden op de toets literair lezen. Het gestandaardiseerde totale effect was 0.33, wat duidt op een matig sterke positieve relatie tussen Begeleid diep lezen en literaire leesvaardigheid.

Daarnaast is onderzocht of taalgevoeligheid ook het effect van Begeleid diep lezen op zakelijk lezen medieerde. Voor deze hypothese was geen ondersteuning. Zowel het directe effect ( $p = .238$ ) als het indirecte effect ( $a \times b$ ) zijn niet significant ( $p = .21$ ), wat aangeeft dat er geen bewijs is dat de relatie tussen Begeleid diep lezen en zakelijk lezen gemedieerd wordt door een hogere taalgevoeligheid.

**FIGUUR 3** | VISUELE WEERGAVE VAN DE RESULTATEN VAN DE MEDIATIEANALYSE MET BEGELEID DIEP LEZEN ALS ONAFHANKELIJKE VARIABELE, LITERAIRE LEESVAARDIGHEID (LLV) ALS AFHANKELIJKE VARIABELE EN TAAUGEVOELIGHEID (TG) ALS MEDIATOR, EN SEKSE EN AANWEZIGHEID ALS COVARIATEN



\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

**TABEL 9** | RESULTATEN VAN DE MEDIATIEANALYSE MET BEGELEID DIEP LEZEN ALS ONAFHANKELIJKE VARIABELE, LITERAIRE LEESVAARDIGHEID (LLV) ALS AFHANKELIJKE VARIABELE, EN TAALGEVOELIGHEID (TG) ALS MEDIATOR, EN SEKSE EN AANWEZIGHEID (A) ALS COVARIATEN

Regressies:		Estimate	Std. Err.	z-value	$p(> z )$	Std.lv	Std.all
<b>TG ~</b>							
Conditie	(a)	1.913	0.505	3.786	0.000	1.913	0.363
Sekse		-0.761	0.507	-1.499	0.134	-0.761	-0.139
A		0.726	0.299	2.427	0.015	0.726	0.235
<b>LLV ~</b>							
Conditie	(c)	1.504	0.628	2.397	0.017	1.504	0.231
Sekse		-1.469	0.523	-2.808	0.005	-1.469	-0.217
A		0.620	0.323	1.917	0.055	0.620	0.162
TG	(b)	0.346	0.121	2.870	0.004	0.346	0.280
<b>Varianties:</b>							
.TG		5.423	0.684	7.923	0.000	5.423	0.782
.LLV		7.383	0.869	8.498	0.000	7.383	0.697
<b>Parameters:</b>							
Indirect		0.662	0.314	2.111	0.035	0.662	0.102
Totaal		2.167	0.584	3.709	0.000	2.167	0.333

### 5.3 DISCUSSIE

De lessenserie Begeleid diep lezen resulteerde in verbeteringen in de literaire leesvaardigheid van vierdeklassers in het vwo. De uitkomsten van de studie bevestigen het beeld dat ook meer leesvaardige leerlingen zonder begeleiding de neiging hebben om oppervlakkig te lezen en relevante informatie over het hoofd te zien (Fialho, 2007; Harash, 2022). Ondanks de stimulans om aandachtig te lezen en vragen te stellen over de tekst, bleven de leerlingen in de controlegroep immers achter bij de leerlingen in de experimentele groep, in zowel literaire als zakelijke leesvaardigheid. Mede doordat bij de begripstest gebruik werd gemaakt van een verhaal dat nieuw was voor de participanten, kon worden vastgesteld dat er na vijf lessen sprake was van een transfer van de geoefende aanpak naar een nieuwe tekst.

Anders gezegd: ik zag dat de leerlingen door middel van Begeleid diep lezen hun literaire leesvaardigheid ontwikkelden.

In deze studie is ook de hypothese getoetst dat een grondigere interpretatie van opvallende taal- en verhaalelementen de effecten van Begeleid diep lezen (deels) verklaart. De resultaten ondersteunen de aanname dat de blootstelling aan de methodiek de gevoeligheid van leerlingen voor opvallende taal verbetert en dat die verbetering vervolgens resulteert in een grotere literaire leesvaardigheid. Toch is dat niet het hele verhaal: taalgevoeligheid medieerde slechts een deel van de effectiviteit van Begeleid diep lezen—ongeveer tien procent. Een alternatieve verklaring is dat het niet zozeer de aandacht voor opmerkelijke taal als wel een actievere leeshouding was die het interventie-effect op literaire leesvaardigheid teweegbracht. De lesobservaties bevestigen de gedachte dat leerlingen, in plaats van de tekst oppervlakkig te lezen, erop gespist waren na te denken over de betekenis ervan. Zo besteedden leerlingen in de begeleid-lezenconditie niet alleen meer tijd aan het lezen van de tekst—de lessen duurden zeven minuten langer dan gepland was—maar voerden ze ook uitgebreidere en meer gedetailleerde discussies over de tekst, wat duidt op een dieper niveau van betrokkenheid (Wolf, 2007; 2018). Die actievere leeshouding verklaart mogelijk ook het effect van Begeleid diep lezen op zakelijke leesvaardigheid, want hierbij was geen sprake van een mediatie-effect via taalgevoeligheid.

De hypothese dat beter verhaalbegrip ook zou resulteren in meer waardering voor literaire verhalen werd niet bevestigd. Dit resultaat kan erop wijzen dat beide benaderingen een positief effect hebben op verhaalwaardering. Voor de aanpak in de controleconditie sluit die gedachte aan bij eerder onderzoek: Janssen et al. (2009) vonden immers juist daarop een positief effect van Literatuur lezen in dialoog.

### 5.3.1 BEPERKINGEN

Gemiddeld duurden de lessen in de experimentele conditie zeven minuten langer dan de bedoelde lestijd, terwijl de lessen in de controleklassen volgens planning verliepen. Hoewel de bereidheid van leerlingen zich langer in een tekst te verdiepen als een positief effect van Begeleid diep lezen kan worden gezien, zijn de condities daarom minder goed vergelijkbaar.

Voor de taalgevoeligheidstest konden we geen Cronbach's alpha uitvoeren; daarom is het onzeker hoe betrouwbaar de toets was. Hoewel het antwoordmodel gezien de hoge ICC's functioneerde, is het opgesteld door één persoon. Vanwege de

meerdere mogelijkheden van de tekst zou een groter aantal ontwikkelaars wellicht meer antwoordmogelijkheden hebben opgeleverd.

Wat precies de effecten van Begeleid diep lezen verklaart, blijft een open vraag. De hypothese dat dit de betrokkenheid zou kunnen vergroten, is niet getest, bijvoorbeeld door de geïnvesteerde leestijd te vergelijken. Begeleid diep lezen lijkt niet alleen de literaire leesvaardigheid te stimuleren, maar ook het effectief lezen van zakelijke teksten. De mogelijke mechanismen die de effecten van Begeleid diep lezen op literair lezen verklaren, kunnen ook dit effect op zakelijke teksten verklaren, zoals vervolgonderzoek nog moet uitwijzen. Wellicht doen complexe teksten een beroep op vergelijkbare vaardigheden, en kunnen in de lessen zowel literaire als informatieve teksten worden gebruikt.

Ten slotte heb ik dit onderzoek uitgevoerd met leerlingen van een gymnasium. De vraag is of deze methodiek ook werkt voor leerlingen met een lager leesniveau.

### 5.3.2 CONCLUSIE

Uit Studie 2 is gebleken dat de methodiek Begeleid diep lezen ook in een klassensetting een betere literaire leesvaardigheid opleverde. Taalgevoeligheid medeerde 10% van dit effect. Begeleid diep lezen verbetert ook de resultaten voor zakelijke teksten. Net als in Studie 1 vond ik geen bewijs voor een hogere verhaalwaardering.

Een van de bevindingen tijdens dit onderzoek was dat de docenten deze manier van lesgeven intensief vonden en dat ze soms onzeker waren of hun vragen wel van voldoende kwaliteit waren. Daarom is een derde studie opgezet met als doel meer ondersteuning voor de docenten opdat zij de methodiek succesvol kunnen toepassen.

### DE IMPLEMENTATIE VAN BEGELEID DIEP LEZEN

De resultaten van vakdidactisch onderzoek vinden niet altijd hun weg naar het klaslokaal. Sterker nog: alledaagse instructie weerspiegelt vaak niet wat onderzoek heeft aangetoond. Een groot deel van de lestijd voor begrijpend lezen besteden leraren aan het traditionele IRE-gesprekspatroon (“Initiation-Response-Evaluation”), in plaats van leerlingen te betrekken bij uitgebreide tekstbesprekingen of het onderwijzen van kennis (bijvoorbeeld over tekststructuur) en strategieën die begrijpend lezen ondersteunen (Bogaerds-Hazenberg, 2023; Capin et al., 2024). Volgens Dewitz en Jones (2012) beschikken leerkrachten vaak over te beperkte kennis van hoe leesprocessen werken en hoe deze het beste ondersteund kunnen worden. Daarnaast lijken ook (een gebrek aan) vaardigheden—zoals het gedifferentieerd toepassen van effectieve leesstrategieën—van leraren een rol te spelen (Bogaerds-Hazenberg, 2023; Dewitz & Jones, 2012). Een ander probleem is dat de schoolmethoden—die docenten vaak getrouw volgen (Bogaerds-Hazenberg, 2023)—lang niet altijd gebruikmaken van actuele wetenschappelijke kennis (Dewitz & Jones, 2012).

Het lijkt er dus op dat effectief leesonderwijs vraagt dat niet alleen leerlingen, maar ook docenten extra ondersteuning krijgen. Deze constatering sluit aan bij mijn ervaring bij de begeleiding van mijn beide collega's tijdens Studie 2, die een grotere inspanning vergde dan ik had verwacht. Na de geplande introductiebijeenkomst, waarin de docenten toelichting kregen op de lessenserie en een workshop Begeleid diep lezen kregen aangeboden, bleek al snel dat ze behoefte hadden aan aanvullende begeleiding. Ze waren bijvoorbeeld onzeker of ze de methodiek wel correct toepasten: ze twijfelden of ze over de “juiste” opvallende woorden of zinnen een vraag stelden en hadden soms moeite met het bedenken van een goede vraag. Daarom besloot ik elke week een bijeenkomst te houden om de les van de week ervoor na te bespreken en de tekst van de volgende les samen voor te bereiden door gezamenlijk vragen te bedenken. Naast de intensieve voorbereiding was ook de

werkbelasting tijdens het lesgeven een onderwerp van gesprek. De docenten ervoeren het als zwaar om de actieve rol te vervullen die de methodiek van hen vroeg, vooral tijdens de eerste drie lessen.

De relatief lange voorbereidingstijd en de grote werkbelasting tijdens het lesgeven kunnen een bredere implementatie van de methodiek in de weg staan. Daarom heb ik een derde onderzoek opgezet met de centrale vraag wat docenten Nederlands nodig hebben om Begeleid diep lezen succesvol en efficiënt toe te passen.

## 6.1 METHODE

### 6.1.1 DESIGN

De derde studie is een kwalitatief onderzoek waarin een focusgroep van zeven docenten Nederlands is gevraagd de lessenserie Begeleid diep lezen te geven, te helpen bij de ontwikkeling van een aantal leermiddelen ter ondersteuning van docenten bij de uitvoering van de lessenserie en deze leermiddelen in hun eigen praktijk te testen. Dit moest resulteren in: een docentenhandleiding, een workshop Begeleid diep lezen en twee tutorials waarin de methodiek respectievelijk in een een-op-eensetting en in een klassensetting wordt gedemonstreerd. De docenten werd tijdens het geven van de lessenserie aan hun eigen klassen wekelijks de mogelijkheid tot online intervisie aangeboden. Deze vier onderdelen (handleiding, workshop, tutorials, intervisie) en de lessenserie zelf werden met verschillende instrumenten onderzocht:

- De opvattingen van docenten over de workshop, de docentenhandleiding, de verhalen en de intervisie zijn met vragenlijsten onderzocht.
- De lessenserie zelf is geëvalueerd op basis van logboeken die docenten tijdens het geven van de lessenserie hebben bijgehouden.
- Om het effect van de methodiek op de leerlingen te evalueren, is hun hierover een vraag gesteld in de laatste les.
- De docenten hebben tijdens een online bijeenkomst mondeling gereageerd op de opzet van beide tutorials.
- Na de voltooiing van de beide tutorials hebben de docenten daarop via een vragenlijst gereageerd.
- Na afronding van de lessenserie hebben alle docenten in een individueel online interview verteld over hun ervaringen met de docentenhandleiding en het uitvoeren van de lessen.

De lessenserie is op basis hiervan op een aantal punten aangepast en door twee medewerkers van Stichting Lezen geschikt gemaakt voor publicatie. In Tabel 10 staat een chronologisch overzicht van alle activiteiten en de onderzoeksdata die ermee zijn gegenereerd.

**TABEL 10** | OVERZICHT VAN FOCUSGROEPACTIVITEITEN, MEETINSTRUMENTEN EN DOELEN

Activiteiten	Meetinstrument	Doel meetinstrument
1. Deelname eerste bijeenkomst	N.v.t.	
2. Deelname workshop	Vragenlijst	Training
3. Voorbereiden lessenserie met docentenhandleiding, inclusief lezen verhalen	Vragenlijst	Evaluatie
4. Uitvoeren lessenserie	Logboek	Evaluatie
5. Leerlingevaluatie	Vragenlijst	Evaluatie
6. Deelname intervisiebijeenkomsten	Vragenlijst	Evaluatie
7. Input leveren tutorials	N.v.t.	
8. Tutorials bekijken	Vragenlijst	Evaluatie
9. Afsluitende evaluatie	Interview	Evaluatie

### 6.1.2 PARTICIPANTEN

De focusgroep bestond uit zeven docenten Nederlands die verspreid over Nederland werkzaam waren. Ze gaven allen les aan de bovenbouw van het vwo en hebben de lessenserie aan hun eigen klassen gegeven. In totaal betrof het negen klassen: vier vwo 4-, twee vwo 5- en drie vwo 6-klassen. Voor hun deelname ontvingen de docenten een boekenbon ter waarde van €100,-.

### 6.1.3 LEERMIDDELEN

#### *Workshop Begeleid diep lezen*

In de workshop heb ik met de docenten de eerste vier lessen doorgenomen. Daarvoor werd om redenen van overzichtelijkheid één tekst gebruikt: *Het adres* van Marga Minco (in de lessenreeks zelf worden er verschillende gebruikt). Tijdens de workshop werden de lessen *gemodeld*: de docenten volgden de lessen in de rol van leerling.

De docenten kregen uitleg over het doel van de lessen. In de eerste les kunnen de leerlingen vragen over een literair verhaal beantwoorden waarmee zij opmerkelijk worden gemaakt op opvallende taal en verhaalelementen. In de tweede les kunnen de leerlingen aangeven wat zij opvallend vinden in een tekst, in de derde les opvallende woorden analyseren en in de vierde les zelf vragen bedenken en stellen over deze woorden. Om dit voor de docenten te illustreren, werd telkens een ander deel uit de *Het adres* gebruikt. Daarnaast kregen de docenten instructie over de manier waarop ze leerlingen kunnen motiveren om betrokken te blijven (bijvoorbeeld door complimenten te geven en het tempo hoog te houden). In de vijfde les doorlopen leerlingen zelfstandig de stappen die ze in de eerste vier lessen krijgen geleerd met een nieuwe tekst; deze les is met de docenten doorgenomen, maar niet uitgevoerd zoals de andere lessen.

### *Docentenhandleiding*

De docentenhandleiding bestaat uit twee onderdelen. In het eerste onderdeel worden de theoretische achtergrond en de richtlijnen van Begeleid diep lezen beschreven. Het tweede deel beschrijft de lessenserie zelf. Een eerste versie van de docentenhandleiding is ontwikkeld voor Studie 2. Op basis van de evaluaties van de twee docenten die Studie 2 uitvoerden, is de methodiek herzien tot een tweede versie, die in de huidige studie is gebruikt.

### *Lessenserie en gebruikte verhalen*

In Les 1 demonstreert de docent de methodiek Begeleid diep lezen met het verhaal *Het adres* van Marga Minco. Halverwege het verhaal wordt de leerlingen gevraagd te noteren hoe ze verwachten dat het verhaal zal aflopen. Om na te gaan of de leerlingen de methodiek leerzaam vinden, wordt de les afgesloten met de vraag of ze het verhaal minder goed of juist beter zouden hebben begrepen als ze het zelfstandig hadden gelezen.

In Les 2 begint de docent de les met het Begeleid diep lezen van het verhaal *Hoelab* van Cees Nooteboom. In deze les is het doel dat leerlingen beginnen met het zelf aanwijzen van opvallend taalgebruik.

In Les 3 geeft de docent een korte demonstratie van Begeleid diep lezen van *Honingeland* van Manon Uphoff. De leerlingen wordt gevraagd aan te wijzen welke woorden ze opvallend vinden. De vervolgstap in deze les is dat leerlingen worden gestimuleerd de opvallende taal te analyseren door na te gaan waardoor de taal opvallend is. Om ze hierbij te ondersteunen, leren ze het opvallende taalgebruik in te delen in categorieën van foregrounding, zoals stijl, klank, grammatica, betekenis, verhaalelementen, et cetera.

In Les 4 begint de docent weer met een demonstratie van Begeleid diep lezen, dit keer van het verhaal *Bloed* van Gerard van het Reve. Nadat leerlingen zelf opvallende taal hebben aangewezen in dit verhaal en hebben aangegeven waardoor de taal opvallend was, leren ze daar in deze les vragen bij te bedenken.

In Les 5 doorlopen de leerlingen in tweetallen alle stappen zelfstandig. Ze kiezen gezamenlijk een verhaal: *Een onbekende trekvogel* van Kader Abdolah of *De jongen met het mes* van Remco Campert. Daarna bereiden ze ieder de helft van het verhaal voor door er vragen bij te bedenken. Vervolgens voeren ze zelfstandig een gesprek waarbij ze elkaar de voorbereide vragen stellen. Leerlingen worden gestimuleerd om ieder 10 minuten te besteden aan het bespreken van hun vragen. Afsluitend wordt de leerlingen gevraagd aan te geven of ze door deze lessenreeks beter zijn geworden in het lezen van literatuur.

Ter afsluiting van de lessenserie is de docenten de mogelijkheid geboden om een toets af te nemen. Dit was dezelfde toets die is gebruikt in Studie 1 en 2 om de literaire leesvaardigheid van leerlingen mee vast te stellen. De toets bestond uit tien vragen over het korte verhaal *Naar de toekomst* van Annelies Verbeke. Behalve expliciete vragen (“Wie zijn de personages in dit verhaal?”), waarvan de antwoorden letterlijk in de tekst te vinden zijn, bevatte de test ook impliciete vragen, waarvoor leerlingen inferenties moesten maken. Die laatste vragen hadden betrekking op gevoelens, thema’s, voorspellingen of causale relaties, zoals in dit voorbeeld: “Nuria’s ouders vertellen haar dat ze een reis hebben gewonnen. Geloof je haar ouders? Geef voorbeelden uit de tekst waarop je je antwoord baseert”. In Appendix A is de volledige test bij dit verhaal te vinden.

In principe kiezen docenten zelf de verhalen die ze interessant vinden. In deze studie was het van belang dat alle participanten dezelfde verhalen lazen, omdat verschillen in moeilijkheidsgraad de evaluaties mogelijk zouden beïnvloeden. Een andere reden om de verhalen aan te reiken, was het verlagen van de werkdruk voor de docenten; geschikte verhalen vinden is immers tijdrovend. De gebruikte verhalen zijn die uit Studie 2.

### *Intervisie*

De docenten van de focusgroep kregen wekelijkse intervisiebijeenkomsten aangeboden. Tijdens deze bijeenkomsten konden zij eventuele problemen bespreken die zich tijdens de lessen hadden voorgedaan. Omdat de behoefte aan extra begeleiding varieerde, waren deze bijeenkomsten op vrijwillige basis.

### *Tutorials*

Een tutorial is een (korte) video, waarin de uitvoering van de methodiek in een realistische situatie wordt gedemonstreerd en van commentaar wordt voorzien. In een van de twee tutorials wordt de methodiek Begeleid diep lezen in een een-op-eensetting gedemonstreerd. Hiervoor zijn opnamen gemaakt van twee leerlingen, die ten tijde van hun deelname in klas 4 van een gymnasium zaten. Met beide leerlingen voerde ik een gesprek over *Bloed* van Gerard van het Reve op basis van de principes van Begeleid diep lezen; beide gesprekken zijn in de montage gecombineerd. Op het moment dat in het filmpje een bepaald principe werd gedemonstreerd, werd dat benoemd in een blauw tekstblok. Deze tutorial had twee doelen: hij geeft op detailniveau inzicht in de toepassing van de principes van de gespreksmethodiek en docenten krijgen zo een groot aantal voorbeeldvragen gedemonstreerd.

Een tweede tutorial toont de opbouw van de lessenserie Begeleid diep lezen in een klassensetting. Daarvoor zijn opnamen gemaakt bij een (voor de gelegenheid samengestelde) groep van 12 leerlingen, van wie er 11 ten tijde van hun deelname in klas 4 van een gymnasium zaten; de 12e leerling zat in klas 3. Met deze leerlingen demonstreerde ik de kernelementen uit alle lessen van de lessenserie. Ook deze kernelementen werden benoemd in een blauw tekstblok (zie Figuur 4).

**FIGUUR 4** | SCHERMAFBEELDING TUTORIAL 2



Voor de eerste vier lessen deed ik dat op basis van fragmenten van één verhaal: *Honingeiland* van Manon Uphoff. Voor de demonstratie van de vijfde les, waarin de

leerlingen zelfstandig aan het werk gingen, is gekozen voor het zeer korte verhaal *Een onbekende trekvogel* van Kader Abdolah.

Voor de ontwikkeling van de tutorials zijn draaiboeken samengesteld op basis van de principes van de methodiek en de input van de docenten uit de focusgroep. Aan hen is gevraagd welke aspecten van de methodiek volgens hen in elk geval in beeld zouden moeten worden gebracht.

#### 6.1.4 INSTRUMENTEN

##### *Vragenlijst workshop, docentenhandleiding, verhalen en intervisie*

De docenten is gevraagd op een vierpuntsschaal (*helemaal mee oneens – mee oneens – mee eens – helemaal mee eens*) aan te geven in hoeverre ze het eens waren met twee stellingen over de docentenhandleiding, de workshop, de verhalen en de intervisie. De ene stelling betrof telkens de mate van praktische houvast, de andere de mate van zelfvertrouwen die het betreffende leermiddel hun bood. Vervolgens werd hun gevraagd hun antwoorden schriftelijk toe te lichten.

##### *Logboek lessenserie*

De docenten is gevraagd een logboek in te vullen na elke les. Daarin moesten ze aangeven of het lesplan voldoende houvast bood, of de lesopdrachten uitvoerbaar waren, of ze hebben moeten afwijken van het lesprogramma, of ze voorstellen hadden voor verbetering van het lesplan en of ze algemene opmerkingen hadden. Telkens werd om schriftelijke toelichting gevraagd. Daarnaast moesten ze voorafgaand aan elke les en na afloop van de lessenserie hun zelfvertrouwen (d.w.z. het vertrouwen dat ze hadden in de kwaliteit van hun lessen) beoordelen met een cijfer van 1 tot en met 10 (*zeer laag – zeer hoog*).

##### *Vragenlijst leerlingevaluatie*

De docenten vroegen hun leerlingen op een vierpuntsschaal (*helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens*) aan te geven in hoeverre ze het eens waren met de stelling: “Door deze lessen ben ik beter geworden in het lezen van literatuur”.

##### *Vragenlijst Tutorial 1 en 2*

Nadat de tutorials voltooid waren, is de docenten gevraagd op een vierpuntsschaal (*helemaal mee oneens – mee oneens – mee eens – helemaal mee eens*) aan te geven in hoeverre ze het eens waren met zes stellingen over de beide tutorials. Aan hen

werd telkens gevraagd hun antwoord schriftelijk toe te lichten. Met de stellingen is de bruikbaarheid van beide tutorials onderzocht; zie Tabel 12 voor de exacte formuleringen.

### *Interviews*

In sommige gevallen wilde ik meer toelichting op notities in de vragenlijsten of logboeken. Daarom heb ik alle docenten, nadat zij de lessenserie hadden gegeven, individueel gedurende een half uur online geïnterviewd. Allereerst was ik benieuwd of Begeleid diep lezen nieuw voor hen was en iets toevoegde aan hun eigen onderwijspraktijk. Ik verwachtte dat docenten aan het eind van de cyclus in staat waren om de methodiek uit te voeren. Om daarvan een indicatie te krijgen heb ik gevraagd of ze het lastig vonden om te bepalen welke woorden opvallend waren, wat in hun ogen een goede vraag was en of ze het moeilijk vonden om goede vragen te bedenken. Ik heb hun ook gevraagd of de leerlingen uiteindelijk in staat waren om opvallende woorden aan te wijzen en vragen te bedenken. Ook heb ik de docenten gevraagd of ze dachten dat leerlingen betere lezers zijn geworden door de methodiek Begeleid diep lezen. Over de lessenserie wilde ik weten of ze de opbouw logisch en eenvoudig toepasbaar vonden. Met name voor Les 3 was ik op zoek naar meer specifieke informatie, omdat ik twijfelde over de effectiviteit van de opdracht waarin de leerlingen opvallende woorden moesten indelen in categorieën van foregrounding (bijvoorbeeld klank) en de consistentie daarvan met de rest van de lessenserie. Aangezien ik zelf in Studie 2 maar beperkt heb kunnen meten hoe lang de gesprekken van leerlingen duurden in Les 5, heb ik de docenten gevraagd een inschatting te maken van de duur van deze gesprekken in hun les. Omdat geen van de docenten de toets had afgenomen (zie voor meer toelichting paragraaf 3.4), wilde ik weten wat hun afwegingen bij die beslissing waren geweest en of ze ideeën hadden voor een alternatieve toetsvorm. Ten slotte heb ik gevraagd of de docenten voornemens waren Begeleid diep lezen in hun lessen te gaan gebruiken.

### *Vragenlijst voor Leerlingen*

Aan het eind van de laatste les is de leerlingen een stelling voorgelegd om te meten hoe leerlingen hun eigen vorderingen in literaire leesvaardigheid inschatten. Leerlingen konden met een vierpuntsschaal (*helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens*) aangeven in hoeverre ze het eens waren met de stelling: “Door deze lessen ben ik beter geworden in het lezen van literatuur”.

### 6.1.5 PROCEDURE

De deelnemers van de focusgroep zijn geworven via een oproep op LinkedIn. De groep startte aanvankelijk met acht docenten Nederlands. Nog voor het onderzoek van start ging, heeft een van de kandidaten zich teruggetrokken vanwege een te hoge werkdruk. Van de zeven docenten hebben zes de gehele lessenserie gegeven. Een docent heeft vanwege persoonlijke omstandigheden maar twee van de vijf lessen kunnen geven.

Er zijn drie verplichte online bijeenkomsten gehouden. De eerste bijeenkomst, die twee uur duurde, stond in het teken van kennismaking met de lesmaterialen en nadere toelichting. In de tweede bijeenkomst stond de workshop Begeleid diep lezen op het programma. Deze bijeenkomst duurde eveneens twee uur. In het eerste deel van de derde bijeenkomst, die 90 minuten duurde, reageerden de docenten op de tutorials. In het tweede deel werd intervisie aangeboden als voorbereiding op de eerste les. Daarnaast zijn er nog drie intervisiebijeenkomsten georganiseerd waaraan maar twee docenten deelnamen. Deze bijeenkomsten duurden omstreeks 45 minuten.

De docenten die in de periode maart-april 2024 de lessenserie in hun eigen klassen gaven, hielden tijdens de uitvoering van de lessenserie een logboek bij. Uit de verslaglegging in deze logboeken heb ik 11 thema's (zoals het aanwijzen van opvallend taalgebruik) afgeleid, waarover alle docenten individueel online gedurende een half uur zijn geïnterviewd. Aan het eind van de laatste les (Les 5) is bij de leerlingen een korte vragenlijst afgenomen.

Voor de tutorials heb ik leerlingen geworven van het gymnasium waar ik lesgeef. De deelname was vrijwillig. Van de vier leerlingen die zich opgaven voor deelname aan de tutorial met een-op-eengesprekken, zijn twee leerlingen geselecteerd: één met een gemiddeld cijfer van een negen voor Nederlands en één met een zes. Het doel van deze selectie was om te demonstreren hoe ondersteuning kan worden geboden aan leerlingen met verschillende leesniveaus. Voor de tutorial in een klassensetting meldden zich veertien leerlingen uit verschillende klassen aan. Op de opnamedag van Tutorial 2 waren drie leerlingen afwezig. Een andere, toevallig aanwezige leerling besloot ter plekke mee te doen. Alle ouders gaven schriftelijk toestemming. Daardoor bestond de groep uiteindelijk uit 12 leerlingen. Alle deelnemers gaven schriftelijk toestemming voor het gebruik van het beeldmateriaal.

De Institutional Review Board van de Faculteit Geesteswetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam heeft het onderzoeksprotocol goedgekeurd. Alle leerlingen wisten dat ze zich op elk moment en zonder opgaaf van reden uit het onderzoek konden terugtrekken. Geen van hen heeft hiervan gebruikgemaakt. De leerlingen ontvingen per tutorial een boekenbon ter waarde van €50,-.

## 6.2 RESULTATEN

### 6.2.1 VRAGENLIJST OVER DE WORKSHOP

De docenten beoordeelden de praktische bruikbaarheid van de workshop positief; op een vierpuntsschaal was het gemiddelde 3.86 ( $N = 7$ ). De workshop bleek ook positief voor het zelfvertrouwen van de docenten; op een vierpuntsschaal beoordeelden ze dit onderdeel gemiddeld eveneens met 3.86 ( $N = 7$ ). De spreiding was niet groot; een docent noteerde 3 punten, de andere zes 4.

In de toelichting noteerden de docenten dat ze de workshop nuttig, praktisch en bruikbaar vonden. De docent die aangaf dat er soms wat veel herhaling was, gaf desondanks het maximale aantal punten (4). Een andere docent vond het intensief om na een lange werkdag twee klokuren geconcentreerd te blijven, terwijl een derde docent graag nog meer had geoefend met het aanwijzen van opvallende woorden.

### 6.2.2 VRAGENLIJST OVER DE DOCENTENHANDLEIDING

De praktische bruikbaarheid van de handleiding werd door de docenten gemiddeld 3.57 ( $N = 7$ ) geëvalueerd op een vierpuntsschaal. Drie docenten beoordeelden de bruikbaarheid van de handleiding met 3 punten, en vier docenten met 4 punten. Uit de beantwoording van de open vragen bleek dat de docenten de handleiding “helder en bruikbaar” vonden en bovendien “handig, vooral als naslagwerk”. Een docent gaf aan dat hij tussen de besproken theorie moest zoeken naar wat voor het uitvoeren van de methodiek echt nodig was.

De docenten gaven aan dat zij dankzij de handleiding voldoende vertrouwen hadden om de lessen te geven; op een stelling hierover was de gemiddelde beoordeling 3.14 ( $N = 7$ ). De beoordelingen varieerden tussen de 2 en 4 punten. Een docent vond het lastig om op de stelling te reageren, omdat er “in beginsel geen gebrek aan zelfvertrouwen [was]”.

### 6.2.3 VRAGENLIJST OVER DE VERHALEN

De docenten vonden dat de verhalen voldoende houvast boden voor Begeleid diep lezen. Op een vierpuntsschaal beoordeelden zij de verhalen gemiddeld met een 3.42 ( $N = 7$ ). De beoordelingen lagen tussen de 2 en 4 punten. De meeste docenten vonden de verhalen goed, maar soms wat te lang. Docenten rapporteerden dat een verhaal als *Honingeland* in sommige klassen uitgesproken reacties opriep. In dit verhaal laat een keizerin de hoofden afhakken van steeds meer onderdanen die haar niet aanstaan. Sommige leerlingen vonden het een “ziek verhaal”. Desondanks ontstond er volgens deze docent een interessante discussie over “hoe iemand zo in elkaar kan zitten”. Een van de docenten merkte op dat er over het algemeen veel “moord en doodslag” voorkwam in de verhalen. Volgens deze docent konden leraren het beste verhalen kiezen die henzelf aanspreken.

De docenten hadden voldoende zelfvertrouwen om de verhalen te bespreken in de lessen:  $M = 3$  ( $N = 6$ ). De beoordelingen varieerden tussen de 2 en 4 punten. Vier docenten kenden de verhalen al. De meesten beschouwden dat als een voordeel, omdat het tijd scheelde in de voorbereiding en de aandacht daardoor kon uitgaan naar de opdrachten. Een docent vond het juist een nadeel: doordat ze het vervolg van het verhaal al kende, had zij vaker de neiging sturende vragen te stellen. Een andere docent vond het bovendien een nadeel wanneer leerlingen de verhalen al kenden; dat gold voor leerlingen van docenten die met de lesmethode *Kern* werkten, waarin de verhalen *Het adres* en *Hoelah* worden gebruikt.

### 6.2.4 LOGBOEKEN

De logboeken werden besproken aan de hand van 11 thema's die uit de notities van de docenten naar voren kwamen en die voor de doorontwikkeling van de lessenserie het meest relevant leken: het houvast dat de lesplannen boden en de uitvoerbaarheid van de opdrachten, tijdnood, leestempo, het aanwijzen van opvallend taalgebruik, het bedenken van vragen, de dosering van ondersteuning, de categorieën van foregrounding, het eindgesprek over het verhaal, leerlingreacties op vertraging, toetsing en het zelfvertrouwen van docenten.

#### *Het houvast dat de lesplannen boden en de uitvoerbaarheid ervan*

Alle docenten waren het erover eens dat de lesplannen voldoende houvast boden. Zij waardeerden de afwisseling in de lessen, de praktische insteek van de lesopzetten en de goede aansluiting van de methodiek bij de leerlingen. Alle docenten vonden de opdrachten goed uitvoerbaar. Leerlingen waren enthousiast over de voorspelopdracht, waarbij zij zelf mochten bedenken hoe het verhaal mogelijk

verder zou gaan. Een docent gaf aan het prettig te vinden als alle opdrachten in een PowerPointpresentatie zouden worden verwerkt om er geen te vergeten.

### *Tijdnood*

Een terugkerend thema in de notities van de docenten was dat ze in tijdnood kwamen. Dat gold met name voor Les 1, 3 en 4. In Les 5 hebben drie docenten de leerlingen niet laten kiezen tussen twee verhalen, maar alleen het kortste verhaal aangeboden.

### *Opvallend taalgebruik aanwijzen*

Centraal in de methodiek Begeleid diep lezen staat het opmerken en interpreteren van opvallend taalgebruik. Een docent noteerde enige onzekerheid over of zij de juiste woorden had bevraagd. Andere docenten maakten daar geen opmerkingen over.

Over de vaardigheid van leerlingen om opvallend woordgebruik aan te wijzen, waren de docenten overwegend positief. Sommige docenten noteerden dat de leerlingen nauwelijks woorden onderstreepten. Bij een andere docent resulteerde het onderstrepen van opvallende woorden erin dat de leerlingen gezamenlijk nadachten over mogelijke betekenissen.

### *Vragen bedenken*

Verschillende docenten gaven aan behoefte te hebben aan meer voorbeeldvragen. Een docent vroeg om een lijst met voorbeeldvragen die op alle verhalen toepasbaar zijn. Een andere docent opperde het idee van een database met vragen voor docenten die met de methodiek willen gaan werken. Om aan de behoefte tegemoet te komen, en om uit te zoeken wat het effect hiervan zou zijn, heb ik voor het verhaal *Honingeiland* vragen aangeleverd. Vier docenten reageerden hier positief op; zij vonden het handig, omdat het de voorbereidingstijd verminderde. Een docent vond het daarentegen niet prettig om vragen bij de tekst te krijgen. Deze gaf aan een paar voorbeeldvragen wel fijn te vinden, maar ervoer de vragen bij de hele tekst als “voorgekauwd” en wilde liever zelf vragen bedenken.

Een van de docenten die de vragen van leerlingen in hun logboek evalueerden, constateerde dat de vragen van haar leerlingen gaandeweg de lessenserie steeds beter werden. In Les 4 hadden twee leerlingen bijvoorbeeld een vraag bedacht over het gemene “zusje” in het verhaal *Bloed*: “Waarom wordt er steeds met verkleinwoordjes aan haar gerefereerd?” Volgens deze docent maakten de meeste leerlingen vorderingen in het betrekken van het taalgebruik bij de interpretatie.

*Dosering van ondersteuning*

Verschillende docenten gaven aan dat zij zoekend waren naar de mate van sturing die zij moesten bieden aan leerlingen die antwoorden gaven waaruit bleek dat zij het verhaal niet hadden begrepen, dat wil zeggen: antwoorden die geen raakvlak hadden met de gelezen tekst. Een andere docent schreef dat zij naar eigen oordeel te veel ging sturen toen zij merkte dat de leerlingen minder uit het verhaal *Hoelab* haalden dan uit het verhaal *Het adres* in een eerdere les. Een andere docent vond het soms moeilijk om in een dergelijke situatie niet zelf de antwoorden te geven, maar stond er wel achter dit niet te doen. Een derde docent vond het lastig om om te gaan met leerlingen die “op het verkeerde spoor zitten en volstreckte onzin uitkramen”. Deze docent reageerde hierop door door te vragen of door andere leerlingen te vragen naar hun ideeën.

*Categorieën van foregrounding*

Enkele docenten gaven aan moeite te hebben met het indelen van opvallende woorden in categorieën van foregrounding (opvallende stijl, klank, grammatica, verhaalelementen, et cetera), omdat zij zelf vaak niet wisten tot welke categorie sommige opvallende woorden of zinsdelen behoorden. Uit de notities van alle docenten bleek dat ook leerlingen hier problemen mee hadden. De docenten kwamen met een aantal oplossingen. Een voorbeeld hiervan was om dit lesonderdeel in het vervolg sneller te behandelen, waardoor de voorbeelden eerder aan bod komen; leerlingen begrijpen hierdoor beter wat de categorieën inhouden.

*Eindgesprek verhaal*

Een aantal lessen in de lessenserie wordt afgesloten met een klassikaal eindgesprek, waarin de docent de centrale kwesties van het verhaal aan de orde stelt. Dit gebeurt in Les 1, in Les 2 en in Les 4. Diverse docenten gaven aan dit aan het einde van elke les te willen doen. Met name in Les 5, waarin de leerlingen een verhaal zelfstandig lezen, gaven docenten aan graag te willen afsluiten met een klassengesprek waarin onduidelijkheden besproken kunnen worden en waarmee gecontroleerd kan worden of leerlingen de belangrijkste metaforen—zoals de groene ogen van de vogel in het verhaal *Een onbekende trekvogel*—hebben begrepen.

*Leestempo*

Hoe meer vragen de docent over een fragment stelt, des te langzamer het verhaal vordert. Een aantal docenten gaf aan dat de leerlingen een les saai zouden vinden wanneer zij te lang stilstaan bij opvallend taalgebruik. Volgens één docent gold dit met name voor leerlingen die niet zo van lezen hielden. Deze docent stelde voor om

het nut van de methodiek en de lesdoelen vaker expliciet aan de orde te stellen. Een andere docent constateerde dat de betrokkenheid van haar leerlingen samenging met begrip: “Toen leerlingen het verhaal doorhadden, vonden ze het echt heel zielig.”

Een laag leestempo werd overigens niet alleen negatief gewaardeerd. Twee docenten schreven dat de leerlingen de les desondanks óók leuk en leerzaam vonden. Een docent noteerde dat leerlingen “het interessant vonden stil te staan bij bepaalde woorden of zinnen”, terwijl een andere docent noteerde dat een leerling zei: “Je krijgt nu een beeld bij het verhaal in je hoofd.” Vier van de zes docenten zagen in Les 4 verbeteringen in het leesgedrag en de leesmotivatie van hun leerlingen.

Docenten gingen daarnaast in op het leestempo van de leerlingen, dat juist te snel was. Dit werd bijvoorbeeld zichtbaar toen zij in Les 5 zelfstandig een gesprek moesten voeren over een verhaal. Een docent noteerde dat zij niet de indruk had dat de leerlingen voldoende aandacht aan de tekst hadden besteed. Een andere docent, die iets vergelijkbaars constateerde, loste dit op door deze leerlingen aanvullende vragen te stellen. Daarnaast verdeelde hij de leerlingen die eerder klaar waren over de andere groepjes, zodat ze samen meer uit het verhaal zouden halen. Dat bleek te werken: “Leerlingen waren goed bezig, veel aan het praten.”

Er waren soms aanzienlijke verschillen in leessnelheid tussen leerlingen. Om dit probleem op te lossen koos een docent er in Les 5 voor om één verhaal te gebruiken (in plaats van de leerlingen te laten kiezen uit twee verhalen) en dit klassikaal te lezen voordat de leerlingen zelfstandig vragen gingen bedenken. Zo voorkwam hij onrust doordat leerlingen eerder klaar waren.

### *Toetsing*

Geen van de docenten heeft de toets afgenomen. Een docent gaf aan er niet aan toegekomen te zijn. De anderen hebben hun keuze niet toegelicht.

### *Zelfvertrouwen docenten*

In het logboek is de docenten gevraagd voorafgaand aan elke les hun zelfvertrouwen te beoordelen met een cijfer tussen 1 en 10. Daarnaast is hun gevraagd dit cijfer toe te lichten. Hiermee wilde ik een indicatie krijgen of het zelfvertrouwen van docenten groeide naarmate hun ervaring met Begeleid diep lezen vorderde en, als dat niet het geval was, of ik daarvoor een mogelijke reden zou kunnen vinden.

In Tabel 11 is een overzicht opgenomen van alle cijfers voor het ervaren zelfvertrouwen, inclusief de gemiddelden per les. Hierin is te zien dat het zelfvertrouwen bij twee docenten lager werd naarmate de lessenserie vorderde. Twee docenten eindigden met evenveel zelfvertrouwen als ze begonnen; hun gemiddelde bleef hoog (8). Bij drie docenten steeg het zelfvertrouwen. Gemiddeld steeg het zelfvertrouwen van de docenten minimaal (van 7.7 naar 8). Over het geheel genomen was en bleef het zelfvertrouwen van de docenten dus hoog. De docenten voelden zich allemaal goed voorbereid door het volgen van de workshop en het lezen van de docentenhandleiding.

**TABEL 11** | MATE VAN ZELFVERTROUWEN (1 ZEER SLECHT – 10 UITMUNTEND) PER DOCENT (D1-D7) VOORAFGAAND AAN EEN LES; M = GEMIDDELDE; NB = NIET BEOORDEELD

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	M
Voor Les 1	8	8	8	8	7	8	7	7.7
Voor Les 2	NB	8	8	9	7	9	NB	8
Voor Les 3	6	7	8	10	7	9	8	7.9
Voor Les 4	5	8	8	10	6	9	NB	7.7
Voor Les 5	NB	NB	8	NB	8	7	NB	7.7
Na afloop	7	NB	NB	10	NB	7	NB	8

Er vielen een paar dingen op. Een docent (D1) gaf zijn eigen zelfvertrouwen voor Les 3 een onvoldoende (5), wat te verklaren was door een beperkte voorbereiding als gevolg van ziekte. Bij twee docenten (D1 en D2) daalde het zelfvertrouwen voor Les 3. D1 lichtte toe dat hij de theorie over de verschillende categorieën van foregrounding zelf nog niet volledig beheerste. D2 noteerde dat de leerlingen in Les 2 minder goed meededen dan in Les 1. Het vertrouwen herstelde zich doordat Les 3 goed verliep; voor Les 4 noteerde deze docent opnieuw een hoog cijfer (8). Bij drie docenten bleef het zelfvertrouwen hoog (D3, D5, D6), terwijl het bij twee andere docenten respectievelijk steeg van een 7 naar een 8 (D7) en van een 9 naar een 10 (D4). Bij twee docenten daalde het zelfvertrouwen na het geven van de lessenserie ten opzichte van het begin, in beide gevallen van een 8 naar een 7. Bij één docent (D6) was dit het gevolg van een beperkt enthousiasme bij haar leerlingen; zij vonden de lessen “een beetje saai en vaag”. De andere docent (D1) kwam terug op de uitvoering van Les 3 en gaf aan nog te worstelen met de onderverdeling van de categorieën van foregrounding. Deze docent was desondanks enthousiast over Begeleid diep lezen. Dit gold ook voor de leerlingen; zij adviseerden de lessen

volgens jaar opnieuw te geven. De docenten van wie het zelfvertrouwen was gestegen, schreven dit toe aan hun toenemende ervaring met de methodiek.

### 6.2.5 LEERLINGEVALUATIES

Twee docenten hebben de stelling dat de leerlingen beter geworden zijn in het lezen van literatuur voorgelegd aan hun leerlingen (in totaal drie klassen). Uit hun metingen ( $N = 72$ ) bleek dat 10% ( $n = 7$ ) het volledig eens was met de stelling en 71% ( $n = 51$ ) het eens was met de stelling. Vier leerlingen kozen voor de optie “niet mee eens” en negen leerlingen (12,5%) “helemaal niet mee eens”. Hoewel het niet een van de keuzemogelijkheden was, had één leerling “neutraal” genoteerd.

Twee docenten—van verschillende scholen—hebben op eigen initiatief de beoordelingsschaal aangepast: zij vroegen leerlingen op een driepuntsschaal aan te geven of zij “iets” hadden geleerd (*niets – een beetje – iets*). De meeste van de 33 leerlingen kozen de optie “iets geleerd” ( $n = 21$ , 64%), 3 leerlingen (9%) kozen voor “een beetje” en 9 (27%) gaven aan “niets” te hebben geleerd. In een nabespreking constateerde een van de docenten dat drie leerlingen die hadden aangegeven “iets geleerd” te hebben, dit eigenlijk liever op “een beetje” hadden gezet, omdat zij het vreemd vonden om bij zoveel dingen stil te staan. Hierop reageerde een andere leerling dat hij juist meer oog voor detail begon te krijgen.

Drie docenten hebben de evaluatieopdracht niet aan hun leerlingen voorgelegd; twee daarvan hebben de laatste les niet gegeven.

### 6.2.6 VRAGENLIJST INTERVISIE

De vragenlijst over de intervisie, ingevuld door de twee docenten die hieraan hadden deelgenomen, wees uit dat de praktische bruikbaarheid door hen gemiddeld met een 3.5 (respectievelijk 3 en 4) werd beoordeeld. Ook op de stelling over het mogelijke effect van de intervisie op hun zelfvertrouwen scoorden zij gemiddeld een 3.5 (scores 3 en 4).

### 6.2.7 VRAGENLIJST TUTORIALS

De docenten beoordeelden de twee tutorials die zijn gemaakt om (toekomstige) docenten te ondersteunen bij de uitvoering van Begeleid diep lezen door te reageren op zes stellingen. De beoordelingsschaal liep van 1 (*helemaal niet mee eens*) tot en met 4 (*helemaal mee eens*).

**TABEL 12** | STELLINGEN OVER TUTORIAL 1 EN 2, MINIMUM AANTAL (1) EN MAXIMUM AANTAL (4) GESCOORDE PUNTEN (MIN. EN MAX.) EN GEMIDDELDE SCORES PER STELLING (M)

Stellingen	Min.	Max.	M
1. Het is duidelijk dat Tutorial 1 de principes van de gespreksmethodiek demonstreert en Tutorial 2 de principes voor de toepassing ervan in een klassensetting.	3	4	3.8
2. Tutorial 1 brengt de belangrijkste principes van de methodiek in beeld.	3	4	3.7
3. Tutorial 1 was een nuttig leermiddel geweest als ik het voorafgaand aan de lessenserie had kunnen bekijken.	2.5	4	3.5
4. Tutorial 1 is een nuttig hulpmiddel bij het leren stellen van vragen.	2	4	3.3
5. Tutorial 2 brengt de belangrijkste principes voor de toepassing in een klassensetting in beeld.	3	4	3.9
6. Tutorial 2 was een nuttig leermiddel geweest als ik het voorafgaand aan de uitvoering van de lessenserie had kunnen bekijken.	2.5	4	3.5

Tabel 12 geeft een overzicht van de spreiding en gemiddelde scores, die tussen de 3 en 4 lagen. Slechts in enkele gevallen scoorden de docenten lager dan 3.

Meerdere docenten noteerden bij Stelling 1 de slechte verstaanbaarheid van sommige leerlingen. Een docent kruiste bij Stelling 3 score 3 aan; hij vond de video's duidelijk, maar vroeg zich af of de kleine groep in Tutorial 2 (12 leerlingen) ertoe zou leiden dat docenten zich afvragen of de methodiek wel werkbaar is in een klas van 25 leerlingen. De docent die bij Stelling 4 score 2 aankruiste, vond dat de video te weinig houvast bood bij het stellen van vragen; hij gaf geen verdere toelichting. Een andere docent adviseerde bij Stelling 5 om duidelijk te maken dat alle lessen in de tutorial over hetzelfde verhaal gaan (behalve Les 5), terwijl in de lessenserie zelf in elke les een ander verhaal wordt gelezen. De docent die bij Stelling 3 en 6 score 2,5 aankruiste, gaf aan de tutorials niet nodig te hebben gehad vanwege de duidelijke docentenhandleiding en de deelname aan de workshop.

### 6.2.8 INDIVIDUELE INTERVIEWS

Een aantal thema's dat ik in de analyse van de logboeken had geïdentificeerd, kwam ook terug in de interviews: opvallend taalgebruik aanwijzen, vragen bedenken, categorieën van foregrounding, eindgesprek en toetsing. Daarom bespreek ik de interviews aan de hand van deze thema's. Tenslotte behandel ik meer algemene vragen over de ervaringen met Begeleid diep lezen; ik was bijvoorbeeld benieuwd of de methodiek een toevoeging was aan het repertoire van de docenten, of zij de

methodiek effectief vonden en of zij voornemens waren om Begeleid diep lezen in hun curriculum op te nemen.

#### *Opvallend taalgebruik aanwijzen*

Geen van de docenten vond het moeilijk om zelf vast te stellen welke woorden zij opvallend vonden. Twee docenten gaven aan dat zij in het begin onzeker waren, maar goed werden ondersteund door het volgen van de workshop en het gebruik van de voorbeeldvragen. Dit gold niet altijd voor hun leerlingen; enkele docenten zagen dat hun leerlingen moeite hadden met het aanwijzen van opvallend taalgebruik en soms opmerkelijke keuzes maakten. Een docent met meertalige leerlingen schreef deze problemen toe aan hun taalachtergrond en gaf aan dat in dergelijke gevallen herhaling van de methodiek noodzakelijk was. Andere docenten vonden dat hun leerlingen goed in staat waren om opvallende woorden aan te wijzen; soms was een kleine aansporing nodig, bijvoorbeeld bij het woorden onderstrepen in Les 2.

#### *Vragen bedenken*

Drie docenten gaven aan dat zij zich in het begin nog wel onzeker hadden gevoeld over hun vragen, maar dat de workshop en de tussentijds aangeleverde voorbeeldvragen hen hierbij goed hadden ondersteund. Vier docenten hebben geen problemen ervaren bij het bedenken van goede vragen, al was een goede voorbereiding hiervoor wel voorwaardelijk.

Om een beeld te krijgen van de kwaliteit van hun vragen, heb ik de docenten gevraagd een voorbeeld te geven van een goede vraag. Deze voorbeeldvragen waren allemaal terug te voeren op de principes van de methodiek. Sommige vragen gingen over impliciet taalgebruik, zoals vragen over de eerste zinnen van *Het adres*: “Hoe is de verhouding tussen die mensen?” of “Denken jullie dat ze echt meent wat ze zegt?” Andere docenten gaven als voorbeeld vragen over motieven, zoals: “Waar heb je dit eerder gezien?”, “Dit komt telkens terug; waarom?” of “Wat is de betekenis van de stiltes in het verhaal?” Enkele docenten noemden vragen naar voorkennis en associaties zoals bij de vraag over *Een onbekende trekvogel*: “Waar denk je aan bij de hangende vogels? Heb je dat zelf ook weleens meegemaakt?” Anderen noemden de relatie tussen stijl en betekenis, zoals de vraag over de waarneming via geuren in *Hoelab*. Eén docent kon geen voorbeeld geven.

Van leerlingen was het beeld wisselender. Drie docenten constateerden geen problemen bij hun leerlingen bij het bedenken van vragen. Ter illustratie gaf een docent een voorbeeld van een (sterke) leerlingvraag bij het verhaal *Bloed* (Les 4):

“Alles aan het meisje wordt beschreven in verkleinwoorden. Waarom is dat?” Een andere docent noteerde daarentegen dat ambiguïteit, een complexe taaleigenschap, door haar leerlingen niet was besproken. Sommige docenten gaven aan dat de vraagkwaliteit per groepje erg kon verschillen. Een van hen suggereerde daarom om bij het samenstellen van de groepjes sterke en zwakke leerlingen bij elkaar te plaatsen. Twee docenten gaven aan dat hun leerlingen moeite hadden met het bedenken van relevante vragen. Dit was bij een docent met name een probleem bij het verhaal *Een onbekende trekvogel*; volgens de docent kwam dit doordat veel leerlingen het verhaal niet begrepen.

### *Categorieën van foregrounding*

Zoals vermeld bij de bespreking van Les 3 in het logboek, was ik zelf niet geheel tevreden met deze les, omdat hij door de deductieve opzet een breuk vormde met de rest van de lessenserie, die juist een inductieve grondslag heeft. Anders gezegd: in de lessenserie vormt de tekst de aanleiding voor de vragen, terwijl in Les 3 de theorie als uitgangspunt dient bij het categoriseren van opvallend taalgebruik. Na bestudering van de logboeken merkte ik dat ook een aantal docenten en hun leerlingen moeite had met deze les. Omdat ik meer achtergrondinformatie wilde verkrijgen, heb ik deze les in het interview aan de orde gesteld. Daarnaast wilde ik de docenten een nieuw voorstel met een inductieve opzet voorleggen. Dit voorstel hield in dat leerlingen niet langer vooraf categorieën aangereikt krijgen, maar zelf categorieën bedenken bij opvallend taalgebruik.

Een aantal docenten gaf aan dat zij inderdaad moeite hadden gehad met deze les. Sommigen vonden het lastig om het opvallende taalgebruik in te delen volgens de aangereikte categorieën. Voor andere docenten was het niet duidelijk wat het doel hiervan was. Zij vroegen zich af of leerlingen de indeling nodig hebben bij het bedenken van vragen. Alle docenten vonden het voorstel om leerlingen zelf categorieën te laten bedenken een goed idee. Een van hen stelde voor dat de docent, indien nodig, ondersteuning kon bieden bij het bedenken van categorieën.

### *Leestempo*

Wanneer leerlingen zelf een gesprek voeren over een literair verhaal, zijn ze vaak snel klaar. Om hen te stimuleren om meer gedetailleerd in te gaan op het verhaal en door te vragen op (korte) antwoorden van hun klasgenoten, heb ik in Les 5—waarin zij in tweetallen een gesprek voerden—de tijdsduur voor deze bespreking vastgelegd; 10 minuten per leerling en dus 20 minuten per verhaal. Een docent slaagde erin om de gesprekken 20 minuten te laten duren. Twee andere docenten merkten op

dat een aantal paren te snel klaar was met het gesprek, al vond één docent de vragen van de leerlingen goed. Een van hen gaf deze leerlingen de opdracht zich bij andere groepjes aan te sluiten. Een andere docent schreef de korte gespreksduur toe aan een te korte voorbereidingstijd, terwijl weer een andere docent deze korte duur toeschreef aan een “overhoorhouding” in plaats van een gesprek. Hiermee bedoelde zij dat de leerlingen op zoek waren naar het juiste antwoord en niet om toelichting vroegen. Drie docenten hebben Les 5 niet gegeven.

### *Toetsing*

Wat betreft de toetsing bleken de docenten een voorkeur te hebben voor een toetsvorm die beter bij de lessenserie past. Ze vonden deze toets, waarbij leerlingen een (juist) antwoord moesten geven op vragen over een tekst, niet aansluiten bij de lessenserie waarin juist de meerduidigheid van de literaire tekst centraal had gestaan. Een docent stelde voor om de toets mondeling af te nemen, een andere docent om leerlingen te laten noteren waardoor woorden opvallen of vragen over opvallend taalgebruik te laten formuleren.

### *Literaire leesvaardigheden verbeterd?*

Alle docenten verwachtten dat de leerlingen betere lezers worden door te werken met Begeleid diep lezen, mits de methodiek herhaald wordt en ingesleten raakt. Een docent vond dat de vragen in Begeleid diep lezen goed aansluiten bij de nieuwe vragen in het eindexamen Nederlands die gericht zijn op toon, framing en metafoorgebruik. Een andere docent was van mening dat de methodiek de leerlingen bewuster maakt van taal en taalgebruik. Vanwege hun taalachterstand bleven de tweetalige leerlingen het volgens haar moeilijk vinden om opvallend taalgebruik aan te wijzen, maar zij constateerde wel dat ze preciezer waren gaan lezen. Dat leverde op zichzelf al een betere leesvaardigheid op.

### *Begeleid diep lezen: een toevoeging aan de onderwijspraktijk?*

Geen van de docenten had eerder iets in hun lespraktijk gedaan wat leek op de methodiek van Begeleid diep lezen. Een docent gaf aan dat deze methodiek het meest lijkt op de lessen poëzie, maar dat het nieuw was om opvallend taalgebruik in proza te analyseren en interpreteren. Een andere docent noteerde dat het een nieuwe methodiek was, maar dat het tegelijkertijd tot de “corebusiness” van docenten Nederlands behoort om leerlingen te helpen literaire teksten goed te lezen en te interpreteren. Leerlingen in de bovenbouw weten volgens deze docent vaak niet hoe ze literatuur moeten lezen. Door hen te wijzen op literair taalgebruik wordt duidelijker waar zij op moeten letten bij het lezen van literatuur.

*Begeleid diep lezen als onderdeel van het curriculum*

Alle docenten gaven aan dat zij in het volgend schooljaar opnieuw met Begeleid diep lezen willen werken. De meeste docenten willen de methodiek aanbieden in klas 4, wanneer leerlingen beginnen met literair lezen en voordat zij starten met de lessen verhaalanalyse. Een docent vond het een noodzakelijke aanvulling, maar vroeg zich af of alle docenten bereid zijn zoveel aandacht te besteden aan het lezen van literaire teksten. Zij was van mening dat docenten ten onrechte aannemen dat leerlingen literaire teksten kunnen lezen. Leerlingen van een andere docent hadden zelf voorgesteld om de methodiek te blijven gebruiken. Hun werkhouding was veel positiever dan bijvoorbeeld tijdens de lessen argumentatietheorie. Deze docent was erg onder de indruk van hun inzet, ook van leerlingen die normaal niet serieus meededen. Twee docenten stelden voor om deze manier van lezen ook toe te passen op zakelijke teksten, zoals examenteksten.

## 6.3 DISCUSSIE

In deze studie stond de vraag centraal wat docenten nodig hebben om de methodiek Begeleid diep lezen succesvol en efficiënt te kunnen uitvoeren. Een focusgroep bestaande uit docenten Nederlands heeft de workshop Begeleid diep lezen gevolgd, de docentenhandleiding—inclusief de verhalen—gelezen, de lessenserie gegeven en op vrijwillige basis een aantal intervisiebijeenkomsten gevolgd. Om te onderzoeken of deze leermiddelen hen ondersteunden bij het uitvoeren van Begeleid diep lezen, hebben zij deze geëvalueerd met vragenlijsten en hebben ze een logboek ingevuld. In deze discussie evalueer ik de resultaten met een paragraaf geweid aan de noodzaak van de methodiek Begeleid diep lezen (paragraaf 6.3.1), de feedback van de docenten uit de focusgroep op het trainingsmateriaal (paragraaf 6.3.2), weerstand bij leerlingen (paragraaf 6.3.3), beperkingen van dit onderzoek (paragraaf 6.3.4) en implicaties voor een derde versie van de docentenhandleiding (paragraaf 6.3.5).

### 6.3.1 NOODZAAK VAN EEN METHODIEK BEGELEID DIEP LEZEN

Het uitgangspunt van sommige leerlinggestuurde benaderingen, zoals Literatuur lezen in dialoog van Janssen (2009), is dat leerlingen zonder training in staat zijn om interessante en relevante vragen te stellen. Dit strookt echter niet met de waarnemingen van de docenten uit de focusgroep. Zij zagen onder invloed van de lessen Begeleid diep lezen een positieve ontwikkeling in de vragen van leerlingen, waarin steeds meer aandacht was voor opvallend taalgebruik in de tekst. Deze methodiek vult dus een hiaat in het vak Nederlands zoals het momenteel gegeven wordt.

De docenten uit de focusgroep waren unaniem over de effectiviteit van Begeleid diep lezen en deelden de overtuiging dat leerlingen er betere lezers van worden. Zij waren dan ook allemaal voornemens Begeleid diep lezen volgend schooljaar op te nemen in hun curriculum. Volgens de docenten is herhaling van de methodiek daarbij wel een belangrijke voorwaarde. Ditzelfde bleek uit de leerlingevaluaties: de meeste leerlingen waren van mening dat de lessen hadden bijgedragen aan een verbetering van hun literaire leesvaardigheden.

### 6.3.2 FEEDBACK VAN DE DOCENTEN OP HET TRAININGSMATERIAAL

De feedback van de docenten op de workshop, docentenhandleiding en verhalen was over het algemeen positief. De docenten waardeerden de praktische insteek van de workshop en de bruikbaarheid van de docentenhandleiding. Ook waren zij overwegend positief over de opbouw en uitvoerbaarheid van de lessen. De meeste docenten vonden dat de doelen van beide tutorials duidelijk waren en dat deze de principes van de methodiek goed illustreerden. Het gemiddelde zelfvertrouwen na het volgen van de workshop was hoog en is gedurende de lessenserie zelfs iets toegenomen, wat de kwaliteit van het ondersteunend materiaal voor Begeleid diep lezen verder onderstreept.

De docenten hadden na het volgen van de workshop en het lezen van de docentenhandleiding voldoende bagage om opvallend woordgebruik aan te wijzen en daarbij passende vragen te stellen, al waren sommigen hierover in het begin onzeker. Hun vragen bleken goed aan te sluiten bij de uitgangspunten van de methodiek Begeleid diep lezen. Desalniettemin vroeg een aantal docenten om vragen bij de verhalen, met name vanwege de tijdwinst die dat zou opleveren. Het gevaar is echter dat een tekst met bijgeleverde vragen ten onrechte suggereert dat dit de beste vragen zijn. Ik verwacht dat docenten de meest waardevolle gesprekken voeren op basis van hun eigen vragen, afgestemd op de inbreng van hun leerlingen. Bovendien zou een tekst met bijgeleverde vragen mogelijk—ten onrechte—suggereren dat docenten volgens een vast stramien zouden moeten werken. Of deze aanname terecht is en of bijgeleverde vragen nadelen hebben, is uiteindelijk een empirische kwestie die verder onderzoek vraagt. Om tegemoet te komen aan de vraag van docenten en om extra ondersteuning te bieden bij het bedenken van vragen, heb ik in de lesopzetten bij elk verhaal een klein aantal voorbeeldvragen opgenomen.

### 6.3.3 WEERSTAND VAN LEERLINGEN

Vrijwel alle docenten kregen op enig moment te maken met weerstand van hun leerlingen tegen het trage leestempo. Een mogelijke oorzaak hiervan is dat docenten

te veel vragen stellen, waardoor de gesprekken te lang duren. Het is daarom belangrijk dat docenten het tempo hoog houden door het aantal vragen te beperken.

Daarnaast moeten docenten leren omgaan met die weerstand, want het is onvermijdelijk dat leerlingen zich verzetten tegen de extra inspanningen die Begeleid diep lezen van hen vraagt. Koek (2018) beschouwt frustratie bij leerlingen zelfs als een noodzakelijke fase in het kritisch leren denken tijdens de literatuurlessen. Omgaan met weerstand betekent dus deels accepteren dat die er is.

Behalve door een te laag tempo kan weerstand echter ook voortkomen uit een beperkte bereidheid bij leerlingen om extra inspanning te leveren (Fialho, 2007; Harash, 2022). Docenten zagen die weerstand vooral bij zwakkere lezers, maar in een enkel geval ook bij sterke lezers.

Anderzijds meldden de meeste docenten ook een opvallend actieve werkhouding van hun leerlingen en waarderende reacties op het Begeleid diep lezen. De meeste docenten rapporteerden een positieve ontwikkeling bij hun leerlingen onder invloed van de lessenserie. Mogelijk namen onder invloed van succeservaringen het zelfvertrouwen en de bereidheid tot extra inspanningen toe.

#### 6.3.4 BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK

Het is niet uitgesloten dat de bevindingen samenhangen met de aard van de steekproef, die bestaat uit een groep docenten die zich vrijwillig heeft aangemeld. Het kan zijn dat deze groep afwijkt van de doorsneedocent Nederlands en bovenmatig geïnteresseerd is in een nieuwe methodiek, en bereid is moeite te doen om deze aan te leren. Aangenomen dat dit het geval is, heeft zelfs deze groep naar eigen zeggen baat bij ondersteuning.

#### 6.3.5 IMPLICATIES VOOR EEN DERDE VERSIE VAN DE DOCENTENHANDLEIDING

De evaluaties van de docentenhandleiding, de verhalen, de logboeken, de tutorials en de interviews hebben geleid tot een aantal aanpassingen, die zijn opgenomen in een derde versie van de docentenhandleiding (Beukering, 2026).

Omdat de meeste docenten de theoretische toelichting in de docentenhandleiding waardeerden, is daaraan niets veranderd. Over de thema's van de verhalen was een enkeling minder enthousiast. Uiteraard kunnen docenten altijd kiezen voor andere verhalen. In de docentenhandleiding zijn daarom enkele richtlijnen voor de keuze van verhalen opgenomen.

Meerdere docenten hebben gaandeweg het proces gevraagd om bij de verhalen vragen aangeleverd te krijgen. Omdat ik verwacht dat docenten de beste gesprekken voeren op basis van hun eigen vragen, is daaraan niet tegemoetgekomen. Wel is zoals eerder vermeld voor elk verhaal een klein aantal voorbeeldvragen opgenomen.

Om docenten te ondersteunen in de omgang met leerlingen die de tekst niet begrijpen, met “onzinwoorden” komen of “hineininterpretieren”, heb ik in de docentenhandleiding een extra paragraaf opgenomen die ik *Activerende sturing* heb genoemd. In deze paragraaf komt aan de orde wanneer een docent wel of geen ondersteuning biedt. Ter illustratie worden aan de hand van een fragment uit het verhaal *Hoelab*—“De geur van zijn moeder bracht een glas limonade. Kom je niet bij ons zitten? Nee.”—een aantal voorbeeldvragen gegeven dat een oplopende mate van ondersteuning en sturing demonstreert:

- “Valt je iets op aan de zinnen: *Kom je niet bij ons zitten? Nee.*”
- “Valt je iets op aan de interpunctie?”
- “Zou jij bij deze zin aanhalingstekens plaatsen?”
- “Wat is het effect van het weglaten ervan?”

Als een leerling hiermee niet verder komt, luidt het advies aan de docent om de vraag te laten rusten.

Meerdere docenten zijn in tijdnood gekomen. Een belangrijke oorzaak is de lengte van de verhalen. Bij Les 2, waarin *Hoelab*—verreweg het kortste verhaal—werd gelezen, kwam namelijk niemand in de problemen. De geadviseerde lestijd is daarom verhoogd naar 60 minuten, indien gebruik wordt gemaakt van de hier aangereikte verhalen. Een andere oorzaak is dat docenten te veel vragen stellen, waardoor de gespreksduur wordt verlengd.

Nog een andere oorzaak is de terughoudendheid van leerlingen om actief deel te nemen wanneer zij de methodiek nog niet kennen. Hierdoor kan het even duren eer een vraag wordt beantwoord. Omwille van het tempo is het raadzaam dat de docent in het begin de beurten zelf verdeelt en daarbij een hoog tempo aanhoudt. Het advies in de handleiding luidt om te beginnen met leerlingen die bereid zijn antwoorden te geven, zodat het gesprek op gang komt. De inzichten over het nut en de onvermijdelijkheid van weerstand en over de beurtverdeling zijn opgenomen in de paragraaf *Tempo*.

Om te stimuleren dat de gesprekken tijdens de laatste les (waarin leerlingen zelfstandig vragen bedenken en een gesprek voeren over een verhaal) langer en diepgaander zijn, is in de docentenhandleiding een aanpassing van de procedure opgenomen: de vragensteller leest de tekst voor en stelt de voorbereide vragen tijdens het lezen, zoals de docent tijdens de lessen heeft gedemonstreerd. De verwachting is dat het stellen van vragen tijdens het lezen de leerlingen zal stimuleren om meer door te vragen.

De docenten gaven aan alle lessen te willen afsluiten met een klassikaal eindgesprek zodat leerlingen vragen aan de klas kunnen stellen over onderdelen waar zij, ook in samenspraak met andere leerlingen, niet uitkwamen. Daarom is in de docentenhandleiding voor alle lessen een centrale nabespreking opgenomen. Deze beslissing heeft voor Les 5 als consequentie dat leerlingen geen keuze meer hebben, maar allemaal hetzelfde verhaal moeten lezen.

In de lessenserie vormden Les 3 en de toetsing een breuk met de methodiek. De opdracht in Les 3, waarin leerlingen opvallend taalgebruik moesten indelen in categorieën van foregrounding, was deductief in plaats van inductief. Hiervoor is in de docentenhandleiding een vervangende opdracht opgenomen, waarin de leerlingen zelf—met ondersteuning van hun docent—categorieën bedenken. De opdracht heeft als doel dat leerlingen opvallend woordgebruik analyseren door aan te geven waardoor de woorden opvallend zijn. De docent zoekt hierbij niet naar abstracte begrippen uit de stilistiek of verhaalanalyse; de “labeling” van de woorden komt voort uit de tekst en de analyses van de leerlingen zelf. Een voorbeeld uit het verhaal *Honingeiland*: “Je bent de enige, de enige, de enige.” Een mogelijke reden die leerlingen kunnen geven voor de opvallendheid is dat deze woorden tot drie keer toe worden herhaald. Zo ontstaat uit een gesprek met de leerlingen de categorie “herhalingen”.

Het antwoordmodel van de toets was te sterk gericht op goed- of foutantwoorden, terwijl binnen Begeleid diep lezen de nadruk ligt op meerduidigheid. Bovendien werd de in de methodiek centrale vaardigheid, vragen stellen over opvallend taalgebruik, niet getoetst. In de docentenhandleiding is daarom een nieuwe toetsvorm opgenomen, die vergelijkbaar is met de afsluitende opdracht in de laatste les waarin de leerlingen op basis van hun eigen vragen zelfstandig een gesprek voeren over een literair verhaal.



### ALGEMENE CONCLUSIES

*“Een draak van een klas,” zegt mijn collega in de docentenkamer. “Als het niks wordt, ligt het niet aan jou,” voegt hij er ter geruststelling aan toe. Ik heb de lessenserie voor Studie 2 ontwikkeld en sta op het punt een les uit te proberen in zijn vierde, een klas die ik niet ken.*

*Daar komen ze het lokaal binnen, de draakjes. Glimmende gouden oorringen, zorgvuldig geleverde, krullende wimpers. Hier en daar een steelse blik op mij, een onbekend gezicht, toch maar een groet. Dan volgt een zwerm zwarte The North Face jassen, zonder uitzondering op lage witte Nike Air Force 1 gympen. Vriendelijk zijn, maar streng, en het tempo hoog houden, weet ik dan.*

*“Kent u me nog?” Ik lees hardop de zin die al op het bord staat. Het is de eerste zin van het verhaal Het adres van Marga Minco, maar dat weten de leerlingen nog niet. “Welke informatie kun je uit dit korte zinnetje halen?” Ik kijk de klas in op zoek naar bereidwillige ogen. De eerste zet moet raak zijn, een onverschillige reactie of een “weet ik niet” kan de toon zetten en het gesprek in een neerwaartse spiraal brengen (en kom daar nog maar eens uit).*

*“Jij.” Ik wijs, ken hun namen niet. Een vriendelijk ogend meisje zegt aarzelend: “Er zijn twee mensen.”*

*“Inderdaad. Kennen ze elkaar, denk je?”*

*“Nou, de een denkt de ander te kennen.”*

*“Uitstekend...” De deur zwaait open. Lange ledematen in een lichtgrijs trainingspak zwenken naar binnen en ploffen op een stoel. Ik kijk naar de klok—een kwartier te laat—en naar de jongen in het grijs en besluit niks te zeggen.*

*“Wat denk jij, kent de “u” deze persoon?” vervolg ik het klassengesprek en wijs weer een leerling aan. “Ik denk van wel.”*

*“Hoeft niet!” klinkt het vanaf achter in de klas.*

*“Misschien zijn het Poetin en Zelensky,” grapt het grijze trainingspak.*

*“O,” zeg ik, “jij mag weer vertrekken.” Hier en daar klinkt verontwaardigd gemompel. De jongen kijkt lachend van mij naar zijn buurman en blijft zitten. “Ik meen het,” zeg ik vriendelijk maar kortaf, “wegwezen.” Hij haalt z’n schouders op en sjokt het lokaal uit. De klas is muisstil.*

*“Waar waren we,” zeg ik opgewekt, “misschien kennen deze personen elkaar, misschien inderdaad niet.” Ik kijk het meisje weer aan. “Waarom dacht jij van wel?”*

*“Nou, omdat de ene persoon de “u” wel kent. En omdat het spannender is als dat ook zo blijkt te zijn.” “Goed beargumenteerd, zeg; zo had ik er nog niet naar gekeken.” Het meisje oogt tevreden, meerdere ogen kijken me aan. “We gaan het zien, want dit is de eerste zin van het verhaal dat we deze les samen lezen.”*

*Dertig minuten later gaat de bel. De klas stroomt leeg, een leerling blijft dralen. Vergrote blauwe ogen kijken mij door twee ronde brillenglazen serieus aan. “Zo goed doet onze klas normaal nooit mee.” Ik sta voor hem met klotsende oksels, maar weet nu dat het mogelijk is: Begeleid diep lezen met een klas.*

Deze les geef ik vijf jaar nadat ik als beginnende docent Nederlands tegen de demotivatie en beperkte leesvaardigheden van mijn leerlingen aanliep; mijn promotietraject is dan drie jaar bezig. Het is een van de momenten waarop ik voelde dat ik iets in handen had. Daarvan waren er meerdere. In dit afsluitende hoofdstuk komen ze allemaal aan bod, net als de dingen die niet gelukt zijn.

Eerst behandel ik de theoretische achtergrond (paragraaf 7.1), waarbij ik begin met een theoretische verantwoording voor het ontwikkelen van een nieuwe methodiek voor literair lezen in het Nederlandse literatuuronderwijs (paragraaf 7.1.1), gevolgd door een beschrijving van de theoretische fundamenten van de methodiek Begeleid diep lezen (paragraaf 7.1.2). Vervolgens bespreek ik de onderzoekdesigns, de hypothesen die in Studie 1 en 2 zijn getoetst en de onderzoeksvraag die in Studie 3 leidend was (paragraaf 7.2), gevolgd door een bespreking van de resultaten (paragraaf

7.3). Ook komen aanbevelingen voor toekomstige studies (paragraaf 7.4) en voor het literatuuronderwijs (paragraaf 7.5) aan de orde. Ik sluit af met een bespiegeling op de maatschappelijke context, waarin ontleding en dalende leesvaardigheid velen zorgen baren (paragraaf 7.6).

## 7.1 THEORETISCHE ACHTERGROND

### 7.1.1 WAAROM EEN NIEUWE METHODIEK VOOR LITERAIRE ANALYSE IN HET NEDERLANDSE LITERATUURONDERWIJS?

In hoofdstuk 2 beschrijf ik hoe het Nederlandse (literatuur)onderwijs de afgelopen decennia onder invloed van onderwijsvernieuwingen en ontwikkelingen in de literatuurwetenschap steeds meer leerlinggericht is geworden (Janssen, 1998; Verboord, 2003). Dit betekende in de praktijk meer focus op de persoonlijke ontwikkeling en het leesplezier bij leerlingen, en minder op een diep begrip van literaire teksten. Dergelijk literatuuronderwijs bracht bovendien een andere literatuuropvatting met zich mee, die uitgaat van meerdere perspectieven en multi-interpretabiliteit. Dat wil zeggen: geen vaststaande betekenis of bedoeling van de schrijver.

Onderzoek naar twee op deze leest geschoeide benaderingen voor het verwerken van literaire teksten, beide populair in het Nederlandse literatuuronderwijs—Literatuur lezen in dialoog van Janssen (2009) en Transformatief dialogisch literatuuronderwijs van Schrijvers (2019)—liet zien dat zij met name bijdragen aan het verbeteren van de leesmotivatie, maar voor het diepgaand verwerken van literaire teksten lag dat anders. Voor Literatuur lezen in dialoog gold dat alleen een relatief kleine groep sterke lezers positieve effecten op leesbegrip liet zien. De zwakkere lezers scoorden juist slechter wanneer zij, zoals de methode voorschrijft, zelfstandig vragen bij de tekst bedachten. Mogelijk zouden zij beter presteren met meer gerichte begeleiding van een docent. In het onderzoek naar Transformatief dialogisch literatuuronderwijs is niet onderzocht of leerlingen ook betere lezers werden; de aandacht hiervoor was ondergeschikt aan hun persoonlijke ontwikkeling.

Ondanks deze op persoonlijke ontwikkeling gerichte wending bleef de tekstanalyse in het Nederlandse literatuuronderwijs decennialang ongewijzigd. De twee meest gebruikte schoolmethoden maken nog altijd gebruik van het in de jaren 70 geïntroduceerde structuuranalytische begrippenapparaat. Dit leidde niet tot een beter tekstbegrip (Dera et al., 2022; Witte, 2008), maar wel tot demotivatie bij leerlingen

(Janssen, 1998; Oberon, 2016; Van Hout, 2024; Witte, 2008) en mede hierdoor, tot kritiek van docenten Nederlands (Oberon, 2016) en vakdidactici (Peppelenbos, 2021; Schrijvers 2019; Van Hout, 2019, 2024).

In recent onderzoek naar literatuuronderwijs wordt geëxperimenteerd met mogelijkheden om het leerlinggerichte perspectief en de traditionele structuuranalyse te integreren. Denk bijvoorbeeld aan het zogenoemde affectieve leesonderwijs, dat gericht is op de persoonlijke—emotionele en fysieke—ervaring bij het lezen van literaire teksten. Bij deze benaderingen wordt weliswaar expliciet aandacht besteed aan de vorm en stijl van teksten, maar die aandacht blijft beperkt en is ondergeschikt aan de affectieve benadering. De verwachting is dat een focus op affectieve reacties ook een diepere verwerking van literaire teksten bevordert, maar deze aanname is voor zover ik heb kunnen nagaan niet getoetst.

Wellicht valt evenveel te zeggen voor een accent op de verwerking van literaire teksten: diep begrip van een literaire tekst beïnvloedt de affectieve beleving ervan positief (zie ook: Van Dijk & Stronks, 2022). In dit dissertatieonderzoek heb ik mij ten doel gesteld beide benaderingen—het bespreken van affectieve reacties en het bevorderen van begrip—samen te brengen door een leerlinggerichte methodiek te ontwikkelen waarin de analyse en interpretatie van vorm en stijl centraal staan. In tegenstelling tot veel andere leerlinggerichte methoden vervult de docent daarin—althans in eerste instantie—een centrale rol.

### 7.2.2 BEGELEID DIEP LEZEN

In hoofdstuk 3 kwamen de theoretische kaders voor de methodiek van Begeleid diep lezen aan de orde. Volgens het Constructie-Integratiemodel (Kintsch, 1998; Kintsch & Van Dijk, 1978) ontstaat diep begrip van een tekst wanneer de lezer tijdens het lezen een mentale representatie van de tekst opbouwt waarin informatie uit de tekst wordt geïntegreerd met eigen kennis en ervaringen (een zogenaamd situatiemodel). Hoewel dat proces deels onbewust verloopt, vereist diep begrip vaak actieve verwerking. Ervaren lezers stellen zich tijdens het lezen vragen, associëren, leven zich in de karakters in, evalueren de tekst kritisch, analyseren en interpreteren met aandacht voor vorm en stijl (Wolf & Barzillai, 2009).

Om leerlingen te helpen literaire teksten te verwerken, ging ik uit van het concept literariteit van Miall en Kuiken (1999). Zij beschrijven dit als een proces waarbij de lezer (a) opvallend taalgebruik (foregrounding) waarneemt, (b) daarbij een gevoel van

vervreemding ervaart en genoodzaakt is dit te analyseren—dat wil zeggen: vorm en inhoud te bestuderen—om vervolgens te komen tot (c) een persoonlijke interpretatie van de tekst. Begeleid diep lezen is gestoeld op de aanname dat diep begrip wordt gestimuleerd wanneer de docent leerlingen alert maakt op opvallend taalgebruik en daarover met hen in gesprek gaat. Aandacht voor foregrounding kan de verwerking verdiepen (Balint et al., 2016; Hakemulder, 2004; Miall & Kuiken, 1994; Sanford & Emmott, 2012), empathie bevorderen (Koopman, 2016) en gevoelens van betrokkenheid en absorptie versterken (Balint et al., 2016; Kuijpers, 2014).

In onderzoek naar foregrounding is er beperkt aandacht voor het feit dat foregrounding ook kan mislukken (Harash, 2022). Daarnaast zijn er duidelijke verschillen in hoe ervaren en onervaren lezers ermee omgaan (Fialho, 2007; Harash, 2022; Janssen et al., 2012; Miall & Kuiken, 1994). Ervaren lezers verwerken geforegrounde passages doorgaans vaker en vollediger (Fialho, 2007; Harash, 2022), beschikken over een gevarieerder arsenaal aan verwerkingsstrategieën (Fialho, 2007) en zetten die flexibeler in (Janssen et al., 2012) dan zwakkere of minder ervaren lezers (Fialho, 2007; Janssen et al., 2012; Harash, 2022).

Een opvallend resultaat in al deze onderzoeken is dat een grote groep lezers ook regelmatig geen enkele strategie toepast; dit geldt niet alleen voor de zwakkere of minder ervaren lezers, maar ook voor ervaren lezers (Fialho, 2007; Janssen et al., 2012, Harash, 2022). Veel lezers lijken geneigd een economische houding aan te nemen en zijn niet altijd bereid te investeren in een tijdrovend en complex interpretatieproces (Fialho, 2007; Harash, 2022). Wellicht kunnen alle lezers echter winst boeken door deze houding los te laten: zwakkere lezers kunnen succeservaringen opdoen die hun vertrouwen in de leesvaardigheid bevorderen (Bandura, 1977), terwijl sterke lezers kunnen ervaren dat investeren in de analyse en interpretatie van een tekst leidt tot interessante ontdekkingen. Beide groepen hebben passende ondersteuning nodig, dat wil zeggen: niet te moeilijke, maar ook niet te gemakkelijke vragen over een tekst (Vygotski, 1978). Zelfvertrouwen kan bovendien worden gestimuleerd met inhoudelijke en procesgerichte complimenten (Hattie & Timperley, 2007).

Bij de ontwikkeling van Begeleid diep lezen zijn de principes van cognitive apprenticeship en rolwisselend leren gevolgd. Daarbij speelt de docent (aanvankelijk) een belangrijke rol, met als doel een actieve leeshouding bij leerlingen te stimuleren. Bij Begeleid diep lezen staat het stellen van vragen over opvallend taalgebruik en verhaalelementen centraal. De docent demonstreert eerst welke

elementen in de tekst vragen oproepen, waarna de leerlingen worden gestimuleerd om op soortgelijke wijze de tekst te problematiseren. De docent houdt daarbij altijd de ruimte om ondersteuning te bieden.

Ervan uitgaande dat het leesproces bij literaire en zakelijke teksten in essentie niet verschilt (Kintsch; 1998; Wolf, 2018), of hooguit gradueel (Culler, 1997), mag worden verwacht dat de methodiek Begeleid diep lezen uitgevoerd met literaire teksten ook doorwerkt in de verwerking van zakelijke teksten. Deze hypothese wordt ondersteund door eerder onderzoek, waaruit blijkt dat leren lezen van literaire teksten de leesvaardigheid versterkt in andere tekstgenres, zoals tijdschriften, non-fictie, kranten en strips (Jerrim & Moss, 2019; Pfof et al., 2013; Torppa et al., 2019). Om deze hypothese te toetsen hebben de leerlingen in Studie 2 ook vragen over een zakelijke tekst beantwoord.

## 7.2 ONDERZOEKDESIGNS EN HYPOTHESEN

Het project waarin de methodiek Begeleid diep lezen is ontwikkeld, is gestart als een kleinschalig testexperiment in een een-op-eensetting en geëvolueerd naar de ontwikkeling en evaluatie van een lessenserie in een klassensetting. Daarna volgde een opschaling: de ontwikkeling en evaluatie van materialen waarmee de methodiek kan worden geïmplementeerd in de onderwijspraktijk.

In de eerste studie is onderzocht of Begeleid diep lezen leidt tot beter tekstbegrip in vergelijking met een vorm van zelfstandig lezen (een aangepaste versie van Janssens [2009] *Literatuur lezen in dialoog*), rekening houdend met de mogelijkheid dat leesfrequentie, leeftijd (klas) en sekse de effecten kunnen beïnvloeden. Daarnaast is onderzocht of de methodiek resulteert in een hogere verhaalwaardering. Bovendien werd verwacht dat leerlingen Begeleid diep lezen als methodiek meer waarderen dan zelfstandig lezen, wellicht omdat zij meer ondersteuning ervaren. In het experiment participeerden alle leerlingen in beide benaderingen. Aan het onderzoek deden tien leerlingen uit vwo 4 en tien uit vwo 5 mee.

In een tweede studie is getest of een vijfdelige lessenserie voor Begeleid diep lezen de literaire leesvaardigheid van vwo 4-klassen verbetert en de verhaalwaardering verhoogt, in vergelijking met leerlingen die een lessenserie zelfstandig lezen volgden (eveneens gebaseerd op *Literatuur lezen in dialoog*). Daarnaast is onderzocht of de zakelijke leesvaardigheid van leerlingen die de lessenserie Begeleid diep lezen volgden, beter is dan die van leerlingen die een lessenserie zelfstandig lezen volgden. Ten slotte is onderzocht of een verhoogde taalgevoeligheid—het opmerken van opvallende

taal—een deel van de toename in literaire leesvaardigheid, verhaalwaardering en zakelijke leesvaardigheid als gevolg van Begeleid diep lezen kan verklaren. De derde studie had als doel de bredere implementatie van de methodiek mogelijk te maken. Om te stimuleren dat inzichten uit dit onderzoek de praktijk van het schoolvak Nederlands bereiken (Bogaerds-Hazenberg, 2023; Capin et al., 2024; Dewitz & Jones, 2012), is instrumentarium ontwikkeld dat Begeleid diep lezen toegankelijk maakt. In deze kwalitatieve studie heeft een focusgroep van zeven ervaren docenten Nederlands de methodiek getest en van feedback voorzien. Zij volgden een workshop Begeleid diep lezen, deelden hun ervaringen met de lessenserie in hun eigen klassen met mij en leverden feedback op twee tutorials.

### 7.3 SYNTHESE VAN DE RESULTATEN

Mijn onderzoek bevestigt dat zelfs de hoogst presterende adolescenten niet zonder begeleiding kunnen bij het lezen van literaire teksten (Dera et al., 2022; OECD, 2023; Wolf, 2007; 2018). Met docentbegeleiding was hun begrip van literaire verhalen aanzienlijk beter dan zonder. Het eerste experiment toonde aan dat leerlingen een dieper begrip van teksten ontwikkelden met Begeleid diep lezen. De tweede studie liet zien dat de methodiek ook effectief was wanneer deze in een klassensetting werd toegepast.

Begeleid diep lezen is erop gericht om leerlingen te helpen hun aandacht te richten op opvallend taalgebruik of verhaalelementen die samenhangen met opvallende inhoud, waardoor ze teksten diepgaander verwerken. Ik ga ervan uit dat de positieve effecten op begrip werden bereikt doordat leerlingen teksten niet langer oppervlakkig lazen, maar bereid waren de teksten met meer oog voor detail te bestuderen en actief te zoeken naar interpretaties. In mijn onderzoek vond ik aanwijzingen voor dergelijke veranderingen. Zo bleek in Studie 1 dat de gesprekken in de experimentele sessies meer diepgang hadden en langer duurden dan de sessies in de controleconditie, waarin de leerlingen zelf vragen genereerden. Een indicatie voor diepgaandere verwerking is ook de langere duur van de gesprekken die leerlingen zelfstandig voerden in Les 5 van Studie 2. Ook de docenten in Studie 3 observeerden dat de leerlingen na de lessenserie in staat waren tot een uitgebreidere en meer gedetailleerde discussie over een literaire tekst.

Studie 1, uitgevoerd in een een-op-eensetting, bood geen garantie dat de aanpak dezelfde effecten zou hebben wanneer deze in een klas met 30 leerlingen zou worden toegepast. Wellicht waren leerlingen minder geneigd hun gedachten, interpretaties

en associaties te delen in aanwezigheid van klasgenoten. De positieve resultaten van Studie 2 weerlegden dit: ook in een klassensetting bleken leerlingen gemotiveerd om over een literaire tekst van gedachten te wisselen. Daarnaast bleek dat zij na vijf lessen hun vaardigheid om een literaire tekst te lezen hadden verbeterd.

Uit Studie 2 bleek dat Begeleid diep lezen niet alleen samenging met een verbetering van het begrip van literaire teksten, maar ook met een beter begrip van zakelijke teksten. Dit resultaat ondersteunt de aanname dat literaire en zakelijke teksten vergelijkbare vaardigheden vereisen en dat het leren lezen van literaire fictie bijgevolg kan bijdragen aan het begrijpen van zakelijke teksten. Deze uitkomst kan worden geïnterpreteerd tegen de achtergrond van de gedachte dat er geen fundamenteel onderscheid is tussen literaire en zakelijke leesprocessen (Kintsch, 1998; Wolf, 2007; 2018); literaire en zakelijke teksten verschillen hooguit gradueel van elkaar (Culler, 1997). Een alternatieve verklaring kan zijn dat het lezen van literaire teksten een oefening in concentratie is die ook gunstig is voor het zakelijk lezen (Jerrim & Moss, 2019; Van de Ven et al., 2023; Wolf, 2018).

Omdat in Begeleid diep lezen veel aandacht is voor opvallend taalgebruik, is onderzocht of een grotere taalgevoeligheid—het opmerken van opvallende taal—het betere tekstbegrip geheel of deels verklaart. Een gedeeltelijke mediatie kon worden aangetoond, maar deze verklaarde hooguit een klein deel van de interventie-effecten. Deze uitkomst suggereert dat de effecten daarnaast werden veroorzaakt door andere veranderingen die leerlingen (waarschijnlijk) doormaakten, zoals de ontwikkeling van een actievere leeshouding.

Ook werd verwacht dat een verhoogd tekstbegrip zou kunnen leiden tot een hogere waardering van de teksten, maar dit werd niet bevestigd. In Studie 1 waardeerden de leerlingen in beide condities de verhalen met hoge cijfers, wat suggereert dat zij de teksten ongeacht de methode interessant vonden. In Studie 2, waarin vijf verschillende teksten werden gebruikt die over het geheel lager werden gewaardeerd, werden evenmin significante effecten gevonden. Dit resultaat kan erop wijzen dat beide benaderingen een positief effect hebben op verhaalwaardering. Dit sluit aan bij de bevinding van Janssen dat Literatuur lezen in dialoog bijdroeg aan leesmotivatie (Janssen et al., 2009). Het verschil tussen Begeleid diep lezen en (andere) leerlinggerichte benaderingen lijkt dus niet te liggen in motivatie, maar in begrip.

In de derde studie bleek dat een workshop en de docentenhandleiding de docenten Nederlands ondersteunden bij het uitvoeren van de lessen en bij het opbouwen

van voldoende vertrouwen in hun eigen kunnen. Uit de interviews bleek dat alle docenten vonden dat Begeleid diep lezen een waardevolle aanvulling vormde op hun onderwijspraktijk en dat de methodiek de leesvaardigheid van hun leerlingen bevorderde. Uit een enquête bleek bovendien dat dit laatste ook in de ogen van de leerlingen het geval was. Alle docenten waren van plan de methodiek in het volgende schooljaar in hun curriculum op te nemen. De docenten waren van mening dat beide tutorials de principes van de methodiek ondersteunden. Tutorial 1 biedt ondersteuning bij het bedenken van vragen over literaire teksten en Tutorial 2 laat zien hoe de verantwoordelijkheid geleidelijk van de docent naar de leerlingen kan worden overgeheveld. De meesten verwachtten dat de tutorials deelname aan de workshop zouden kunnen vervangen.

#### 7.4 TOEKOMSTIGE STUDIES

Studie 1 en 2 concentreerden zich op korte-termijneffecten. Of de positieve effecten van onze interventie beklijven en onderdeel worden van het leesgedrag van leerlingen is niet onderzocht. Een gerelateerde vraag is hoe vaak de methodiek herhaald moet worden om de aanpak te verankeren. Toekomstig onderzoek zou zich daarom kunnen richten op de manier en frequentie waarmee de methodiek aangeboden moet worden om de leeshouding blijvend te beïnvloeden.

Daarnaast blijft veel onduidelijk over de oorzaak van de verbeterde literaire leesvaardigheid. Zo is bijvoorbeeld niet bekend wat precies in de aanpak van de leerlingen verandert: stellen zij zichzelf meer vragen tijdens het lezen van literaire teksten? Lezen zij langzamer, en zo ja, waardoor wordt dit veroorzaakt? Gaan ze bijvoorbeeld woorden of zinnen herlezen? Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op de kwaliteit en ontwikkeling van de vragen van leerlingen en op hun gedrag tijdens het lezen—bijvoorbeeld door middel van oogbewegingsonderzoek—om te achterhalen hoe de methodiek van Begeleid diep lezen haar effecten genereert.

De positieve transfer naar het lezen van zakelijke teksten suggereert dat Begeleid diep lezen, gericht op deze teksten, een vergelijkbare impact kan hebben. Vervolgonderzoek waarin dezelfde begeleiding wordt toegepast op informatieve teksten ligt daarom voor de hand (zie ook: Fisher & Frey, 2015).

Het onderzoek is uitgevoerd in de bovenbouw van het vwo. Het is nog onduidelijk of de methodiek ook effectief is in de onderbouw en op lagere onderwijsniveaus,

waar het vermogen van leerlingen om complexere teksten te lezen eveneens belangrijk is en leesproblemen vaak groter zijn (OECD, 2023).

## 7.5 AANBEVELINGEN VOOR ONDERWIJS

Leerlingen helpen teksten diepgaand te verwerken is een noodzakelijk onderdeel van het schoolvak Nederlands. De studies in dit proefschrift laten zien dat Begeleid diep lezen een effectief en bruikbaar middel is om die ondersteuning te bieden. Het stelt leerlingen in staat een grote diversiteit aan literaire teksten en andere complexe teksten te lezen.

Daarnaast kan Begeleid diep lezen een alternatief vormen voor de traditionele structuuranalyse die in veel methoden wordt gebruikt. Doordat de tekst centraal staat en niet de theoretische concepten, kan de bespreking van de tekst meer betekenisvol worden. De aandacht voor het effect van literaire middelen bij Begeleid diep lezen sluit aan bij de nieuwe eindtermen die binnenkort in het onderwijs worden geïntroduceerd (SLO, 2025). Dat betekent overigens niet dat er in een later stadium niet meer gewerkt zou kunnen of moeten worden met de concepten uit het begrippenapparaat, maar zij moeten wel fundamenteel anders worden bevestigd; niet als doel op zich, maar als een bruikbaar middel om het effect van literaire middelen te bespreken.

Begeleid diep lezen sluit ook aan bij recente pogingen om de structuuranalytische begrippen betekenisvol toe te passen op de leeservaring van jongeren (Dera, 2024a). Wellicht gaat de aandacht voor gevoelens en lichamelijke sensaties van jongeren in affectieve leesbenaderingen ten koste van aandacht voor de tekst zelf, en verdient het betekenisvolle gesprek de voorkeur dat ontstaat wanneer—aanvankelijk—een docent vragen stelt over het effect van opvallend taalgebruik of verhaalelementen. Affectieve reacties kunnen daarbij een rol spelen, maar staan altijd in dienst van analyse en interpretatie van de tekst.

Om literaire teksten te leren lezen, hebben leerlingen meer ondersteuning nodig dan leerlinggerichte benaderingen doorgaans bieden. De docent vervult daarom bij Begeleid diep lezen aanvankelijk een grote rol, die geleidelijk afneemt. Leerlingen leren weliswaar ook van elkaar, maar zij kunnen de docent en diens expertise niet vervangen. Anders dan medeleerlingen bevordert de docent succeservaringen door vragen te stellen wanneer leerlingen de tekst niet begrijpen of nog niet bereid zijn moeite te investeren in de analyse.

Het staat buiten kijf dat docenten zelf ervaren lezers moeten zijn—gevoelig voor literaire taal en vaardig in analyse en interpretatie—als zij hun leerlingen effectief willen ondersteunen bij het begrijpen van (literaire) teksten. Daarnaast hebben zij op onderzoek gebaseerde didactiek nodig. Kennisontwikkeling op dat terrein, en het vertalen van die kennis naar de eigen praktijk, kosten echter tijd, die door de grote taakbelasting van veel docenten beperkt is. Direct toepasbare en efficiënt in te zetten leermiddelen, zoals in deze dissertatie beschreven, zijn daarom wenselijk. Vanuit die gedachte heb ik op basis van mijn onderzoek een handleiding, een lessenserie en tutorials ontwikkeld, die inmiddels zijn gepubliceerd op de website van Stichting Lezen en vrij toegankelijk zijn ([www.lezen.nl/publicatie/begeleid-diep-lezen](http://www.lezen.nl/publicatie/begeleid-diep-lezen)).

Het feit dat Begeleid diep lezen impact heeft op het lezen van zakelijke teksten, zelfs zonder dat het diep lezen van dit genre werd geoefend, toont aan dat literatuuronderwijs—dat wil zeggen: onderwijs waarin leerlingen aan de hand van literaire teksten aandachtig en opmerkzaam leren lezen—een waardevolle investering is.

## 7.6 MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Dit onderzoek naar diep lezen kan niet los worden gezien van de maatschappelijke context van ontleding en dalende leesvaardigheid. Nederlandse jongeren lezen steeds minder literatuur: tussen 2013 en 2018 daalde hun leestijd met bijna 40% (Schaper et al., 2019); gemiddeld besteden 13- tot 19-jarigen nog slechts 14 minuten per dag aan het lezen van romans, kranten of tijdschriften. In 2018 las 53% van de 15-jarigen nooit voor hun plezier een roman (Dood et al., 2020).

Jongeren lezen niet alleen minder literatuur, maar ook hun leesvaardigheid daalt al jarenlang. PISA-onderzoek uit 2023 laat zien dat de daling in Nederland tussen 2018 en 2022 sterker was dan die in andere welvarende landen; van de 14 EU-landen presteerde alleen Griekenland slechter (OECD, 2023). De grootste daling is zichtbaar bij vmbo-leerlingen, maar ook havo- en vwo-leerlingen presteren significant minder (Meelissen et al., 2023). Vooral “verdiepend lezen”—geconcentreerd lezen over langere tijd, met aandacht voor samenhang en betekenis—blijkt problematisch (zie ook: Van den Broek et al., 2021; Wolf, 2007, 2018).

Sommige onderzoekers vermoeden dat digitaal lezen bijdraagt aan oppervlakkige leesgewoonten (Carr, 2011; Delgado et al., 2018). Door een oppervlakkige aanpak—het zogenoemde *hyperreading*—nemen het cognitieve vermogen en het concentratievermogen af, beide belangrijke voorwaarden voor diep lezen (DeHaene, 2009; Greenfield, 2009; Wolf, 2018). De aanname dat hyperreading een belangrijke bijdrage levert aan de ontleding is vooralsnog onbewezen (Dood et al., 2020).

Wellicht zijn de nieuwe media een belangrijke katalysator. Jongeren besteden minder tijd aan fictie, omdat sociale media veel van hun aandacht opeisen, waardoor hun leesvaardigheden teruglopen. Het zogenaamde fictie-effect laat zien dat degenen die regelmatig fictie lezen aanzienlijk betere leesvaardigheden hebben dan jongeren die dat niet doen (Jerrim & Moss, 2019; Mol & Bus, 2011).

In tijden van ontlezing en dalende leesvaardigheden is het stimuleren van diepgaand lezen van literatuur essentieel. Het onderwijs kan daarbij niet zonder kwalitatief hoogwaardig literatuuronderwijs.

## LITERATUUR

- Abdolah, K. (1993). *De adelaars*. De Geus.
- Ackermans, L. (2022). *Young adult-literatuur op de leeslijst en in de lespraktijk: Een onderzoek naar de inzet en positie van literatuur voor jongeren in de bovenbouw van het havo en vwo*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 20 oktober 2025, van: <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2022/09/YAL-op-de-leeslijst-en-in-de-lespraktijk-2022-digitaal.pdf>
- Ackermans, L. (2024). Kijken door een jongeren-bril: Hoe onderzoek je met leerlingen representaties van adolescentie in YA-romans. *Levende Talen Magazine*, 111(4), 4-9. Geraadpleegd op 25 juli 2025, van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/2395>
- Alferi, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Anbeek, T. & Fontijn, J. (1975). *Ik heb al een boek: Het analyseren van jeugdboeken, lectuur en literatuur*. Wolters-Noordhoff.
- Applebee, A. N., Langer, J. 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(3), 685-730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Ash, B. H. (1992). Student-made questions: One way into a literary text. *The English Journal*, 81(5), 61-64. <https://doi.org/10.2307/819897>
- Balint, K., Hakemulder, F., Kuijpers, M., Doicaru, M., & Tan, E. (2016). Reconceptualizing foregrounding: Identifying response strategies to deviation in absorbing narratives. *Scientific Study of Literature*, 6(2), 176-207. <https://doi.org/10.1075/ssol.6.2.02bal>
- Barthes, R. (1972). *Mythologies* (A. Lavers, Vert.). Hill and Wang. (Oorspronkelijk werk gepubliceerd in 1957).

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Beukering, M. (2026). Docentenhandleiding Begeleid Diep Lezen. Stichting Lezen. (Online gepubliceerd in september 2024).
- Bogaerds-Hazenberg, S. T. M. (2023). *Text structure instruction in Dutch primary education: Building bridges between research and practice*. [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. <https://doi.org/10.33540/1775>
- Bourdieu, P. (1996). *The rules of art: Genesis and structure of the literary field* (S. Emanuel, Vert.). Polity Press. (Oorspronkelijk werk gepubliceerd in 1992).
- Bronzwaer, W. (1993). *Lessen in Lyriek*. Sun.
- Bax, P. A., Janssen, N., & Peeters, E. (2025). Naar geïntegreerd leesonderwijs met Kintsch en Jakobson. In J. van Rijt, J. & M. van Oostendorp (Red.), *Zodat taal boeit: Inspirerende taalkunde voor in de klas* (pp. 140-149). Pica.
- Capin, P., Dahl-Leonard, K., Hall, C., Young Yoon, N., Cho, E., Chatzoglou, E., Reiley, S., Walker, M., Shanahan, E., Andress, T., & Vaughn, S. (2024). Reading comprehension instruction: Evaluating our progress since Durkin's seminal study. *Scientific Studies of Reading*, 29(1), 85-114. <https://doi.org/10.1080/10888438.2024.2418582>
- Carr, N. (2011). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Cito. (2022). *Opbrengsten van het project uitbreiding van vraagtypen voor het leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo*. College voor Toetsen en Examens en Cito. Geraadpleegd op 27 juli 2025, van [https://www.examenblad.nl/system/files/2022/2022\\_05\\_09\\_verslag\\_opbrengsten\\_uitbr\\_idin\\_vraagtypen\\_leesvaardigheid\\_ce\\_NL\\_hv.pdf](https://www.examenblad.nl/system/files/2022/2022_05_09_verslag_opbrengsten_uitbr_idin_vraagtypen_leesvaardigheid_ce_NL_hv.pdf)
- Clough, P. T., & Halley, J. (R). (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Duke University Press.
- Coleridge, S. T. (1924). The poems of Samuel Taylor Coleridge (E. H. Coleridge, Red.). Oxford University Press. (Oorspronkelijke werk gepubliceerd in 1817).
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1988). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 8(1), 2-10. <https://doi.org/10.5840/thinking19888129>
- Couperus, L. (1991). *Noodlot*. Uitgeverij Veen. (Oorspronkelijk werk gepubliceerd in 1890).
- Culler, J. (1997). *Literary theory: A very short introduction*. Oxford University Press.
- De Moor, W. (1982). Van tekstbestudering naar tekstervaring: Literatuurdidactiek, een wetenschap in wording. In Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (Red.), *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981* (pp. 455-489). Coutinho.

- De Saussure, F. (1977). *Course in general linguistics*. (C. Bally & A. Reidlinger, Verts.). Philosophical Library. (Oorspronkelijk werk gepubliceerd in 1916).
- De Vriend, G. (1996). *Literatuuronderwijs als voldongen feit: Legitimeringen voor het leren lezen van literatuur op school*. Amsterdamse Historische Reeks 30. [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam]
- DeHaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. Penguin.
- Deleuze, F. & Guattari, A. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dera, J. (2024a). Kroniek van de literatuurdidactiek: Vier trends en de toekomst. *Internationale Neerlandistiek*, 62(3), 278-286. <https://doi.org/10.5117/IN2024.3.004.DERA>
- Dera, J. (2024b). “She doesn't consider it to be real literature”: Student conceptions of the term 'literature' and the notion of literary competence. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), 1-25. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.1.611>
- Dera, J., Van Lierop-Debrauwer, H., & Schotanus, Y. (2022). *De grenzen van literatuur: Ontwikkeling en opbrengsten van een lessenreeks literatuur met expliciete leerlinginspraak*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 24 juli 2025, van <https://www.lezen.nl/publicatie/de-grenzen-van-literatuur/>
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. (A. Bass, Vert.). Routledge and Kegan Paul. (Origineel werk gepubliceerd in 1967).
- Dewitz, P., & Jones, J. (2012). Using basal readers: From dutiful fidelity to intelligent decision making. *The Reading Teacher*, 66(5), 391-400. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01134>
- Dirksen, J. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen*. [Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen].
- Dixon, P., Bortolussi, M., Twilley, L. C., & Leung, A. (1993). Literary processing and interpretation: Towards empirical foundations. *Poetics*, 22(1-2), 5-33. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(93\)90018-C](https://doi.org/10.1016/0304-422X(93)90018-C)
- Dood, C., Gubbels, J. & Segers, P. C. J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Expertisecentrum Nederlands. Geraadpleegd op 10 augustus 2025, van <https://hdl.handle.net/2066/228088>

- Draaisma, N. (2021). Een affectief summum: Naar een affectieve benadering van literatuur in het voortgezet onderwijs aan de hand van Alaska van Anna Woltz. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 137(4), 212–227. <https://doi.org/10.5117/TNTL2021.4.003.DRAA>
- Drop, W. (1970). *Indringend lezen 2. Analyse van verhalend proza: Variaties op een thema 2b*. Wolters-Noordhoff.
- Drop, W. (1983). *Inlevend lezen: Een cursus verhalen lezen*. Wolters-Noordhoff.
- Ferreira, F., & Patson, N. (2007). The good enough approach to language comprehension. *Language and Linguistics Compass*, 1(1–2), 71–83. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00007.x>
- Fialho, O. (2007). Foregrounding and refamiliarization: Understanding readers' response to literary texts. *Language and Literature*, 16(2), 105–123. <https://doi.org/10.1177/0963947007075979>
- Fish, S. (1970). Literature in the reader: Affective stylistics. *New Literary History*, 2(1), A Symposium on Literary History, 123–162. Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.2307/468593Foucoult>
- Fisher, D., & Frey, N. (2015). *Text-dependent questions, grades K-5: Pathways to close and critical reading*. Corwin.
- Foucault, M. (2002). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. Routledge. (Origineel werk gepubliceerd in 1966). <https://doi.org/10.4324/9780203996645>
- Greenfield, P. M. (2009). Technology and informal education: What is taught, what is learned. *Science*, 323(5910), 69–71. <https://doi.org/10.1126/science.1167190>
- Griffioen, J., & Damsma, H. (1978). *Zeggenschap: Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Wolters-Noordhoff.
- Hakemulder, F. (2004). Foregrounding and its effects on readers' perception. *Discourse Processes*, 38(2), 193–218. [https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802_3)
- Hakemulder, F. (2020). Finding meaning through literature: 'Foregrounding' as an emergent effect. *Anglistik*, 31(1), 91–110. <https://doi.org/10.33675/ANGL2020/1/8>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Harash, A. (2019). *Attention, aesthetic appraisal and semantic noise while reading a literary text*. [Proefschrift, Tel Aviv University]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35633.61289>
- Harash, A. (2022). The model of failed foregrounding. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 16(4), 594–609. <https://doi.org/10.1037/aca0000419>

- Hayles, N. K. (2007). Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes. *Profession*, 187–199. <http://www.jstor.org/stable/25595866>
- Iser, W. (1974). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. John Hopkins University Press.
- Jakobson, R. (1960). Closing statements: Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Red.), *Style in language*, (pp. 350-377). Massachusetts Institute of Technology Press.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering: Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van de havo en vwo*. [Proefschrift, Universiteit Utrecht].
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Vossiuspers. Geraadpleegd op 25 juli 2025, van <http://hdl.handle.net/11245/1.317284>
- Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2009). Self-questioning in the literature classroom: Effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(1), 91-116. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2009.09.01.05>
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Van de Berg, H. (2012). Flexibility in reading literature: Differences between good and poor adolescent readers. *Scientific Study of Literature*, 2(1), 83-107. <https://doi.org/10.1075/ssol.2.1.05jan>
- Jauss, H. R. (1973). *Literaturgeschichte als Provokation* (3 Aufl.). Suhrkamp. (Oorspronkelijke werk gepubliceerd in 1970).
- Jerrim, J., & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux. <https://doi.org/10.1086/674372>
- Keret, E. (2017). *Verrassing*. (R. Verhasselt & A. Krabbendam Vert.). Uitgeverij Podium. (Oorspronkelijke werk gepubliceerd in 2012).
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm of cognition*. Cambridge University.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Koek, M. (2018). Frustratie is goed: Kritisch denken in de literatuurles. *Levende Talen Magazine*, 105(special), 6-9. Geraadpleegd op 29 juli 2025, van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1807>

- Koek, M. (2022). *Think twice: Literature lessons that matter*. [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam].
- Koopman, E. M. (2016). *Reading suffering: An empirical inquiry into empathic and reflective responses to literary narratives*. [Proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam].
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P., & Meisinger, E. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 232-253. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Kuijpers, M. (2014). *Absorbing stories: The effects of textual devices on absorption and evaluative responses*. [Proefschrift, Universiteit Utrecht].
- Kuijpers, M. & Hakemulder, F. (2018). Understanding and Appreciating Literary Texts Through Rereading. *Discourse Processes*, 55(7), 619-641. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1390352>
- Leech, G. N., & Short, M. (2007). *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose*. Pearson Education.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek. (1986). *Moedertaaldidactiek: Een handleiding voor het voortgezet onderwijs* (4e ed.). Coutinho.
- Lodewick, H. (1968). *Literatuur: Geschiedenis en bloemlezing*. (22ste druk). Malmberg. (Oorspronkelijke werk gepubliceerd in 1958).
- Lodewick, H. (1976). *Litteraire kunst*. Malmberg.
- Logan, S. & Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62(2), 175-187. <https://doi.org/10.1080/00131911003637006>
- Longden, E., Davis, P., Billington, J., Lampropoulou, S., Farrington, G., Magee, F., Walsh, E., & Corcoran, R. (2015). Shared Reading: Assessing the intrinsic value of a literature based health intervention. *Medical Humanities*, 41(2), 113-120. <https://doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>
- Manifest Nederlands op school. (2016). Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat. *Levende Talen Magazine*, 103(2), 38. Geraadpleegd op 1 september 2025, van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1556>
- McCarthy, K. S. (2015). Reading beyond the lines: A critical review of cognitive approaches to literary interpretation and comprehension. *Scientific Study of Literature*, 5(1), 99-128. <https://doi.org/10.1075/ssol.5.1.05mcc>
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Read Writ*, 28, 545-569. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9>

- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Meesterschapsteams Nederlands. (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: Kennis, vaardigheden en inzichten*. Geraadpleegd op 25 juli 2025, van <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons; Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994) Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22(5), 389–407. [https://doi.org?10.1016/0304-422X\(94\)00011-5](https://doi.org?10.1016/0304-422X(94)00011-5)
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1995). Aspects of literary response: A new questionnaire. *Research in the Teaching of English*, 29, 37-58. <https://doi.org/10.58680/rte199515356>
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28(2), 121-138. <https://doi.org/10.1080/01638539909545076>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychol Bull*, 137(2), 267-96. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Minco, M. (2019). *Het adres*. Prometheus. (Origineel werk gepubliceerd in 1957).
- Mukarovský, J. (1964). Standard language and poetic language. In P. L. Garvin (Ed.), *A Prague School reader on esthetics, literary structure, and style*, 17-30. Georgetown University Press. (Origineel werk gepubliceerd in 1932).
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- Nooteboom, C. (1957). *Hoelab. De Gids*, 127, 285. Geraadpleegd op 29 juli 2025, van [https://www.dbnl.org/tekst/\\_gid001196401\\_01/\\_gid001196401\\_01\\_0048.php](https://www.dbnl.org/tekst/_gid001196401_01/_gid001196401_01_0048.php)
- Oberon. (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 26 juli 2025, van <https://www.lezen.nl/nl/publicaties/leesliteratuuronderwijs-in-havovwo>
- Oberon. (2024). *Lezen voor de lijst; Onderzoek naar gebruik, ervaringen en waardering*.

- Oberon, onderzoek en advies. Geraadpleegd op 22 juli 2025, van <https://www.lezenvoordelijst.nl/media/4216330/3006-lezen-voor-de-lijst-oberon.pdf>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Paris, A. H. & Paris, S. G. (2003). Assessing Narrative Comprehension in Young Children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Peppelenbos, C. (2021). Open brief aan Jeroen Dera (ik heb je nodig). *Neerlandistiek*. Geraadpleegd op 27 juli 2025, van <https://neerlandistiek.nl/2021/03/open-brief-aan-jeroen-dera-ik-heb-je-nodig/>
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89–102. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.008>
- Richards, I. A. (1947). *Principles of literary criticism*. (9th impr). Kegan Paul.
- Rooijackers, P. J. H. (2023). *Oog voor diep begrip: Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo leerlingen*. [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. Cito. <https://doi.org/10.33540/1643>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenshine, B., & Meister C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-53. <https://doi.org/10.3102/00346543064004479>
- Rumbold, K., & Simecek, K. (2016). Affective and cognitive responses to poetry in the university classroom. *Changing English*, 23(4), 335-350.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sanford, A. J. S., Sanford, A. J., Molle, J., & Emmott, C. (2006). Shallow processing and attention capture in written and spoken discourse. *Discourse Processes*, 42(2), 109–130. [https://doi.org/10.1207/s15326950dp4202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326950dp4202_2)
- Sanford, A. J., & Emmott, C. (2012). *Mind, brain and narrative*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139084321>
- Schaper, J. C., Wennekers, A. M., & De Haan, J. (2019). Media: Tijd – doel, relevantie en achtergrond. In *Trends in Media: Tijd*. Geraadpleegd op 10 augustus

- 2025, van <https://digitaal.scp.nl/trends-in-mediatijs/mediatijd-doel-relevantie-en-achtergrond>
- Schraw, G., & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.4>
- Schrijvers, M. (2019). *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom*. [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam].
- Segers, R. (1984). *Over-Lezen: Een methode voor het literatuuronderwijs*. Martinus Nijhoff.
- Shklovsky, V. (1965). Art as technique. In L. T. Lemon & M. J. Reis (Red. & Verts.), *Russian formalist criticism: Four essays*, (pp. 3–24). University of Nebraska Press. (Original work published in 1917).
- SLO. (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieniveaus*. Geraadpleegd op 28 juli 2025, van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/referentiekader-taal/>
- SLO. (2025). Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur - vwo. Versie 2. Geraadpleegd op 25 oktober 2025, van file:///Users/mirabeukering/Downloads/conceptexamenprogramma-nederlandse-taal-en-literatuur-versie-2-vwo.pdf
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2019). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other—a longitudinal study across grades 1 and 9. *Child development*, 91(3), 876–900. <https://doi.org/10.1111/cdev.12341>
- Uphoff, M. (1996). *Begeerte*. Balans.
- Van de Ven, P. H. (1996). *Moedertaalonderwijs: Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Wolters-Noordhoff.
- Van de Ven, I., Hakemulder, F., & Mangen, A. (2023). TL; DR (Too Long; Didn't Read)? Cognitive Patience as a Mode of Reading: Exploring Concentration and Perseverance. *Scientific Studie of Literature*, 12(1), 68-86. <https://doi.org/10.61645/ssol.176>
- Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & Van der Liende, M. (2021). *Sturen op Begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland*. Universiteit Leiden.
- Van der Meulen, G., & Van der Pol, W. (2017). *Laagland, literatuur en lezer: Literaire ontwikkeling en begrippen 4/5/6 vwo. Leerwerkboek A*. (4e druk). ThiemeMeulenhoff.

- Van der Tuin, I. & Verhoeff, N. (2022). *Critical Concepts for the Creative Humanities*. Rowman & Littlefield. [https://doi.org/10.5040/9798881820404\\_](https://doi.org/10.5040/9798881820404_)
- Van Dijk, Y., Stronks, E. (2022). Onderzoekend lezen: Geïntegreerd leesonderwijs en de rol van de leerling als betekenisgever. *Nederlandse Letterkunde*, 27(1), 63-83. <https://doi.org/10.5117/NEDLET.2022.1.005.dijk>
- Van het Reve, G. K. (1960). Vijf vrolijke verhalen. *Tirade*, jaargang 4(37-48), 253-255. Geraadpleegd op 29 juli 2025, van [https://www.dbnl.org/tekst/\\_tir001196001\\_01/\\_tir001196001\\_01\\_0105.php](https://www.dbnl.org/tekst/_tir001196001_01/_tir001196001_01_0105.php)
- Van Hout, A. (2019). Ander literatuuronderwijs vergt tijd. *Neerlandistiek*. Geraadpleegd op 27 juli 2015, van <https://neerlandistiek.nl/2019/05/ander-literatuuronderwijs-vergt-tijd/>
- Van Hout, A. (2024). Wat een literaire tekst doet: Naar een meer affectieve benadering van literatuur via het Shared Reading Model. (2024). *Levende Talen Magazine*, 111(2), 6-10. Geraadpleegd op 28 juli 2025, van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lm/article/view/2386>
- Van Peer, W. (1986). *Stylistics and psychology: Investigations of foregrounding*. Croom Helm.
- Verbeke, A. (2007). *Groener gras*. Uitgeverij De Geus.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. [Proefschrift, Universiteit Utrecht].
- Vischer Bruns, C. (2011). Immersion, transformation, and the literature class. *The Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning*, 17(3), 1-5. <https://doi.org/10.7290/jaepl17gi3x>
- Vitse, S., & Demeyer, H. (2021). *Affectieve crisis, literair herstel: De romans van de millennialgeneratie*. Amsterdam University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wimsatt, W. K., & Beardsley, M. C. (1946). The intentional fallacy. *The Sewanee Review*, 54(3), 468-488. Geraadpleegd op 25 juli 2025 van <https://www.jstor.org/stable/27537676>
- Wimsatt, W. K., & Beardsley, M. C. (1949). The affective fallacy. *The Sewanee Review*, 57(1), 31-55. The Johns Hopkins University Press. Geraadpleegd op 25 juli 2025, van <https://www.jstor.org/stable/27537883>
- Witte, T. C. H. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van HAVO- en VWO-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. [Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen]. Eburon.

- Witte, T., Mantingh, E., & Van Herten, S. M. (2017). Doodtij in de delta: Stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs. *Spiegel der Letteren*, 59(1), 115-143. <https://doi.org/10.2143/SDL.59.1.3259732>
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid; the story and science of the reading brain*. HarperCollins Publishers.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.
- Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32-37. Geraadpleegd op 22 juli 2025, van <https://www.ascd.org/el/articles/the-importance-of-deep-reading>
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2)



## SAMENVATTING

LEES MAAR,  
ER STAAT MEER DAN ER STAAT

Begeleid diep lezen van literatuur in de bovenbouw van het vwo

Als beginnend docent Nederlands hanteerde ik in mijn lessen literatuuronderwijs een structuuranalytische benadering die primair tot doel had leerlingen te leren werken met het begrippenapparaat van de literaire analyse. De negatieve ervaringen die deze benadering bij leerlingen en mijzelf oproep, vormden de aanleiding voor de ontwikkeling van een nieuwe methodiek voor literair lezen, waarin de docent door middel van gerichte vragen de aandacht vestigt op opvallend taalgebruik (*foregrounding*).

Hoewel het onderwijsveld de afgelopen decennia een ontwikkeling in leerlinggerichte richting heeft doorgemaakt, is de wijze waarop literaire teksten binnen het Nederlandse literatuuronderwijs analytisch worden gelezen relatief onveranderd gebleven. In recent vakdidactisch onderzoek wordt gezocht naar de integratie van de traditionele structuuranalyse met meer leerlinggerichte benaderingen, zoals het zogenoemde affectieve leesonderwijs, dat de persoonlijke—emotionele en fysieke—ervaring van literaire teksten centraal stelt. In het onderhavige onderzoek vormt het streven om deze benaderingen te verbinden het uitgangspunt: een leerlinggerichte methodiek waarin analyse en interpretatie van vorm en stijl centraal staan, en waarin de docent—althans in de initiële fase—een sturende, maar niet dominerende rol vervult.

Het Constructie-Integratiemodel veronderstelt dat diepgaand tekstbegrip tot stand komt wanneer lezers zich tijdens het leesproces vragen stellen, associaties maken, zich inleven in personages, de tekst kritisch evalueren, deze analyseren

en interpretaties ontwikkelen met aandacht voor stilistische en vormgevende kenmerken. Om leerlingen in dit proces te ondersteunen, worden—uitgaande van het literariteitsconcept van Miall en Kuiken (1999)—vragen gesteld over opvallend taalgebruik (*foregrounding*), over de gevoelens die dit oproept, en over de wijze waarop dit kan worden geanalyseerd en geïntegreerd in een persoonlijke interpretatie van de tekst. De ontwikkeling van de methodiek van Begeleid diep lezen is geïnspireerd door principes van *cognitive apprenticeship* en rolwisselend leren.

### STUDIE 1: EXPERIMENTELE TOETSING VAN BEGELEID DIEP LEZEN IN INDIVIDUELE SESSIES

In deze eerste studie werd onderzocht in hoeverre Begeleid diep lezen leidt tot een hoger niveau van tekstbegrip, in vergelijking met zelfstandig lezen waarbij leerlingen worden gestimuleerd zelf kritische vragen over de tekst te genereren. Daarbij werd gecontroleerd voor mogelijke modererende effecten van leesfrequentie, leeftijd (klas) en sekse. De methodiek werd geëvalueerd met behulp van een *within-subjects*-design, waarbij alle deelnemers aan beide leescondities werden blootgesteld, en uitgevoerd in een een-op-eensetting met tien leerlingen uit vwo 4 en tien uit vwo 5.

De resultaten laten zien dat leerlingen significant hogere scores op tekstbegrip behaalden na het lezen van een kort verhaal onder begeleiding van een expertlezer die hun aandacht systematisch richtte op opvallend taalgebruik. In de conditie zonder begeleiding—waarin leerlingen zelfstandig vragen moesten genereren—behaalden zij gemiddeld vier scorepunten minder, een effectgrootte van meer dan één standaarddeviatie. Leerlingen rapporteerden bovendien dat zij Begeleid diep lezen als substantieel meer ondersteunend ervoeren dan zelfstandig lezen en gaven een duidelijke voorkeur aan de begeleide variant. Dit is opmerkelijk, aangezien zelfstandig lezen aanzienlijk minder tijd in beslag nam dan Begeleid diep lezen (gemiddeld respectievelijk 28 versus 45 minuten).

De waardering van het literaire verhaal bleek niet hoger te zijn na Begeleid diep lezen.

### STUDIE 2: EEN KLASSIKAAL EXPERIMENT MET BEGELEID DIEP LEZEN

In een tweede studie is met een *between-subjects*-design ( $N = 103$ ) onderzocht of een vijfdelige lessenserie voor Begeleid diep lezen de literaire leesvaardigheid van vwo 4-klassen verbetert en de verhaalwaardering verhoogt, in vergelijking met leerlingen

die een lessenserie zelfstandig lezen volgden. Twee docenten Nederlands verzorgden zowel de experimentele als de controleconditie. De lessen zelfstandig lezen zijn gebaseerd op de lessenserie *Literatuur lezen in dialoog* van Janssen (2009).

De lessenserie *Begeleid diep lezen* resulteerde in verbeteringen in de literaire leesvaardigheid van vierdeklassers in het vwo. Zonder begeleiding blijken ook meer vaardige lezers de neiging te hebben oppervlakkig te lezen en relevante informatie over het hoofd te zien. Omdat bij de begripstest gebruik werd gemaakt van een verhaal dat nieuw was voor de participanten, mag worden geconcludeerd dat zij na vijf lessen daadwerkelijk vooruitgang boekten in hun literaire leesvaardigheid; de effectgrootte bedroeg ruim één standaarddeviatie. De controlegroep bleef bovendien achter in zakelijke leesvaardigheid, met een effectgrootte van ongeveer twee derde standaarddeviatie. Dit resultaat ondersteunt de veronderstelling dat de verwerking van literaire en zakelijke teksten vergelijkbare vaardigheden vereist, en dat dieper leren lezen van literaire fictie daardoor ook kan bijdragen aan het begrijpen van zakelijke teksten.

De hypothese dat een verhoogde gevoeligheid voor opvallende taalgebruik de effecten van *Begeleid diep lezen* (gedeeltelijk) verklaart, werd bevestigd—zij het dat dit slechts ongeveer tien procent van de effectiviteit verklaart. Naast een verhoogde aandacht voor opvallend taalgebruik is het aannemelijk dat *Begeleid diep lezen* een actievere leeshouding heeft gestimuleerd. In plaats van de tekst oppervlakkig te lezen besteedden leerlingen in de begeleid-lezenconditie meer tijd aan de tekst—de lessen duurden gemiddeld zeven minuten langer dan gepland was—en voerden zij uitgebreidere en meer gedetailleerde discussies. Dit duidt op een dieper niveau van betrokkenheid.

De hypothese dat beter verhaalbegrip ook zou leiden tot een hogere waardering voor literaire verhalen werd niet bevestigd. Dit resultaat kan erop wijzen dat *Literatuur lezen in dialoog* op zichzelf eveneens een positief effect heeft op waardering.

### **STUDIE 3: ERVARINGEN VAN ZEVEN DOCENTEN MET BEGELEID DIEP LEZEN**

In deze kwalitatieve studie testte een focusgroep van zeven ervaren docenten Nederlands de methodiek *Begeleid diep lezen* en voorzag deze van feedback. Zij volgden een workshop *Begeleid diep lezen*, voerden de lessenserie uit in hun eigen klassen en gaven feedback op twee tutorials.

Voorafgaand aan elke les en na afloop van de lessenserie beoordeelden de docenten hun zelfvertrouwen. Na afloop van de lessenserie werd leerlingen gevraagd de ontwikkeling van hun eigen literaire leesvaardigheid te beoordelen. Nadat de twee tutorials waren ontwikkeld—een tutorial waarin de principes van de methodiek in een een-op-eensetting worden gedemonstreerd en een tutorial waarin de toepassing in een klassensetting centraal staat—hebben de docenten deze ook met een vragenlijst geëvalueerd. Aan het eind van de lessenserie zijn de docenten individueel geïnterviewd, onder meer om vast te stellen in hoeverre zij de methodiek zich eigen hadden gemaakt en om de evaluaties uit de vragenlijsten en het logboek—dat zij tijdens de lessenserie hadden bijgehouden—verder te verdiepen.

Uit deze derde studie bleek dat de workshop en de docentenhandleiding de docenten effectief ondersteunden bij de uitvoering van de lessen en het opbouwen van zelfvertrouwen. In de interviews gaven alle docenten aan dat Begeleid diep lezen een waardevolle aanvulling vormde op hun onderwijspraktijk en dat de methodiek de leesvaardigheid van hun leerlingen bevorderde. Uit een korte enquête bleek dat de leerlingen dit beeld bevestigden. Begeleid diep lezen bleek voor alle docenten een verrijking van hun lespraktijk. Zij waren dan ook voornemens de methodiek in het volgende schooljaar in hun curriculum op te nemen.

De docenten waren van mening dat beide tutorials de principes van de methodiek goed ondersteunen. Tutorial 1 biedt vooral ondersteuning bij het formuleren van vragen over literaire teksten, terwijl Tutorial 2 laat zien hoe de graduele overdracht van verantwoordelijkheid van docent naar leerling vorm kan krijgen. De meeste docenten verwachtten dat de tutorials deelname aan de workshop deels zouden kunnen vervangen. Daarmee dragen de ontwikkelde leermiddelen mogelijk bij aan een bredere implementatie van Begeleid diep lezen. De feedback van de focusgroep resulteerde in een derde, aangescherpte versie van de docentenhandleiding waarin hun opmerkingen zijn verwerkt.

## TOEKOMSTIG ONDERZOEK

Studie 1 en 2 richtten zich op kortetermijneffecten met moderne literaire teksten. Het is echter onduidelijk of de positieve effecten van de interventie blijvend zijn. Daarnaast blijft de vraag hoe vaak de methodiek herhaald moet worden om de benadering van de tekst te verankeren. Toekomstig onderzoek zou zich daarom kunnen richten op de wijze en frequentie waarmee de methodiek aangeboden moet worden om een duurzame leeshouding bij leerlingen te ontwikkelen.

Daarnaast is nog veel onduidelijk over de oorzaak van de verbeterde literaire leesvaardigheid. Zo is bijvoorbeeld niet bekend of de leesgewoonten van leerlingen zijn veranderd: stellen zij zichzelf meer vragen tijdens het lezen van literaire teksten? Lezen zij langzamer, en zo ja, waardoor wordt dat veroorzaakt? Herlezen zij bijvoorbeeld woorden of zinnen? Vervolgonderzoek kan zich richten op de kwaliteit en ontwikkeling van de vragen van leerlingen en hun leesgedrag tijdens diep lezen—bijvoorbeeld door middel van oogbewegingsonderzoek—om te achterhalen hoe de methodiek van Begeleid diep lezen haar effecten genereert.

Verder is het onderzoek uitgevoerd in de bovenbouw van het vwo. Het is nog onduidelijk of de methodiek ook effectief is in de onderbouw en op lagere onderwijsniveaus, waar het vermogen van leerlingen om complexere teksten te lezen eveneens belangrijk is en leesproblemen vaak groter zijn. De positieve transfer naar het lezen van zakelijke teksten suggereert dat Begeleid diep lezen, toegepast op dit type teksten, een vergelijkbare impact kan hebben. Vervolgonderzoek waarin dezelfde begeleiding wordt ingezet bij informatieve teksten ligt daarom voor de hand.

## AANBEVELINGEN VOOR HET LITERATUURONDERWIJS

Begeleid diep lezen vormt, gezien de positieve resultaten voor diep tekstbegrip, een noodzakelijke aanvulling op leerlinggestuurd literatuuronderwijs dat vaak een te sterke nadruk legt op leesplezier. Belangrijk is dat de resultaten voor verhaalwaardering bij Begeleid diep lezen niet onderdeden voor die van meer op plezier gerichte benaderingen. De ontwikkeling van diep begrip is mede belangrijk om in het literatuuronderwijs een grote diversiteit aan literaire teksten te kunnen blijven aanbieden. Ik ben een voorstander van een ruimere literatuuropvatting—dat wil zeggen: een meer leerlinggericht tekstaanbod—maar ook het lezen van complexe teksten behoort tot de culturele en literaire ontwikkeling van leerlingen in het vwo.

Daarnaast biedt Begeleid diep lezen, door de nadruk op vorm en stijl, een alternatief voor de docentgestuurde insteek van de traditionele structuuranalyse in schoolmethoden. Doordat de tekst zelf centraal staat, en niet de theoretische concepten, kan de bespreking ervan betekenisvoller worden. Dat betekent niet dat in een later stadium niet gewerkt zou moeten worden met begrippen uit het traditionele begrippenapparaat, maar die begrippen moeten dan op een andere wijze worden bevraagd: niet als doel op zich, maar als hulpmiddel om het effect van literaire middelen te analyseren.

Om literaire teksten te leren lezen, hebben leerlingen meer ondersteuning nodig dan leerlinggerichte benaderingen doorgaans bieden. De docent speelt daarom in Begeleid diep lezen aanvankelijk een grote rol en draagt het stellen van vragen geleidelijk over aan de leerlingen. Hoewel leerlingen veel van elkaar kunnen leren, kunnen zij de docent en diens expertise niet vervangen. De docent bevordert bijvoorbeeld succeservaringen door gerichte vragen te stellen wanneer leerlingen de tekst niet begrijpen of nog niet bereid zijn moeite te investeren in hun analyse.

Het staat buiten kijf dat docenten zelf ervaren lezers moeten zijn, gevoelig voor literaire taal en vaardig in analyse en interpretatie, om leerlingen effectief te kunnen ondersteunen bij het begrijpen van (literaire) teksten. Daarnaast hebben zij inzicht nodig in actuele, op onderzoek gebaseerde didactieken. Kennisontwikkeling op dat terrein en de vertaling daarvan naar de eigen onderwijspraktijk kosten echter tijd, en die tijd is door de hoge taakbelasting van veel docenten beperkt. Direct toepasbare en efficiënt inzetbare leermiddelen zijn daarom wenselijk.

De positieve resultaten van Begeleid diep lezen voor het lezen van zakelijke teksten, zonder dat diep lezen binnen dit genre specifiek was geoefend, laten zien dat investeren in goed literatuuronderwijs een sterke stimulans kan zijn voor leesbevordering. Daarmee wordt bedoeld: onderwijs waarin leerlingen aan de hand van literaire teksten aandachtig en opmerkzaam leren lezen.

Jongeren lezen niet alleen minder literatuur; hun leesvaardigheid daalt al decennialang. In tijden van ontleding en afnemende leesvaardigheden is het stimuleren van diepgaand lezen van literatuur van groot belang. Het onderwijs kan daarbij niet zonder kwalitatief hoogwaardig literatuuronderwijs.



## SUMMARY

JUST READ:

THERE'S MORE TO THE TEXT THAN WHAT'S WRITTEN

Guided In-Depth Reading of Literature in the Upper Years of  
Pre-University Education

As a beginning teacher, a structural analytical approach guided my literature classes, the primary aim of which was to teach students how to apply concepts of literary analysis. The negative experiences that this approach evoked in both students and me prompted a desire to develop a new methodology for literary reading that starts with attention to striking language in texts (*foregrounding*).

Although the field of education has undergone a shift toward student-centered learning in recent decades, the analysis of literary texts in Dutch literature classes has remained relatively unchanged. Recent attempts, however, seek to integrate traditional structural analysis with more student-centered approaches, such as affective reading education, which focuses on the personal—emotional and physical—experience of literary texts. The present study builds on this aim by combining these approaches in a student-centered methodology in which the analysis and interpretation of form and style of texts are central, and in which the teacher—at least in the initial phase—plays a guiding but not dominant role.

The Construction-Integration Model of reading assumes that deep text comprehension is achieved when readers ask themselves questions during the reading process, make associations, empathize with characters, critically evaluate the text, analyze it, and develop interpretations with attention to stylistic and formal characteristics. To support students in this process, the teacher asks questions—inspired by Miall and Kuiken's (1999) concept of literariness—about striking

language in texts (foregrounding), the feelings these evoke, and how these elements can be analyzed and integrated into a personal interpretation of the text.

The development of the guided deep reading methodology is further informed by principles of cognitive apprenticeship and reciprocal teaching.

### STUDY 1: EXPERIMENTAL TESTING OF GUIDED DEEP READING IN INDIVIDUAL SESSIONS

The first study investigated the extent to which *teacher-guided deep reading*, in which questions draw attention to striking language, leads to a higher level of text comprehension compared to *independent reading*—an approach based on Janssen's (2009) lesson series on reading *literature in dialogue*. In this approach students are encouraged to generate critical questions about the text while reading independently. Possible moderating effects of students' reading experience, age (grade), and gender were controlled for. The methodology was evaluated using a within-subjects design, in which all participants read a short story under both reading conditions, and was carried out in a one-on-one setting with ten students from the 10th and ten from the 11th grade.

The results show that students achieved significantly higher comprehension scores after reading a short story under the guidance of an expert reader who systematically focused their attention on striking language use. In the independent reading condition, in which students generated questions on their own, they scored an average of four points lower, corresponding to an effect size of more than one standard deviation. Afterwards, students reported that they found guided deep reading substantially more rewarding than independent reading and expressed a clear preference for the guided variant. This is noteworthy, given that independent reading took considerably less time than guided deep reading (an average of 28 versus 45 minutes).

The appreciation of the literary story did not increase following guided deep reading.

### STUDY 2: A CLASSROOM EXPERIMENT WITH GUIDED DEEP READING

In a second study, a between-subjects design ( $N = 103$ ) was used to investigate whether a five-part lesson series on guided deep reading improves the literary reading skills and increases students' appreciation of stories, compared to students who

followed a lesson series in which they were stimulated to raise questions about the text (independent reading). The independent reading lessons were based on Janssen's (2009) lesson series on reading literature in dialogue. Four 10th grade classes in pre-university education participated in this experiment and were randomly assigned to one of the conditions. Two teachers were involved, each teaching one experimental and one control class.

The guided deep reading lesson series resulted in improvements in the literary reading skills of fourth-year students. Without guidance, even readers in pre-university education tend to read superficially and overlook relevant information. Because the comprehension test consisted of a series of questions about a story that was new to the participants, it can be concluded that after five lessons they had made substantial progress in their literary reading skills, with an effect size of more than one standard deviation. The experimental group also outperformed the control group in efferent reading skills, with an effect size of approximately two-thirds of a standard deviation. This result supports the assumption that processing literary and informative texts requires similar skills and that practicing with literary fiction can contribute to understanding informative texts.

The hypothesis that increased sensitivity to striking language use (partially) explains the effects of guided deep reading was confirmed, although this factor accounted for only approximately ten percent of the effectiveness. In addition to increased attention to striking language use, it is plausible that guided deep reading stimulated a more active reading attitude. Rather than reading the text superficially, students in the guided reading condition spent more time on the text; the lessons lasted an average of seven minutes longer than planned, as students engaged in more extensive and detailed discussions, indicating a deeper level of engagement.

The hypothesis that a better comprehension of stories would also lead to a higher appreciation of literary stories was not confirmed, probably because the control condition—reading literature in dialogue—also had a positive effect on appreciation.

### **STUDY 3: EXPERIENCES OF SEVEN TEACHERS WITH GUIDED DEEP READING**

In this qualitative study, a focus group of seven experienced Dutch language teachers used the guided deep reading method and provided feedback. They attended a workshop on guided deep reading, implemented the lesson series in their own classes, and provided feedback on two tutorials.

After two tutorials had been developed—one demonstrating the principles of the methodology in a one-on-one setting and the other focusing on its application in a classroom setting—the teachers evaluated them by completing a questionnaire. At the end of the intervention, the teachers were interviewed individually to assess their mastery of the methodology and to further explore their questionnaire responses and the logbooks they had kept throughout the lessons. In addition, teachers assessed their self-confidence before each lesson and again after the last lesson. Students completed a brief survey to evaluate the development of their own literary reading skills upon completion of the lessons.

This third study showed that the workshop and the teacher's manual effectively supported teachers in conducting lessons and building self-confidence. In interviews, all teachers indicated that guided deep reading was a valuable addition to their teaching practice and that the methodology improved their students' reading skills—an assessment with which students agreed, according to the brief survey. The teachers also agreed that guided deep reading enriched their teaching practice and stated that they intended to incorporate the methodology into their curriculum in the following school year.

According to the teachers, both tutorials effectively conveyed the principles of the methodology. Tutorial 1 primarily supports in the formulation of questions about literary texts, while Tutorial 2 demonstrates how teachers can gradually transfer responsibility for tasks to students. Most teachers believed that the tutorials could potentially replace the workshop. Therefore, it is expected that the freely accessible tutorials can contribute to a broader implementation of guided deep reading. The feedback from the focus group resulted in a third, refined version of the teacher's manual, which incorporated their comments.

## **FUTURE RESEARCH**

Study 2 examined the effects of practice with five short stories and their transfer to a new text upon completion of the lessons. Although the effects were strong, we cannot conclude that the positive effects are long-lasting. An open question remains: how often does the methodology need to be repeated for students to successfully apply it to new texts? Future research could therefore focus on the manner and frequency with which the methodology should be offered to foster a sustainable reading attitude among students.

In addition, much remains unclear about the cause of the improved literary reading skills. For example, it is not known whether students' reading habits have changed: do they ask themselves more questions while reading literary texts as is stimulated by guided deep reading? Do they read more slowly, and if so, what factors contribute to this? They may, for instance, reread words or sentences. Follow-up research could investigate changes in students' reading behavior (e.g., through eye-tracking research) to determine how the guided deep reading methodology generates its effects.

Furthermore, the study was conducted in the upper grades of pre-university education. It remains unclear whether the methodology is equally effective in the lower grades or in other types of secondary education, where the ability to read more complex texts is also essential, but reading problems are often more pronounced.

The positive transfer to reading informative texts suggests that guided deep reading, when applied to this type of text, could have a similar impact. Follow-up research using the same guidance for informative texts is therefore a logical next step.

## RECOMMENDATIONS FOR LITERATURE EDUCATION

Given the positive results for deep text comprehension, guided deep reading is a valuable addition to student-centered literature education. With its emphasis on form and style, guided deep reading offers an alternative to the teacher-led approach of traditional structural analysis. Because the text itself is central rather than theoretical concepts, the activity is meaningful to students. This does not imply that concepts from the traditional conceptual apparatus should be abandoned; rather, they should be introduced at a later stage and approached differently—not as ends in themselves, but as tools to support discussion of the text.

To learn how to read literary texts, students need more support than student-centered approaches typically provide. At the outset, the teacher plays a central role in guided deep reading, but the task of asking questions is gradually transferred to the students. Although students can learn from one another, the teacher's expertise in directing their attention—especially when they are not yet prepared to invest effort in reading—is indispensable.

There is no doubt that teachers themselves must be experienced readers, sensitive to literary language and skilled in analysis and interpretation, in order to effectively support students in understanding (literary) texts. However, selecting suitable texts

and preparing discussion points is time-consuming. Therefore, given their heavy workload, teachers benefit from teaching materials that are immediately applicable and efficiently deployable.

The positive effects of guided deep reading on the reading of informative texts—despite deep reading not having been explicitly practiced within this genre—provide another motive to invest in educating students to read literary texts. Reading literature appears to support skills that are also relevant in other reading contexts. Because literary texts are denser than other types of texts, we hypothesize that they may offer a particularly efficient way to practice reading skills, a claim that requires further empirical evidence.

Not only are young people reading less literature; their reading skills have also been declining for several decades. In this context, it seems essential to encourage in-depth reading of literature, allowing students to experience how greater engagement can enrich their reading experiences. Education cannot do without teaching students how to read literary texts.

### TEST VERHAALBEGRIP

Om het verhaalbegrip te toetsen beantwoorden de leerlingen schriftelijk een aantal open vragen. Deze vragen zijn gericht op de structuur van het verhaal en het maken van inferenties. Het gaat dus om interpretatie, niet om de reproductie van letterlijke verhaalelementen. De vragen zijn gemodelleerd naar het NC ('Narrative comprehension') task van Paris & Paris (2003).

#### BEGRIPSTAAK OVER HET KORTE VERHAAL

##### *NAAR DE TOEKOMST VAN ANNELIES VERBEKE*

1. (Gevoelens) Hoe voelt Nuria zich na het bombardement op de school? Leg uit waarom ze zich zo voelt. (2p)
2. (Causale inferentie) De ouders van Nuria vertellen haar dat ze een reis gewonnen hebben. Gelooft zij haar ouders? Geef voorbeelden uit de tekst waarop je je antwoord baseert. (2p)
3. (Causale inferentie) Nuria's ouders vertelden haar dat ze een reis gewonnen hadden, hoewel ze in werkelijkheid gingen vluchten. Waren Nuria's ouders het erover eens om haar niet de waarheid te vertellen? Motiveer je antwoord. (2p)
4. (Causale inferentie) Aan het begin van de reis heeft Nuria een droom. Ze droomt onder meer over buitenaardse wezens. Zij dragen bretels waarmee je je geheugen kunt wissen. Wat vertellen deze twee elementen in haar droom over haarzelf? (2p)
5. (Causale inferentie) Waarom moeten Nuria en haar ouders vluchten? (2p)
6. (Gevoelens) Waarom legt Nuria aan haar ouders uit hoe het armbandje geknoopt moet worden? (2p)
7. (Causale inferentie) Wat vertelt het lied van het konijn en de bloem (p. 108) over het verhaal van Nuria en haar ouders? (2p)

8. (Causale inferentie) De laatste twee zinnen van het verhaal luiden: ‘En als iemand zijn hand uitsteekt, begrijp je dat. En als iemand schiet, begrijp je dat.’ Leg uit wat hiermee bedoeld wordt. (2p)
9. (Voorspelling) Hoe zou dit verhaal verder kunnen gaan? Baseer je antwoord op de tekst. (2p)
10. (Thema) Een thema is een belangrijk onderwerp dat in een tekst voorkomt, maar niet letterlijk genoemd wordt. Een voorbeeld van een thema in dit verhaal is ‘angst’. (2p)  
Onderstreep in onderstaand rijtje vier thema’s die volgens jou in het verhaal voorkomen:  
Uitbuiting, economische vluchteling, verlies van onschuld, derdewereldland, politieke vluchteling, dictator, buitenaards leven, rechteloosheid.

### ANTWOORDMODEL

Geen enkel antwoord is letterlijk uit de tekst te halen, het gaat in alle gevallen om impliciete betekenissen. Aan alle vragen worden daarom in totaal evenveel punten toegekend. Om antwoorden verschillend te waarderen, bijvoorbeeld vanwege meer of mindere volledigheid, kan aan elke vraag maximaal twee punten worden toegekend. In totaal zijn er dus maximaal 20 punten te behalen. N.B. Als een antwoord niet in het onderstaande model is opgenomen, maar op basis van de tekst toch plausibel is, dan dient overleg plaats te vinden met een vakgenoot.

1. Nuria voelt zich schuldig aan de dood van Fatima. (1p) Door haar toedoen zat Fatima in het strafhok, de plek waar de bom insloeg. (1p)  
Maximum aantal punten: 2
2. Eerst wel later niet meer. (1p)  
Voorbeelden in de tekst als ze het nog wel gelooft: ‘Logisch’. Ze noemt de auto ‘het ruimteschip’. Ze droomt van buitenaardse wezens. (1p)  
Het geloven is over op p. 4. Ze ziet dan dat het ruimteschip een vrachtwagen is. Daarna denkt ze over zichzelf: ‘En jij bent een dom kind dat in een ruimtereis geloofde.’ (1p)  
Maximum aantal punten: 2
3. Uit de tekst blijkt dat het idee van de reis van haar vader afkomstig is en de moeder er schoorvoetend in meegaat. (1p) Hij vertelt Nuria telkens over de gewonnen reis. Haar moeder vindt het moeilijk om het verhaal vol te houden (ze hoest bijvoorbeeld als de vader er een schepje bovenop doet in het bijzijn van de mensensmokkelaar). (1p)  
Maximum aantal punten: 2

4. Deze droom maakt duidelijk dat zij gelooft in het verhaal over de ruimtereis naar de toekomst. Dat is bijvoorbeeld te zien aan de buitenaardse ‘bewoners’ die in haar droom voorkomen. (1p)  
De functies van de bretels om herinneringen te wissen of te kunnen verdwijnen, laten zien dat Nuria wil ontsnappen uit de situatie waar ze inzit. (1p)
5. Ze zijn op de vlucht voor het regime in het land waar ze vandaan komen en zijn dus politieke vluchtelingen. (1p) Dit kun je afleiden uit de zin: ‘Alleen de regeringspartij van het land dat jullie hebben achtergelaten scoort slechter.’ (p. 3). Ook goed: het land waarin ze wonen is in oorlog.  
Maximum aantal punten: 2
6. Ze is waarschijnlijk erg bang (1p) en wil zichzelf en haar ouders afleiden met iets dat ze op school geleerd heeft. (1p)  
Ook goed: Ze wil liever terugdenken aan de leuke herinneringen met Fatma/op school. (2p)  
Maximum aantal punten: 2
7. Het lied van het konijn en de bloem laat zien dat ieder zijn eigenbelang najaagt, ook al gaat dat ten koste van de ander. (1p) Nuria wil op haar beurt de konijnen eten als ze zou kunnen, zoveel honger heeft ze. Ook voor haar geldt dus het eigenbelang boven dat van het konijn. (1p)  
Maximum aantal punten: 2
8. Nuria weet dat ze goede en gevaarlijke mensen op haar pad zal treffen; mensen die haar helpen of die haar kwaad doen. (2p)  
Maximum aantal punten: 2
9. Nuria zet de vlucht alleen voort (1p) op zoek naar een veilig land. (1p)  
Duidelijk moet worden dat de afloop ongewis is. (1p)  
Maximum aantal punten: 2
10. Uitbuiting, economische vluchteling, verlies van onschuld, derdewereldland, politieke vluchteling, dictator, buitenaards leven, rechteloosheid.  
Vier juiste thema’s onderstreept: 2p (0,5p per thema)  
Maximum aantal punten: 2



# TEST TAALGEVOELIGHEID

## INLEIDING

Voor deze test lees je een fragment uit het verhaal *Bint* van F. Bordewijk (z.o.z). Je maakt hierover onderstaande opdracht.

Je hebt 15 minuten om deze test te maken.

## OPDRACHT

Lees het fragment op de achterzijde van dit blad en onderstreep tien woorden of woordgroepen die je opvallend vindt. Kies voor woorden die belangrijk zijn voor de interpretatie van het verhaal. Bij wijze van voorbeeld zijn de namen van de leerlingen onderstreept.

### *Introductie*

*Hieronder lees je de eerste alinea's van het boek *Bint* van F. Bordewijk. Het eerste hoofdstuk is getiteld 'De hel'. Het verhaal gaat over de leraar Van Bree die nieuw op een school komt werken. Hieronder lees je zijn kennismaking met een vierde klas.*

(Tekstfragment)

### **Antwoordmodel**

Nakijkinstructie: Gebruik onderstaand antwoordmodel. Bepaal op een schaal van 0-1-2 of het antwoord volledig is (0: geen enkel onderdeel is juist; 1 is een aanzet tot een analyse en 2: het antwoord is (in voldoende mate) conform het antwoordmodel).

Woord/woordgroep	Toelichting
1. De hel	Omgekeerde van de hemel. Vooruitwijzing dat er een onprettige locatie / situatie zal worden beschreven?
2. Haarfijn	Die tafel heeft iemand kennelijk heel precies neergezet. Wie, waarom, vraag ik me af. Het woord 'haarfijn' vormt ook een contrast met iets stevigs als een tafel
3. Veiliger	Kennelijk stond de tafel gevaarlijk. Waarom?
4. Tersluiks	Hij heeft in de gaten dat de tafel opzettelijk verkeerd op het podium is geplaatst, maar wil niet dat de dat leerlingen zien.
5. Naast	Er staat 'naast' de tafel, meestal ga je achter een tafel zitten. Waarom doet hij dit? Hij hoeft zich niet te verschuilen achter een tafel? Hij is niet bang? Soort aanval/ agressie zelfs?
6. (greep) achteloos	'zonder aandacht' - Hij wekt de indruk alles zonder moeite of aandacht te doen, maar klopt dat wel?
7. Gewapend matglas	Gewapend klinkt agressief. Betekent stevig, maar doet denken aan strijd. Matglas is ondoorzichtig, de ruimte is afgesloten van de rest van de omgeving. Niemand kan naar binnen, ook niemand naar buiten. Kennelijk is het nodig de mensen te controleren.
8. IJzerstaven	De ruimte lijkt op een gevangenis.
9. Kelder	Ondergrondse ruimte zonder ramen. Onderstreept de onherbergzame, onprettige omgeving.
10. Onderkanten van mensen	Gekke beschrijving. Dat is wat je ziet vanuit kelderachtige ruimte. Maar het heeft een depersonaliserend effect.
11. Stootte hortend de wind	Het weer maakt ook een agressieve onheilspellende indruk. Versterkt de onprettige onheilspellende sfeer.
12. Het licht, rood en somber.	Rood licht betekent gevaar. Versterkt de rare onheilspellende sfeer. Dat geldt ook voor somber.
13. Met sterkte stijging	Gekke beschrijving van de zaal die kennelijk omhoog loopt. De ruimte zorgt voor tegenstelling. Beneden en boven.
14. Onvoordelig	De Bree is kennelijk in het nadeel door de ruimte – hij zit beneden, de anderen boven.
15. Neerkijken	Letterlijk de klas loopt op), waarschijnlijk ook figuurlijk. Tegenstelling wordt opnieuw benadrukt.
16. Ook van een enkele	Aparte omschrijving. Slechts een deel van een persoon wordt genoemd. Niet 'sommigen keken' – lijkt een beetje op onderkanten van mensen. Personen worden een beetje ontmenselijkt.
17. Vreselijke gezichten	Soort monsters?

Woord/woordgroep	Toelichting
18. Grijnsde zonder lach	Grijnzen is vals lachen – zonder lach – extra bevestiging dat er niets te lachen valt? (herhaling iets verder onderstreept dit). Tegenstelling benoemen: 1 pt Vals, naar, eng of spottend (effect): 2 pt
19. Sterke bruine tanden	Geven kracht, maar ook zwakte weer (bruin).
20. Whimpysinger - de Moraatz - Neutebeum - Nittikson - Surdie Finnis - te Wigchel - Kiekertak - Taas Daamde	De namen klinken heel bizar – waarom zijn ze gekozen? Het zijn geen gewone, Nederlandse namen. Sluit aan bij monsterachtige associaties.
21. Aarzelend Ook honoreren: (het) Moeilijke (antwoorden)	Waarom aarzelend? Zijn ze bang? Willen ze niet meewerken? Later blijkt dat ze verkeerde namen hebben opgegeven. Dezelfde motivatie.
22. Opzettelijk	Zie hieronder.
23. Alsof	'Alsof hij niet lezen kon'. Natuurlijk kan hij lezen. De Bree speelt een spel? Zie ook 'opzettelijk' en 'moeilijk'.
24. Volkomen thuis	Dat betekent: De Bree is de baas, op zijn gemak.
25. vijandschap, twee stellige blijken van vijandschap Ook honoreren: oorlog	Uit zijn woorden blijkt dat hij de leerlingen doorziet (daarmee zijn vragen die hierboven zijn opgeroepen beantwoord). Dit zijn bovendien woorden die de relatie docent-leerlingen samenvat. Ze zullen elkaar bestrijden, niet alleen in dit eerste uur, maar het hele jaar. N.B. Alternatieve interpretaties zoals 'grapje' die het bij De Bree leggen: 0 pt



## DANKWOORD

“(…) [A]ngst, verwarring en de absolute zekerheid dat je het NIET kunt, zijn onlosmakelijke bijproducten van schrijven,” schreef Renate Dorrestein aan Iris, 18 maart 1991 (collectie Literatuurmuseum). God, wat heb ik deze zin de afgelopen jaren vaak herlezen. Ze gaf me een sprankje hoop: als zelfs onze grote schrijvers worstelen met deze verlammeende angst, dan is de mijne misschien niet per se een signaal van onvermogen.

Mijn promotietraject was een bumpy road. Er waren twee frozen shoulders, rugproblemen, angstaanvallen en natuurlijk Corona. Ik heb krankzinnig veel geleerd, dat wel. Maar jezelf ontwikkelen is niet alleen maar leuk, je eigen grenzen voelen is confronterend.

Natuurlijk had ik het niet willen missen. Ik heb genoten van de gesprekken met mijn promotoren, van de dagen alleen studeren in de VU, van het lezen van—sommige—artikelen, van het ontwikkelen van de lessen, van het schrijven en van de gesprekken met mijn leerlingen over literaire teksten.

Het onderzoek heb ik niet alleen gedaan. Daarom wil ik op deze plek de gelegenheid aangrijpen om de mensen te bedanken die eraan hebben bijgedragen.

Dit proefschrift was er niet geweest zonder mijn promotoren Roel van Steensel, Adriana Bus en Jacqueline Bel. De methodiek is ontwikkeld naar een aanpak van en in samenwerking met laatstgenoemde. Haar studenten Nederlands waardeerden historische teksten veel meer als zij er met hen over in gesprek ging. Bel constateerde dat zelfs deze gemotiveerde studenten baat hadden bij de ondersteuning van een expertlezer: het grondbeginsel van de methodiek Begeleid diep lezen.

Adriana Bus heeft mij ondersteund met haar expertise van leesvaardigheid, haar kennis van statistiek, met haar tijd, geduld, haar scherpe analyses en standvastigheid. Ze ziet er niet tegenop om haar mening te laten horen, ook niet als die volledig afwijkt van die van alle anderen. Het dreef me soms tot (ingehouden) woede en wanhoop, maar ze heeft me er meer dan eens mee op mijn eigen spoor gezet. Door haar inbreng vond ik de toon van dit proefschrift.

Ik ken geen integerder man dan mijn hoofdpromotor Roel van Steensel. Hij is eerlijk, correct, betrouwbaar, intelligent, rustig, respectvol en houdt zich aan zijn afspraken. Hij heeft zo zijn eigen, niet-confronterende manier van leidinggeven. Hij praat zacht, maar is altijd verstaanbaar, hij mengt zich niet in discussies, maar komt dan wel met een werkbaar voorstel, hij is bereid tot overleg (maar ik kreeg geen minuut extra), hij is vriendelijk, mild en altijd redelijk, en komt dan onverwacht met een vileine grap. Ik kijk met warmte en dankbaarheid terug op onze samenwerking.

Mijn lieve ouders Ad en Heleen en mijn broer Georges ben ik veel verschuldigd. Zij hebben mij mentaal en financieel gesteund toen ik op mijn 38ste begon met mijn studie Nederlands en ook een jong gezin had. Zonder hun steun was ik er nooit aan begonnen, laat staan zo ver gekomen.

De promotiebeurs voor leraren van NWO heeft mij in staat gesteld dit promotietraject te doorlopen. Ik hoop dat met het terugdraaien van de onderwijsbezuinigingen door de huidige regering Jetten ook deze beurs weer zal worden uitgegeven. Deze draagt bij aan de professionalisering en ontwikkeling van het onderwijs en biedt ambitieuze docenten doorgroeimogelijkheden waardoor het leraarsvak aantrekkelijker wordt. Zij is dus van groot belang voor vitaal en kwalitatief goed onderwijs.

Stichting Lezen heeft mij een platform geboden om mijn methodiek bij groter publiek bekend te maken. Ze heeft de ontwikkeling van de docenthandleiding en de twee tutorials gefinancierd, net als de publicatie van dit proefschrift. In het bijzonder wil ik Jette van den Eijnden bedanken die samen met mij de tijdrovende editing van de filmpjes heeft gedaan en aanwezig was bij de beide filmdagen om mij ook praktisch te ondersteunen.

De tweejaarlijkse scholingsbijeenkomsten georganiseerd door Dudoc-Alfa waaraan ook de NWO-promovendi mochten deelnemen, zijn heel belangrijk geweest. Met name de intervisiebijeenkomsten die ik volgde samen met Oeds van Middelkoop,

Errol Ertugruloglu, Maeve O'Brien en Jolanda Potjer onder leiding van Erwin Mantingh en Carla van Boxtel waren waardevol voor mij. Meermaals verruilde ik hier onzekerheid voor inspiratie doordat we ervaringen deelden, elkaars stukken bespraken, of in stilte samen geschreven.

Wilma Groeneweg dank ik voor de nuttige feedback op de lessenserie van Studie 2.

Daarnaast dank ik de docenten Nederlands die deelnamen aan de forumgroep in Studie 3: Willemijn van Beek, Joyce Bunt, Annemarie van Eijk-Van Weezel, Erik Jan Hummel, Jannet Oosterhuis, Angela van Steen en Gerrit Vroom.

Grote waardering heb ik voor de vele leerlingen van het Vossius Gymnasium vanwege hun bereidheid om in hun vrije tijd deel te nemen aan mijn onderzoeken.

De schoolleiding van het Vossius Gymnasium heeft me vanaf het begin gesteund in mijn promotietraject. Ze zijn betrokken en geïnteresseerd en bieden me de middelen om op studiedagen en binnen- en buitenschoolse projecten de leesbevordering op school steeds verder vorm te geven. Een bijzondere vermelding maak ik hier graag voor Germain Crayghton, onze conrector. Met hem smeedde ik inspirerende plannen voor de vormgeving van het taalbeleid op onze school.

Mijn collega's Judith de Lang en Els Willems hebben voor Studie 2 de lessenserie gegeven in hun klassen aan zowel de controlegroep als de experimentele groep en ze hebben alle tests nagekeken. Jullie consciëntieuze inzet heeft me veel opgeleverd en die heb ik enorm gewaardeerd.

Mijn sectiegenoten Marijne van Dam, Marijke Vos, Els Willems en (oud-collega) Robbert Wigt dank ik voor het lezen en redigeren van een hoofdstuk uit de laatste versie van mijn proefschrift. Ook Merijn Rengers ben ik zeer erkentelijk voor de immer gulle bereidheid mee te denken en voor het redigeren van de meest gelezen stukken: de inleiding, conclusie en samenvatting. Door jullie hulp voel ik me gedragen.

Trots ben ik op mijn twee paranimfen: mijn dierbare vriendin Iris Pauw en mijn nieuwe collega Yke Meindersma, vakdidacticus Nederlands aan de Lerarenacademie van de Vrije Universiteit. Ik verheug me erop de dag van mijn verdediging samen met jullie door te brengen.

Vera, Iris, Japke en Neel dank ik voor de vriendschap, het meeleven, de broodnodige afleiding en de organisatie van de feestelijke borrel na afloop van de verdediging. Ik kan niet wachten.

Damiaan, mijn man en beste vriend, je bood me de ruimte om de vele dagen, weekenden en vakanties op te offeren aan mijn onderzoek, zonder gemor. We delen ons leven al een onbevattelijk aantal jaren. Ik hoop nog lang, want gelukkig.

Mijn proefschrift draag ik op aan onze dochter Reza. Met het afronden hiervan hoop ik haar te laten zien dat je grote projecten kan realiseren door kleine stapjes te zetten. Ik gun haar de moed, die mijzelf op haar leeftijd ontbrak, om te durven dromen.

Ten slotte dank ik Teun, die, weer of geen weer, onverstoorbaar naast mij trippelt.

Jongeren lezen niet alleen minder literatuur, maar hun leesvaardigheid daalt ook al decennialang. Daarom is het stimuleren van diepgaand lezen in het onderwijs essentieel. Literaire teksten zijn daarvoor bij uitstek geschikt.

Mira Beukering heeft tijdens haar promotie-traject aan de Vrije Universiteit Amsterdam de gespreksmethodiek Begeleid diep lezen ontwikkeld, met als doel het tekstbegrip van leerlingen in de bovenbouw van het vwo te verbeteren.

Om literaire teksten goed te leren lezen, hebben leerlingen meer ondersteuning nodig dan leerlinggerichte benaderingen in het Nederlandse onderwijs doorgaans bieden. De docent speelt daarom binnen Begeleid diep lezen een grote rol door tijdens het lezen vragen te stellen over opvallende taal- en verhaalelementen. Middels het doorvragen worden leerlingen gestimuleerd tot een persoonlijke interpretatie van de tekst. Anders dan gebruikelijk in het onderwijs worden literaire begrippen als 'metafoor' en 'leidmotief' in deze methode niet expliciet genoemd. In plaats daarvan worden deze begrippen vertaald naar concrete vragen over de taal en het effect daarvan op de lezer. Kenmerkend voor de methode is de centrale rol van de docent die de leeshouding gefaseerd aanleert: eerst door deze te demonstreren en vervolgens door met leerlingen van rol te wisselen.

De methodiek is experimenteel getest met leerlingen in vier vwo 4-klassen en bleek effectief: leerlingen die deelnamen aan Begeleid diep lezen scoorden hoger op zowel literaire als zakelijke leesvaardigheid.

ISBN: 978-94-6301-599-8



9 789463 015998 >

**Lezen**  
STICHTING LEZEN

**Eburon**  
Academic Publishers

