



# HEBBEN LEERLINGEN IN DE BOVENBOUW VAN HET VWO BEGELEIDING NODIG BIJ HET LEZEN VAN LITERAIRE TEKSTEN? NAAR EEN METHODE VOOR BEGELEID DIEP LEZEN

Mira Beukering, Adriana Bus, Roel van Steensel en Jacqueline Bel

## SAMENVATTING

Dit onderzoek test of begeleid lezen van literaire teksten het tekstbegrip van leerlingen in de bovenbouw van het vwo kan verdiepen, en of hierdoor hun waardering voor literaire teksten toeneemt. Tijdens het lezen vestigde een expert de aandacht op opvallend taalgebruik door vragen te stellen die inferenties, associaties en interpretaties stimuleren. In een eerste experiment ( $N = 20$ ) in klas 4 en 5 van een gymnasium werd het begeleid lezen van een literaire tekst tijdens individuele sessies vergeleken met een methode waarbij elke leerling zelfstandig vragen moest formuleren over wat vreemd of interessant was in de tekst. In een tweede experiment werden beide methodes klassikaal uitgevoerd in vier vierde klassen ( $N = 103$ ). De studies bevestigen dat begeleid lezen het tekstbegrip meer verbetert dan wanneer leerlingen zelfstandig vragen formuleren op basis van een korte instructie. Voor een effect op verhaalwaardering vonden we geen bewijs. In de tweede studie bleek begeleid lezen ook de zakelijke leesvaardigheid te verbeteren.

## 1 INLEIDING

Jongeren lezen steeds minder literatuur. Hun gebrek aan interesse wordt vaak toegeschreven aan een voorkeur voor het lezen van korte teksten op sociale media, in plaats van lange stukken tekst in de vorm van boeken en artikelen (OECD, 2023). Wellicht resulteert dit erin dat ze de vaardigheden ontberen om zelfstandig langere

teksten op meer dan een oppervlakkig niveau te verwerken (Delgado et al., 2018). Hun onvermogen om literaire taal te verwerken, dat wil zeggen literaire taal op te merken en erop te reflecteren, staat bovendien hun waardering voor deze teksten in de weg (Wolf, 2007; 2018).

Tekstbegrip houdt in dat lezers een coherente mentale representatie van een tekst maken tijdens het lezen (Kintsch, 1998). Behalve vloeiend lezen moet een lezer in staat zijn om ‘tussen de regels te lezen’ (Wolf & Katzir-Cohen, 2001; Kuhn et al., 2010) – bijvoorbeeld impliciete informatie kunnen afleiden of dubbelzinnige informatie interpreteren –, een proces dat ‘diep lezen’ wordt genoemd. 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 analyseren, door te interpreteren en te reflecteren (Wolf & Barzillai, 2009). Het betreft een uitermate complexe vaardigheid die alleen met voldoende begeleiding wordt ontwikkeld (Wolf, 2007).

Het begrijpen van literaire teksten kan gecompliceerd worden door literaire taal, denk aan metaforen en personificaties en narratologische elementen zoals opvallende beschrijvingen van ruimte en tijd. Dergelijke deviaties in de tekst, ook wel *foregrounding* genoemd (Mukarovský, 1932/1964), kunnen een gevoel van vervreemding oproepen en vragen extra inspanning van de lezer om tot een interpretatie te komen. Ook de hiervoor noodzakelijke vertraging van het leesproces kan het leesplezier in de weg staan (Miall & Kuiken, 1994). Aandacht voor *foregrounding* kan lezen echter ook juist lonend maken, doordat het de waardering voor teksten kan verhogen (Bálint et al., 2016) en empathie kan opwekken (Koopman, 2016).

Om leerlingen te leren waarop ze hun aandacht moeten richten in literaire teksten, hebben we inspiratie geput uit de theorie van *cognitive apprenticeship* (Collins et al., 1988; Palincsar & Brown, 1984; Rosenshine & Meister, 1994). Leerlingen worden gestimuleerd om vragen die de leraar stelt over opvallende stilistische en narratologische elementen, zelf te genereren. Nadat de leraar heeft gedemonstreerd wat belangrijke aandachtspunten kunnen zijn, nemen leerlingen deze rol van de leraar geleidelijk over en genereren zelf de vragen.

In twee studies is onderzocht of leerlingen uit de bovenbouw van het vwo een literaire tekst beter begrijpen en meer waarderen wanneer ze die met begeleiding lezen, in vergelijking met een methode waarin ze die zelfstandig lezen. In de eerste studie lazen leerlingen twee korte verhalen, waarbij de ene tekst met begeleiding

werd gelezen en de andere zonder begeleiding; dat wil zeggen: de tekst werd in delen voorgelezen met de opdracht om daarbij zelfstandig vragen te genereren. Vervolgens is het tekstbegrip van beide teksten vergeleken. De tweede studie had als doel te onderzoeken of begeleid lezen ook klassikaal inzetbaar is. Hiertoe is een vijfdelige lessenserie ontwikkeld en getest in vier vierde klassen van een gymnasium. In deze studie is ook nagegaan of er transfer optreedt naar zakelijke leesvaardigheid (Jerrim & Moss, 2019).

De hypothesen van studie 1 waren:

1. Begeleid Diep Lezen van een tekst zorgt voor een beter begrip van een literaire tekst dan Zelfstandig Diep Lezen.
2. Begeleid Diep Lezen resulteert tevens in een hogere waardering voor de verhalen.

Voor studie 2 hadden we de volgende hypothesen:

3. Een lessenserie Begeleid Diep Lezen die leerlingen begeleidt in het stellen van vragen over literaire elementen in de tekst resulteert erin dat nieuwe verhalen beter begrepen en gewaardeerd worden dan een lessenserie Zelfstandig Diep Lezen.
4. Een lessenserie Begeleid Diep Lezen die leerlingen begeleidt in het stellen van vragen over literaire elementen in de tekst resulteert erin dat die hoger gewaardeerd wordt dan een lessenserie Zelfstandig Diep Lezen.
5. Begeleid Diep Lezen verhoogt de gevoeligheid voor opvallend taalgebruik in literaire teksten, wat een beter begrip van literaire teksten verklaart.
6. Een lessenserie Begeleid Diep Lezen die leerlingen begeleidt in het stellen van vragen over literaire elementen in de tekst resulteert ook in een verbetering van zakelijke leesvaardigheid.

## 2 STUDIE 1

### 2.1 METHODE

#### 2.1.1 DESIGN

Alle leerlingen lazen twee verhalen: het ene volgens de methode Begeleid Diep Lezen en het andere volgens de methode Zelfstandig Diep Lezen. Om te voorkomen dat de volgorde van de methode of de tekstvoorkeur de resultaten zou beïnvloeden, is de volgorde van de methode en teksten systematisch gevarieerd om mogelijke invloeden, bijvoorbeeld van Begeleid Diep Lezen op Zelfstandig Diep Lezen, te minimaliseren.

### 2.1.2 PARTICIPANTEN

De steekproef bestond uit twintig leerlingen (elf meisjes en negen jongens): tien uit de vierde en tien uit de vijfde klas van een gymnasium. Ongeveer de helft bestond uit minder enthousiaste lezers die per week 60 minuten of minder besteedden aan het lezen van fictie. De andere helft besteedde elke week 100 minuten of meer aan het lezen van fictie.

### 2.1.3 EXPERIMENTELE CONDITIE

Tijdens de leessessie van gemiddeld 45 minuten lazen de docent Nederlands (eerste auteur) en de leerling afwisselend een alinea hardop voor. Daarna stelde de docent de leerling vragen over wat opviel en, indien nodig, specificceerde ze de vraag. De docent ging met de leerling in dialoog om diep lezen uit te lokken. De vragen waren gericht op het opmerken van stilistische variaties en narratologische elementen, het stimuleren van een ervaring van vervreemding en het maken van een persoonlijke interpretatie (Miall & Kuiken, 1999).

### 2.1.4 CONTROLECONDITIE

De methode Zelfstandig Diep Lezen is gebaseerd op de methode Dialogisch lezen van Tanja Janssen (2009), waarbij leerlingen worden aangemoedigd om vragen te stellen over wat ze vreemd, opvallend of interessant vonden in literaire teksten. De docent las een alinea hardop voor, waarna de leerling de gelegenheid kreeg om een vraag op te schrijven. Deze procedure van omstreeks 25 minuten ging door totdat het hele verhaal was gelezen. Hierna koos de leerling uit alle vragen de twee belangrijkste vragen om vervolgens hieruit een ‘hamvraag’ te kiezen: een vraag over de kern van de tekst waarvan het antwoord niet letterlijk in de tekst staat. Tot slot gaf de leerling op basis van de tekst een antwoord op de gekozen vraag.

### 2.1.5 VERHALEN

In studie 1 hebben we gekozen voor twee korte, Nederlandstalige verhalen: ‘Naar de toekomst’ van Annelies Verbeke en ‘Creative writing’, een vertaald verhaal van Etger Keret. We kozen voor deze korte verhalen, omdat ze literaire taal bevatten en tot op zekere hoogte impliciet, dubbelzinnig en open waren.

### 2.1.6 INSTRUMENTEN

De begripstoets bestond uit impliciete vragen; dit waren vragen waarbij het antwoord niet letterlijk in de tekst te vinden was, maar uit de tekst afgeleid moest worden. Deze vragen behandelden onderwerpen als gevoelens, causale gevolgtrekkingen, voorspellingen en thema's (voor test inclusief antwoordmodel: [osf.io/h8ayq](https://osf.io/h8ayq)).

We hebben vragen vermeden die ook tijdens het gesprek aan bod kwamen. De Cronbachs alfa voor het verhaal ‘Naar de toekomst’ was 0.73; voor ‘Creative writing’ 0.78.

Om de waardering te testen, beoordeelden leerlingen beide verhalen op een schaal tussen 0 (een zeer negatieve beoordeling) en 10 (een zeer positieve beoordeling) en werd de leerlingen gevraagd naar hun voorkeur voor een methode.

### 2.1.7 PROCEDURE

De leerlingen ontvingen vooraf een informatie- en toestemmingsbrief voor deelname. Bij aanvang van het gesprek gaf de leerkracht de leerling eerst uitleg over de methode. Direct na de sessie maakten de leerlingen de begripstest en waardeerden ze het verhaal met een cijfer. De tweede sessie vond gemiddeld ongeveer vijf dagen later plaats. Alle tests werden geanonimiseerd en onafhankelijk gescoord door twee auteurs. De ICC's (Intraclass Correlation Coefficient) tussen de twee codeurs voor de begripstest waren hoog; respectievelijk 0.87 voor ‘Naar de toekomst’ (95% CI = 0.469 - 0.976) en 0.97 voor ‘Creative writing’ (95% CI = 0.78 - 0.989). Het onderzoek liep tussen januari en mei 2021. Vanwege de covid-lockdown in die periode heeft het onderzoek grotendeels online plaatsgevonden.

## 2.2 RESULTATEN

### 2.2.1 LITERAIRE LEESVAARDIGHEID

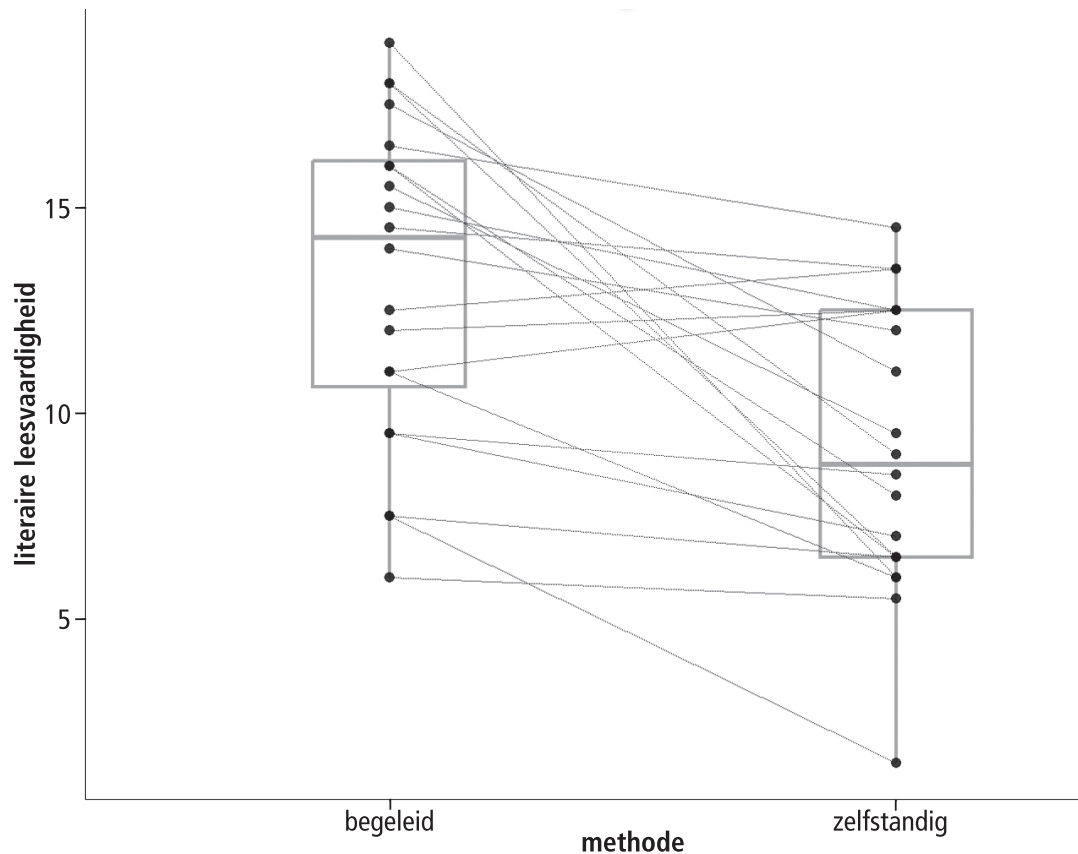
De gemiddelde scores voor *literaire leesvaardigheid* in de controleconditie en begeleidde conditie waren respectievelijk 9.13 ( $SD = 3.49$ ) en 13.32 ( $SD = 3.91$ ). Hieruit blijkt dat leerlingen met de methode Begeleid Diep Lezen ongeveer twee tot drie vragen meer correct beantwoordden. Dit verschil was significant:  $t(38) = 3.58$ ,  $p < .001$  (hypothese 1). De effectgrootte was  $d = 1.13$ .

Een regressieanalyse met *gespreksduur* als voorspeller van *literaire leesvaardigheid* liet zien dat deze geen significant effect had op de gemeten resultaten (Estimate = -0.135,  $t = 1.53$ ,  $p = .136$ ). Er was bovendien een negatieve correlatie tussen *gespreksduur* en *literaire leesvaardigheid*, wat suggereert dat leerlingen met hogere begripsscores minder tijd nodig hadden om de tekst te lezen. Om deze redenen hebben we *gespreksduur* niet opgenomen als covariaat.

Figuur 1 – gepaarde boxplots – laat zien dat bijna alle leerlingen een hogere score hadden voor *literaire leesvaardigheid* na begeleid lezen dan na zelfstandig lezen. In slechts drie van de twintig gevallen presteerden leerlingen in de controleconditie

beter. Alle drie de gevallen betrof het leerlingen die in het hoogste kwartiel scoorden als ze zelfstandig vragen stelden, wat suggereert dat hun begripsniveau al erg hoog was zonder veel ondersteuning.

**FIGUUR 1** | GEPAARDE BOXPLOTS VAN BEGRIPSSCORES VAN LEERLINGEN IN DE BEGELEIDE (L) EN ONAFHANKELIJKE CONDITIE (R).



### 2.2.2 VERHAALWAARDERING

De cijfers voor *verhaalwaardering* lagen grotendeels tussen de 7 en 9 en waren niet normaal verdeeld. Een non-parametrische test – de Friedman-test – toonde geen significant verschil aan tussen Begeleid en Zelfstandig Diep Lezen ( $\chi^2 = 1.00$ ,  $p = .317$ ) (hypothese 2).

## 3 STUDIE 2

### 3.1 METHODE

#### 3.1.1 DESIGN

De twee klassen in de experimentele conditie kregen vijf lessen waarin de docent de leerlingen begeleidde bij het lezen van vijf literaire verhalen. De twee klassen in de

controleconditie volgden vijf lessen waarin de leerlingen dezelfde literaire teksten lazen en daarover zelfstandig vragen formuleerden. Aan het eind van elke les werd de verhaalwaardering gemeten. Na afloop van de lessenseries werden drie tests afgenomen: vragen over een nieuw kort verhaal, een test zakelijk lezen en een test om te meten of de leerlingen een grotere taalgevoeligheid hadden ontwikkeld.

### 3.1.2 PARTICIPANTEN

Aan de steekproef namen 4 klassen deel uit het vierde jaar van een gymnasium. In totaal bestond de groep uit 106 leerlingen, van wie 3 om persoonlijke redenen afwezig waren op school en dus niet hebben deelgenomen aan de lessen. De 4 klassen zijn willekeurig toegewezen aan de verschillende condities. Klas X en Z werden aan de experimentele conditie toegewezen, klas W en Y aan de controleconditie. In de experimentele conditie zaten in totaal 49 leerlingen, van wie 19 meisjes en 30 jongens; in de controleconditie zaten in totaal 54 leerlingen, van wie 18 meisjes en 36 jongens.

### 3.1.3 INTERVENTIE

De lessenserie omvatte 5 lessen van 45 minuten en was opgebouwd volgens de principes van rolwisselend leren (Palincsar & Brown, 1984). Voor de lessenserie Begeleid Diep Lezen betekende dit dat de docent in de eerste les een actieve rol speelde en demonstreerde hoe vragen te stellen over opvallende taal en narratieve elementen, die vervolgens werden geëvalueerd en geïnterpreteerd. In de volgende lessen werd de rol van de docent steeds meer overgenomen door de leerlingen.

### 3.1.4 CONTROLECONDITIE

De lessenserie Zelfstandig Diep Lezen is opnieuw gebaseerd op de methode Dialogisch lezen van Tanja Janssen (2009). In een aangepaste versie leerden leerlingen in een reeks van 5 lessen van 45 minuten om vragen te stellen over literaire teksten door met elkaar en met de tekst in dialoog te gaan.

### 3.1.5 VERHALEN

In studie 2 zijn in beide condities dezelfde korte verhalen gebruikt, te weten: 'Het adres' van Marga Minco, 'Hoela' van Cees Nooteboom, 'Honingeiland' van Manon Uphoff, 'Bloed' van Gerard Reve en 'Een onbekende trekvogel' van Kader Abdolah.

### 3.1.6 INSTRUMENTEN

*Literaire leesvaardigheid:* We gebruikten de tekst met vragen over het verhaal 'Naar de toekomst', een van de tests voor literaire leesvaardigheid uit studie 1. Twee codeurs



hebben na een initiële proefbeoordeling van vier tests veertig geanonimiseerde tests onafhankelijk van elkaar gecodeerd. De ICC (Intraclass Correlation Coefficient) was hoog: 0.76 (95% CI = 0.557 - 0.871). De Cronbachs alfa was acceptabel (0.66).

*Taalgevoeligheid:* De leerlingen onderstreepten opvallende woorden in een literair fragment en omschreven waarom ze de woorden opvallend vonden (voor test inclusief antwoordmodel: [osf.io/h8ayq](https://osf.io/h8ayq)). Voor het bepalen van de score is een vergelijking gemaakt met een expertoordeel. De ICC voor de coderingen van 38 leerlingen door 2 codeurs was hoog: 0.91 (95% CI = 0.83 - 0.95).

*Verhaalwaardering:* Na elke les gaven de leerlingen een waardering voor de teksten op een schaal van 1 tot 10. We berekenden het gemiddelde per leerling. De Cronbachs alfa van de 5 waarderingen was acceptabel (0.74).

*Transfertest zakelijke leesvaardigheid:* De leerlingen maakten een test voor zakelijk lezen ontleend aan het Cito-eindexamen havo 2021 (Cito, 2021). De test bestond uit vragen bij de tekst ‘Kindermarketing in vlogs’ van Teun van de Keuken. De test bevatte 2 open en 6 multiplechoicevragen. De Cronbachs alfa was laag (0.32), mogelijk vanwege het beperkte aantal items. De ICC voor de coderingen van 46 leerlingen door 2 codeurs was hoog: 0.91 (95% CI = 0.84 - 0.95).

### 3.1.7 PROCEDURE

Twee docenten Nederlands gaven de lessen in vier klassen, waarbij elke docent beide methodes toepaste. Met andere woorden, elke docent verzorgde Begeleid Diep Lezen in een klas en Zelfstandig Diep Lezen in de andere. Hiermee is de invloed van de docent zoveel mogelijk uitgesloten. De docenten hebben logboeken bijgehouden waarin ze behalve de aanwezigheid, noteerden of ze hadden moeten afwijken van het programma. Daarnaast zijn er lesobservaties geweest in alle klassen tijdens de derde en vijfde les. Hierbij werd gekeken of de docenten in staat waren om beide methodes goed uit te voeren.

## 3.2 RESULTATEN

### 3.2.1 BESCHRIJVENDE RESULTATEN

Tabel 1 toont de gemiddelden en standaarddeviaties voor de variabelen *literaire leesvaardigheid*, *zakelijke leesvaardigheid* en *taalgevoeligheid*. Uit de tabel blijkt dat leerlingen op alle variabelen gemiddeld hoger scoorden na Begeleid Diep Lezen in vergelijking met Zelfstandig Diep Lezen. Over het algemeen was de aanwezigheid hoog (meer dan vier lessen), met een vrijwel gelijke spreiding in beide groepen.



**TABEL 1** | VERGELIJKING VAN INTERVENTIEGROEPEN BEGELEID DIEP LEZEN (BDL) EN ZELFSTANDIG DIEP LEZEN (ZDL) OP GEMIDDELDE (M) EN STANDAARDDEVIATIE (SD).

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

Tabel 2 toont de correlaties tussen de variabelen *literaire leesvaardigheid* (LLV), *zakelijke leesvaardigheid* (ZLV), *taalgevoeligheid* (TG), *verhaalwaardering* (VW) en *gender* en *aanwezigheid*. De correlatie tussen de *literaire* (LLV) en *zakelijke leesvaardigheid* (ZLV) was positief en significant, maar aan de lage kant ( $r = 0.22$ ). *Taalgevoeligheid* (TG) correleerde positief en matig hoog met *literaire leesvaardigheid* ( $r = 0.44$ ) en significant maar laag positief met *zakelijke leesvaardigheid* ( $r = 0.21$ ). *Gender* correleerde significant negatief met *literaire leesvaardigheid* ( $r = -0.26$ ), waarbij jongens dus lager scoorden dan meisjes. *Aanwezigheid* tijdens de lessen correleerde positief significant met de variabelen *literaire leesvaardigheid* ( $r = 0.24$ ) en *taalgevoeligheid* ( $r = 0.25$ ).

**TABEL 2** | CORRELATIES TUSSEN DE VARIABELEN LITERAIRE LEESVAARDIGHEID (LLV), ZAKELIJKE LEESVAARDIGHEID (ZLV), TAALGEVOELIGHEID (TG), VERHAALWAARDERING (VW) EN GENDER EN AANWEZIGHEID.

	Aanwezigheid	LLV	ZLV	TG	VW
Gender (J=1)	0.04	- 0.26*	- 0.09	- 0.15	- 0.08
Aanwezigheid	---	0.24*	0.16	0.25*	0.04
Literaire leesvaardigheid (LLV)		---	0.22*	0.44***	0.30**
Zakelijk lezen (ZLV)			---	0.21*	0.12
Taalgevoeligheid (TG)				---	0.22*
Verhaalwaardering (VW)					---

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

### 3.2.2 TOETSING VAN EFFECTEN

Uit de regressies van literaire leesvaardigheid, taalgevoeligheid en zakelijke leesvaardigheid op de methode bleek een positief effect van Begeleid Diep Lezen (hypothesen 3, 5 en 6). Alleen op *verhaalwaardering* (hypothese 4) was geen significant methode-effect te zien. De scores in de Begeleid Diep Lezen-conditie

op *literaire leesvaardigheid*, *zakelijke leesvaardigheid*, en *taalgevoeligheid* waren respectievelijk 3, 1.3 en 2.8 punten hoger dan in de Zelfstandig Lezen-conditie. Meisjes scoorden op zowel *literaire* als *zakelijke leesvaardigheid* hoger dan jongens. Voor elke gemiste les scoorden de leerlingen ongeveer driekwart punt lager op *literaire leesvaardigheid* en *taalgevoeligheid*.

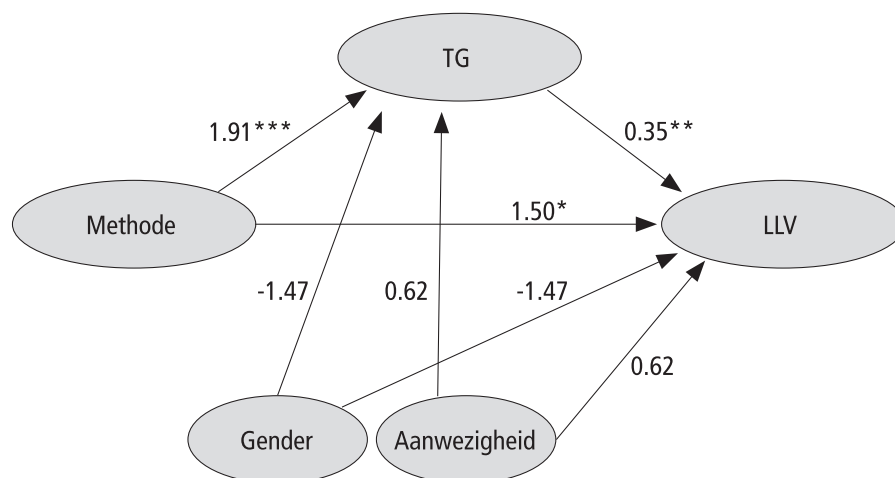
**TABEL 3** | RESULTATEN VAN REGRESSIES VAN LITERAIRE LEESVAARDIGHEID, ZAKELIJKE LEESVAARDIGHEID EN TAALGEVOELIGHEID OP METHODE, GENDER, MATE VAN AANWEZIGHEID EN INTERACTIE TUSSEN METHODE EN GENDER.

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

†p < .1. \*p < .05. \*\*p < .01. \*\*\*p < .001.

Ten slotte is getest of de methode Begeleid Diep Lezen de *literaire leesvaardigheid* beïnvloedde via een verhoogde gevoeligheid voor opvallend taalgebruik (hypothese 5). Om deze hypothese te testen is een mediatieanalyse gedaan; covariaten waren *gender* en *aanwezigheid* (zie figuur 2).

**FIGUUR 2** | RESULTATEN VAN DE MEDIATIEANALYSE MET TAALGEVOELIGHEID (TG) ALS MEDIATOR TUSSEN DE METHODE EN LITERAIRE LEESVAARDIGHEID (LLV) EN GENDER EN AANWEZIGHEID ALS COVARIATEN.



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

De relatie tussen zowel *methode* en *taalgevoeligheid* en *methode* en *literaire leesvaardigheid* als die tussen *taalgevoeligheid* en *literaire leesvaardigheid* was significant, wat een indirecte relatie tussen *taalgevoeligheid* en *literaire leesvaardigheid* ondersteunt. Dit indirecte effect verklaarde echter slechts een deel (10%) van de relatie tussen *methode* en *literaire leesvaardigheid* (zie bijlage A).

We hebben ook mediatieanalyses gedaan voor *zakelijk lezen* en *verhaalwaardering* in relatie tot *taalgevoeligheid*. In beide gevallen waren er geen indicaties voor indirecte effecten.

#### 4 DISCUSSIE EN CONCLUSIES

In dit onderzoek hebben we de methode Begeleid Diep Lezen ontwikkeld en getest in de bovenbouw van een gymnasium. We verwachtten dat leerlingen na het volgen van deze lessenserie een hogere literaire leesvaardigheid en waardering voor het verhaal zouden hebben ontwikkeld dan bij de methode Zelfstandig Diep Lezen. We verwachtten bovendien dat er sprake zou zijn van een transfereffect naar zakelijke leesvaardigheid. De resultaten laten zien dat leerlingen na het volgen van de lessenserie Begeleid Diep Lezen beter presteren op het gebied van *literaire leesvaardigheid* en *zakelijk lezen*. Er werd geen significant effect gevonden op *verhaalwaardering*.

De vragen in de Begeleid Diep Lezen-lessenserie zijn vaak gericht op opvallend taalgebruik, wat verklaart waarom leerlingen na de interventie een verhoogde gevoeligheid voor taal hebben ontwikkeld in vergelijking met leerlingen in de controleconditie Zelfstandig Diep Lezen. Het is dus aannemelijk dat deze verhoogde *taalgevoeligheid* geheel of gedeeltelijk de groei in *literaire leesvaardigheid* verklaart, zij het in beperkte mate. Omdat taalgevoeligheid slechts een deel van de verschillen verklaart, moeten ook andere factoren worden onderzocht. Het is bijvoorbeeld denkbaar dat leerlingen onder invloed van begeleid lezen een actievere leeshouding aannemen en meer moeite doen om de tekst te interpreteren. Deze actievere leeshouding nemen ze dan kennelijk ook aan tijdens nieuwe leestaken (de nametingen van literair en zakelijk lezen). Uit de lesobservaties bleek dat leerlingen in de experimentele groep gedetailleerder lazen en langer doorpraatten over de tekst. De verandering in leeshouding van de experimentele groep zou kunnen worden veroorzaakt doordat leerlingen hebben ervaren dat het interpreteren van opvallende taal interessante interpretaties oplevert.

## 5 SLOTBESCHOUWING

Dit onderzoek toont aan dat ook leerlingen in de bovenbouw van het vwo moeite kunnen ondervinden bij het lezen van complexe literaire teksten (zie ook: Witte, 2008; Dera et al., 2022). Om (literaire) teksten op een diepgaande manier te leren lezen, is het wenselijk dat de rol van de docent wordt vergroot. Leerlinggestuurde methodes houden onvoldoende rekening met de noodzaak om leesvaardigheid aan te leren en leunen daarbij te veel op de – eveneens nog ongeschoolde – medeleerlingen. Een benadering waarbij de docent enkel fungeert als coach, zoals in de methode van onze controlegroep, lijkt ontoereikend.

De uitvoering van de methode Begeleid Diep Lezen vereist docenten met voldoende vaardigheden en zelfvertrouwen om leerlingen de benodigde ondersteuning te bieden. Een vervolgstudie die momenteel wordt uitgevoerd, richt zich op de implementatie van de methode, met als centrale vraag: aan welke voorwaarden moet worden voldaan voor succesvolle toepassing van de methode Begeleid Diep Lezen?

## OVER DE AUTEURS

Mira Beukering is docent Nederlands aan het Vossius Gymnasium in Amsterdam en doet met een NWO-promotiebeurs voor leraren onderzoek aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Daarnaast maakt ze deel uit van het LeesbevorderingsLab aan de Vrije Universiteit onder leiding van Roel van Steensel.

Adriana G. Bus is hoogleraar aan de Universiteit van Stavanger, Noorwegen, en honorary professor aan de ELTE Eötvös Loránd Universiteit in Boedapest, Hongarije. Haar missie is om nieuwe vormen van lezen te ontwikkelen die niet alleen bijdragen aan het begrip van verhalen, maar ook het plezier vergroten dat jonge kinderen beleven aan literatuur.

Roel van Steensel is mede namens Stichting Lezen hoogleraar Leesgedrag aan de Vrije Universiteit en universitair hoofddocent Onderwijswetenschappen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Hij doet onderzoek naar leesontwikkeling, leesmotivatie en de rol van onderwijs en gezin daarbij. Zijn onderzoek heeft betrekking op jonge kinderen (ontluikende geletterdheid) en kinderen in basis- en voortgezet onderwijs. Hij richt zich vaak op leerlingen in achterstandssituaties.

Jacqueline Bel is hoogleraar moderne Nederlandse letterkunde (Multatuli-leerstoel) aan de VU. In 2015 publiceerde zij *Bloed en rozen, Geschiedenis van de Nederlandse*

*literatuur 1900-1945*, deel 6 van de Taalunie-literatuurgeschiedenis van Nederland en Vlaanderen. Zij is gespecialiseerd in de literatuur van het fin de siècle, de eerste helft van de 20e eeuw, de twee wereldoorlogen en de (post)koloniale literatuur.

## LITERATUURLIJST

- Bálint, K., Hakemulder, F., Kuijpers, M., Doicaru, M., & Tan, S. 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>
- Beukering, M. (2024). Instrumenten Begeleid Diep Lezen. Retrieved from: [osf.io/h8ayq](https://osf.io/h8ayq)
- 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>
- Cito (2021). Eindexamen Nederlands havo 2021. Cito. <https://www.examenblad.nl/2021/havo/vakken/talen/nederlands-havo>
- 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., Lierop-Debrauwer, H. van, & Schotanus, Y. (2022). *De grenzen van literatuur: Ontwikkeling en opbrengsten van een lessenreeks literatuur met expliciete leerlinginspraak*. Amsterdam: Stichting Lezen. Retrieved from: [https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2022/10/De-grenzen-van-literatuur-2022\\_Digitaal.pdf](https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2022/10/De-grenzen-van-literatuur-2022_Digitaal.pdf)
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/11245/1.317284>
- 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>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Koopman, E. (2016). *Reading suffering: An empirical inquiry into empathic and reflective responses to literary narratives*. [Doctoral dissertation, ERMCC - Erasmus Research Centre for Media, Communication and Culture]. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/1765/93344>

- 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>
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Beyond text theory: Understanding literary response. *Discourse Processes*, 17(3), 337-352. <https://doi.org/10.1080/01638539409544873>
- 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>
- 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. Washington, DC: Georgetown University Press. (Original work published 1932).
- OECD. (2023). PISA 2022: Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/3233567>
- 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>
- Witte, T. (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*. Stichting Lezen Reeks 12. Delft: Eburon.
- 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)
- Wolf, M. (2007). *The Proustian Principle; the story and science of the reading brain*. New York: HarperCollins Publishers.
- Wolf, M. & Barzillai, M. (2009). The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32-37. Retrieved from: The Importance of Deep Reading (ascd.org)
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: the reading brain in a digital world*. New York, HarperCollins Publishers.

**BIJLAGE A** | RESULTATEN VAN DE MEDIATIEANALYSE MET DE ONAFHANKELIJKE VARIABELE METHODE BEGELEID DIEP LEZEN (BDL), DE AFHANKELIJKE VARIABELE LITERAIRE LEESVAARDIGHEID (LLV), TAALGEVOELIGHEID (TG) ALS MEDIATOR, EN GENDER EN AANWEZIGHEID ALS COVARIATEN.

<b>Regressies:</b>							
		<b>Estimate</b>	<b>Std. Err.</b>	<b>z-value</b>	<b><math>p(&gt; z )</math></b>	<b>Std.lv</b>	<b>Std.all</b>
TG ~							
METH	(a)	1.913	0.505	3.786	0.000	1.913	0.363
GENDER		-0.761	0.507	-1.499	0.134	-0.761	-0.139
AANW		0.726	0.299	2.427	0.015	0.726	0.235
LLV ~							
METH	(c)	1.504	0.628	2.397	0.017	1.504	0.231
GENDER		-1.469	0.523	-2.808	0.005	-1.469	-0.217
AANW		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>							
		<b>Estimate</b>	<b>Std. Err.</b>	<b>z-value</b>	<b><math>P(&gt; z )</math></b>	<b>Std.lv</b>	<b>Std.all</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>							
		<b>Estimate</b>	<b>Std. Err.</b>	<b>z-value</b>	<b><math>P(&gt; z )</math></b>	<b>Std.lv</b>	<b>Std.all</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