

# Twée vliegen in één klap?

Literatuur gebruiken bij leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo



Master thesis  
11 juli 2022

Naam: N.L. Nijkamp  
Studentnummer: 5866332  
Opleiding: Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie  
Universiteit Utrecht  
Begeleider: E. Mantingh  
Tweede lezer: H. van den Bergh

## Voorwoord

De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt: ‘Op welke manier kan literatuur gebruikt worden bij het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo?’ Om deze vraag te beantwoorden heb ik een literatuuronderzoek uitgevoerd, een bureauanalyse gedaan en vakdocenten en experts bevraagd aan de hand van de Delphi-methode. Deze scriptie is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie aan de Universiteit Utrecht. Het onderzoek en het schrijven van mijn scriptie vonden plaats in de periode januari 2022 tot juli 2022.

Ik heb mijn onderwerp gekozen naar aanleiding van de resultaten van het PISA-onderzoek en mijn persoonlijke interesse in literatuur. Door een literatuuronderzoek en een kwalitatief onderzoek aan de hand van de Delphi-methode heb ik mijn onderzoeksvraag kunnen beantwoorden.

Bij deze wil ik mijn scriptiebegeleider Erwin Mantingh heel erg bedanken voor de fijne begeleiding en ondersteuning tijdens het schrijven van deze scriptie. Ook wil ik de vakdocenten en experts bedanken die mee hebben gewerkt aan mijn onderzoek. Zonder hen had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren.

Daarnaast wil ik mijn moeder bedanken voor haar ondersteuning tijdens het schrijfproces. Ik wil mijn ouders en vrienden bedanken voor de motivatie en steun die ze mij hebben gegeven tijdens deze tijd.

Ik hoop dat de lezer van deze scriptie plezier beleeft aan het lezen van mijn scriptie en nieuwe ideeën opdoet voor het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo.

Nina Nijkamp

11 juli 2022

## Samenvatting

Het PISA-onderzoek uit 2018 heeft laten zien dat Nederlandse 15-jarigen gemiddeld lager scoren op leesvaardigheid dan andere EU-landen. Vooral op het begripsproces Evalueren en reflecteren scoren de leerlingen laag. Ook het leesplezier van leerlingen is gedaald. Om te voorkomen dat er meer 15-jarigen onvoldoende geletterd worden is het dus nodig om iets aan het leesonderwijs in de onderbouw in Nederland te doen.

Het doel van dit onderzoek is om te onderzoeken hoe literatuur op zo'n manier verbonden kan worden met het leesvaardigheidsonderwijs dat de leesvaardigheid van leerlingen in de onderbouw verhoogd kan worden. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: 'Op welke manier kan literatuur gebruikt worden bij het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo?' De hoofdvraag wordt beantwoord door een combinatie van literatuuronderzoek, een bureauanalyse, het bevragen van vakdocenten en de Delphi-methode.

Uit het literatuuronderzoek en de bureauanalyse is gebleken dat er heel weinig bekend is over het gebruik van literatuur in het leesonderwijs in Nederland, maar het lijkt erop dat literatuur (bijna) niet voorkomt in het curriculum in de onderbouw van Nederlands. Literatuur gebruiken bij leesonderwijs zou kunnen bijdragen aan de leesvaardigheid van leerlingen, het begripsproces Evalueren en reflecteren, de woordenschat, leesmotivatie en diep lezen. Het soort teksten dat gebruikt wordt in de lessen heeft invloed op de leesvaardigheid van de leerlingen.

De docenten en experts die mee hebben gedaan aan mijn Delphi-onderzoek onderschrijven allen het bovenstaande. Ze zijn het ook eens met de overkoepelende stelling dat literatuur gebruikt moet worden in het leesonderwijs, mits dit verbonden is aan zakelijke teksten. Er zijn ook een aantal onderwerpen waar docenten het niet over eens zijn geworden.

Beperkingen van dit onderzoek zijn dat ik voor de bureauanalyse niet alle methodes volledig kon bekijken, dat de validiteit en betrouwbaarheid van een Delphi-onderzoek moeilijk aantoonbaar zijn en dat sommige vragen en/of antwoorden misschien niet volledig waren. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek zijn: een grootschalig onderzoek onder vakdocenten naar de praktijk van het leesonderwijs, het risico van het kiezen van het verkeerde boek in de onderbouw en tenslotte hoe literatuur gebruiken bij leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo in Nederland kan bijdragen aan leesmotivatie van leerlingen.

# Inhoudsopgave

Voorwoord.....	2
Samenvatting.....	3
1 Inleiding.....	6
1.1 Probleemstelling.....	6
1.2 Doel van het onderzoek.....	8
1.3 Onderzoeksvragen.....	8
1.4 Leeswijzer.....	8
2 Theoretisch kader.....	9
2.1 Literatuuronderwijs.....	9
2.2 Leesvaardigheid en leesonderwijs.....	10
2.3 Leesvaardigheidsonderwijs in Nederland.....	12
2.4 Wat kan er beter in het leesonderwijs?.....	14
2.5 Plaats van literatuur in het leesonderwijs.....	14
2.6 Leesmotivatie en leesplezier.....	15
2.7 Handvatten literatuurgebruik bij leesvaardigheidsonderwijs.....	16
3 Methode.....	19
3.1 Onderzoeksmethode.....	19
3.2 Participanten.....	23
4 Resultaten.....	24
4.1 Resultaten deelvraag 1.....	24
4.2 Resultaten deelvraag 2.....	25
4.3 Resultaten deelvraag 3.....	25
5 Conclusie.....	31
5.1 Conclusie deelvraag 1.....	31
5.2 Conclusie deelvraag 2.....	31
5.3 Conclusie deelvraag 3.....	32
5.4 Conclusie hoofdvraag.....	33
6 Discussie.....	35
6.1 Interpretatie.....	35
6.2 Beperkingen.....	37
6.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	37
7 Referenties.....	39
Bijlage 1: Referentieniveaus taal.....	45
Bijlage 2: Tussendoelen onderbouw.....	47
Bijlage 3: Beschrijving grote opdrachten.....	49



Bijlage 4: Handvatten literatuur bij leesonderwijs .....	51
Bijlage 5: Vragenlijst 1.....	53
Bijlage 6: Vragenlijst 2.....	60
Bijlage 7: Vragenlijst 3.....	93
Bijlage 8: Resultaten woordenschat .....	115
Bijlage 9: Resultaten evalueren en reflecteren .....	116
Bijlage 10: Resultaten voorlezen, vrij lezen, geïntegreerd lezen en schrijven (GLS) en samenwerkend lezen.....	118
Bijlage 11: Resultaten literatuuronderwijs/leesvaardigheidsonderwijs (didactiek en tekstkeuze).....	120
Bijlage 12: Resultaten leesmotivatie en leesplezier .....	122
Bijlage 13: Resultaten leesvaardigheid .....	126
Bijlage 14: Resultaten diep lezen .....	127

# 1 Inleiding

## 1.1 Probleemstelling

Uit het PISA onderzoek van 2018 is gebleken dat Nederland gemiddeld significant lager scoort op leesvaardigheid dan andere EU-landen (Gubbels, Van Langen, Maassen & Melissen, 2019). Het PISA toetst de kennis van wiskunde, natuurkunde en leesvaardigheden van 15-jarigen in 77 landen over de hele wereld. De leesvaardigheidsvragen toetsen drie begripsprocessen. Ten eerste het Opzoeken van informatie: kunnen leerlingen relevante informatie uit een tekst opzoeken en selecteren? Ten tweede Leesbegrip: zijn leerlingen in staat om de letterlijke betekenis van een tekst te herleiden en verbanden te leggen tussen tekstdelen of teksten? Ten slotte is er het begripsproces Evalueren en reflecteren: kunnen leerlingen de kwaliteit van een tekst beoordelen en reflecteren op de inhoud van een tekst? Ook hoort bij het laatste begripsproces het herkennen van en omgaan met conflicterende informatie binnen en tussen teksten.

Daarnaast blijkt uit *De staat van het onderwijs 2022* (Inspectie van het Onderwijs, 2022) dat de gemiddelde leesvaardigheid van onderbouwleerlingen in 2020/2021 gedaald is ten opzichte van 2018/2019. Bij alle schoolsoorten daalt de leesvaardigheid in de onderbouw, alleen op het vwo was deze daling minder opvallend.

In het onderzoek van PISA (2018) is Nederland gedaald naar de 26<sup>e</sup> plek van de 77 onderzochte landen (Stichting Lezen, 2021e). Tussen 2003 en 2015 was de score van de leesvaardigheid van leerlingen gemeten door PISA in Nederland vrij stabiel, maar tussen 2015 en 2018 trad er een significante daling op (Stichting Lezen, 2021e). Bovendien behoort Nederland tot de landen waar leesvaardigheid het sterkst daalt. Vooral op het begripsproces Evalueren en reflecteren scoren Nederlandse leerlingen heel laag (Stichting Lezen, 2021e ; Gubbels et al., 2019). Bonset (2020a) benadrukt de nuancering dat vijftienjarigen in Nederland gemiddeld hoger scoren dan andere landen op informatie zoeken en gemiddeld op begrijpen. Alleen op het begripsproces Evalueren en reflecteren scoren de Nederlandse leerlingen gemiddeld lager dan andere landen. Naarmate de complexiteit van de taak stijgt ondervinden leerlingen meer moeilijkheden (Stichting Lezen, 2021e).

Bonset (2020a) onderstreept dat leerlingen niet goed lijken te zijn in het nadenken over teksten. Dit sluit aan bij de *Oproep tot een leesoffensief* van de Onderwijsraad (2019). Leerlingen lezen volgens de Onderwijsraad (2019) nog wel, maar alleen globaal, om de hoofdboodschap uit een tekst te kunnen halen. Het ontbreekt hierbij aan diep lezen. Diep lezen wordt gedefinieerd als: “Voor een langere tijd geconcentreerd lezen, waarbij samenhang en betekenis van een tekst wordt ervaren” (Onderwijsraad, 2019, p. 17). De vaardigheid van het diep lezen is nodig om boeken en langere artikelen te kunnen lezen. Het niet genoeg aandacht besteden aan diep lezen in de onderbouw is volgens Bonset (2020a) de meest voor de hand liggende oorzaak van het slecht presteren op het begripsproces Evalueren en reflecteren.

Rooijackers, Silfhout & Van den Bergh (2021) geven aan dat uit de resultaten van de eindexamens de daling in leesvaardigheid niet zo duidelijk blijkt. Dit verschil in resultaten zou kunnen komen doordat PISA niet curriculumgebonden is en/of (deels) andere vaardigheden toetst. Dit is gedaan zodat verschillende landen met elkaar kunnen worden vergeleken. De eindexamens Nederlands zijn wel curriculumgebonden (Dood & Gubbels, 2021). Volgens Dood & Gubbels (2021) is er op dit moment in het curriculum Nederlands te weinig aandacht voor Evalueren en reflecteren en de voorwaarden die nodig zijn om leerlingen zich te laten ontwikkelen tot gemotiveerde lezers. Het is dus de vraag of het Nederlandse onderwijs verouderd is (Rooijackers et al., 2021). Volgens *Van 12 tot 18* (2021) is het Nederlandse onderwijs niet slechter geworden maar werkt het vooral goed op bepaalde aspecten van lezen. Toetsen zijn steeds beter in staat om dieper begrip te toetsen, deze diepere aspecten van begrip komen in het curriculum niet voldoende aan bod.

PISA heeft zes vaardigheidsniveaus voor lezen opgesteld (Gubbels et al., 2019). Volgens PISA is niveau 2 het minimale niveau om te kunnen functioneren op school en in de maatschappij. Niveau 2 is ook nodig om als mondige burger te kunnen participeren in de huidige samenleving (Bonset, 2020a). De EU heeft als streven dat maximaal 15% van de leerlingen niveau 2 van PISA niet behaalt (Gubbels et al., 2019). 24% van de Nederlandse leerlingen haalt niveau 2 niet en loopt dus volgens PISA het risico om laaggeletterd te worden (Stichting Lezen, 2021a). De daling in leesvaardigheid is het sterkst onder zwakke lezers waardoor de kloof tussen sterke en zwakke lezers groter is geworden (Stichting Lezen, 2021a). Zwakke lezers hebben hoofdzakelijk moeite met tekstbegrip. Ze hebben niet voldoende woordenschat en voorkennis en kunnen de leesstrategieën onvoldoende gebruiken. Hierdoor lukt het ze vaak niet de kern uit een tekst te halen (Stichting Lezen, 2020).

Bonset (2021) stelt echter dat de term ‘laaggeletterd’ niet gebruikt moet worden voor vijftienjarigen, de eindexamencijfers van leerlingen zijn immers niet gedaald. Bonset (2020b) heeft geprobeerd uit te vinden hoeveel vijftienjarigen daadwerkelijk laaggeletterd zijn. Hiervoor heeft hij een onderzoek aangehaald van PIAAC (2012, in Bonset, 2020b). Dit onderzoek meet de functionele taalvaardigheid van participanten. Functionele taalvaardigheid wordt gedefinieerd als: “het begrijpen en analyseren van geschreven teksten, maar ook iets met die informatie kunnen doen” (Bonset, 2020b). Dit onderzoek heeft alleen participanten van zestien tot vijftien jaar onderzocht. Uit het onderzoek van PIAAC (2012, in Bonset, 2020b) blijkt dat in de categorie 16-24 jaar slechts 5% laaggeletterd is. Dit aantal kan wel gestegen zijn tussen 2012 en 2018 maar volgens Bonset (2020b) nooit zoveel dat 24% van de vijftienjarigen in Nederland daadwerkelijk laaggeletterd is. Volgens Bonset (2020a) is iemand onder niveau 2 ‘onvoldoende geletterd’, dat is niet hetzelfde als analfabeet of laaggeletterd. Ik zal deze terminologie aanhouden in deze scriptie.

Slecht lezen leidt tot lagere prestaties in de andere schoolvakken en dus tot minder kennis in het algemeen (Mol & Bus, 2011). De negatieve gevolgen van slecht lezen verdelen zich niet gelijk over de leerlingen, het vergroot de ongelijkheid. Mensen die slecht lezen verdienen minder, hebben een slechtere gezondheid en sterven eerder (Van Dijk & Klaver, 2022). Ook draagt slecht lezen bij aan een minder goed functionerende democratie: onvoldoende geletterden kunnen de grondwet niet lezen en partijprogramma's niet met elkaar vergelijken. Slechte lezers zijn ook vatbaarder voor nepnieuws en complottheorieën (Van Dijk & Klaver, 2022).

PISA toetst naast leesvaardigheid ook de leeshouding van leerlingen (Gubbels et al., 2019). De toetsing bestaat uit twee onderdelen: leesplezier en het zelfbeeld van leerlingen bij lezen, gemeten door stellingen. Het zelfbeeld van leerlingen bij lezen omvat de aspecten competentiebeleving en ervaren moeilijkheid bij het lezen. Deze twee aspecten staan los van elkaar, een leerling kan zich competent voelen bij lezen maar ook moeilijkheid ervaren. Uit de resultaten van de leeshouding van leerlingen van PISA (2018) is gebleken dat Nederlandse leerlingen weinig leesplezier ervaren, significant minder dan leerlingen uit andere EU-landen (Gubbels et al., 2019). In de ranglijst staat Nederland zelfs onderaan (Gubbels et al., 2019 ; Bonset, 2020a). Gubbels et al. (2019) vragen zich af of het leesplezier wellicht zou kunnen samenhangen met leesprestaties. Volgens Dood & Gubbels (2021) is er een wederkerige relatie tussen leesvaardigheid, leesplezier en leesgedrag en moeten deze dus als verlengden van elkaar worden gezien.

Concluderend: Nederlandse vijftienjarigen scoren laag op leesvaardigheid in het onderzoek van PISA (2018). Het gaat hierbij vooral om het begripsproces Evalueren en reflecteren. Ook staat Nederland onderaan de ranglijst van leesplezier. En is gebleken dat de leesvaardigheid van leerlingen in de onderbouw in 2020/2021 gedaald is ten opzichte van twee jaar daarvoor (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Om te voorkomen dat méér vijftienjarigen het risico lopen onvoldoende geletterd te worden moet er dus iets veranderen aan het leesonderwijs in de onderbouw in Nederland, in die zin dat leerlingen in de onderbouw beter leren evalueren en reflecteren.

## 1.2 Doel van het onderzoek

Dit onderzoek probeert een antwoord te geven op de vraag hoe literatuur verbonden kan worden met het leesvaardigheidsonderwijs zodat de leesvaardigheid van leerlingen in de onderbouw verhoogd kan worden. Er is gekozen voor leerlingen in de onderbouw omdat het PISA onderzoek in 2018 laat zien dat de leesvaardigheid van vijftienjarigen erg is gedaald. Om deze daling tegen te gaan is het dus van belang dat de leesvaardigheid van leerlingen in de eerste fase van de middelbare school toeneemt.

## 1.3 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: ‘Op welke manier kan literatuur gebruikt worden bij het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo?’ Deze hoofdvraag valt in drie deelvragen uiteen:

1. Hoe wordt literatuur op dit moment ingezet in het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo?
2. Op welke manieren zou literatuur ingezet kunnen worden bij het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw, zodat dit bijdraagt aan de leesvaardigheid van leerlingen?
3. Hoe denken experts en docenten over de bruikbaarheid van literatuur bij het leesvaardigheidsonderwijs?

De eerste deelvraag wordt beantwoord door een combinatie van literatuuronderzoek, bureauonderzoek en het bevragen van vakdocenten. De tweede deelvraag wordt beantwoord door literatuuronderzoek en het bevragen van vakdocenten. De derde deelvraag wordt beantwoord door het bevragen van docenten en experts over de resultaten van het literatuuronderzoek. Hiervoor gebruik ik de Delphi-methode. In hoofdstuk 3 zal ik de werkwijze ter beantwoording van de deelvragen nader verantwoorden.

Hoewel uit meerdere onderzoeken is gebleken dat er een verschil bestaat in leesmotivatie en leesvaardigheid tussen jongens en meisjes en tussen leerlingen met verschillende achtergronden zal ik hier niet verder op ingaan binnen dit onderzoek. Deze verschillen zullen dit onderzoek te groot maken en de binaire tweedeling tussen jongens en meisjes is in deze tijd achterhaald geworden.

## 1.4 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 geef ik in het theoretisch kader een overzicht van de literatuur. In hoofdstuk 3 geef ik de methode waarmee ik de deelvragen beantwoord. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van mijn onderzoek besproken. Op basis van de resultaten geef ik in hoofdstuk 5 de conclusie op de deelvragen en de hoofdvraag. Hoofdstuk 6 is de discussie, waarin ik ook de beperkingen van mijn onderzoek bespreek en aanbevelingen doe voor vervolgonderzoek.

## 2 Theoretisch kader

In dit theoretisch kader zal ik allereerst ingaan op het lees- en literatuuronderwijs en hoe dit kan bijdragen aan leesvaardigheid. Vervolgens zal ik uitleggen wat deze inzichten betekenen voor het leesonderwijs en toelichten op welke vlakken van leesonderwijs literatuur gebruikt kan worden om voornamelijk het derde PISA begripsproces, Evalueren en reflecteren, te verbeteren. Daarna zal ik nog kort ingaan op leesmotivatie. Tenslotte geef ik een viertal handvatten voor het gebruik van literatuur bij leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo. Dit theoretisch kader vormt de basis voor de vragen van de eerste vragenlijst van de Delphi-methode.

### 2.1 Literatuuronderwijs

#### 2.1.1 Definitie literatuur

In de eerste plaats: wat is literatuur? Volgens Dera (2020) zijn er twee definities van literatuur binnen het literatuuronderwijs. De functionele of institutionele definitie luidt: literatuur is datgene wat in een bepaalde tijd in een bepaalde context literatuur genoemd wordt. Hierbij is het literatuuronderwijs een van de instituties die bepaalt wat literatuur genoemd wordt. De essentialistische definitie is dat literaire teksten bepaalde vast te stellen eigenschappen hebben. Een aantal voorbeelden hiervan zijn de meerduidigheid, open plekken of een diepere laag binnen de tekst. Maar ook complexiteit, originaliteit en onvoorspelbaarheid van de tekst, bijzonder taalgebruik en ambiguïteit zijn eigenschappen van literatuur binnen de essentialistische definitie (Dera, 2020).

Literatuur is niet statisch of objectief. Tegenwoordig omvat literatuur(onderwijs) niet meer alleen de klassiekers. Ook populaire literatuur, jeugdliteratuur, non-fictie, films, series en games kunnen zich tot de literaire traditie rekenen (Dera, 2020). Het overgrote deel van de teksten die leerlingen selecteren zijn geschreven door mannelijke westerse auteurs. Deze patronen zijn ook zichtbaar in het leesgedrag van docenten en de tips die beginnende docenten geven. Hierom stelt Dera (2020) dat literatuur geen neutraal begrip is. In dit onderzoek gebruik ik de definitie van literatuur in brede context: alle fictie en literaire non-fictie teksten.

#### 2.1.2 Literaire competentie

Volgens Cornelissen (in Stichting Lezen, 2020) zijn lezers literair competent als: “zij belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip een verhaal kunnen lezen. (Stichting Lezen, 2020, p. 47)” Of leerlingen daadwerkelijk de literaire vaardigheden ontwikkelen, en dus literair competent worden, hangt samen met hun leesvaardigheid en leesmotivatie. Leerlingen worden literair competent door te praten over de boeken die ze lezen. Leerlingen vormen tijdens het lezen persoonlijke beelden en bespreken deze in gesprekken met klasgenoten en vergelijken ze met elkaar (Stichting Lezen, 2020). Literaire competentie wordt dus altijd bevorderd door het lezen van literatuur en zou kunnen bijdragen aan het verbeteren van het PISA begripsproces Evalueren en reflecteren.

Volgens Oberon (2016) is één van de beoogde opbrengsten van literatuuronderwijs dat het de leesvaardigheid verbetert. Van Dijk en Klaver (2021) betogen dat het soort literatuur dat je leerlingen in de onderbouw voorschotelt ertoe doet, het is belangrijk kwalitatieve eisen te stellen aan de literatuur die gebruikt mag worden:

“Docenten zijn al dolblij als er met enig enthousiasme wordt gelezen in de onderbouw en durven weinig kwaliteitseisen te stellen aan wat er gelezen wordt. Als jongeren graag verhalen lezen, gaan ze ook andere teksten sneller en beter lezen, zo is aangetoond. Maar het doel heiligt de middelen niet: wat er hier gewonnen wordt aan leestempo en leesbereidheid gaat verloren aan burgerschap, zelfreflectie, diversiteit en persoonsvorming” (Van Dijk & Klaver, z.d.).

Ook Stichting Lezen (2021b) stelt dat het soort teksten dat je aan leerlingen voorlegt bepalend is voor hun leesbegrip. Zeer vereenvoudigde teksten, waarbij verbindingswoorden zijn weggelaten en elke zin op een nieuwe regel begint hebben een negatief effect op tekstbegrip. Leerlingen van alle niveaus hebben baat bij verbindingswoorden om een tekst te kunnen begrijpen.

Het andere punt bij het ontwikkelen van literaire competentie was volgens Stichting Lezen (2020) de leesmotivatie. Lehrner-te Lindert (2016) stelt dat leerlingen liever literaire teksten lezen en deze teksten beter begrijpen dan non-fictie teksten, zeker als de literaire teksten worden afgestemd op het niveau van de lezer. Leerlingen Duits in de onderbouw die literaire leeslessen krijgen gaan meer vooruit dan leerlingen met het reguliere lesprogramma bij Duits (Lehrner-te Lindert, 2020). Het is belangrijk dat de literaire teksten gevarieerd en aantrekkelijk zijn. Aantrekkelijke teksten zijn van groot belang bij leesmotivatie. Dood & Gubbels (2021) stellen dat het belangrijk is om leerlingen rijke en interessante teksten te geven. De SLO (2018) heeft het in deze context over het aanbieden van authentieke, interessante en uitdagende teksten. Wat deze termen inhouden wordt in geen van deze artikelen verder gespecificeerd. De Taalunie (2022) definieert rijke teksten als: “teksten met een origineel taalgebruik en een gevarieerde woordenschat (...) Er staan signaal- en verbindingswoorden tussen de zinnen, en de verschillende alinea’s en hoofdstukken van de tekst vormen inhoudelijk een geheel. Een rijke tekst heeft een duidelijke structuur.” Rijke teksten zijn niet geschreven met onderwijsdoelstellingen, maar zijn afkomstig uit een authentieke bron. Die bron kan een non-fictietekst zijn, zoals: een artikel uit een tijdschrift of krant, een webtekst of een podcast. Het kan ook een fictieve tekst zijn, zoals: een kinder- of jeugdboek, een roman, een gedicht of een verhalend-informatieve tekst, waarin non-fictie verhalend wordt gepresenteerd. Rijke teksten gaan over universele thema’s die (idealiter) aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen en het onderwijs (Taalunie, 2022). Volgens Khatib (2012) is literatuur authentiek en niet geschreven met onderwijsdoelstellingen. Literatuur stimuleert interactie tussen lezer en de tekst door de meerdere lagen die literatuur bevat, zoals ook wordt beschreven in de essentialistische definitie van literatuur.

## 2.2 Leesvaardigheid en leesonderwijs

### 2.2.1 Leesvaardigheidsonderwijs algemeen

Leesvaardigheid wordt door PISA (2018 ; in Gubbels et al., 2019) gedefinieerd als: “het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij.” Om beter te worden in lezen moet je veel lezen. Leerlingen worden niet geboren als lezers, maar gemaakt (De leescoalitie, 2020).

Volgens Aarnoutse (2017) zijn er een aantal werkwijzen om leesonderwijs te geven. Ten eerste: het voeren van een gesprek tussen de leerkracht en de leerlingen over de betekenis van een tekst. Ten tweede: het vrij of zelfstandig lezen van leerlingen in en buiten de school. Ten derde is er ook nog de methode van het stellen van vragen bij een tekst. Dit komt overeen met hoe de eindexamens op dit moment worden gegeven. Een vierde methode is het geven van leesonderwijs met leesstrategieën. Het doel van deze methode is leerlingen te leren hoe ze teksten het beste kunnen aanpakken en problemen met teksten kunnen voorkomen of oplossen. De laatste methode die Aarnoutse (2017) noemt is het vakgericht leesonderwijs. Hierbij wordt het leesonderwijs verbonden met een schoolvak.

Er worden drie benaderingen van leesonderwijs onderscheiden door de SLO (2018):

- Strategisch leesonderwijs, waarbij instructie over leesstrategieën centraal staat.
- Inhoudsgericht leesonderwijs, waarbij vragen over tekstkenmerken besproken worden. Binnen deze benadering zijn er twee vormen:
  - Tekstgericht: leerlingen stellen vragen over teksten. Hierbij gaat het vooral over de relatie tussen woorden en zinnen.
  - Vakgericht: de integratie tussen leesonderwijs en een bepaald vakgebied.
- Leesonderwijs waarbij gesprek en discussie centraal staan. Binnen deze benadering zijn er drie vormen:
  - Kritisch analytisch: het gaat hierbij om opvattingen, veronderstellingen en argumenten in de tekst.
  - Verwerken en onthouden van informatie.
  - Expressief: eigen, spontane en affectieve reacties van lezers op vooral literaire teksten.

De inhoudsgerichte benadering heeft een groter effect op leesvaardigheid dan de strategische benadering. Het leesonderwijs waar gesprek en discussie centraal staan heeft in 5 van de 8 onderzoeken een positief effect opgeleverd op begrijpend lezen (SLO, 2018).

De kern van het leesproces is, volgens Aarnoutse (2017), het verzamelen van elementen in de tekst en deze tot een samenhangend geheel vormen. Ook omvat het leesproces het leggen van verbanden tussen nieuwe informatie en al bestaande kennis. Die verbanden worden gelegd op basis van de gehele tekst en op basis van de woorden en zinnen in een tekst (Kintsch, in Aarnoutse, 2017). Dit komt overeen met de inhoudsgerichte benadering van het leesonderwijs van de SLO (2018). Lezen is een gecombineerde vaardigheid waarbij lezers communiceren met de tekst (Pourkalhor & Kohan, 2013). Leesbegrip vindt plaats in de transactie tussen de lezer en de tekst, de lezer moet informatie halen uit een tekst en deze combineren met informatie die de lezer al heeft. Dit komt overeen met wat Aarnoutse stelt (2017). Het begrijpen van een tekst komt niet alleen tot stand door linguïstieke kennis maar ook door algemene kennis van de wereld en in hoeverre die kennis wordt geactiveerd tijdens het verwerken van de tekst. Pourkalhor & Kohan (2013) stellen dat inhoudelijke kennis de belangrijkste factor in het leerproces van leesvaardigheid is. Literaire teksten kunnen hiervoor worden gebruikt.

### 2.2.2 Effectief leesonderwijs

Wat een leerling doet met een tekst bepaalt wat er wordt opgeslagen in het geheugen. Verbanden kunnen leggen binnen en buiten de tekst, waardoor er een coherent geheel ontstaat, is de basis van goed tekstbegrip (Van den Broek & Helder, 2022). Goed tekstbegrip vraagt om het begrijpen en gebruiken van geschreven informatie (Gubbels, 2022). Ook moeten leerlingen kunnen reflecteren op teksten die ze hebben gelezen en de informatie kunnen evalueren, dit hangt dus samen met het begripsproces Evalueren en reflecteren. Het doel van het leesonderwijs is het zorgen voor diep begrip van een tekst. Dit gebeurt door verbanden te leggen die ons begrip verdiepen door inferenties te maken. Inferenties zijn verbanden die verder gaan dan de oppervlakte van de tekst. Dit zorgt voor een uitgebreidere representatie. “Zo’n uitgebreide representatie vormt de basis voor verdere verdieping door evaluatie van de bron, vergelijking met andere teksten, plaatsen in culturele context, esthetische beschouwing, en andere vormen van reflectie (Van den Broek, Helder, Espin & Van der Liende, 2021, p. 10).” Het doel van leesonderwijs heeft dus alles te maken met het begripsproces Evalueren en reflecteren waar de 15-jarigen in Nederland slecht op scoren (Gubbels et al., 2019). Een lezer moet zich actief inspannen om verbanden te kunnen leggen. Hoe dieper het begrip waar de lezer naar streeft, hoe meer inspanning dit vergt (Van den Broek et al., 2021). Goed lezen is ook doelgericht. De lezer moet weten waar het om draait en welke strategieën hierbij passen. Dat is ook heel belangrijk voor de leesmotivatie. Om te kunnen lezen met begrip moeten leerlingen dus kennis hebben van de leesprocessen.

De rode draad van effectief leesonderwijs is om aan te leren actief met teksten om te gaan en zo de betekenis te construeren uit een tekst. Leerlingen moeten leren aandachtig te lezen, systematisch na te denken over de tekst die ze lezen en actief op zoek te gaan naar verbanden die gelegd kunnen worden (Van den Broek et al., 2021). Toetsen uit lesmethodes besteden vaak te weinig aandacht aan teksten als geheel en het evalueren van informatie. Leestoetsen geven onvoldoende zicht op het begrip van de tekst als geheel (Gubbels, 2022). De taak van de leerkracht is om de regie op zich nemen door leesmethoden en didactische werkvormen te selecteren die passen bij de specifieke leerling en de omstandigheden in de klas (Van den Broek et al., 2021). Zoals ik hierboven ook al aangaf is het nodig dat leerlingen leren doelbewust te lezen. Het is hiervoor belangrijk dat lezen plaatsvindt in een betekenisvolle context. Daarnaast dienen de leerlingen de vaardigheden ‘gevolgtrekkingen maken’ en ‘verbanden leggen’ te verbeteren. Leerlingen behoren begripsstrategieën aan te leren en zich bewust te worden van wat goed begrip is. In de klas moet aandacht worden besteed aan het uitbreiden van de woord- en achtergrondkennis van de leerlingen (Van den Broek et al., 2021). Ook is het belangrijk dat leerlingen vragen kunnen onderbouwen met informatie uit een tekst. Dit dwingt ze om teksten grondig te lezen en informatie uit teksten te vergelijken. Dit leidt tot een beter tekstbegrip (Gubbels, 2022). De docent doet

er goed aan gebruik te maken van verschillende tekststructuren, zowel literatuur<sup>1</sup> als informatieve teksten en teksten die verschillen in samenhang. Het is belangrijk voor de docent om veel te differentiëren bij het leesvaardigheidsonderwijs omdat leerlingen nogal van elkaar verschillen. Door de voortgang van individuele leerlingen regelmatig te testen, krijgt de docent een goed beeld waar de leerlingen staan (Van den Broek et al., 2021). De docent heeft tot taak leerlingen te begeleiden bij het aanleren van vaardigheden en strategieën en deze modellen. De docent moet corrigerende feedback geven. Tenslotte is het van belang dat er interactie is tussen leerlingen en de docent en tussen leerlingen en hun klasgenoten (Van den Broek et al., 2021).

Leesmotivatie kan verhoogd worden door onderwerpen en thema's te gebruiken die leerlingen aanspreken. Hierbij kan het helpen leerlingen autonomie te geven in de keuze van teksten. Opdrachten en activiteiten in het leesonderwijs moeten een doel hebben. Het verdient aanbeveling dit leesdoel samen met de leerling te construeren of leerlingen samen het leesdoel te laten bepalen (Van den Broek et al., 2021). Belangrijke kenmerken van effectieve programma's voor leesvaardigheidsonderwijs zijn dan ook: doelgericht, samenwerken, discussiëren, motivatiegericht en in een betekenisvolle context (Van den Broek et al., 2021).

Dus: voor het bevorderen van leesvaardigheid is het lezen van literaire teksten noodzakelijk. En omgekeerd hangt het ontwikkelen van literaire vaardigheid af van de leesvaardigheid. Ze kunnen niet los van elkaar worden gezien.

## 2.3 Leesvaardigheidsonderwijs in Nederland

In deze paragraaf zal ik ingaan op hoe het leesonderwijs in Nederland is ingericht. Ik zal allereerst een beeld scheppen van de kaders en doelen die voor leesvaardigheidsonderwijs opgesteld zijn door de overheid en andere instanties. Vervolgens zal ik proberen te beantwoorden hoe het leesonderwijs in Nederland daadwerkelijk gegeven wordt.

### 2.3.1 Kaders en doelen leesvaardigheidsonderwijs

De kerndoelen en referentieniveaus taal vormen de wettelijke basis voor het ontwerp van het leesvaardigheidsonderwijs in Nederland. Het overkoepelende doel van het schoolvak Nederlands is de taalvaardigheid van de leerlingen te vergroten, zodat leerlingen kunnen functioneren in het maatschappelijk leven (Ekens, Herder & Silfhout, 2021). Wettelijk zijn er tien kerndoelen opgesteld voor het schoolvak Nederlands (SLO, 2016):

1. De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.
2. De leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien.
3. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn woordenschat.
4. De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten.
5. De leerling leert in schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
6. De leerling leert deel te nemen aan overleg, planning, discussie in een groep.
7. De leerling leert een mondelinge presentatie te geven.
8. De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden.
9. De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) planmatig voor te bereiden en uit te voeren.
10. De leerling leert te reflecteren op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en leert, op grond daarvan en van reacties van anderen, conclusies te trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.

---

<sup>1</sup> In dit artikel wordt hiervoor het begrip narratieve teksten gebruikt.



Volgens Ekens et al. (2021) hebben kerndoelen 4, 5 en 8 direct te betrekking op het aanbod van leesonderwijs. Kerndoelen 3, 9 en 10 hebben indirect betrekking op het leesonderwijs. Daarnaast stel ik dat kerndoel 8 direct betrekking heeft op de literatuur en dat literatuur ingezet kan worden bij het behalen van doelen 3, 4, 5, 9 en 10.

Het Referentiekader taal en rekenen (2009) is opgesteld in opdracht van het Ministerie van OCW. Hierin is vastgelegd wat leerlingen moeten kennen en kunnen als het gaat om Nederlandse taal en rekenen/wiskunde. Het referentiekader kent vier niveaus, daarnaast is er ook nog een streefniveau aan het eind van de basisschool. Het referentiekader taal bestaat uit vier domeinen: mondelinge taalvaardigheid, lezen, schrijven en begrippenlijst en taalverzorging. Het domein lezen is opgedeeld in zakelijke teksten en fictionele, narratieve en literaire teksten. Aan het einde van de onderbouw zijn de leerlingen op weg naar referentieniveau 2F en beheersen sommige leerlingen al aspecten van 3F (Ekens et al., 2021). Zie bijlage 1 voor een beschrijving van de referentieniveaus taal. Ik betoog dat bij veel van de onderdelen bij het lezen van zakelijke teksten literatuur gebruikt zou kunnen worden. Naast deze onderdelen heb ik een vinkje gezet in bijlage 1.

Daarnaast heeft de SLO (2012) een advies opgesteld voor tussendoelen aan het einde van de onderbouw van havo/vwo (zie bijlage 2). Hierbij zijn het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictie weer gescheiden van elkaar. Ik stel echter wederom dat bij een groot aantal van deze tussendoelen voor zakelijk lezen zeker ook literaire teksten zouden kunnen worden ingezet. Ook zouden veel van de tussendoelen voor fictie in verband kunnen worden gebracht met leesvaardigheid. Naast deze doelen heb ik een stip gezet in bijlage 2.

Curriculum.nu is een website van docenten en schoolleiders, ondersteund door experts, waarop de kerndoelen en eindtermen van het voortgezet onderwijs zijn herzien (Ekens et al., 2021). Dit is nog niet geïmplementeerd. Omdat Curriculum.nu gericht is op de verbetering van het onderwijs zal ik dit toch opnemen in deze scriptie. Curriculum.nu heeft zeven grote opdrachten opgesteld voor het Nederlands onderwijs (zie bijlage 3 voor een beschrijving van de grote opdrachten). Ekens et al. (2021) geeft aan dat grote opdracht 1, 5, 6 en 7 een relatie hebben met het leesonderwijs. Ik stel daarnaast dat literatuur gebruikt zou kunnen worden bij elk van deze zeven grote opdrachten.

Volgens De Leescoalitie (2020) ontbreekt het aan een overkoepelende visie en prioritering van doelen in het leesvaardigheidsonderwijs. Het advies is te komen tot samenhang in het leesbeleid, met hoge verwachtingen en ambities. Ook de Onderwijsraad (2019) stelt dat het nodig is een krachtig samenhangend leesbeleid te ontwikkelen, met een rijk taalaanbod waarbij ook een leescultuur tot stand komt. Dood & Gubbels (2021) vinden het daarnaast een belangrijk startpunt voor het verbeteren van het leesvaardigheidsonderwijs dat het taal-leesbeleid aansluit bij de visie van de school. In dit taal-leesbeleid staat een concrete uitwerking van de doelstellingen en werkwijze van de school en hoe de school deze wil bereiken en evalueren.

### 2.3.2 Uitvoering leesonderwijs Nederland

Om de doelen van het leesonderwijs te behalen moet er natuurlijk leesonderwijs gegeven worden. Het leesonderwijs ziet er per school verschillend uit, zeker in de onderbouw. Er is weinig recent onderzoek naar hoe het leesonderwijs op dit moment is vormgegeven in Nederland (SLO, 2018).

Leesvaardigheidsonderwijs neemt gemiddeld 11-16% van de tijd in bij het schoolvak Nederlands. Veel scholen gebruiken lesmethodes bij het geven van het Nederlands onderwijs, dit kunnen zowel totaalmethodes als deelmethodes zijn. Daarnaast is er nog een grote hoeveelheid andersoortig lesmateriaal beschikbaar. Volgens Ekens et al. (2021) is er geen duidelijk recent beeld van het exacte gebruik van de bronnen en materialen in de klas. Ook is onbekend welke keuzes docenten maken uit alle beschikbare materialen. Volgens Ekens et al. (2021) is het bovendien onvoldoende bekend welke keuzes docenten maken ten aanzien van tekstaanbod en verwerkingsopdrachten. Ekens et al. (2021) stelt wel dat leerlingen steeds meer in aanraking komen met verarmde teksten en versnippering in onderwerpen. Verarmde teksten zijn teksten die zijn aangepast aan het veronderstelde niveau van de

leerlingen. Dit kan leiden tot een vermindering van tekstbegrip, woordenschat en kennisontwikkeling. Volgens de Ekens et al. (2021) heeft dit een groot effect op de leesvaardigheid van leerlingen.

Onderzoekers hebben geconcludeerd dat er in de lesmethodes veel aandacht is voor de tekst met vragen en het aanleren van leesstrategieën. Hierbij wordt de focus gelegd op het product dat de leerlingen produceren aan de hand van de tekst, niet op de vaardigheden die ze zouden moeten aanleren om alle teksten goed te kunnen lezen en de redenen waarom ze deze vaardigheden moeten leren (SLO, 2018).

## 2.4 Wat kan er beter in het leesonderwijs?

Wat betekenen alle hiervoor gegeven onderzoeksresultaten en aandachtspunten nu voor het leesonderwijs in Nederland? Aarnoutse (2017) doet een aantal aanbevelingen die het voorgaande goed samenvatten: De eerste is dat in de lessen interactie tussen leerkracht en leerlingen, tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en de tekst centraal staan. Ook is het belangrijk dat er in de lessen voldoende aandacht wordt besteed aan de inhoud van een tekst. Hiervoor dient zoveel mogelijk gebruik gemaakt te worden van teksten die de interesse wekken van de lezers. Volgens Aarnoutse (2017) zouden dit teksten kunnen zijn die te maken hebben met de vakken die de leerlingen volgen of fictionele teksten van kinderboekenschrijvers. Teksten moeten interessant zijn en niet te gemakkelijk of te moeilijk, ze moeten zitten in de zone van naaste ontwikkeling. Teksten mogen ook niet te kort zijn. Aarnoutse (2017) vindt dus net als Van Dijk & Klaver (2021), Stichting Lezen (2021b), Lehrner-te Lindert (2020), Dood & Gubbels (2021) en de SLO (2018) dat het soort teksten dat je leerlingen aanbiedt ertoe doet. Ook wordt geadviseerd dat leerlingen les krijgen in de leesstrategieën, maar zich tegelijkertijd realiseren dat deze strategieën geen wondermiddel zijn. Een laatste aanbeveling is dat de docent belangrijke woorden uitlicht en uitlegt om de verbanden in de tekst en tussen de woorden en zinnen duidelijker te maken.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat frequent lezen voor het plezier leidt tot betere lees- en taalvaardigheid (Bolscher, Dirksen, Houkes & van der Kist, 2004). Uit een meta-analyse van Mol & Bus (2011) blijkt dat leerlingen die in hun vrije tijd fictie en/of tijdschriften lezen gemiddeld hoger scoren op taal- en leesvaardigheid. Vooral woordenschat, spelling en technisch lezen worden hierdoor beïnvloed. Voor leesbegrip en de basisleesvaardigheden geldt: “wie leest, vergroot zijn of haar leesbegrip en basisleesvaardigheden. (Mol & Bus, 2011, p. 9)” Dit is onafhankelijk van de leeftijd en van het leesniveau van de leerling. Vooral voor zwakke lezers lijkt vrijetijdslezen essentieel voor het uitbreiden van de basisleesvaardigheden. Zwakke leerlingen die deze extra leeservaring niet hebben zullen steeds verder gaan achterlopen (Mol & Bus, 2011). Zowel voor leesvaardigheid als literaire competentie is leesbevordering dus essentieel. Succesvolle leesbevordering is een kwestie van structurele aanpak. Het gaat hierbij om een positieve leescultuur binnen de school, het uitdragen van leesenthousiasme door de docenten en duidelijke leesroutines (bijvoorbeeld: regelmatig voorlezen of vrij lezen in de klas) (Bolscher et al., 2004).

## 2.5 Plaats van literatuur in het leesonderwijs

De inhoudsgerichte benadering en de benadering waar gesprek en discussie centraal staan lenen zich goed voor het gebruik van literatuur, omdat hierbij vragen worden gesteld aan de tekst en over de tekst. Het gaat hierbij dus om interactie met de tekst (SLO, 2018). Vooral de benadering waarbij gesprek en discussie centraal staan kan bijdragen aan de verbetering van het begripsproces Evalueren en reflecteren, omdat leerlingen hierbij opvattingen, argumenten en veronderstellingen uit de tekst moeten halen en daarop reacties moeten geven.

Volgens de Onderwijsraad (2019) gaat de leesvaardigheid van leerlingen onder andere achteruit doordat leerlingen steeds minder diep lezen. Volgens Stichting Lezen (2020) komt dit doordat leerlingen veelvuldig gebruik maken van digitale media. Dit maakt dat leerlingen teksten vaker oppervlakkig lezen, maar dit ‘skimmende lezen’ volstaat niet om langere teksten te begrijpen. Vaak wordt diep lezen geassocieerd met het lezen van boeken en verhalen (Onderwijsraad, 2019). Bij het lezen van literatuur gaat de lezer sterker en dieper op in het verhaal en is er meer aandacht voor de taal van de schrijver (Bolscher et al., 2004). Het lezen van literatuur vereist tijd en concentratie. Literaire

teksten hebben een bepaalde complexiteit die andere verhalende media niet hebben. Langere verhalende teksten lezen is dus essentieel voor de ontwikkeling van leesvaardigheid. Deze diepere vorm van lezen wordt op dit moment te weinig gestimuleerd. Door meer literatuur te gebruiken bij de leesvaardigheidlessen zou er meer diep gelezen kunnen worden in de klas.

De tijd en aandacht voor taal en literatuur in het onderwijs is echter sterk verminderd (Onderwijsraad, 2019). Volgens Rooijackers et al. (2021) draait een goede leesles om inhoud, diepgaand en strategisch lezen. In een reactie op het empirische onderzoek van Rooijackers et al. (2021) geeft Stronks (2021) aan dat ze het ermee eens is dat het leesonderwijs in Nederland verouderd is, maar ze is het niet eens met de oplossing die Rooijackers et al. (2021) geven. Ze pleit voor een alternatieve benadering van het leesvaardigheidsonderwijs, waarin fictie een prominente rol speelt. Deze benadering is echter nog niet empirisch onderzocht. Het is ook belangrijk om hier te noteren dat Stronks (2021) zichzelf in de traditie van de letterkundigen plaatst terwijl ze Rooijackers et al. (2021) onder de taalbeheersers schaaft. Stronks (2021) vindt dat er een fundamentele verandering nodig is in het leesonderwijs. Ze stelt dat het leesonderwijs op dit moment vooral gericht is op het lezen van zakelijke teksten waarbij leerlingen de auteursintentie uit de tekst moeten halen. Het gaat volgens haar echter ook juist om de betekenissen die de individuele lezer aan de tekst geeft. In een poging om de letterkundige traditie met die van de taalbeheersers te verbinden betoogt Stronks (2021) dat ‘rijker, dieper lezen aanleren’ behaald kan worden door begrijpend lezen en literair lezen als één vaardigheid te zien. Het lezen van zakelijke teksten moet niet meer gezien worden als iets heel anders dan het lezen van literaire teksten. Volgens Stronks (2021) kunnen leerlingen diep leren lezen door te werken met de drietrapsaanpak van begrijpen, analyseren en een mogelijke interpretatie, een methode die in de letterkunde veel gebruikt wordt. Deze drietrapsaanpak komt overeen met de drie begripsprocessen die PISA toetst. Leerlingen zouden dus door deze aanpak beter kunnen worden op het begripsproces Evalueren en reflecteren. Dit maakt het interessant om in vervolgonderzoek te onderzoeken of haar methode inderdaad helpt bij het verbeteren van leesvaardigheid.

Wie veel verschillende soorten teksten leest is over het algemeen leesvaardiger. Nederlandse jongeren lezen volgens Stichting Lezen (2022) weinig diverse teksten. Het lezen van fictie hangt positiever samen met leesvaardigheid dan het lezen van andere tekstsoorten. Het gaat hier dan vooral om de vaardigheid lange, doorlopende teksten te kunnen begrijpen (Stichting Lezen, 2022 ; OECD, 2021). Vijftienjarigen die teksten lezen van meer dan 100 pagina's, scoren beter op leesvaardigheid (Stichting Lezen, 2022 ; OECD, 2021). Het lezen van literatuur kan dus bijdragen aan de leesvaardigheid van leerlingen. Dit komt overeen met wat de Onderwijsraad (2019) betoogt.

## 2.6 Leesmotivatie en leesplezier

Wie lezen als leuk ervaart is over het algemeen leesvaardiger (Stichting Lezen, 2021g ; Dood & Gubbels, 2021). Het is de taak van het onderwijs om de leesmotivatie van jongeren op te wekken en vast te houden (Stichting Lezen, 2020). Veel zwakke lezers kampen met beperkte leesmotivatie, leesweerstand of zelfs leesangst (Van Steensel, Van der Sande & Arends, 2017). Leesmotivatie bestaat uit twee aspecten: leesvertrouwen en de redenen waarom een leerling leest. Deze redenen bestaan uit zowel extrinsieke motivatie, bijvoorbeeld hoge cijfers halen, intrinsieke motivatie, motivatie die uit jezelf komt, als leesinteresse, sociale motivatie en beheersingsdoelen (Van Steensel et al., 2017). Volgens Stichting Lezen (2021g) hangt leesmotivatie positief samen met leesvaardigheid op alle drie de domeinen van PISA (2018). Het gaat allebei de kanten op: hogere leesvaardigheid versterkt motivatie, hogere motivatie versterkt leesvaardigheid (Stichting Lezen, 2021g ; Onderwijsraad, 2019 ; Dood & Gubbels, 2021). Dit geldt echter niet voor zwakke lezers, bij hen geldt alleen dat meer leesvaardigheid zorgt voor meer leesmotivatie (Stichting Lezen, 2021g). Vooral de intrinsieke motivatie hangt positief samen met leesvaardigheid. Extrinsieke motivatie heeft zelfs een negatief verband (Stichting Lezen, 2021g). Stichting Lezen (2021g) stelt dat gemotiveerde leerlingen die alleen makkelijke teksten lezen niet vooruit zullen gaan op leesvaardigheid. Een kanttekening hierbij is dat vooral het als moeilijk ervaren van een tekst een rol speelt bij leesmotivatie van leerlingen (Van Steensel, 2022). Dus moet de moeilijkheidsgraad van de teksten die aangeboden worden, zoals

Aarnoutse (2017) al voorstelde, zitten in de zone van naaste ontwikkeling. Vanwege de samenhang tussen leesmotivatie en leesvaardigheid kan worden ondersteld dat investeren in leesmotivatie ook leidt tot een verbetering van leesvaardigheid (Van Steensel et al., 2017).

Mol & Bus (2011) hebben het over de positieve leesspiraal: kinderen die plezier beleven aan lezen, lezen meer, wat zorgt voor een betere taal- en leesvaardigheid, waardoor ze sneller kunnen lezen en daardoor meer succeservaringen opdoen. Dit zal ze dan weer motiveren om meer te gaan lezen, enzovoort. De spiraal werkt echter ook de andere kant op: leerlingen die geen plezier beleven aan lezen zullen minder lezen, minder taal- en leesvaardig zijn en daardoor minder succeservaringen hebben met lezen (Mol & Bus, 2011 ; Van Dijk & Klaver, 2022 ; Van Steensel et al., 2017). Het is dus heel belangrijk om te investeren in het leesplezier van de leerling.

Volgens Broekhof, Vaessen, Maarse, Aarssen & Van Velzen (2019) staat 56% van de havo- en vwo-leerlingen positief tegenover lezen als het niet voor de lijst is. Als het lezen wel voor de lijst is geeft 69% aan het 'vervelend' of 'niet zo leuk' te vinden. Leerlingen vinden lezen belangrijk om goed te kunnen (blijven) lezen, om dingen te begrijpen, om algemene kennis op te doen en goed te kunnen voorlezen. Ook zien ze het belang voor woordenschat, beter Nederlands spreken en begrijpend lezen. De helft van de bevroegde leerlingen geeft aan te vinden dat ze meer moeten lezen vanwege bovenstaande redenen.

Van Steensel et al. (2017) hebben een onderzoek uitgevoerd naar leesmotivatieprogramma's in het onderwijs. De overkoepelende conclusie van dit onderzoek is dat investeren in motivatie zorgt voor meer motivatie en beter leesbegrip. Verder is uit dit onderzoek gekomen dat leesmotivatieprogramma's die de focus leggen op positieve zelfevaluatie in combinatie met redenen om te lezen, het meest effectief zijn voor zowel leesmotivatie als leesvaardigheid. Specifieker nog zijn het vooral programma's die de nadruk leggen op interesse en autonomie van de leerling die effect laten zien. Deze effecten zijn positiever voor zwakke lezers, al gaat het hier alleen om leesmotivatie en niet leesvaardigheid. Er is een negatief effect van programma's die de nadruk leggen op motivatie in combinatie met vaardigheden en extrinsieke motivatie.

Voor de praktijk betekent dit: docenten kunnen leerlingen helpen de juiste boeken te kiezen op basis van toetsgegevens en gesprekken met leerlingen. Ze kunnen leerlingen binnen kaders meer zelfstandigheid geven over het eigen leesonderwijs. En ze kunnen de sociale motivatie aanwakkeren door leerlingen te stimuleren samen te werken rond leestaken en samen gesprekken over boeken te voeren. Docenten kunnen werken aan het zelfvertrouwen van de leerlingen door de ontwikkeling te monitoren, deze te bespreken en persoonlijke doelen op te stellen (Van Steensel et al., 2017).

Concluderend: om de leesvaardigheid te kunnen verbeteren moeten de leesmotivatie en het leesplezier van leerlingen dus ook omhoog. Leerlingen staan positief tegenover lezen als het niet voor de lijst is. Het gebruiken van literaire teksten in lessen zou er dus voor kunnen zorgen dat de leesmotivatie toeneemt.

## 2.7 Handvatten literatuurgebruik bij leesvaardigheidsonderwijs

In deze paragraaf zal ik een viertal specifieke handvatten geven voor het gebruik van literatuur in de klas om de leesvaardigheid van leerlingen te verbeteren. Bij drie van de vier handvatten geef ik ook een voorbeeld van een al ontwikkeld product, uitleg over deze producten is te vinden in bijlage 4.

### 2.7.1 Vrij lezen

Bij vrij lezen leest de hele klas of groep op een vast moment van de dag in een zelfgekozen boek, tijdschrift of krant. De gelezen tekst wordt verwerkt met korte (vaak mondelinge) verwerkingsopdrachten (Stichting Lezen, z.d.-b). Vrij lezen heeft een positief effect op leesvaardigheid, dit effect wordt groter naar mate dit voor een langere tijd wordt ingezet in de klas (Stichting Lezen, 2021d). Daarnaast krijgen leerlingen dankzij vrij lezen ook meer leesplezier. Vrij lezen wordt op de havo en vwo het meest ingezet als leesbevorderingsactiviteit. 60% van de docenten Nederlands geeft aan dat het een structureel onderdeel is van het lesprogramma (Stichting Lezen, 2021c). Volgens

Krashen (in Van der Sande, Wildeman, Bus & Van Steensel, 2019) is vrij lezen een belangrijk, zo niet het belangrijkste, instrument om de leesontwikkeling van de leerling te bevorderen. Aansprekende teksten zouden ervoor zorgen dat leerling geïnteresseerd zijn in wat ze lezen en zo zich meer in gaan spannen om een tekst zo goed mogelijk te begrijpen, wat diep lezen stimuleert. Van der Sande et al. (2019) stelt echter ook dat vrij lezen een negatief effect kan hebben op diep lezen bij onzekere of zwakke lezers. *Bibliotheek op school* is een voorbeeld van een aanpak die gebruik maakt van vrij lezen (zie bijlage 4).

### 2.7.2 Voorlezen

Het meeste onderzoek naar de effecten van voorlezen is gedaan bij jonge kinderen. Hieruit blijkt onder andere dat kinderen die worden voorgelezen een voorsprong ontwikkelen in hun taal- en leesontwikkeling. Voorlezen heeft een middelgroot positief effect op de taal- en leesvaardigheid. Alle kinderen profiteren in dezelfde mate van voorlezen (Stichting Lezen, 2021f). Het is vooral het rijke, veelzijdige en complexe taalgebruik in boeken dat bijdraagt aan de effecten van voorlezen.

Het belang van voorlezen in het voortgezet onderwijs wordt vaak onderschat (Bolscher et al., 2004). Volgens Stichting Lezen (z.d.-a) heeft voorlezen niet alleen positieve effecten voor jonge kinderen, maar kan deze werkvorm tot in de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs worden gebruikt om jongeren te enthousiasmeren. Door voor te lezen kun je leerlingen motiveren voor een bepaald boek of een bepaalde schrijver te kiezen. Tordoir & Kroon (2010) stellen, in hun artikel over voorlezen op vmbo, dat voorlezen een krachtig middel kan zijn om leerlingen op de middelbare school, die uit zichzelf weinig lezen, te leren genieten van boeken en verhalen. Er wordt echter maar weinig voorgelezen op de middelbare school. Dit werkt vooral als de docent erin slaagt om een gesprek op gang te brengen over wat werd gelezen. Dit is gebaseerd op de theorie van Chambers over interactief voorlezen en betreft vooral leesplezier. De didactische uitdaging hierbij is om leerlingen ertoe te brengen iets te lezen wat ze moeilijk vinden, zodat ze er uiteindelijk plezier aan gaan beleven. Ook hier gaat het om kiezen voor de zone van naaste ontwikkeling. Bolscher et al. (2004) stellen ook dat het voorlezen in de zone van naaste ontwikkeling ervoor kan zorgen dat leerlingen met meer literaire aspecten kennismaken.

Het lijkt dus alsof voorlezen op de middelbare school vooral effect heeft op de leesmotivatie of het leesplezier van de leerlingen. Leesplezier en leesmotivatie hebben invloed op de leesvaardigheid (Mol & Bus, 2011). Daarnaast wil ik stellen dat wanneer interactief voorlezen goed wordt ingezet, dit ook een effect met zich meebrengt voor de leesvaardigheid van leerlingen, vooral op het begripsproces Evalueren en reflecteren. De docent moet hierbij wel de juiste vragen stellen aan de klas om de leerlingen over de juiste dingen te laten nadenken.

Een voorbeeld van hoe voorlezen kan worden gebruikt in de les is *Mevrouw Holst leest voor*. In bijlage 4 wordt dit verder toegelicht.

### 2.7.3 Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs

Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs (GLS) heeft als doel om de verkaveling van het vak Nederlands tegen te gaan. Elke vaardigheid apart leidt al snel tot overladenheid van de hersenen. Hierdoor wordt geen gebruik gemaakt van het feit dat vaardigheden elkaar versterken (SLO, 2021). Het gaat erom dat de leerling tekstvaardigheid, ook wel geletterdheid, aanleert. De tekst staat centraal. GLS is een cyclisch proces wat doorlopen wordt in fases en waarbij de cycli elkaar opvolgen. Het leren van schrijven vergroot de leesvaardigheid van leerlingen en heeft een positief effect op de verwerking van de inhoud van de tekst. Schrijfp opdrachten die ervoor zorgen dat de tekst beter begrepen wordt, kunnen zowel reflectief of waardierend van aard zijn, maar kunnen ook gericht zijn op het trainen van studievaardigheden. Vooral die eerste twee soorten zijn voor dit onderzoek relevant omdat ze zorgen voor de verbetering van het begripsproces Evalueren en reflecteren van PISA (2018). Literatuur kan binnen deze benadering gebruikt worden bij de genres vertelling en verhaal. In de brochure van GLS worden drie lesvoorbeelden gegeven voor het gebruik van literatuur (SLO, 2021).

#### 2.7.4 Samenwerkend lezen

Samenwerkend lezen is een methodiek waarin leerlingen zich in kleine groepjes over een tekst buigen. Hierbij is er een gemeenschappelijk doel dat wordt nagestreefd en het denkproces wordt onder de groepsleden verdeeld (Moeken, Kuiken & Welie, 2015). Het gaat er dus om dat de opdracht in teamverband wordt volbracht. Er zijn positieve effecten gevonden van samenwerkend lezen op leesvaardigheid. Leerlingen zijn genoodzaakt in discussie met elkaar te gaan en hun gedachtegang te verduidelijken. “Dat leidt veelal tot bewustwording, reflectie, re(organisatie), differentiatie, verfijning en/of uitbreiding van de eigen kennis.” Samenwerkend lezen wordt nog niet op grote schaal geïmplementeerd. Literatuur zou goed kunnen worden ingezet bij samenwerkend lezen. *Litlab* is een voorbeeld van een methode die gezien zou kunnen worden als samenwerkend lezen (zie bijlage 4).

## 3 Methode

In dit hoofdstuk beschrijf ik de methoden die ik heb gebruikt bij het beantwoorden van de deelvragen. In paragraaf 3.1 beschrijf ik dit per deelvraag. In paragraaf 3.2 geef ik informatie over de participanten die meewerken aan dit onderzoek. De onderzoeksresultaten bespreek ik in hoofdstuk 4.

### 3.1 Onderzoeksmethode

#### 3.1.1 Beantwoording deelvraag 1

Een deel van de eerste deelvraag: ‘Hoe wordt literatuur op dit moment ingezet in het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo?’ wordt beantwoord door het bovenstaande literatuuronderzoek. Om een breder beeld te kunnen schetsen van de huidige situatie in het leesonderwijs voer ik ook een bureauanalyse uit en stel ik een aantal vragen aan vakdocenten. Ik leg dit hieronder verder uit.

##### 3.1.1.1 Bureauanalyse

Er is, zoals eerder geconstateerd, nog heel veel onduidelijk als het gaat om de invulling van het leesonderwijs in Nederland en de rol van literatuur daarbinnen. Om toch een beeld te kunnen schetsen van de rol die literatuur speelt in het leesonderwijs in Nederland, en dus deelvraag 1 uitgebreider te kunnen beantwoorden, voer ik een korte bureauanalyse uit met de vijf meest gebruikte lesmethodes: *Op Niveau*, *Kern*, *Blink*, *Nieuw Nederlands* en *BruutTaal*.

Ik bekijk in de eerste plaats of de methodes de deelvaardigheden apart of geïntegreerd onderwijzen. Ik plaats onder ‘apart’ de methodes die verschillende domeinen hanteren voor bijvoorbeeld: leesvaardigheid, schrijfvaardigheid, literatuuronderwijs, spreekvaardigheid, kijken en luisteren, grammatica, spelling en formuleren. Een methode is ‘geïntegreerd’ als de vaardigheden samen voorkomen binnen hoofdstukken en opdrachten. Ten tweede bekijk ik of binnen het leesvaardigheidsonderwijs in de methode zakelijke of literaire teksten voorkomen. Binnen het kader van literatuur vallen poëzie, verhalen, boekfragmenten, toneelstukken en alle andere fictionele teksten. Voor zakelijke teksten heb ik de tekstsoorten van de examensyllabus aangehouden: informatieve, beschouwende en betogende teksten uit kranten, tijdschriften en van websites (College voor Toetsen en Examens, 2020a ; College voor Toetsen en Examens, 2020b). Tenslotte kijk ik naar de leesvaardigheidsoopdrachten en welke van de drie begripsprocessen die PISA (2018) toetst voorkomen in de opdrachten. Hiervoor houd ik de definities aan die Gubbels et al. (2019) noemen. Onder ‘opzoeken van informatie’ vallen vragen die helpen bij het halen van de relevante informatie uit de tekst. Dit zijn bijvoorbeeld vragen als: “In alinea 2 staan twee oorzaken voor dit verschijnsel, welke zijn dat?” Vragen die onder leesbegrip vallen hebben te maken met de letterlijke betekenis van een tekst achterhalen en verbanden leggen tussen tekstdelen of teksten. Dit zijn bijvoorbeeld vragen als: “Wat is het onderwerp van de tekst?” Het derde begripsproces gaat over de kwaliteit van een tekst beoordelen, reflecteren op de inhoud van een tekst en omgaan met conflicterende informatie binnen en tussen teksten. Ik zoek hiervoor naar vragen als: “Vind je deze tekst betrouwbaar en waarom?”

Bij de methodes die de vaardigheden apart behandelen kijk ik alleen naar de hoofdstukken leesvaardigheid. Bij geïntegreerde methodes kijk ik naar alle hoofdstukken waar leesvaardigheid ook aan bod komt. Omdat ik sommige methodes niet volledig heb kunnen bemachtigen zullen sommige analyses gebaseerd zijn op demolicenties. Het kan dus dat uit mijn analyses iets anders naar voren komt dan wanneer ik de hele methode zou hebben kunnen inzien.

Blink is iets anders ontworpen dan de meer ‘traditionele’ lesmethodes. Blink werkt namelijk met lessenseries in plaats van hoofdstukken en heeft geen boek. Ik kijk naar de lessenseries lezen 1 tot en met 6 en de lessenseries: *De kooi*, *Verzwegen*, *Gefixt*, *Backstage*, *Harde actie*, *Onrust*, *Pandemie* en *Prank*.

### 3.1.1.2 Vragen aan vakdocenten

Daarnaast stel ik, om de eerste deelvraag te kunnen beantwoorden, in de eerste vragenlijst (bijlage 5) een vraag aan de vakdocenten over welke methode ze gebruiken op de school waar zij werken, of ze hiernaast nog andere materialen gebruiken en wat voor soort teksten er voorkomen in de lesmethode. Het gaat hier om de vraag:

2. Voor de vakdocenten:

- a) Welke lesmethode gebruikt uw school in de onderbouw voor het aanleren van de leesvaardigheid van de leerlingen?
- b) Gebruikt u hiernaast nog andere materialen?
- c) Komen in de methode naast zakelijke teksten ook andere soorten teksten voor? Zo ja, wat voor soorten?

### 3.1.2 Beantwoording deelvraag 2

Een deel van de tweede deelvraag: ‘Op welke manieren zou literatuur ingezet kunnen worden bij het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw, zodat dit bijdraagt aan de leesvaardigheid van leerlingen?’ beantwoord ik door het bovenstaande literatuuronderzoek. Daarnaast stel ik aan de vakdocenten een aantal vragen over de specifiek genoemde handvatten (zie paragraaf 2.7) om te analyseren of, op welke manier en hoe vaak docenten de handvatten ook daadwerkelijk inzetten in de lessen. Het gaat hier om de vragen:

11. Voor de vakdocenten:

- a) Past u vrij lezen wel eens toe in de klas?
- b) Hoe vaak (elke les/ wekelijks/ maandelijks/ een aantal keer per jaar)?
- c) Waarom wel/niet?

13. Voor de vakdocenten:

- a) Leest u wel eens voor in uw lessen?
- b) Waarom wel/niet?
- c) Hoe vaak (elke les/ wekelijks/ maandelijks/ een aantal keer per jaar)?
- d) Wat voor soort teksten leest u dan voor (u kunt ook voorbeelden noemen)?

15. Voor de vakdocenten:

- a) Past u GLS wel eens toe in uw lessen?
- b) Hoe doet u dat?
- c) Hoe vaak (elke les/ wekelijks/ maandelijks/ een aantal keer per jaar)?
- d) Waarom wel/niet?

17. Voor de vakdocenten:

- a) Past u samenwerkend lezen wel eens toe in uw lessen?
- b) Op welke manier?
- c) Hoe vaak (elke les/ wekelijks/ maandelijks/ een aantal keer per jaar)?
- d) Waarom wel/niet?

### 3.1.2 Beantwoording deelvraag 3

De derde deelvraag: ‘Hoe denken experts en docenten over de bruikbaarheid van literatuur bij het leesvaardigheidsonderwijs?’ wordt beantwoord door experts en vakdocenten te bevragen over het literatuuronderzoek. Ik doe dit aan de hand van de Delphi-methode. Ik zal dit hieronder verder toelichten.



### 3.1.2.1 De Delphi-methode

De Delphi-methode is een vorm van onderzoek waarbij gezocht wordt naar consensus onder experts over een bepaald onderwerp, in dit geval dus het gebruik van literatuur bij leesvaardigheidsonderwijs (Skulmoski, Hartman & Krahn, 2007). De Delphi-methode is een methode voor het structureren van groepscommunicatie waarbij het gaat om het oplossen van een probleem en het opstellen van modellen (Fish & Busby, 1996 ; Skulmoski et al., 2007). De Delphi-methode kan gebruikt worden wanneer er incomplete kennis is over een probleem of fenomeen. De methode structureert de communicatie van participanten op zo'n manier dat een groep van individuen kan omgaan met complexe problemen (Fish & Busby, 1996). Er zijn vier sleutelkenmerken binnen de Delphi-methode: anonimiteit, herhaling, gecontroleerde feedback en statistische samenvoeging van een groepsrespons (Skulmoski et al., 2007). De Delphi-methode structureert de communicatie door een discours te faciliteren waar participanten hun meningen anoniem kunnen geven, feedback kunnen verkrijgen van de groep, toegang krijgen tot andere visies op dezelfde verschijnselen en de mogelijkheid krijgen tot het bijstellen van hun eigen visie (Fish & Busby, 1996). De Delphi-methode bestaat uit verschillende rondes of fases waarbij de informatie die verkregen wordt uit de ronde ervoor, gebruikt wordt in de volgende ronde.

Ik voer de Delphi-methode uit in drie fases. Volgens Skulmoski et al. (2007) is dat voor de meeste onderzoeken voldoende. In de eerste fase verkennen de participanten het onderwerp, elke participant geeft zoveel mogelijk input. In de tweede fase wordt de individuele informatie samengevoegd en wordt er gekeken naar hoe de groep het onderwerp ziet. In de derde fase worden meningsverschillen behandeld en wordt er gepoogd een consensus te bereiken (Fish & Busby, 1996).

Voor de eerste fase is een vragenlijst opgesteld aan de hand van de resultaten van het theoretisch kader. De vragenlijst is eerst als pilot afgenomen bij één vakdocent Nederlands, die geen participant was in dit onderzoek, en daarna aangepast. De resultaten van de pilot zijn niet meegenomen in dit onderzoek. De eerste vragenlijst is te vinden in bijlage 5.

Vervolgens codeer ik de resultaten van deze vragenlijst aan de hand van het model van Boeije (2005). Ik codeer de antwoorden daarmee eerst open, waarbij ik alle antwoorden van codes voorzie.

Vervolgens codeer ik axiaal, waarbij ik de verschillende codes na ga en samenvoeg. Ten slotte codeer ik selectief, in deze stap ontstaande opvattingen uit de verschillende codes van de participanten. Deze opvattingen vormen samen vragenlijst 2 (zie bijlage 6). De opvattingen zijn onderverdeeld in zeven secties, gebaseerd op de codering van vragenlijst 1:

1. Woordenschat
2. Evalueren en reflecteren
3. Voorlezen, vrij lezen, geïntegreerd lezen en schrijven (GLS) en samenwerkend lezen
4. Literatuuronderwijs/leesvaardigheidsonderwijs (didactiek en tekstkeuze)
5. Leesmotivatie en leesplezier
6. Leesvaardigheid
7. Diep lezen

In totaal zijn er 100 opvattingen ontstaan. Bij vragenlijst 2 moeten de participanten aangeven op een schaal van 1 tot 7 in hoeverre ze het eens zijn met de opvattingen. De opvattingen worden per sectie in willekeurige volgorde gegeven om zo een vermoeidheidseffect proberen tegen te gaan.

Voorbeeld:

Vrij lezen kan bijdragen aan een ruimere woordenschat.

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

De derde vragenlijst (zie bijlage 7) komt voort uit de resultaten van de tweede vragenlijst. De scores die de participanten hebben gegeven bij de opvattingen van de tweede vragenlijst zijn ingevoerd in SPSS en de mediaan en de standaarddeviatie is bepaald per opvatting. In de derde ronde brengen participanten nuances aan en doen aanvullingen met als doel een consensus te bereiken (Hulsegge, Emmert, Verhoeft, Thijs & Hosseini (2020)). De derde fase van de Delphi-methode verschilt in veel onderzoeken van elkaar. Er zijn onderzoeken waarin er in de derde ronde focusgroepen worden gehouden met de participanten of waarbij participanten een ordening moeten aanbrengen in de mate het belang dat ze toekennen aan een opvatting of voorspelling (Elliott, Heesterbeek, Lukensmeyer & Slocum, 2006). Er zijn ook onderzoeken waarbij in de derde fase een derde vragenlijst wordt gegeven met de opvattingen waarover na de tweede vragenlijst nog geen overeenstemming is (Fish & Busby, 2005 ; Grime & Wright, 2016 ; Reeves & Jauch, 1978). Dit zijn de opvattingen waarbij de mediaan rond de 4 ligt en/of waarbij de standaarddeviatie groter is dan 1.50. Deze laatste methode heb ik in mijn onderzoek toegepast in de derde fase.

De derde vragenlijst bestaat dus uit de opvattingen waarbij de mediaan tussen de 3-5 ligt en/of waarbij de standaarddeviatie groter is dan 1.50. Dit waren er nog 33 na de tweede vragenlijst. Over twee derde van de opvattingen is na de tweede vragenlijst dus al consensus bereikt. Participanten krijgen deze opvattingen te zien met de mediaan en de standaarddeviatie die uit de vorige ronde gekomen is en aan hen wordt gevraagd hun score te heroverwegen.

Voorbeeld:

Om leerlingen reflectiever, kritischer te maken en meer in staat tot genuanceerde oordelen \*  
 moeten we afstappen van het huidige leesonderwijs, en juist in het leesonderwijs de leerling  
 bewust maken van het feit dat teksten nooit eenduidig zijn, dat je vanuit verschillende  
 analysekaders naar teksten kunt kijken en dan tot andere inzichten komt. Literatuur is goed  
 hiervoor te gebruiken, cruciaal bijna, want literaire teksten zijn bij uitstek meerduidig en  
 complex op het niveau van zowel inhoud als vorm.

Mediaan: 7 ; Standaarddeviatie: 2,07

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

Grime & Wright (2016) stellen dat participanten die misschien onzeker waren over bepaalde opvattingen in de tweede vragenlijst hier nogmaals over na zullen denken en hun antwoord aan kunnen passen in de derde vragenlijst, wanneer ook de mediaan en de standaarddeviatie, die uit de tweede vragenlijst gekomen zijn, gegeven zijn. Participanten die zeker waren van hun antwoord zullen dit niet aanpassen. Hierdoor kunnen er dus andere resultaten ontstaan uit de derde vragenlijst. Reeves & Jauch (1978) vragen bij de derde vragenlijst ook een argumentatie voor de score als deze buiten de standaarddeviatie valt. Deze argumenten worden vervolgens samengevat en gepresenteerd aan de participanten bij volgende rondes. Ik vraag ook een argumentatie bij de scores die buiten de standaarddeviatie vallen. Ik zal echter geen verdere rondes meer uitvoeren om tot een overeenstemming te komen. Wel vat ik de gegeven argumenten samen in de resultatensectie van dit onderzoek.

Voorbeeld:

Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-5)? Geef dan een onderbouwing.

Tekst lang antwoord

---

De resultaten van de derde vragenlijst worden nogmaals in SPSS geanalyseerd om de nieuwe gemiddelden en standaarddeviaties te bepalen. Alle vragenlijsten zijn volledig anoniem en online afgenomen. De resultaten van de vragenlijsten zullen worden besproken in hoofdstuk 4.

### 3.2 Participanten

Binnen de Delphi-methode zijn er vier voorwaarden voor participanten: kennis en expertise over het onderwerp dat onderzocht wordt, het vermogen en de bereidheid te willen meedoen met het onderzoek, genoeg tijd om mee te kunnen doen met het onderzoek en effectieve communicatievaardigheden (Skulmoski et al., 2007). Participanten in dit onderzoek waren ofwel vakdocenten Nederlands, ofwel experts. De vakdocenten Nederlands die in dit onderzoek zijn meegenomen hebben minstens vijf jaar ervaring in het Nederlands onderwijs en geven in schooljaar 2021-2022 les aan minstens twee klassen in de onderbouw van havo/vwo. Experts in dit onderzoek zijn wetenschappers die verbonden zijn aan een Nederlandse universiteit, hogeschool of expertisecentrum en die gespecialiseerd zijn in Nederlands en het (lees)onderwijs. Er is gekozen voor een mix tussen experts en vakdocenten zodat de link gelegd kan worden tussen de wetenschap en de praktijk. Ook kunnen hierdoor de verschillende visies en opvattingen, die vakdocenten en experts wellicht hebben, met elkaar in overeenstemming worden gebracht.

Er hebben acht participanten meegedaan aan dit onderzoek, drie vakdocenten en vijf experts. De vakdocenten werken alle drie op middelbare scholen in de provincie Utrecht. De experts zijn verbonden aan de Universiteit Utrecht, Rijksuniversiteit Groningen, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en het Expertisecentrum Nederlands.

## 4 Resultaten

In dit hoofdstuk beschrijf ik de resultaten van het onderzoek. De resultaten zijn opgedeeld per deelvraag en daarbinnen per onderzoeksmethode. In de conclusie en discussie zullen deze resultaten worden samengevoegd tot antwoorden op de deelvragen en uiteindelijk op de hoofdvraag.

### 4.1 Resultaten deelvraag 1

In deze paragraaf zal ik eerst de resultaten van de bureauanalyse bespreken en daarna zal ik de antwoorden van de vakdocenten vermelden. Met deze resultaten wordt deelvraag 1: ‘Hoe wordt literatuur op dit moment ingezet in het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo?’ beantwoord.

#### 4.1.1 Resultaten bureauanalyse

Tabel 1: *Methodeanalyse leesvaardigheid*

Methode	Niveau	Hoe zijn de vaardigheden verdeeld?		Wat voor soort teksten bij leesvaardigheid?		Welke onderdelen van PISA komen voor in de opdrachten bij leesvaardigheid?		
		Apart	Geïntegreerd	Zakelijke teksten	Literatuur	Opzoeken van informatie	Leesbegrip	Evalueren en reflecteren
Nieuw Nederlands*	Havo/vwo 1	x		x		x	x	x
	Havo/vwo 2	x		x		x	x	x
	Havo 3	x		x		x	x	x
	Vwo+ 3	x		x		x	x	x
Kern	Havo/vwo 1	x		x	x (1 keer)	x	x	x
	Havo/vwo 2	x		x	x (1 keer)	x	x	x
	Havo 3	x		x		x	x	x
Bruuttaal**	Onderbouw	x		x		x	x	x
Op niveau***	Havo/vwo 1	x		x		x	x	
	Vwo 1	x		x		x	x	x (1 keer)
	Havo/vwo 2	x		x		x	x	
	Vwo 2	x		x		x	x	
	Havo 3	x		x		x	x	
	Vwo 3	x		x		x	x	x
Blink	Leerjaar 1 (havo/vwo + vwo)	x	x	x	x	x	x	x
	Leerjaar 2 (havo + vwo)	x	x	x	x	x	x	x
	Leerjaar 3 (havo + vwo)	x	x	x	x	x	x	x
*Online methode								
**Kan niet bij alle opdrachten								
***Demolientie								

De resultaten van de methodevergelijking zijn te vinden in tabel 1. Uit deze vergelijking is gebleken dat alle methodes, behalve Blink (deels), de vaardigheden apart behandelen. In de hoofdstukken voor leesvaardigheid komen voornamelijk zakelijke teksten voor. Alleen Kern en Blink gebruiken ook literaire teksten. Bij Kern gebeurt dit echter maar één keer, het gaat hierbij om een gedicht. Bij Blink gebeurt dit regelmatig in de geïntegreerde lessenseries ‘verhalen’. In de leesvaardigheidslessenseries komt literatuur niet of nauwelijks voor, wel wordt soms gevraagd aan de leerlingen om zelf teksten mee te nemen, het zou kunnen dat leerlingen er dan voor kiezen om een fictietekst mee te nemen. In de meeste methodes komen alle begripsprocessen van PISA in meer of mindere mate voor. Alleen Op Niveau lijkt het Evalueren en reflecteren niet in de opdrachten te betrekken. Ik heb van Op Niveau alleen een demolientie kunnen bekijken dus het zou kunnen dat het in de andere hoofdstukken voor leesvaardigheid wel (meer) voorkomt.

#### 4.1.2 Resultaten vragen aan vakdocenten

De vragen aan vakdocenten zijn te vinden in de eerste vragenlijst (bijlage 5). Twee van de drie bevroegde vakdocenten werken met Nieuw Nederlands, één met Op Niveau. Alle docenten geven aan dat er naast zakelijke teksten ook verhalende of fictieteksten voorkomen in de methode. Ook geeft één van de vakdocenten aan dat ze soms *Nieuwsbegrip* gebruikt om actuelere teksten te hebben. Een andere docent geeft aan dat ze ook veel zelfgemaakt materiaal gebruikt.

## 4.2 Resultaten deelvraag 2

In deze paragraaf zal ik de antwoorden van de vakdocenten op de open vragen in vragenlijst 1 uitlichten. Deze resultaten vormen het antwoord op deelvraag 2: 'Op welke manieren zou literatuur ingezet kunnen worden bij het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw, zodat dit bijdraagt aan de leesvaardigheid van leerlingen?'

### 4.2.1 Vragen aan vakdocenten

De vragen aan vakdocenten zijn te vinden in de eerste vragenlijst (bijlage 5). Alle drie de vakdocenten doen aan vrij lezen. Ze doen dit alle drie minstens één (deel van een) les per week. Redenen die ze hiervoor geven zijn:

- Het is goed voor leesvaardigheid, woordenschat en leesplezier;
- Het zorgt voor rust en leerlingen kunnen zich daarna beter concentreren;
- Leerlingen aan het lezen krijgen, dat doen ze vaak zelf niet thuis.

Een docent geeft aan dat ze vaak voorleest, een andere dat ze af en toe voorleest en de derde dat ze bijna nooit voorleest. De docenten lezen zowel verhaalfragmenten, verhalen en zakelijke teksten voor. De zakelijke teksten gebruikt een van de docenten om te modelen, dit geeft de leerlingen veel informatie over hoe ze een tekst kunnen aanvliegen.

Geïntegreerd lezen en schrijven wordt vooral toegepast bij verwerkingsopdrachten van leesboeken, en ook door iets te schrijven over andere teksten. Dit gebeurt één keer per jaar, en de docent geeft aan dat leerlingen het erg moeilijk vinden en dat het weinig bevredigend is.

Samenwerkend lezen wordt door twee docenten af en toe toegepast. Samenwerkend lezen wordt ook toegepast bij verwerkingsopdrachten over leesboeken waarbij leerlingen bijvoorbeeld in groepjes een muurkrant of mindmap moeten maken over een boek. Een van de docenten geeft aan dat ze nooit aan samenwerkend lezen doet in de onderbouw maar het wel meer wil gaan toepassen. Volgens de vakdocenten zouden leerlingen samenwerkend lezen leuk vinden. Ze kunnen dan samen enthousiast worden over teksten, zich meer verdiepen en elkaar stimuleren. Maar het kan ook afleidend werken als ze in groepjes een tekst moeten bespreken. Leerlingen hebben het dan toch snel over andere dingen of verdelen de vragen waardoor ze niet de tekst met elkaar bespreken maar wel snel klaar zijn.

## 4.3 Resultaten deelvraag 3

In deze paragraaf behandel ik de resultaten voor deelvraag 3: 'Hoe denken experts en docenten over de bruikbaarheid van literatuur bij het leesvaardigheidsonderwijs?' Ik zal allereerst de algemene resultaten van de Delphi-methode behandelen en vervolgens dieper op de specifieke resultaten ingaan per sectie van vragenlijst 2. Hierbij zullen de resultaten van de tweede en derde vragenlijst worden samengevoegd. De tabellen die bij deze resultaten horen zijn te vinden in bijlage 8 tot en met 14. In de tabellen staan de opvattingen, genummerd, met de mediaan, standaarddeviatie en, als er consensus is bereikt, of deze positief of neutraal was. Ook zal de argumentatie van de participanten bij antwoorden buiten de standaarddeviatie of mediaan van vragenlijst 2 op vragenlijst 3 worden samengevat in de onderstaande paragrafen.

### 4.3.1 Algemene resultaten

Na de eerste vragenlijst zijn er 100 opvattingen geconstrueerd. Deze waren onderverdeeld in zeven secties, gebaseerd op de codering van de eerste vragenlijst. Na de tweede vragenlijst was al over 67 van deze opvattingen consensus bereikt. Deze opvattingen hadden dus een mediaan van onder de 3 of boven de 5 en een standaarddeviatie van onder 1.50. De derde vragenlijst bevatte alleen de 33 opvattingen waar nog geen consensus over bestond. Dit waren opnieuw de opvattingen met een mediaan tussen de 3 en 5 of met een standaarddeviatie groter dan 1.50. Na de derde vragenlijst is over nog eens 19 stellingen consensus bereikt. Ik heb hier alleen gekeken naar de standaarddeviatie, dus onder de 1.50, omdat een neutrale consensus ook een resultaat is. In totaal is er consensus bereikt bij 86 van de 100 opvattingen. Hierbij werd bij 78 van de opvattingen waarover consensus bereikt is had een

positieve mediaan gevonden (5.5-7 op schaal van 1-7). De overige acht opvattingen hadden een neutrale mediaan (3-5 op schaal van 1-7). Er waren geen opvattingen met een negatieve consensus (1-3 op schaal van 1-7). De respons op alle drie de vragenlijsten was 100%, er zijn geen participanten afgevallen tijdens het onderzoek.

In de onderstaande paragrafen zal ik de resultaten per sectie van vragenlijst 2 bespreken. Ik vat de opvattingen waar een positieve consensus over is bereikt samen, leg de opvattingen uit waarover geen consensus is bereikt en ik behandel de argumenten die de participanten hebben gegeven bij vragenlijst 3.

#### 4.3.2 Woordenschat

Zie bijlage 8 voor de tabel met de letterlijke resultaten van deze sectie. Participanten zijn het erover eens dat vrij lezen en voorlezen bij kunnen dragen aan de woordenschat van de leerling (opvatting 1, 2, 3, 4, 5). Verder kan literatuur bijdragen aan de woordenschat van de leerling omdat meer lezen sowieso helpt bij het opbouwen van woordenschat (opvatting 6, 7). Daarnaast bevatten literaire teksten vaak onbekende woorden met context waardoor de woordenschat wordt opgebouwd (opvatting 5). Het bespreken van literatuur draagt ook bij aan woordenschat (opvatting 6).

#### 4.3.3 Evalueren en reflecteren

Zie bijlage 9 voor de tabel met de letterlijke resultaten van deze sectie. Participanten zijn het erover eens dat evalueren en reflecteren verbeterd kan worden met literatuur door leerlingen te laten reflecteren op personages in een tekst, door vragen te stellen die geen goed of fout antwoord hebben en leerlingen daarover te laten discussiëren en door leerlingen verschillende soorten teksten te laten lezen (opvatting 9, 11, 12, 18, 22). Dit kan in gesprekken of leeskringen, waardoor de tekst meer gaat leven (opvatting 16). Daarnaast vinden participanten dat met literatuur ook diep begrip aangeleerd kan worden, dat de docent kan onderwijzen hoe er over literatuur gediscussieerd moet worden en dat dit aansluit bij de doelen van begrijpen, interpreteren en evalueren (opvatting 14, 15). Volgens de participanten hebben de leerlingen in de onderbouw de docent echt nog nodig om Evalueren en reflecteren te verbeteren (opvatting 17).

Over opvatting 8 is geen consensus bereikt. Participanten zijn het er dus niet over eens of we af moeten van het huidige leesonderwijs, leerlingen in het leesonderwijs ervan bewust moeten maken dat teksten nooit eenduidig zijn en dat literatuur hier goed bij te gebruiken is omdat literatuur bij uitstek meerduidig is. Bij deze opvatting geeft een participant (neutraal) aan dat de beschrijving van de opvatting een toepassing zou kunnen zijn op het bestaande leesonderwijs. Een andere participant (oneens) stelt dat teksten “nooit eenduidig” kunnen zijn. Tenslotte geeft een participant (eens) aan dat we af moeten van leesvaardigheidstoetsen waarbij het slechts lijkt te draaien om tekstverbanden en signaalwoorden, functiewoorden, argumentatiestructuren.

Verder verschillen participanten van mening over de vraag of er een duidelijk onderscheid zit tussen diep lezen en Evalueren en reflecteren (opvatting 10). Een participant (oneens) geeft aan dat diep lezen een manier is van lezen waar evalueren en reflecteren een onderdeel van kan zijn maar dat diep lezen ook nodig kan zijn om kennis op te doen. Het zijn dus niet dezelfde dingen maar wel twee losse onderdelen bij lezen die vaak met elkaar samenhangen.

Participanten zijn het er verder niet over eens over de vraag of discussiëren over de betrouwbaarheid van een tekst bijdraagt aan zowel diep lezen als Evalueren en reflecteren (opvatting 13). Een participant (oneens) geeft aan dat diep lezen waarschijnlijk nodig is bij discussiëren maar dat discussiëren waarschijnlijk zelf niet bijdraagt aan diep lezen. Het discussiëren draagt wel bij aan Evalueren en reflecteren. Verder geeft een participant (eens) aan dat je met elkaar tot een mening kan komen over de betrouwbaarheid van een tekst. Tenslotte geeft een participant (neutraal) aan dat het niet de vraag is wat er echt ‘waar’ is bij teksten maar dat het interessanter is om het over interpretaties te hebben.

Participanten denken ook niet hetzelfde over de vraag of de gehele tekst gelezen moet worden (opvatting 19). Een participant (oneens) heeft als argumentatie gegeven dat het juist belangrijk is voor

Evalueren en reflecteren dat leerlingen de hele tekst lezen. Als je een klein deel van de tekst leest behandel je ook slechts een klein deel van de evaluatie/reflectie. Een andere participant (eens) geeft als argumentatie dat leerlingen door te evalueren en reflecteren met elkaar erachter komen wat de schrijver bedoelt/wat de betekenis is van een tekst.

Er is ook geen consensus over de vraag of Evalueren en reflecteren wel of niet geleerd wordt met behulp van een tekst met vragen (opvatting 20). Een participant (neutraal) geeft aan dat de standaard tekst met vragen niet effectief is maar dat praten over de inhoud van een tekst ook niet per definitie effectief hoeft te zijn. Het gaat erom om tekst en inhoud aan elkaar te koppelen en oog te hebben voor tekstuele beeldvorming en interpretaties.

Tenslotte is er geen consensus over de vraag of Evalueren en reflecteren verbeterd wordt door leerlingen in een groep teksten te laten bespreken en de inhoud met elkaar te leren begrijpen en dat literatuur hierbij gebruikt kan worden (opvatting 21). Hierbij geeft een participant (oneens) aan dat zakelijke teksten geen literatuur zijn. Zakelijke teksten streven er, volgens deze participant, niet naar om meerduldig te zijn. Het is wel zinnig dat leerlingen soms teksten met een literaire bril benaderen maar de nadruk ligt heel erg op soms. Minder vaardige lezers hebben al moeite met een pittige informatieve tekst, die zouden ze eerst goed moeten leren lezen voordat de diepte (potentieel onnodig) wordt opgezocht.

#### 4.3.4 Voorlezen, vrij lezen, geïntegreerd lezen en schrijven (GLS) en samenwerkend lezen

Zie bijlage 10 voor de tabel met de letterlijke resultaten van deze sectie. Voorlezen helpt om leerlingen in een tekst te trekken (opvatting 27). Het is daarnaast belangrijk omdat de docent al lezend accenten kan leggen en daardoor kan zorgen voor een beter tekstbegrip (opvatting 29). Voorlezen is een vorm van modeling. Een participant (eens) geeft aan dat leerlingen zo leren om te luisteren naar een verhaal en nieuwsgierig worden gemaakt voor een verhaal. Twee participanten (oneens/neutraal) geven aan dat het per leerling zal verschillen of de concentratie verhoogd wordt door te tekenen tijdens het voorlezen (opvatting 35).

Participanten zijn het erover eens dat bij vrij lezen een stimulerende houding nodig is van de docent (opvatting 23). Verder zijn participanten het erover eens dat leerlingen iets anders halen uit voorlezen dan uit vrij lezen (opvatting 34). Over stelling 28: “Vrij lezen kan alleen bijdragen aan leesvaardigheidsonderwijs als het gecombineerd wordt met bepaalde didactieken” is geen consensus bereikt. Participanten geven bij deze opvatting verschillende argumentaties. Een participant (oneens) geeft aan dat alléén vrij lezen zonder opdracht óók bijdraagt aan leesvaardigheidsonderwijs. Leerlingen zijn namelijk met teksten bezig, werken aan hun woordenschat en beleven plezier aan een zelfgekozen tekst. Volgens deze participant weten de meeste leerlingen echt wel wat ze aan het doen zijn bij vrij lezen. Volgens twee andere participanten die het wél eens waren met de stelling kan je door een opdracht te koppelen aan vrij lezen leerlingen meer gemotiveerd maken om te lezen en krijgt het gekozen boek meer betekenis. Verder kun je leerlingen niet verplicht laten lezen, je weet niet wat ze doen als ze een boek voor hun neus hebben, daarom moet dit vergezeld gaan van een bepaalde didactiek. Ook geeft een participant aan dat het afhankelijk is van het doel van vrij lezen of het stellen van bijbehorende vragen nodig is. Als het doel het ontwikkelen van leesplezier of leeskilometers maken is, is het stellen van klassikale vragen niet per se nodig.

Daarnaast vinden participanten dat GLS lezen plaatst binnen een functioneel en betekenisvol kader, en dat het heel zinnig is (opvatting 24). Literatuur kan bij GLS gebruikt worden bij bijvoorbeeld werkstukken over een literair onderwerp. Leerlingen worden betere lezers door zelf verhalen te schrijven, omdat ze hierdoor ervaren hoe het is om literatuur te schrijven en dus het eigene van literaire teksten beter leren te begrijpen (opvatting 30). Ook werkt het motiverend als ze zelf iets mogen creëren. Bij opvatting 36 geeft een participant (eens) aan dat het klopt dat er te weinig tijd voor GLS is in het curriculum. Een andere participant (oneens) geeft aan dat je met GLS altijd twee dingen tegelijk doet dus dat het niet meer tijd kan kosten. Je kan daarmee aan meerdere doelen tijdens een lessenreeks werken en deze ook tegelijk toetsen.

Participanten vinden dat bij samenwerkend lezen een groepsgewijs leesproces centraal laat staan (opvatting 25). Literatuur kan hiervoor gebruikt worden, omdat er een diversiteit aan teksten beschikbaar is en er een diversiteit aan onderwerpen besproken kan worden. Het gemeenschappelijke doel van samenwerkend lezen stimuleert leerlingen om een tekst goed te lezen, zodat ze er goed over kunnen praten met elkaar. Interactie is essentieel, dus lezen doe je met elkaar (opvatting 31). Bij stelling 37 geeft een participant (oneens) aan dat samenwerkend lezen ook vaak voor frustratie zorgt en dus niet altijd leuker of leerzamer is.

#### 4.3.5 Literatuuronderwijs/leesvaardigheidsonderwijs (didactiek en tekstkeuze)

Zie bijlage 11 voor de tabel met de letterlijke resultaten van deze sectie. Het huidige leesonderwijs is volgens de participanten veel te mechanisch en gaat er te veel van uit dat er één goed antwoord of één juiste interpretatie van een tekst bestaat (opvatting 55). Participanten zijn het erover eens dat men met literatuur ook altijd aan leesvaardigheidsonderwijs doet (opvatting 38). Hier was elke participant het helemaal mee eens (score van 7). Verder vinden participanten dat leesvaardigheid in combinatie met literatuur gezien en onderwezen moet worden (opvatting 40). De doelen die je met zakelijke teksten en literaire teksten kan behalen overlappen met elkaar (opvatting 48). Ook vinden participanten dat elke actieve participatie aan het doorgronden van teksten vanuit leerlingen positief is (opvatting 42).

Literatuur kan naast de teksten uit de methode gebruikt worden, om zo diversiteit aan teksten te stimuleren (opvatting 43). Literaire teksten kunnen leerlingen namelijk uitdagen om op een andere manier naar teksten te kijken. Dit omdat er hierbij geen goede of foute antwoorden zijn op vragen (opvatting 44). Actief met teksten omgaan en interactie kunnen heel goed getraind worden aan de hand van literaire teksten: het met aandacht lezen, reflecteren op de inhoud en zaken aan elkaar koppelen (opvatting 56). Literatuur leent zich hier, volgens een participant (eens), bij uitstek voor, maar niet uitsluitend. Deze participant vindt dat ook filosofische teksten of diepzinnige betogen over maatschappelijke thema's hiervoor gebruikt kunnen worden.

Literaire teksten kunnen ook gebruikt worden om de interesse te wekken van de lezers doordat er sprake is van een diversiteit aan onderwerpen (opvatting 45). Literatuur zou, volgens de participanten, altijd de interesse van leerlingen kunnen wekken als de docent bruggetjes weet te maken met wat ze al weten of wat ze interessant vinden (opvatting 46). Daarnaast zijn het vaak authentieke teksten die met een ander doel geschreven zijn dan teksten in de methode. Ook geven ze stof tot schrijven, inspiratie voor verwoording en verbeelding, een stimulans voor de woordenschat, voorbeelden van eigen gedachten, voorbeelden van hoe anderen hun gedachten verwoorden en voorbeelden van genres (opvatting 47).

Literatuur kan gebruikt worden bij leesvaardigheidsonderwijs door vakdidactische inzichten toe te passen (opvatting 49). Door leerlingen in hun boekkeuze te begeleiden (juiste niveau, aansluiting bij interesse), en het belangrijkste: door over literaire teksten in gesprek of discussie te gaan en door leerlingen met elkaar te leren spreken over literatuur. De confrontatie van fictie en non-fictie kan de discussie alleen maar verrijken (opvatting 50). Literaire teksten dragen bij aan een debat of onderwerp. De confrontatie tussen fictie en non-fictie laat het eigene van literatuur zien. Het beter begrijpen van literatuur gaat beter wanneer een leerling fictie en non-fictie combineert (opvatting 51). Dit zorgt ook voor spannendere en vakinhoudelijkere lessen (opvatting 54). Lezen en/of leren in de contactzone is passende didactiek. Docenten kunnen in de lessen aandacht geven aan de inhoud en daarnaast ook aandacht besteden aan het doel en de achtergrond van de schrijver. Het koppelen van boeken aan actuele thema's kan daarnaast zorgen voor een mooie combinatie tussen literatuur en zakelijke teksten (opvatting 52). Daarnaast kan het samen lezen en analyseren leerlingen leren actief met teksten om te gaan (opvatting 53).

Over opvatting 39: 'Alles wat voor zakelijke teksten geldt, geldt ook voor literatuur. Welke tekst je leest maakt minder uit dan welke leeshouding je aanleert' is geen consensus bereikt. Hierbij geven participanten (oneens) aan dat niet alle zakelijke teksten en literaire teksten hetzelfde behandeld kunnen worden. Bij zakelijke teksten is bijvoorbeeld wel vaak een goed of een fout antwoord mogelijk, terwijl



dat bij literaire teksten niet zo is. Een andere participant (eens) geeft aan dat het verschil tussen zakelijke teksten en literaire teksten minder uitmaakt als er een goede leeshouding wordt aangeleerd. Stelling 41, waar ook geen consensus over is bereikt, haakt hierop aan, één participant (oneens) geeft aan dat het begrippenapparaat wezenlijk anders is voor zakelijke en literaire teksten en dat het belangrijk is dat leerlingen het verschil weten tussen zakelijke en literaire teksten. Een andere participant (neutraal) geeft aan dat het ligt aan hoe je het bekijkt: als je met een zakelijke blik naar literaire teksten gaat kijken blijft er weinig van over.

#### 4.3.6 Leesmotivatie en leesplezier

Zie bijlage 12 voor de tabel met de letterlijke resultaten van deze sectie. Leesplezier is niet alleen ‘lekker tijdverdrijf’, plezier kan ook zitten in de intellectuele arbeid die het lezen vraagt. Deze vorm van intellectuele uitdaging kan bij uitstek door literatuur worden geboden: je moet je tanden erin zetten en dan kom je verder, dat kan heel plezierig en bevredigend zijn (opvatting 84). Maar participanten zijn het er niet over eens of leesmotivatie en leesplezier iets is wat je aan literatuur moet overlaten: literaire teksten zijn vaak best ingewikkeld, dus waarom zou dat per definitie motiverend werken? En liggen de oorzaken voor het verminderde leesplezier wel bij het lezen van literatuur, of elders (opvatting 67)? Participanten zijn het er wél over eens dat alleen zakelijke teksten behandelen en trucjes aanleren het leesplezier niet ten goede komt (opvatting 77). Daarom moet ook literatuur gebruikt worden in het leesvaardigheidsonderwijs. Leerlingen kunnen zich, volgens een participant, verdiepen in een tekst wanneer ze niet alleen bezig hoeven te zijn met tekstverbanden en signaalwoorden. Het mooie van literatuur met een narratieve vorm is dat je je kunt inleven in en verhouden tot de personages, dat het spannend kan zijn en dat je wilt weten hoe het verder gaat (opvatting 85). Hierdoor kunnen leerlingen gegrepen worden en/of het lezen leuk vinden. Het is belangrijk om leerlingen te motiveren voor het lezen van literatuur en om aandacht te besteden aan vrij lezen in de klas (opvatting 68). Omdat literatuur erg breed is kan het altijd wel aansluiten bij de interesse van de leerlingen. Literatuur biedt daarnaast een uitgelezen kans om het praten over teksten te stimuleren, dit vergroot de leesmotivatie en het leesplezier van de leerling (opvatting 63). Participanten zijn het er niet over eens of literatuur moet worden ingezet bij het leesvaardigheidsonderwijs vanuit het idee dat het veel spannender is om te zien dat literaire en niet-literaire teksten veel delen, en dat bijvoorbeeld literaire middelen als beeldspraak ook in niet-literaire teksten voorkomen (opvatting 86). Literatuur kan verder wel bijdragen aan leesmotivatie en -plezier door het uitnodigen van schrijvers, het geven van aansprekende voorbeelden, door leerlingen elkaar boekentips te laten geven en ruimte te creëren voor ‘lekker lezen’ (opvatting 69). Maar zo stelt een participant bij opvatting 77: alleen literatuur aanbieden komt het leesplezier ook niet ten goede, en wanneer er zakelijke teksten worden behandeld is het veel meer dan alleen ‘trucjes aanleren’. Ook is er volgens een participant veel non-fictie met inhoud over de interesses van de leerlingen. Dat kan ook motiveren.

Als leerlingen lezen wat ze leuk vinden, doen ze succeservaringen op en gaan ze meer lezen (opvatting 58). Omdat vrij lezen de leeskeuze bij de leerling zelf legt en zorgt voor een leesroutine kan het bijdragen aan het leesplezier en de leesvaardigheid (opvatting 61). Hierbij hebben leerlingen in de onderbouw wel wat hulp nodig. Leerlingen weten vaak niet welke boekkeuze ze moeten maken (opvatting 70, 79). Het gevolg hiervan is dat leerlingen vaak maar iets kiezen dat ze bij anderen zien of waar ze van hebben gehoord. Dan is het de vraag of vrij lezen daadwerkelijk de leesmotivatie verhoogt. Maar enige keuzevrijheid bij de boekkeuze is wel belangrijk omdat het bijdraagt aan gevoelens van verantwoordelijkheid en autonomie (opvatting 80). Participanten zijn het er niet over eens of een streng opgelegde boekenkeuze van de docent leidt tot minder leesplezier (opvatting 60).

Vrij lezen is kansrijk als een docent veel heeft gelezen en meedenkt met de leerlingen: de docent treedt dan op als coach bij het dieper doordringen tot de tekst (opvatting 78). Een leerling kan dan ervaren dat een tekst die hij nog niet kende misschien veel interessanter is dan hij dacht. Ook is het belangrijk voor het leesplezier dat de opdracht aansluit bij wat leerlingen gelezen hebben. Als het alleen gaat om het lezen, zullen leerlingen waarschijnlijk weinig gemotiveerd blijven (opvatting 64). Maar een aantal participanten is het er ook mee eens dat leerlingen het heel fijn vinden om ‘gewoon’ een boek te lezen

zonder daar een opdracht over te maken. Een van de participanten merkt dit vooral bij leerlingen die thuis ook veel lezen, buiten de verplichte boeken om.

Door lezen en schrijven te combineren zien leerlingen dat het geen afzonderlijke taken zijn maar dat ze elkaar kunnen versterken (opvatting 66). Dit vergroot waarschijnlijk het leesplezier. Dit effect is nog sterker als het wordt gecombineerd met een opdracht die uitgaat van eigen productie en creativiteit (opvatting 81). Door leerlingen te laten praten over fragmenten uit de jeugdliteratuur of over boeken kunnen het leesplezier en de leesmotivatie verhoogd worden (opvatting 73). Een participant maakt de kanttekening dat dit voor sommige leerlingen zal gelden, maar dat er ook veel leerlingen zijn die juist van het consumeren/de passieve houding genieten. Leerlingen krijgen bij alles een opdracht, filmpje of discussie. Ze kunnen ook vermoeid raken van al deze creatieve opdrachten die docenten bedenken.

Participanten zijn het erover eens dat de interesse van de leerling gewekt kan worden door interactie te stimuleren en vakoverstijgend te werk te gaan (opvatting 57). Het is belangrijk voor het leesplezier dat leerlingen aan elkaar kunnen uitleggen waarom ze een boek hebben gekozen (opvatting 64). Door samen te ontdekken wat er nog meer is, komen ze op nieuwe ideeën (opvatting 70).

Als een docent enthousiast voorleest, zouden leerlingen ook het plezier bij de docent kunnen zien, waardoor ze misschien zelf ook met meer plezier gaan lezen (opvatting 65). Voorlezen kan ook bijdragen aan leesmotivatie omdat leerlingen op deze manier interesse krijgen in een verhaal en wellicht willen weten hoe het verhaal gaat en afloopt (opvatting 87). Volgens één van de participanten zou dit echter niet langer moeten duren dan 30 minuten, daarna verslapt de aandacht van een groot deel van de leerlingen, dit is in lijn met de consensus op opvatting 71. Verder kunnen de leesmotivatie en het leesplezier verhoogd worden met literatuur als de docent enthousiast teksten deelt en ingaat op delen van een tekst (opvatting 88).

#### 4.3.7 Leesvaardigheid

Zie bijlage 13 voor de tabel met de letterlijke resultaten van deze sectie. Participanten zijn het er dus mee eens dat leerlingen beter gaan lezen als ze meer lezen omdat ze dan meer leeservaring opdoen (opvatting 90). Ook ben je volgens de participanten een betere schrijver als je meer leest en andersom (opvatting 92). Verder kan het lezen van literatuur, volgens de participanten, zeker bijdragen aan leesvaardigheid (opvatting 93). Het lezen van fragmenten en deze bespreken kan helpen, maar ook zelfstandig lezen draagt al bij. De complexe structuren van literatuur, het stilstaan bij de vorm, narratieve structuren en metaforisch lezen zorgen ervoor dat de leesvaardigheid van leerlingen verbeterd wordt (opvatting 94, 95). Zo leer je rijker en kritischer om te gaan met teksten. Voorlezen kan ook bijdragen aan de leesvaardigheid van de leerling omdat ze hierdoor in aanraking komen met teksten die ze misschien normaal niet zouden lezen (opvatting 91).

Er is door niemand een argumentatie gegeven bij deze sectie.

#### 4.3.8 Diep lezen

Zie bijlage 14 voor de tabel met de letterlijke resultaten van deze sectie. Literatuur kan volgens de participanten gebruikt worden bij diep lezen omdat het geen eenduidig antwoord wil opleveren (opvatting 96, 100). Verder kan diep lezen worden gestimuleerd door vragen te stellen waar leerlingen de hele tekst voor hebben moeten lezen (opvatting 97). Diep lezen valt volgens de participanten onder 'meters maken' in teksten, dit is voor alles goed als het om leesdoelen gaat (opvatting 99). Als leerlingen iets moeten schrijven over wat ze gelezen hebben worden ze gedwongen diep te lezen en goed over de tekst na te denken (opvatting 98).

Bij opvatting 96 heeft een participant (neutraal) geantwoord: "Diep lezen is voor mij geconcentreerd lezen en dus niet (enkel) het evalueren of reflecteren, wat meer verdiepende leesvaardigheden zijn. Literatuur kan zeker gebruikt worden voor diep lezen, maar niet om de reden dat het geen eenduidig antwoord oplevert want dat maakt voor het lezen zelf weinig verschil."

## 5 Conclusie

Om tot conclusies te komen heb ik de resultaten per deelvraag samengevoegd. Vervolgens heb ik de antwoorden op de deelvragen samengevoegd tot een algemene conclusie en antwoord op de hoofdvraag. Ik bespreek eerst de conclusies per deelvraag en zal daarna antwoord geven op de hoofdvraag. Ik verbind de conclusies ook aan de theorie. In hoofdstuk 6 zal ik duiding geven aan de conclusie, de beperkingen van mijn onderzoek bespreken en aanbevelingen doen voor vervolgonderzoek.

### 5.1 Conclusie deelvraag 1

In deze paragraaf geef ik antwoord op deelvraag 1: ‘Hoe wordt literatuur op dit moment ingezet in het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo?’

De conclusie op deelvraag 1 is dat de rol van literatuur in het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo miniem lijkt. Het referentiekader en de kerndoelen vermelden nergens expliciet dat literatuur gebruikt kan worden in het leesvaardigheidsonderwijs. Er is in de vakliteratuur verder weinig bekend over hoe het leesvaardigheidsonderwijs in Nederland er in de praktijk uitziet en welke materialen en opdrachten docenten gebruiken in de leesvaardigheidslessen naast de methodes. (Ekens et al., 2021 ; SLO, 2018).

De vakdocenten geven aan dat er naast zakelijke teksten ook verhalende of fictie teksten voorkomen in de methodes. De docenten vullen de stof uit de methode aan met bijvoorbeeld *Nieuwsbegrip* of zelfgemaakt materiaal.

### 5.2 Conclusie deelvraag 2

In deze paragraaf geef ik antwoord op deelvraag 2: ‘Op welke manieren zou literatuur ingezet kunnen worden bij het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw, zodat dit bijdraagt aan de leesvaardigheid van leerlingen?’

De conclusie op deelvraag 2 is dat literatuur op verschillende manieren kan worden ingezet om de leesvaardigheid van leerlingen in de onderbouw te verbeteren. Literatuur kan worden ingezet om het begripsproces Evalueren en reflecteren te verbeteren door leerlingen vragen te laten beantwoorden over de betrouwbaarheid van een tekst en leerlingen te laten reflecteren op wat ze gelezen hebben. Leerlingen moeten in gesprek met elkaar over de tekst en verbanden leggen binnen en buiten de tekst (Aarnoutse, 2017). Literatuur leent zich hier goed voor omdat het meerduidig is, open plekken heeft en een diepere laag binnen de tekst heeft. Daarnaast is literatuur niet statisch of objectief (Dera, 2020).

Voor effectief leesonderwijs is het belangrijk dat leerlingen actief met teksten leren omgaan, doelgericht leren lezen, lezen in een betekenisvolle context en hun woordenschat uitbreiden (Van den Broek et al., 2021). Voor effectief leesonderwijs moet een docent zowel gebruik maken van informatieve als literaire teksten, en teksten die verschillen in samenhang (Van den broek et al., 2021).

Uit het literatuuronderzoek is verder gebleken dat het gebruik van literatuur in het leesonderwijs in de onderbouw van havo/vwo kan bijdragen aan zowel leesvaardigheid als leesmotivatie (Lehrner-te Lindert, 2016 ; Broekhof et al., 2019 ; Van Steensel et al., 2017 ; Van den Broek et al., 2021). Er zijn aanwijzingen dat literatuur lezen vooral het diep lezen aanwakkert, iets wat leerlingen steeds minder te lijken doen (Onderwijsraad, 2019 ; Bolscher et al., 2004). Diep lezen kan verder behaald worden, volgens Stronks (2021), door het zakelijk en literair lezen met elkaar te verbinden. Maar dit is nog niet empirisch onderzocht.

Leesmotivatie van de leerling kan verhoogd worden door onderwerpen en thema's te gebruiken die leerlingen aanspreken (Van der Sande et al., 2019). Teksten moeten daarnaast zitten in de zone van naaste ontwikkeling van de leerling (Aarnoutse, 2017 ; Van Steensel, 2022 ; Stichting Lezen, 2021g ; Tordoir & Kroon, 2010 ; Bolscher et al., 2004). Het soort teksten die de docent aanbiedt doet er verder nog toe: het is belangrijk dat zij authentiek, interessant, uitdagend en niet te vereenvoudigd zijn

(Stichting Lezen, 2021b ; Lehrner-te Lindert, 2020 ; Dood & Gubbels, 2021 ; SLO, 2018 ; Taalunie 2022). Tenslotte is het nodig dat teksten ook niet te kort zijn (Aarnoutse, 2017 ; Stichting Lezen, 2022 ; OECD, 2021). Literatuur leent zich hier goed voor.

Door vrij lezen, voorlezen, geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs en samenwerkend lezen in de lessen in te zetten, wordt er een manier gevonden om het leesvaardigheidsonderwijs met literatuur te verbinden (Stichting Lezen, z.d.-b ; Stichting Lezen, 2021d ; Stichting Lezen, z.d.-a ; Tordoir & Kroon, 2010 ; Bolscher et al., 2004 ; SLO, 2021 ; Moeken et al., 2015). Al deze handvatten zorgen voor een dieper begrip van de tekst waarbij de leerling meer verbanden moet leggen binnen de tekst en tussen teksten. Ook zorgen alle handvatten voor meer leesplezier of -motivatie bij de leerling. Deze handvatten worden door alle bevroegde vakdocenten in meer of mindere mate ingezet in de leesvaardigheidslessen, al wordt vooral vrij lezen toegepast: alle drie de vakdocenten geven aan dat ze gebruik maken van vrij lezen in de lessen. Dit is in overeenstemming met de literatuur. Volgens Stichting Lezen (2021c) wordt vrij lezen het meest ingezet als leesbevorderingsactiviteit. Voorlezen doen twee van de drie vakdocenten, zowel zakelijke als literaire teksten. Dat dit minder wordt toegepast is ook in overeenstemming met de literatuur. Volgens Bolscher et al. (2004) wordt het belang van voorlezen in het voortgezet onderwijs vaak onderschat. GLS wordt weinig toegepast, eigenlijk alleen bij verwerkingsopdrachten van boeken. Samenwerkend lezen wordt af en toe toegepast, maar kan volgens de vakdocenten ook afleidend werken.

### 5.3 Conclusie deelvraag 3

In deze paragraaf geef ik antwoord op deelvraag 3: ‘Hoe denken experts en docenten over de bruikbaarheid van literatuur bij het leesvaardigheidsonderwijs?’

De conclusie op deelvraag 3 is dat literatuur heel bruikbaar is bij het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo. Volgens de deelnemers aan mijn onderzoek doet men met literatuuronderwijs ook automatisch aan leesonderwijs. Leesvaardigheid zou dus heel goed in combinatie met literatuur onderwezen kunnen worden. Dit is ook uit mijn literatuuronderzoek gekomen. Participanten zijn het er echter niet over eens of we helemaal af moeten van het huidige leesonderwijs. Ze vinden wel dat het huidige leesvaardigheidsonderwijs te mechanisch en te veel gericht is op één goed antwoord.

Literatuur kan, volgens de deelnemers aan mijn onderzoek, het actief omgaan met teksten stimuleren. Dit staat in lijn met het onderzoek over effectief leesonderwijs van Van den Broek et al. (2021). Literatuur kan daarnaast ook de interesse van de leerlingen voor lezen helpen opwekken, Aarnoutse (2017) noemt dit ook. Voor het verbeteren van leesvaardigheid is het belangrijk in gesprek te gaan over de teksten die gelezen zijn, deze interactie noemt Aarnoutse (2017) ook in zijn aanbevelingen voor leesonderwijs. Het is heel belangrijk om daarbij zowel zakelijke als literaire teksten te gebruiken, dit noemen Van den Broek et al. (2021) ook in hun onderzoek. Juist de confrontatie tussen zakelijke en literaire teksten wakkert discussie aan volgens de deelnemers aan mijn onderzoek.

Participanten vinden ook dat het lezen van literatuur in het bijzonder kan bijdragen aan de leesvaardigheid van leerlingen omdat de complexe structuren, het stilstaan bij de vorm, narratieve structuren en metaforisch lezen dit bevorderen. Dit lijkt op de eigenschappen die Dera (2020) noemt bij de essentialistische definitie van literatuur. Al zijn de participanten het er niet over eens dat literatuur altijd meerduidig is of dat zakelijke teksten ernaar zouden streven om meerduidig te zijn.

Volgens de experts en vakdocenten kan literatuur gebruikt worden om het begripsproces Evalueren en reflecteren te verbeteren. Dit kan gedaan worden door in gesprek te gaan over de tekst en er vragen over te stellen. Dit is in lijn met Aarnoutse (2017). Het is hierbij volgens de participanten belangrijk dat leerlingen de hele tekst lezen, al waren er ook participanten die het oneens waren met deze opvatting. Kintsch (in Aarnoutse, 2017) benadrukt ook het belang van het lezen van de hele tekst. Alleen praten over de inhoud van een tekst hoeft niet per definitie effectief te zijn, het gaat om verbanden leggen en

interpreteren. Het leggen van verbanden omvat het leesproces volgens Aarnoutse (2017). Verbanden leggen is ook heel belangrijk binnen het effectief leesonderwijs (Van den Broek et al., 2021).

Ook diep begrip kan worden aangeleerd met literatuur, omdat volgens de deelnemers aan mijn onderzoek literatuur diep lezen stimuleert. Dit lijkt in overeenstemming met de literatuur uit mijn theoretisch kader. Met diep lezen doe je aan ‘meters maken’. Maar, zo stelt een participant: diep lezen is een manier van lezen. Voor het discussiëren over een tekst heb je diep lezen nodig, maar discussiëren draagt op zichzelf waarschijnlijk niet bij aan diep lezen. De participanten in mijn onderzoek waren het er niet over eens of er een duidelijk onderscheid zit tussen diep lezen en Evalueren en reflecteren.

Literatuur kan ook bijdragen aan leesplezier, omdat leesplezier niet alleen voortkomt uit ‘lekker lezen’ maar ook uit de intellectuele arbeid die lezen vraagt. Literatuur zorgt voor verdieping, het kunnen inleven in en verhouden tot personages, het is spannend en leerlingen willen daardoor weten hoe het verhaal afloopt. Literatuur kan heel goed aansluiten bij de interesse van de leerling. Praten over teksten kan de leesmotivatie en het leesplezier verhogen. Van Steensel et al. (2017) geven samenwerken rond leestaken ook als aanbeveling voor de praktijk, dit zou de motivatie aanwakkeren. Als leerlingen lezen wat ze leuk vinden doen ze succeservaringen op en gaan ze meer lezen. Dit is de positieve leesspiraal die Mol & Bus (2011) ook noemen. Het is voor het leesplezier belangrijk dat leerlingen kunnen uitleggen waarom ze een boek hebben gekozen.

Literatuur kan verder bijdragen aan het opbouwen van de woordenschat door het bespreken van literatuur, vrij lezen en voorlezen. Vrij lezen kan ook bijdragen aan leesvaardigheid, maar alleen als de docent een stimulerende houding heeft en leerlingen begeleidt bij de boekkeuze. Voorlezen helpt om leerlingen in een verhaal te trekken en de docent kan met voorlezen accenten leggen op bepaalde aspecten of woorden uit een verhaal. Dit draagt bij aan dieper tekstbegrip en een betere woordenschat. Als een docent enthousiast voorleest, kunnen leerlingen ook het plezier van de docent voelen. Voorlezen helpt ook bij het opwekken van interesse bij leerlingen. Voorlezen kan bijdragen aan de leesvaardigheid van de leerlingen, omdat ze hierdoor in aanraking komen met teksten die ze normaal misschien niet zouden lezen. Dit noemen Tordoir & Kroon (2010) ook als uitkomst van voorlezen. Het is verstandig om niet meer dan 30 minuten achter elkaar voor te lezen, daarna verslapt de aandacht van de meeste leerlingen.

Literatuur kan evenzeer bij GLS gebruikt worden bij werkstukken over een literair onderwerp. GLS zorgt ervoor dat lezen binnen een functioneel en betekenisvol kader wordt geplaatst. GLS draagt ook bij aan de leesvaardigheid en leesmotivatie. Als leerlingen moeten schrijven over iets wat ze gelezen hebben, dwing dit ze om de tekst diep te lezen en er goed over na te denken. Door lezen en schrijven met elkaar te verbinden zien leerlingen dat deze vaardigheden elkaar versterken. De SLO (2021) stelt ook dat er geen gebruik wordt gemaakt van het feit dat vaardigheden elkaar versterken, als deze apart worden onderwezen. Het integreren van de vaardigheden vergroot waarschijnlijk het leesplezier volgens de deelnemers aan mijn onderzoek.

Literatuur kan tot slot gebruikt worden bij samenwerkend lezen en bijdragen aan de leesvaardigheid. Volgens mijn literatuuronderzoek komt dat doordat leerlingen worden genooddaakt met elkaar in discussie te gaan en hun gedachtegang te verduidelijken (Moeken et al., 2015).

#### 5.4 Conclusie hoofdvraag

In deze paragraaf geef ik antwoord op de hoofdvraag: ‘Op welke manier kan literatuur gebruikt worden bij het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo?’

Literatuur wordt op dit moment (bijna) niet ingezet in het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo. Dit is jammer, omdat literatuur een belangrijke positieve bijdrage kan leveren aan de leesvaardigheid.

Om de leesvaardigheid van de leerlingen en het begripsproces Evalueren en reflecteren te verbeteren helpt het om literatuur te combineren met zakelijke teksten. De confrontatie tussen literaire en zakelijke

teksten zorgt voor effectief leesonderwijs en wakkert discussie aan. De deelnemers aan het kwalitatieve Delphi-onderzoek zijn het hiermee eens. De deelnemers vinden daarnaast dat discussies en gesprekken die leerlingen met elkaar voeren over de teksten en boeken die ze lezen, zorgen voor een verbetering van het begripsproces Evalueren en reflecteren. Literatuur stimuleert daarnaast diep lezen, omdat het vaak langere teksten zijn met diepere lagen die in zijn geheel moeten worden gelezen voordat er een oordeel over geveld kan worden. Diep lezen draagt ook bij aan de discussies die leerlingen voeren over boeken en zorgt daardoor voor een verbetering van het begripsproces Evalueren en reflecteren. Dit geven de deelnemers aan het onderzoek ook aan.

Omdat literatuur vaak aansluit bij de interesses en belevingswereld van de leerling, versterkt het de leesmotivatie. Meer leesmotivatie zorgt vervolgens voor een betere leesvaardigheid. Participanten stellen daarnaast dat leesplezier niet alleen draait om 'lekker lezen' maar ook om de intellectuele inspanning van lezen. Literatuur kan hierbij weer heel goed worden toegepast.

Om literatuur toe te passen in de leesvaardigheidslessen kunnen voorlezen, vrij lezen, GLS en samenwerkend lezen worden gebruikt. Het is echter wel heel belangrijk, vooral bij vrij lezen, dat de docent een stimulerende houding aanneemt en leerlingen begeleidt bij de boekkeuze. Anders zou het, volgens de deelnemers aan het onderzoek, weinig effect kunnen hebben.

Dus: het is belangrijk literatuur in te zetten bij leesvaardigheidsonderwijs om de leesvaardigheid te verbeteren. Dit kan op verschillende manieren en het heeft verschillende effecten, namelijk: het verbeteren van het begripsproces Evalueren en reflecteren, het verbeteren van diep lezen en het verbeteren van de leesmotivatie of het leesplezier van de leerlingen. Zo heb je dus niet maar twee vliegen in één klap, maar een heleboel.

## 6 Discussie

In dit hoofdstuk zal ik allereerst de belangrijkste conclusies interpreteren en verbinden aan het theoretisch kader. Vervolgens zal ik de beperkingen van mijn onderzoek bespreken en tenslotte zal ik aanbevelingen doen voor vervolgonderzoek.

### 6.1 Interpretatie

De waarde van een Delphi-onderzoek is dat het laat zien waar consensus over bestaat en waar verschil van inzicht over bestaat. In dit onderzoek heb ik de wetenschap (experts) gekoppeld aan de praktijk (vakdocenten). Hierdoor is er dus een beeld ontstaan over leesonderwijs waarbij er opvattingen zijn waar docenten en experts het over eens zijn en opvattingen waar docenten en experts het niet eens over zijn. Hierdoor kunnen bepaalde conclusies worden getrokken en adviezen worden gegeven voor het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo in Nederland.

Als er niks wordt gedaan aan het huidige leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo blijft de leesvaardigheid van deze leerlingen onvoldoende en kan deze zelfs nog verder dalen. Hierdoor wordt dan een nog groter deel van de samenleving onvoldoende geletterd. Dit toont de noodzaak aan om veranderingen door te voeren in het leesvaardigheidsonderwijs. Deze moeten zowel top-down, door het ministerie van onderwijs, als bottom-up, door de vakdocenten, worden uitgevoerd. De Leescoalitie (2020) en de Onderwijsraad (2019) betogen dat er een samenhangend leesbeleid moet komen. Scholen moeten dit leesbeleid aanpassen aan de visie van de school. Voor structurele leesbevordering moet er een structurele aanpak komen, met een positieve leescultuur binnen de school, duidelijke leesroutines en het aanwakkeren van leesenthousiasme door de docent (Bolscher et al., 2004). Mijn onderzoek doet een voorstel voor het verbinden van zakelijk en literair lezen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, zodat de leesvaardigheid van havo/vwo leerlingen verbeterd kan worden.

Om de leesvaardigheid en het begripsproces Evalueren en reflecteren van leerlingen in de onderbouw te verbeteren, is het, zo toont mijn onderzoek aan, nodig om literatuuronderwijs en leesvaardigheidsonderwijs niet langer als twee aparte onderdelen te zien (Van den Broek et al., 2021 ; Stronks, 2021). Deze onderdelen moeten met elkaar worden verbonden zodat er functioneel gewerkt kan worden aan tekstbegrip en literaire competentie. Hiervoor dienen de kerndoelen en het referentiekader te worden aangepast opdat een gezamenlijk onderdeel voor leesonderwijs ontstaat. Hierop kan dan ook het eindexamen worden aangepast, zodat alle begripsprocessen van PISA (2018) in het examen voorkomen. Dit zal er ook voor zorgen dat het leesvaardigheidsonderwijs minder gericht wordt op strategieën en trucjes toepassen, zoals de SLO (2018) liet zien, maar juist meer op het evalueren en interpreteren van een tekst.

Uit mijn literatuuronderzoek zijn een aantal aanbevelingen voor het leesonderwijs in de onderbouw van havo/vwo gekomen:

- De taak van de docent is om leesmethoden en didactische werkvormen te selecteren die bijdragen aan de specifieke leerling en de omstandigheden in de klas (Van den Broek et al., 2021). De docent moet daarnaast duidelijk maken wat het doel is van de activiteit en samen met de leerlingen leesdoelen opstellen (Van den Broek et al., 2021 ; Van Steensel et al., 2017). In de lessen moet interactie centraal staan en moet er voldoende aandacht worden besteed aan de inhoud van een tekst (Aarnoutse, 2017 ; Van Steensel et al., 2021).
- Teksten moeten gevarieerd, aantrekkelijk, rijk, interessant en authentiek zijn (Dood & Gubbels, 2021 ; SLO, 2018 ; Taalunie 2022 ; Aarnoutse, 2017). De docent doet er goed aan gebruik te maken van verschillende tekststructuren, zowel informatieve teksten en teksten die verschillen in samenhang (Van den Broek et al., 2021 ; Stronks, 2021). Teksten moeten zitten in de zone van naaste ontwikkeling en moeten niet te kort zijn (Aarnoutse, 2017 ; Stichting Lezen, 2022).
- Leerlingen moeten leren aandachtig te lezen, systematisch na te denken over teksten die ze lezen en actief op zoek gaan naar verbanden (Van den Broek et al., 2021).

- In de klas moet aandacht worden besteed aan het uitbreiden van de woord- en achtergrondkennis van de leerlingen (Van den Broek et al., 2021 ; Aarnoutse, 2017).
- Docenten moeten leerlingen helpen de juiste boeken te kiezen en leerlingen moeten binnen kaders meer autonomie krijgen over eigen leesonderwijs (Van Steensel et al., 2017).

Veel van deze aanbevelingen zijn ook genoemd in mijn Delphi-onderzoek.

Uit het literatuuronderzoek is ook gebleken dat het soort teksten dat wordt aangeboden bepalend is voor de daadwerkelijke bruikbaarheid van leesteksten voor het leesvaardigheidsonderwijs (Van Dijk & Klaver, 2021 ; Stichting Lezen, 2021b ; Lehrner-te Lindert, 2020 ; Dood & Gubbels, 2021 ; SLO, 2018 ; Stichting Lezen, 2022 ; OECD, 2021). Sterk vereenvoudigde teksten hebben zelfs een negatief effect op tekstbegrip (Stichting Lezen, 2021b). Het is opvallend dat dit in het Delphi-onderzoek helemaal niet ter sprake is gekomen. Dit zou kunnen liggen aan de vraagstelling van vragenlijst 1. Of het is nog niet bekend onder de experts en vakdocenten die hebben meegedaan aan dit onderzoek.

Het is verder opvallend dat het literatuuronderzoek laat zien dat tekstbegrip vooral ontstaat uit het doelbewust en actief met de tekst omgaan en verbanden leggen binnen en buiten de tekst (Aarnoutse, 2017 ; Van den Broek & Helder, 2022 ; Van den Broek et al., 2021). Maar: dit wordt wederom vrij weinig genoemd in het Delphi-onderzoek. Mijns inziens kan het gebruiken van literatuur bij leesvaardigheidsonderwijs ervoor zorgen dat leerlingen beter verbanden leren te leggen. Als er in de klas literatuur gebruikt wordt die aansluit op de belevingswereld van leerlingen kunnen ze oefenen met het leggen van verbanden. Hierdoor gaan leerlingen automatisch actief met de tekst om. GLS is een didactische methode die goed gebruikt zou kunnen worden om leerlingen actiever met teksten te laten omgaan (SLO, 2021). GLS wordt echter nog maar weinig toegepast. Een aanbeveling van Aarnoutse (2017) is dat de docent belangrijke woorden uitlicht en uitlegt om verbanden in een tekst duidelijker te maken. Eén docent geeft aan dat zij dit tijdens het voorlezen doet. Voorlezen zou dus ook een passende didactiek kunnen zijn voor het vergroten van de woordenschat van de leerling en voor het oefenen met verbanden leggen. Uit het literatuuronderzoek kwam naar voren dat voorlezen in het voortgezet onderwijs nog vaak wordt onderschat als didactiek (Bolscher et al., 2004). De bevroegde vakdocenten geven ook aan dit niet of nauwelijks te doen in de lessen. Ook op dit vlak valt er dus nog een hoop te winnen.

Dat vrij lezen als methodiek door docenten het meest wordt toegepast, ten opzichte van de andere handvatten die ik heb voorgesteld in dit onderzoek, is in overeenstemming met de literatuur (Stichting Lezen, 2021c). Dit zou kunnen worden verklaard uit het feit dat vrij lezen het makkelijkst toe te passen is in de lessen. Het vergt weinig voorbereidingstijd en leerlingen maken er veel leeskilometers mee. Wel is uit de Delphi-methode gekomen dat leerlingen sturing nodig hebben als het gaat om het kiezen van boeken en bij de verwerkingsopdrachten na het lezen. Van Steensel et al. (2017) stellen ook dat het belangrijk is voor de leesmotivatie om als docent te helpen met het kiezen van de juiste boeken. Het is onduidelijk of vakdocenten dit ook daadwerkelijk doen.

Over een aantal opvattingen is geen consensus bereikt. Deze opvattingen laten de onderwerpen zien waar veel discussie over bestaat binnen het vak Nederlands. In mijn onderzoek waren dit de onderwerpen: ‘Hoe kan aan diep lezen worden gedaan?’ ‘Moet de gehele tekst gelezen worden bij leesvaardigheidsonderwijs of volstaan fragmenten?’ ‘Moeten teksten met vragen gebruikt worden bij leesvaardigheidsonderwijs?’ ‘Is het nodig dat er opdrachten bij vrij lezen gegeven worden?’ ‘Verschillen zakelijke en literaire teksten wel zoveel van elkaar?’ ‘Hoe kunnen de leesmotivatie en het leesplezier verbeterd worden?’ ‘En in hoeverre moet de docent sturen bij de boekkeuze?’ Dit zijn allemaal onderwerpen waar in de wetenschap ook nog veel discussie over bestaat en waar op dit moment geen eenduidige antwoorden op gegeven kunnen worden.

Participanten in mijn onderzoek waren het er niet over eens of er een duidelijk onderscheid zit tussen diep lezen en Evalueren en reflecteren. Ik denk wel dat er een onderscheid zit tussen diep lezen en het begripsproces Evalueren en reflecteren. Diep lezen is namelijk het geconcentreerd lezen waarbij



samenhang en betekenis van een tekst wordt ervaren (Onderwijsraad, 2019), terwijl Evalueren en reflecteren de actie is die lezers uitvoeren om de kwaliteit van een tekst te beoordelen en te reflecteren op de inhoud van een tekst (Gubbels et al., 2019). Het gaat hierbij dus om het actief met de tekst omgaan en verbanden leggen binnen en buiten de tekst, diep lezen gaat vooral in op het leesproces en de manier van lezen.

Dit onderzoek heeft niet per se nieuwe ideeën over het gebruik van literatuur in het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo opgeleverd. Het heeft wel laten zien waarom het zo belangrijk is dat literatuur ingezet wordt bij leesvaardigheidsonderwijs en hoe dat gedaan kan worden. Ten slotte heeft het laten zien op welke vlakken experts en vakdocenten het met de literatuur eens zijn en waar dus mogelijkheden liggen voor het onderwijs.

## 6.2 Beperkingen

Ik zal nu een aantal beperkingen van mijn onderzoek bespreken. Zoals eerder genoemd, kon ik niet voor alle methodes die ik gebruikte bij de bureauanalyse de hele methode bekijken. Ik kan dus niet met volledige zekerheid uitspraken doen over deze methodes. Verder kan ik niet met zekerheid stellen dat er in een methode helemaal geen fictie of literatuur voorkomt. Ik heb alleen gekeken naar het leesvaardigheidsonderdeel binnen de methodes. Zoals dit onderzoek heeft aangetoond doe je met literatuuronderwijs echter ook altijd aan leesvaardigheidsonderwijs, waar hoogstwaarschijnlijk wel literaire teksten in voorkomen. Dat onderdeel heb ik nu niet bekeken.

Een tweede punt betreft de validiteit en betrouwbaarheid van een Delphi-onderzoek. Deze zijn moeilijk aantoonbaar. Omdat er een relatief kleine groep participanten bevraagd wordt is de kans groot dat er andere antwoorden komen wanneer er een andere groep bevraagd wordt. Daarnaast zou er een Hawthorne effect kunnen optreden, participanten weten dat ze meedoen aan een onderzoek en waar het onderzoek over gaat. Hierdoor zouden ze sociaal wenselijke antwoorden kunnen geven. Verder is er maar een klein aantal vakdocenten bevraagd bij dit Delphi-onderzoek, en was deze groep vakdocenten vrij homogeen. Alle drie de vakdocenten geven les in de provincie Utrecht. Wellicht had het onderzoek andere resultaten opgeleverd wanneer er een grotere en meer heterogene groep vakdocenten was bevraagd. Het is lastig om de resultaten waar geen consensus over is bereikt te generaliseren. Omdat het gaat om een kleine groep participanten heeft één afwijkende stem al snel veel invloed op de resultaten.

Een derde punt betreft de volledigheid van de vragen en antwoorden. Van den Broek et al. (2021) benoemen het belang om te differentiëren bij leesvaardigheidsonderwijs en corrigerende feedback te geven. Dit is echter helemaal niet expliciet genoemd in het Delphi-onderzoek. Ik denk dat dit ligt aan de vraagstelling bij vragenlijst 1. Er was geen vraag die hierop inging. Het zou interessant zijn om te weten hoe docenten dit doen en hoe experts en docenten hierover denken.

In vragenlijst 3 werd gevraagd om een argumentatie te geven wanneer het antwoord van de participant buiten de standaarddeviatie viel. Niet elke participant heeft dit gedaan. Dit zou kunnen komen doordat participanten vermoeid zijn geworden van het aantal opvattingen of het belang ervan niet inzagen. Het zou dus kunnen dat de mening van participanten die wel argumenten gaven een groter gewicht heeft gekregen dan de mening van degenen die dit niet deden.

## 6.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Naar aanleiding van dit onderzoek zou ik een aantal aanbevelingen willen doen voor vervolgonderzoek. Ten eerste is uit mijn literatuuronderzoek gebleken dat er nog heel weinig bekend is over hoe leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw in de praktijk wordt uitgevoerd en welke materialen docenten daarbij gebruiken. Dit is zowel uit mijn Delphi-onderzoek als uit het literatuuronderwijs gebleken (SLO, 2018). Het is belangrijk dat hier een duidelijker beeld van wordt geschapen zodat het leesvaardigheidsonderwijs verbeterd kan worden, en leerlingen dus beter kunnen worden in lezen. Ik stel daarom een grootschalig onderzoek voor onder vakdocenten Nederlands, waarin zij aangeven welke methode ze gebruiken, welke materialen ze daarbij gebruiken en hoe ze deze toepassen in de

leeslessen. Het zou daarbij ook interessant kunnen zijn om lessen bij te wonen waarbij dit in praktijk wordt gebracht, zodat een helder beeld ontstaat. Aan de hand van dit onderzoek zouden de kerndoelen, het referentiekader en het eindexamen kunnen worden aangepast zodanig dat alle drie de begripsprocessen van PISA erin voorkomen.

Een tweede aanbeveling is dat de ideeën over leesonderwijs van Stronks (2021) empirisch worden onderzocht. Als de combinatie tussen zakelijke en literaire teksten met de drietrapsaanpak daadwerkelijk het begripsproces Evalueren en reflecteren verbetert, en daarmee de leesvaardigheid van leerlingen, zou het zinvol zijn dit toe te passen in het leesvaardigheidsonderwijs in Nederland.

Ten derde zou ik het Delphi-onderzoek willen uitbreiden. Het door mij uitgevoerde onderzoek was vrij klein. Hoewel het gebruikelijk is om niet heel veel participanten te hebben bij een Delphi-onderzoek, zou het interessant zijn om de mening van meer vakdocenten en experts te bevragen. Daarnaast zou het zeker ook nuttig kunnen zijn om de Delphi-methode met meer dan drie rondes uit te voeren en ook expertgroepen te laten meedoen zodat er nog meer overeenstemming bereikt zou kunnen worden. Daarmee zou een duidelijker beeld kunnen ontstaan van hoe de wetenschap en het vak denken over het gebruik van literatuur bij leesvaardigheidsonderwijs en hoe dit in de praktijk kan worden toegepast.

Veel van de participanten aan het Delphi-onderzoek benoemen het risico van een te vrije boekkeuze bij vrij lezen. Leerlingen, zeker in de onderbouw, zouden nog niet goed weten wat ze willen lezen en welke boeken bij hen passen. Hierdoor maken ze vaak de verkeerde keuze. De docent moet hier naar het oordeel van de participanten sturing aan geven. Geen van de onderzoeken uit mijn literatuuronderzoek benoemt dit risico echter. Ik vind dit opvallend omdat het kiezen van het juiste boek veel invloed heeft op de leesmotivatie van de leerling. Witte (2008) heeft onderzoek gedaan naar de invloed van het kiezen van het juiste boek op motivatie en hij heeft *Lezen voor de Lijst* voorgesteld als hulpmiddel voor het kiezen van het juiste boek. Echter het effect van het kiezen van het verkeerde boek op leesvaardigheid en leesmotivatie is nog niet onderzocht. Ik zou het interessant vinden om dit verder te onderzoeken en te beoordelen hoeveel mate van sturing nodig is bij vrij lezen.

Mijn laatste aanbeveling betreft de uitvoering van een verdiepend onderzoek naar hoe het gebruik van literatuur die bij leesvaardigheidslessen wordt gebruikt kan zorgen voor een toename van de leesmotivatie bij leerlingen. Het is belangrijk dat de leesmotivatie van leerlingen toeneemt omdat er een positieve leesspiraal bestaat, waarbij leerlingen die liever lezen, méér lezen, en daardoor hun leesvaardigheid verbeteren. Er zou kunnen worden gekeken naar wat voor teksten ervoor zorgen dat leerlingen meer gemotiveerd raken, hoe dit het beste kan worden toegepast, welke opdrachten daarbij horen in combinatie met de begripsprocessen van PISA, en hoe dat de leesvaardigheid van leerlingen verbetert. Lehrner-te Lindert (2016 ; 2020) heeft al wel onderzoek gedaan naar hoe literatuur gebruiken bij leesvaardigheidslessen kan bijdragen aan leesmotivatie bij Duits. Het zou interessant kunnen zijn om dit onderzoek ook naar het schoolvak Nederlands uit te breiden.

## 7 Referenties

- Aarnoutse, C. A.J. (2017). Onderwijs in begrijpend lezen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 56 (11-12), 268-289.
- Bolscher, I., Dirksen, J., Houkes, H., & Van der Kist, S. (2004). *Literatuur en fictie: een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Biblion.
- Bonset, H. (2020a, juli 11). *PISA: wat kunnen onze 15-jarigen eigenlijk niet?*  
Neerlandistiek. Geraadpleegd op 4 maart 2022, van <https://neerlandistiek.nl/2020/07/pisa-wat-kunnen-onze-15-jarigen-eigenlijk-niet/>
- Bonset, H. (2020b, augustus 18). *Hoeveel tieners zijn er nu echt 'laaggeletterd'?*  
Neerlandistiek. Geraadpleegd op 4 maart 2022, van <https://neerlandistiek.nl/2020/08/hoeveel-tieners-zijn-er-nu-echt-laaggeletterd/>
- Bonset, H. (2021, 14 december). *Kans op laaggeletterdheid*. Neerlandistiek. Geraadpleegd op 4 maart 2022, van <https://neerlandistiek.nl/2021/12/kans-op-laaggeletterdheid/>
- Broekhof, K., Vaessen, K., Maarse, J., Aarssen, J., & Van Velzen, T. (2019, juni). *Cijfers en meningen over lezen in Nederland*. Sardes.  
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/rapporten/2019/06/24/cijfers-en-meningen-over-lezen-in-nederland>
- College voor Toetsen en Examens. (2020a). *Nederlands HAVO (3F) - Syllabus Centraal Examen 2022*. examenblad.nl. [https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-nederlands-havo-2022/2022/f=/nederlands\\_havo\\_2022\\_2\\_versie.pdf](https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-nederlands-havo-2022/2022/f=/nederlands_havo_2022_2_versie.pdf)
- College voor Toetsen en Examens. (2020b). *Nederlands VWO (4F) - Syllabus Centraal Examen 2022*. examenblad.nl. [https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-nederlands-havo-2022/2022/f=/nederlands\\_havo\\_2022\\_2\\_versie.pdf](https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-nederlands-havo-2022/2022/f=/nederlands_havo_2022_2_versie.pdf)
- De Leescoalitie. (2020, oktober). *Oproep tot een ambitieus leesoffensief*.  
<https://tijdvooreenleesoffensief.nl/wp-content/uploads/2021/02/Manifest-Leesoffensief.pdf>

Dera, J. J. M. (2020). Het begrip 'literatuur' binnen het literatuuronderwijs. *Didactiek Nederlands*.

<https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/03/het-begrip-literatuur-binnen-het-literatuuronderwijs/>

Dood, C., & Gubbels, J. (2021). Wat zegt internationaal onderzoek over de leesvaardigheid en het leesgedrag en leesplezier van onze 15-jarigen? *Remediaal*, 12–17.

<https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/r/e/remediaal-21-23-christel-dood-gubbels.pdf>

Ekens, T., Herder, A. en Van Silfhout, G. (2021). *Leesvaardigheid*

*onderbouw vo. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Amersfoort, SLO.

Fish, L. S., & Busby, D. M. (1996). The delphi method. *Research methods in family therapy*, 469, 482.

Grime, M. M., & Wright, G. (2016). Delphi method. *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*, 1-6.

Gubbels, J. (2022, 1 april). *Kennisclip Toetsen Leesvaardigheid* [Video]. Video.uva.nl.

[https://video.uva.nl/media/Kennisclip+Toetsen+leesvaardigheid/0\\_66xsy2d0](https://video.uva.nl/media/Kennisclip+Toetsen+leesvaardigheid/0_66xsy2d0)

Gubbels, J., Van Langen, A., Maassen, N., & Melismen, M. (2019, december). *Resultaten PISA-2018*

*in vogelvlucht*. <https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>

Inspectie van het Onderwijs. (2022). *De Staat van het Onderwijs 2022*.

Khatib, M. (2012). Enhancing Reading Comprehension through Short Stories in Iranian EFL Learners.

In A. Nasrollahi (Red.), *Theory and Practice in Language Studies* (Vol. 2, pp. 240–247).

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.348.3783&rep=rep1&type=pdf#page=50>

Lehrner-te Lindert, E. (2016). Versterkt literatuuronderwijs in de onderbouw ter bevordering van

leesvaardigheid en literaire competenties bij het vak Duits. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(2),

50–53. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1569>

Lehrner-te Lindert, E. (2018). Leesvaardigheid met literatuur: Een Duits jeugdboek in de onderbouw.

*Levende Talen Magazine*, 105(special), 52–57. [https://lt-](https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1818)

[tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1818](https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1818)

- Lehrner-te Lindert, E. (2020). Literatuur loont, ook al in de onderbouw. *Levende Talen Magazine*, 107(7), 16–21. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/213>
- Litlab. (z.d.). *Docenten*. Geraadpleegd op 20 april 2022, van <https://litlab.nl/docenten/>
- Moeken, N., Kuiken, F., & Welie, C. (2015). *SALEVO | Samenwerkend Lezen in het Voortgezet Onderwijs*. [https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/eindrapport\\_salevo.pdf](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/eindrapport_salevo.pdf)
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). Lezen loont een leven lang De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Magazine*, 12(3), 3–15. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/23/21>
- Oberon. (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Stichting Lezen, Amsterdam. <https://www.lezen.nl/sites/default/files/lees%20en%20literatuuronderwijs.pdf>
- OECD. (2021). WHAT ARE THE LEARNING AND TEACHING PRACTICES IN TERMS OF TYPE AND LENGTH OF TEXTS MORE STRONGLY ASSOCIATED WITH READING PERFORMANCE? In *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World* (pp. 123–129). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Onderwijsraad. (2019, juni). *LEES! Een oproep tot een leesoffensief*. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2019/06/24/leesadvies>
- Pourkalthor, O., & Kohan, N. (2013). TEACHING READING COMPREHENSION THROUGH SHORT STORIES IN ADVANCE CLASSES. *ASIAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES & HUMANITIES*, 2(2), 52–60.
- Reeves, G., & Jauch, L. R. (1978). Curriculum development through Delphi. *Research in Higher Education*, 8(2), 157-168.
- Rooijackers, P., Silfhout, G., & Van den Bergh, H. (2021). Timmeren met oude spijkers en zonder hout: Waarom leergangen Nederlands nu niet echt aan strategie-instructie doen. *Levende Talen Magazine*, 108(1), 18–23. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/2134>
- RTL Nieuws. (2020, 1 april). *Laura maakt voorleesvideo 's voor haar leerlingen*. Geraadpleegd op 12 april 2022, van <https://www.rtlnieuws.nl/editienl/artikel/5077451/laura-maakt-voorleesvideos-voor-haar-leerlingen>

- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T., & Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6(1), 1-21.
- SLO. (2012). *Advies tussendoelen kernvakken onderbouw vo.*
- SLO. (2018, juni). *Het leesonderwijs in primair en voortgezet onderwijs. Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen.*
- SLO. (2021, oktober). *Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs vo.*
- Stichting Lezen. (z.d.-a). *Voorlezen*. Leesplan.nl. Geraadpleegd op 12 april 2022, van <https://www.leesplan.nl/nl/succesfactoren/voorlezen>
- Stichting Lezen. (z.d.-b). *Vrij lezen*. Leesplan.nl. Geraadpleegd op 12 april 2022, van <https://www.leesplan.nl/nl/succesfactoren/vrij-lezen>
- Stichting Lezen. (2020, juni). *De doorgaande leeslijn*.
- Stichting Lezen. (2021a, februari 10). *Aantal zwakke lezers op middelbare school groeit*. Geraadpleegd op 4 februari 2022, van <https://www.lezen.nl/onderzoek/aantal-zwakke-lezers-op-middelbare-school-groeit/>
- Stichting Lezen. (2021b, februari 10). *“Begrijpelijke” schoolboeken werken averechts*. Geraadpleegd op 18 februari 2022, van <https://www.lezen.nl/onderzoek/begrijpelijke-schoolboeken-werken-averechts/>
- Stichting Lezen. (2021c, februari 10). *Middelbare scholen organiseren het vaakst vrij lezen*. Geraadpleegd op 12 april 2022, van <https://www.lezen.nl/onderzoek/middelbare-scholen-organiseren-het-vaakst-vrij-lezen/>
- Stichting Lezen. (2021d, februari 10). *Vrij lezen op school stimuleert de leesvaardigheid*. Geraadpleegd op 12 april 2022, van <https://www.lezen.nl/onderzoek/vrij-lezen-op-school-stimuleert-de-leesvaardigheid/>
- Stichting Lezen. (2021e, maart 3). *Leesprestaties Nederlandse middelbare scholieren gaan achteruit*. Geraadpleegd op 4 februari 2022, van <https://www.lezen.nl/onderzoek/leesprestaties-nederlandse-middelbare-scholieren-gaan-achteruit/>

- Stichting Lezen. (2021f, maart 3). *Voorlezen: boost voor taal en lezen*. Geraadpleegd op 12 april 2022, van <https://www.lezen.nl/onderzoek/voorlezen-boost-voor-taal-en-lezen/>
- Stichting Lezen. (2021g, november 13). *Leesmotivatie en leesvaardigheid versterken elkaar*. Geraadpleegd op 4 februari 2022, van <https://www.lezen.nl/onderzoek/leesmotivatie-en-leesvaardigheid-versterken-elkaar/>
- Stichting Lezen. (2022, 25 januari). *Fictie lezen is sterkste voorspeller leesvaardigheid*. Geraadpleegd op 4 februari 2022, van <https://www.lezen.nl/onderzoek/fictie-lezen-is-sterkste-voorspeller-leesvaardigheid/>
- Stronks, E. (2021, 29 maart). *Dieptebooringen? Diep lezen in LitLab*. Neerlandistiek. Geraadpleegd op 08 maart 2022, van <https://neerlandistiek.nl/2021/03/dieptebooringen-diep-lezen-in-litlab/>
- Tordoir, A., & Kroon, H. (2010). *De kracht van interactief voorlezen in het voortgezet onderwijs: elke docent kan het leren!* <https://hsnbundels.taalunie.org/bijdrage/2010-de-kracht-van-interactief-voorlezen-in-het-voortgezet-onderwijs-elke-docent-kan-het-leren/>
- Valk, R. (2018, 26 september). *'Altijd een boek in de tas'*. Van 12 tot 18. Geraadpleegd op 4 februari 2022, van <https://www.van12tot18.nl/altijd-een-boek-in-de-tas-directeur-gerlien-van-dalen-blijft-hameren-op-het-belang-van-lezen>
- Van 12 tot 18. (2021, 8 maart). *Hoe zit dat nu, met die teruglopende leesvaardigheid?* Geraadpleegd op 4 februari 2022, van <https://www.van12tot18.nl/hoe-zit-dat-nu-met-die-teruglopende-leesvaardigheid>
- Van den Broek, P., & Helder, A. (2022, 1 april). *Kennisclip Cognitieve Processen bij Begrijpend Lezen* [Video]. Video.uva.nl. [https://video.uva.nl/media/Kennisclip+Cognitieve+Processen+bij+Begrijpend+Lezen/0\\_7i2rxlgz](https://video.uva.nl/media/Kennisclip+Cognitieve+Processen+bij+Begrijpend+Lezen/0_7i2rxlgz)
- Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & Van der Liende, M. (2021, november). *Sturen op Begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland*. <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/algemeen/nieuws/effectief-leesonderwijs-in-nederland-eindrapportage.pdf>

- Van der Deijl, L. A., Dietz, F. M., & Stronks, E. (2019). De Litlab Leesclub: Lezen, discussiëren, onderzoeken. *Levende Talen Magazine*, 106(6), 4-8.
- Van der Sande, L., Wildeman, I., Bus, A., & Van Steensel, R. (2019). *LEZEN STIMULEREN VIA VRIJ LEZEN, BOEKGESPREKKEN EN APPBERICHTEN*. Eburon. [https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/deel31\\_lezen\\_stimuleren\\_0.pdf](https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/deel31_lezen_stimuleren_0.pdf)
- Van Dijk, Y., & Klaver, M. (z.d.). *De Jonge Jury: van leesbevordering tot pulppromotie | Yra van Dijk en Marie-José Klaver*. de Nederlandse Boekengids. Geraadpleegd op 18 februari 2022, van <https://www.nederlandseboekengids.com/20210607-yra-van-dijk-marie-jose-klaver/>
- Van Dijk, Y., & Klaver, M. (2021, 6 juni). Opinie: Fastfood voor jonge lezers: de schadelijke promotie van pulp in het onderwijs. *de Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/opinie-fastfood-voor-jonge-lezers-de-schadelijke-promotie-van-pulp-in-het-onderwijs~b77597e2/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Van Dijk, Y., & Klaver, M. J. (2022, 18 mei). Hoe minder je leest, hoe minder je weet. *De Groene Amsterdammer*. Geraadpleegd op 11 juni 2022, van <https://www.groene.nl/artikel/hoe-minder-je-leest-hoe-minder-je-weet>
- Van Steensel, R. (2022, 3 april). *Kennisclip Leesmotivatie* [Video]. Video.uva.nl. [https://video.uva.nl/media/Kennisclip+Leesmotivatie/0\\_2k1v4acv](https://video.uva.nl/media/Kennisclip+Leesmotivatie/0_2k1v4acv)
- Van Steensel, R., Van der Sande, L., & Arends, L. (2017). Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers... en betere lezers. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(2), 3-13.
- Witte, T. (2008). Het oog van de meester: De literaire ontwikkeling van havo-en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs: Samenvatting van het proefschrift dat is verdedigd op 29 mei 2008 te Groningen.



# Bijlage 1: Referentieniveaus taal

## 2. Lezen

### 2.1. Zakelijke teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
✓ Algemene omschrijving Lezen zakelijke teksten	Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling af staan.	Kan een grote variatie aan teksten over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard zelfstandig lezen. Leest met begrip voor geheel en details.	Kan een grote variatie aan teksten lezen over tal van onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard en kan die in detail begrijpen.
	<b>Teksten</b>			
✓ Tekstkenmerken	De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid en zijn niet te lang.	De teksten zijn relatief complex, maar hebben een duidelijke opbouw die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes. De informatiedichtheid kan hoog zijn.	De teksten zijn complex en de structuur is niet altijd even duidelijk.
	<b>Taken</b>			
1. Lezen van informatieve teksten	Kan eenvoudige <i>informatieve</i> teksten lezen, zoals zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten, eenvoudige schematische overzichten.	Kan <i>informatieve</i> teksten lezen, waaronder schoolboek en studieteksten (voor taal- en zaakvakken), standaardformulieren, populaire tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden) en het alledaagse nieuws in de krant.	Kan <i>informatieve</i> teksten lezen, zoals voorlichtingsmateriaal, brochures van instanties (met meer formeel taalgebruik), teksten uit (gebruikte) methodes, maar ook krantenberichten, zakelijke correspondentie, ingewikkelde schema's en rapporten over het eigen werkteerrein.	Kan <i>informatieve</i> teksten met een hoge informatiedichtheid lezen, zoals lange en ingewikkelde rapporten en gecondenseerde artikelen.
2. Lezen van instructies	Kan eenvoudige <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals (eenvoudige) routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode).	Kan <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals recepten, veelvoorkomende aanwijzingen en gebruiksaanwijzingen en bijsluiters van medicijnen.	Kan <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals ingewikkelde instructies in gebruiksaanwijzingen bij onbekende apparaten en procedures.	
3. Lezen van betogende teksten	Kan eenvoudige <i>betogende</i> teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook advertenties, reclames, huis- aan huisbladen.	Kan <i>betogende</i> , vaak redundante teksten lezen, zoals reclameteksten, advertenties, folders, maar ook brochures van formele instanties of licht opiniërende artikelen uit tijdschriften.	Kan <i>betogende</i> teksten lezen waaronder teksten uit schoolboeken, opiniërende artikelen.	Kan <i>betogende</i> teksten lezen waaronder teksten met een ingewikkelde argumentatie, of artikelen waarin de schrijver (impliciet) een standpunt inneemt of beschouwing geeft.
	<b>Kenmerken van de taakuitvoering</b>			
✓ Techniek en woordenschat	Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de meest alledaagse (frequente) woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.	Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer. De woordenschat van de leerling is voldoende, om teksten te lezen en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.		

## 2. Lezen

### vervolg 2.1. Zakelijke teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
✓ Begrijpen	Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip). Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn manier van lezen daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).	Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven en maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).	Kan tekstsoorten benoemen. Kan de hoofdgedachte in eigen woorden weergeven. Begrijpt en herkent relaties als oorzaak-gevolg, middel-doel, opsomming e.d. Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken, meningen en feiten. Maakt onderscheid tussen standpunt en argument. Maakt onderscheid tussen drogredenen en argument.	Maakt onderscheid tussen uiteenzettende, beschouwende of betogende teksten. Maakt onderscheid tussen argumenten: objectieve versus subjectieve argumenten en onderscheidt drogredenen van argument. Herkent argumentatieschema's. Herkent ironisch taalgebruik.
✓ Interpreteren	Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.	Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.	Trekt conclusies naar aanleiding van een (deel van de) tekst. Trekt conclusies over de intenties, opvattingen en gevoelens van de schrijver.	Kan een vergelijking maken met andere teksten en tussen tekstdelen. Kan ook impliciete relaties tussen tekstdelen aangeven. Herkent persoonlijke waardeoordelen en interpreteert deze als zodanig.
✓ Evalueren	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.	Kan het doel van de schrijver aangeven als ook de talige middelen die gebruikt zijn om dit doel te bereiken. Kan de tekst opdelen in betekenisvolle eenheden en kan de functie van deze eenheden benoemen. Kan de argumentatie in een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen. Kan de informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen.	Kan argumentatie analyseren en beoordelen. Kan een tekst beoordelen op consistentie. Kan taalgebruik beoordelen.
✓ Samenvatten		Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.	Kan een tekst beknopt samenvatten voor anderen.	Kan van een tekst een goed geformuleerde samenvatting maken die los van de uitgangstekst te begrijpen valt.
Opzoeken	Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids e.d. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.	Kan systematisch informatie zoeken (op bijvoorbeeld het internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.	Kan de betrouwbaarheid van bronnen beoordelen en vermeldt bronnen. Kan snel informatie vinden in langere rapporten of ingewikkelde schema's.	

## Bijlage 2: Tussendoelen onderbouw

### Tussendoelen Nederlands onderbouw vo havo/vwo

#### Domein A 1: Lezen van zakelijke teksten

##### Subdomein A 1.1: Woordenschat

###### De leerling kan

- 1.1 h/v de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de context;
- 1.2 h/v de betekenis van onbekende woorden afleiden uit bekende delen van het woord;
- 1.3 h/v de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de grammaticale vorm (werkwoord, bijvoeglijk naamwoord, zelfstandig naamwoord, enkel- of meervoud).

##### Subdomein A 1.2: Begrijpen

###### De leerling kan

- 2.1 h/v een of meer informatie-elementen weergeven;
- 2.2 h/v hoofd- en bijzaken herkennen;
- 2.3 h/v tekstdelen herkennen en verbanden leggen tussen tekstdelen en tussen teksten;
- 2.4 h/v de hoofdgedachte weergeven;
- 2.5 h/v tekstverbanden herkennen, namelijk opsommingen, tijdvolgorde, tegenstellingen, conclusies en oorzaak-gevolg;
- 2.6 h/v feiten en meningen herkennen;
- 2.7 h/v standpunt en argumenten herkennen;
- 2.8 h/v informatie ordenen, bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden;
- 2.9 h/v figuurlijk taalgebruik herkennen.

##### Subdomein A 1.3: Interpreteren

###### De leerling kan

- 3.1 h/v informatie en meningen interpreteren;
- 3.2 h/v het tekstdoel herkennen, namelijk informeren, instrueren of betogen;
- 3.3 h/v de bedoeling van tekstgedeeltes verwoorden;
- 3.4 h/v de bedoeling van specifieke formuleringen verwoorden;
- 3.5 Havo conclusies verwoorden die expliciet in de tekst staan;

- |     |     |  |
|-----|-----|--|
|     | Vwo | conclusies trekken naar aanleiding van de tekst; |
| 3.6 | h/v | de bedoeling van de schrijver verwoorden.        |

**Subdomein A 1.4: Evalueren**

**De leerling kan**

- 4.1 h/v verbanden binnen een tekst beoordelen, zoals argumenten voor en tegen, en verbanden tussen teksten beoordelen, zoals overeenkomsten en verschillen;
- 4.2 Vwo van een aantal eenheden in de tekst de functie benoemen, zoals argumenten voor en tegen, probleem en oplossing of voor- en nadelen.

**Subdomein A 1.5: Samenvatten**

**De leerling kan**

- 5.1 h/v een tekst beknopt samenvatten;
- 5.2 h/v een schematische samenvatting maken.

**Subdomein A 1.6: Opzoeken**

**De leerling kan**

- 6.1 h/v systematisch informatie opzoeken (alfabetisch en met trefwoorden), in naslagwerken, op internet of in de mediatheek;
- 6.2 h/v schematische informatie lezen, zoals tabellen en grafieken;
- 6.3 h/v de bruikbaarheid en de betrouwbaarheid van informatiebronnen beoordelen.

## Bijlage 3: Beschrijving grote opdrachten

### Schematisch overzicht van de grote opdrachten en de bouwstenen

		Primair onderwijs	Onderbouw voortgezet onderwijs
1	Interactie en een rijk taalaanbod ten behoeve van taal- en denkontwikkeling		
1.1	Rijke teksten als voorwaarde voor taal- en denkontwikkeling	Leerlingen hebben toegang tot rijke literaire en zakelijke teksten, die de mogelijkheid bieden om kennis van de wereld en woordenschat op te bouwen en over een onderwerp van gedachten te wisselen.	Leerlingen hebben toegang tot rijke literaire en zakelijke teksten die de mogelijkheid bieden om vanuit meerdere perspectieven naar een onderwerp te kijken en eigen meningen en standpunten te bevragen.
1.2	Interactie ten behoeve van taal- en denkontwikkeling	Leerlingen leren in interactie hun eigen ideeën, gedachten en denkproces te verwoorden. Ze breiden door interactie hun woordenschat, talige kennis en kennis van de wereld uit.	Leerlingen leren in interactie ideeën, meningen en oplossingen verwoorden en onderbouwen. Ze leren daarbij steeds bewuster gespreksvormen, -regels en -technieken toepassen.
2	Taalbewustzijn en taalleervaardigheden		
2.1	Taalbewustzijn en taalleervaardigheden	Leerlingen worden zich bewust van het belang van het schrift en van de relatie tussen vorm, betekenis en context. Ze ontwikkelen taalleervaardigheden en vaktaal om over taal te communiceren.	Leerlingen zijn zich bewuster van het belang en de mogelijkheden van taal en tekstconventies, en van de relatie tussen vorm, betekenis en context. Ze breiden hun taalleervaardigheden en vaktaal uit.
3	Meertaligheid en cultuurbewustzijn		
3.1	Meertaligheid en cultuurbewustzijn	Leerlingen leren wat het belang van Standaardnederlands is in onze meertalige samenleving. Ze leren en ervaren dat talen, taalvariëteiten en culturen van waarde zijn voor zichzelf en anderen.	Leerlingen leren de invloed van talen, taalvariëteiten, (sub)culturen en tradities op het Standaardnederlands onderzoeken. Ze zetten hun talen en taalvariëteiten bewust in om identiteit vorm te geven.
4	Experimenteren met taal en vormen van taal		
4.1	Experimenteren met taal en vormen van taal	Leerlingen leren op een creatieve wijze uiting te geven aan ideeën, ervaringen, gedachten en gevoelens. Ze experimenteren met vormen van taal en taalnormen vanuit spel, fantasie en nieuwsgierigheid.	Leerlingen leren op een creatieve wijze uiting te geven aan ideeën, ervaringen, gedachten en gevoelens. Bij het experimenteren leren ze bewust taalnormen te doorbreken en ze gaan de effecten ervan na.



5	Doelgericht communiceren		
5.1	<b>Doelgericht communiceren</b>	Leerlingen leren hun communicatie afstemmen op doel, publiek en taalgebruikssituatie. Daarvoor leren ze de basiskennis en –vaardigheden die nodig zijn voor luisteren, spreken, lezen en schrijven.	Leerlingen leren hun communicatie steeds passender afstemmen op doel, publiek en taalgebruikssituatie. Ze zetten daarbij hun kennis van communicatieve doelen en bijbehorende teksten steeds bewuster in.
6	Kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken		
6.1	<b>Kritisch (digitale) informatie verwerven, verwerken en verstrekken</b>	Leerlingen bouwen kennis en vaardigheden op om kritisch met (digitale) informatie om te gaan. Ze leren informatie beoordelen op bruikbaarheid en betrouwbaarheid en deze in eigen woorden weer te geven.	Leerlingen ontwikkelen een kritische houding ten opzichte van (digitale) informatie. Ze leren strategieën en talige middelen gebruiken om informatie op een passende manier te verwerken en verstrekken.
7	Leesmotivatie en literaire competentie		
7.1	<b>Leesmotivatie en literaire competentie</b>	Leerlingen ontwikkelen hun literaire competentie en werken aan hun leesmotivatie. Ze maken kennis met een breed aanbod aan literaire teksten, leren leesgesprekken voeren en zelf teksten te creëren.	Leerlingen ontwikkelen hun literaire competentie verder en blijven werken aan hun leesmotivatie. Ze leren hun leeservaringen meer gefundeerd te delen en experimenteren met literaire middelen.

## Bijlage 4: Handvatten literatuur bij leesonderwijs

### **Bibliotheek op school**

*Bibliotheek op school* is een aanpak waarbij bibliotheken en scholen structureel samenwerken aan taalontwikkeling, leesbevordering en mediawijsheid van leerlingen. *Bibliotheek op school* zorgt voor een groter en gevarieerder aanbod van boeken op scholen. Een ander centraal element van *Bibliotheek op school* is vrij lezen. Leerlingen krijgen elke dag de tijd om vrij te lezen, leerlingen mogen zelf boeken of teksten uitkiezen en lezen op hun eigen tempo. *Bibliotheek op school* is gebaseerd op de theorie van Krashen, Nielen & Bus (in Van der Sande et al., 2019). Zij hebben laten zien dat leerlingen van scholen die meedoen aan *Bibliotheek op school* betere lezers zijn dan leerlingen die niet meedoen aan het programma.

### **Mevrouw Holst leest voor**

Docent Laura van der Holst heeft tijdens coronatijd een manier bedacht om haar leerlingen toch nog voor te kunnen lezen (RTL Nieuws, 2020). Na een schrijversbezoek waren de leerlingen erg enthousiast en toen is ze begonnen dat boek voor te gaan lezen. Alleen gingen de scholen toen dicht en moest ze een manier vinden om het boek toch uit te kunnen lezen. Zo is <https://mevrouwholstleestvoor.com/> ontstaan. De site is zowel bedoeld voor onderbouw- als voor bovenbouwleerlingen. Ze merkt dat leerlingen er echt enthousiast van worden. Op haar site staat nu voor de onderbouw het volledige boek *Verwoest* van Margje Woodrow en ze is bezig met het uploaden van de fragmenten van *Oorlogswinter* van Jan Terlouw.

Deze site kan goed ingezet worden wanneer het onderwijs weer (tijdelijk) op slot gaat of wanneer je als docent niet zo zelfverzekerd bent met voorlezen maar het toch wil toepassen in je lessen. Het is natuurlijk wel belangrijk zelf als docent vervolgens het gesprek aan te gaan met de leerlingen om daadwerkelijk de noodzakelijke diepgang te creëren. Er zijn nog geen materialen bij de fragmenten beschikbaar.

### **Litlab**

Zoals eerder genoemd moeten leerlingen dieper gaan lezen om leesvaardiger te worden. Litlab is een didactisch middel dat is ontwikkeld om het diep lezen te verbeteren met literatuur (Van der Deijl, Dietz & Stronks, 2019). Dit is vanuit het uitgangspunt van twee problemen. Ten eerste, het probleem dat aan het licht werd gebracht door het bovengenoemde PISA onderzoek is dat leerlingen moeite hebben met het op de inhoud van een tekst evalueren en reflecteren. Het tweede uitgangspunt is het probleem dat leerlingen wel veel korte teksten lezen, bijvoorbeeld op sociale media, maar minder tijd besteden aan diep lezen. Litlab biedt kaders waarmee leerlingen betekenis leren te geven aan teksten vanuit thema's. Litlab is gemaakt vanuit het vertrekpunt dat leerlingen als onderzoekers leren lezen. Leerlingen moeten analytische en onderzoekende leesstrategieën aanleren. Een manier om deze strategieën aan te leren is het leren verbinden van de tekst met historische, literaire, filosofische of maatschappelijke thema's en contexten. Onderzoekend lezen is de vaardigheid om tijdens of na het lezen vragen over de tekst te stellen en beantwoorden in relatie tot de thema's en contexten. Leerlingen leren dus verbanden leggen buiten de tekst (Van der Deijl, Dietz & Stronks, 2019). Litlab bestaat uit vier onderdelen: proeven, leesclubs, staaltjes en profielwerkstuk (Litlab, z.d.). De proeven en het profielwerkstukonderdeel zijn alleen voor de bovenbouw dus zal ik niet behandelen.

Door de leesclubs worden leerlingen aangemoedigd om het gesprek aan te gaan met de tekst en over de tekst die ze hebben gelezen (Litlab, z.d.). Aan de hand van een thema discussiëren leerlingen over de vragen die het boek aan de leerling stelt, en andersom. Het doel van de leesclubs is niet om de juiste antwoorden te vinden maar om verbanden te leggen tussen de leerling, het boek, de samenleving en de geschiedenis. De leerling leert zijn perspectief onder woorden te brengen en ideeën ter discussie te stellen. De leesclubs hebben elf niveaus, vijf niveaus voor de onderbouw (onderbouw 0 t/m 4) en zes voor de bovenbouw (bovenbouw 1 t/m 6). Op dit moment zijn er drie leesclubs voor de onderbouw beschikbaar, één op niveau 2 en twee op niveau 4. Omdat de site de andere niveaus ook aangeeft ga ik

ervanuit dat er leesclubs voor de andere niveaus in ontwikkeling zijn. De leesclubs worden uitgevoerd in groepjes van vier tot zes leerlingen. Elke leesclub bestaat uit vier rondes. Eerst is er een ronde van vijf vragen over het verloop van het verhaal, elke leerling draait een kaartje om en geeft om de beurt antwoord op een vraag, daarna mag de groep reageren. Vervolgens is er een vragenronde waarin elke leerling een vraag formuleert aan een van de personages uit het verhaal. In ronde drie gaan de leerlingen discussiëren aan de hand van vragenkaartjes. Tenslotte komen de leerlingen in de laatste ronde samen tot een oordeel over de tekst en geven ze deze uitgedrukt in sterren waarbij ze hun keuze motiveren. Het is dus heel duidelijk dat het begripsproces Evalueren en reflecteren geoefend wordt bij deze leesclubs.

Alle elf de staaltjes die op dit moment op de site staan zijn voor de onderbouw of vmbo 4. De staaltjes hebben specifiek het diep lezen als leerdoel (Litlab, z.d.). De staaltjes bestaan uit teksten en tekstfragmenten van zowel zakelijke als niet-zakelijke teksten. Er wordt gezocht naar een combinatie van begrijpend lezen en literaire competentie. De verwachting is dat door diep begrijpend lezen met aandacht voor de betekenisgeving door de lezer, de leerling meer op de inhoud van teksten zal focussen dan bij bestaande vormen van begrijpend lezen. Dit zou kunnen zorgen voor meer diep tekstbegrip. Leerlingen zullen inzien dat teksten meerdere betekenislagen hebben. Ze leren hoe de tekst een relatie met de werkelijkheid aangaat en daardoor betekenis krijgt, en gaan ook ook de eigen rol in het toekennen van betekenis inzien. Daarnaast stellen de ontwikkelaars van Litlab dat, door begrijpend lezen en literatuur meer in één lijn te brengen, tijdbesparend te werk wordt gegaan en fragmentatie wordt tegengegaan. Wanneer de vaardigheden voor het lezen van zakelijke en niet-zakelijke teksten deels overlappen zal diep begrijpend leesonderwijs geen extra opgave worden maar een mogelijkheid om te oefenen terwijl ze ook het andere doen. De staaltjes dragen bij aan de ontwikkeling van kerndoel 3 t/m 5, 8 en 9 (zie bijlage 1). Elk staaltje bestaat uit vier onderdelen: eerst reageren de leerlingen op de tekst, vervolgens krijgen de leerlingen vragen die helpen met de tekst te begrijpen, dan analyseren en tenslotte interpreteren de leerlingen de tekst.



## Bijlage 5: Vragenlijst 1

### Vragenlijst leesvaardigheidsonderwijs onderbouw havo/vwo

Als ik het in deze vragenlijst heb over literatuur gaat het om alle fictie- en literaire non-fictieteksten. Als ik het heb over leesvaardigheidsonderwijs gaat het om al het onderwijs dat de leesvaardigheid van de leerlingen in de onderbouw van havo/vwo verbetert. Alle vragen in dit onderzoek hebben betrekking op de onderbouw van havo/vwo.

Allereerst heel erg bedankt voor het meewerken aan mijn onderzoek! Voor mijn onderzoek is het de bedoeling dat u zo uitgebreid mogelijk antwoord geeft. Dit kan bijvoorbeeld door voorbeelden uit de lespraktijk of onderzoeken aan te halen. Het is heel belangrijk voor dit deel van het onderzoek dat u bij elk antwoord een uitleg geeft. U mag ook altijd aangeven dat u het ergens niet mee eens bent, maar uiteraard graag ook uitleg geven dan. De lengte van het tekstvlak stemt zich af aan de lengte van uw antwoord.

De vragenlijst duurt in totaal ongeveer 30 minuten. De vragenlijst telt 17 vragen. Eerst zal ik 5 algemene vragen stellen, vervolgens zal ik 4 vragen stellen die meer ingaan op de theorie en ten slotte zal ik 8 vragen stellen over specifieke werkwijzen.

Als u meedoet als expert kunt u de vragen waar 'Voor de vakdocenten:' voorstaat, overslaan.

Graag heb ik voor vrijdag 13 mei antwoord van u. Gaat dit niet lukken zou u mij dan willen mailen ([n.l.nijkamp@students.uu.nl](mailto:n.l.nijkamp@students.uu.nl))?

---

Met vriendelijke groet,

<sup>\*Vereist</sup>  
Nina Nijkamp

1.

Doet u mee als vakdocent of expert? \*

*Markeer slechts één ovaal.*

Vakdocent

Expert

2. Voor de vakdocenten: a) Welke lesmethode gebruikt uw school in de onderbouw voor het aanleren van de leesvaardigheid van de leerlingen? b) Gebruikt u hiernaast nog andere materialen? c) Komen in de methode naast zakelijke teksten ook andere soorten teksten voor? Zo ja, wat voor soorten?

---

---

---

---

---

3. Zou literatuur moeten worden ingezet bij het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw van havo/vwo? Waarom wel/niet? \*

---

---

---

---

---

4. Hoe zou literatuur gebruikt kunnen worden om het leesplezier en de leesmotivatie van de leerlingen te verhogen? \*

---

---

---

---

---

5. Hoe zou het gebruiken van literatuur in de klas kunnen bijdragen aan de woordenschat van de leerling? \*

---

---

---

---

---

6. a) Hoe zouden leerlingen volgens u het begripsproces Evalueren en reflecteren kunnen verbeteren? b) Welke rol zou het gebruiken van literatuur hierbij kunnen spelen? \*

Uit het PISA onderzoek van 2018 is gebleken dat Nederland gemiddeld significant lager scoort op leesvaardigheid dan andere EU-landen (Gubbels, Van Langen, Maassen & Melissen, 2019). Het PISA toetst de kennis van wiskunde, natuurkunde en leesvaardigheden van 15-jarigen in 77 landen over de hele wereld. De leesvaardigheidsvragen toetsen drie onderdelen. Ten eerste het Opzoeken van informatie: kunnen leerlingen relevante informatie uit een tekst opzoeken en selecteren? Ten tweede Leesbegrip: zijn leerlingen in staat om de letterlijke betekenis van een tekst te herleiden en verbanden te leggen tussen tekstdelen of teksten? Ten slotte is er het onderdeel Evalueren en reflecteren: kunnen leerlingen de kwaliteit van een tekst beoordelen en reflecteren op de inhoud van een tekst? Ook hoort bij het laatste onderdeel het herkennen van en omgaan met conflicterende informatie binnen en tussen teksten.

---

---

---

---

---

7. a) Hoe kan diep lezen worden gestimuleerd? b) Welke rol zou het gebruiken van literatuur hierbij kunnen spelen? \*

Diep lezen wordt gedefinieerd als: "Voor een langere tijd geconcentreerd lezen, waarbij samenhang en betekenis van een tekst wordt ervaren" (Onderwijsraad, 2019, p. 17).

---

---

---

---

---

8. Aarnoutse (2017) geeft een aantal aanbevelingen voor het leesonderwijs. De eerste is dat in de lessen interactie tussen leerkracht en leerlingen, tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en de tekst centraal staan. Ook is het belangrijk dat er in de lessen voldoende aandacht wordt besteed aan de inhoud van een tekst. Hiervoor dient zoveel mogelijk gebruik gemaakt te worden van teksten die de interesse wekken van de lezers. Hoe zou literatuur hierbij gebruikt kunnen worden? \*

---

---

---

---

---

9. De rode draad van effectief leesonderwijs is het aanleren van actief met teksten omgaan en zo de betekenis te construeren uit een tekst. Leerlingen moeten leren aandachtig te lezen, systematisch na te denken over de tekst die ze lezen en actief op zoek gaan naar verbanden die gelegd kunnen worden (Van den Broek et al., 2021). Hoe zou literatuur gebruiken hieraan kunnen bijdragen? \*

---

---

---

---

---

10. Zou vrij lezen kunnen bijdragen aan de leesvaardigheid en/of het leesplezier van de leerling? Waarom en hoe? \*

Bij vrij lezen leest de hele klas of groep op een vast moment van de dag in een zelfgekozen boek, tijdschrift of krant. De gelezen tekst wordt verwerkt met korte (vaak mondelinge) verwerkingsopdrachten (Stichting Lezen, z.d.).

---

---

---

---

---

11. Voor de vakdocenten: a) Past u vrij lezen wel eens toe in de klas? b) Hoe vaak (elke les/ wekelijks/ maandelijks/ een aantal keer per jaar)? c) Waarom wel/niet?

---

---

---

---

---

12. Op welke manier zou voorlezen kunnen bijdragen aan de leesvaardigheid en/of het leesplezier van de leerling? \*

---

---

---

---

---

13. Voor de vakdocenten: a) Leest u wel eens voor in uw lessen? b) Waarom wel/niet? c) Hoe vaak (elke les/ wekelijks/ maandelijks/ een aantal keer per jaar)? d) Wat voor soort teksten leest u dan voor (u kunt ook voorbeelden noemen)?

---

---

---

---

---

14. a) Op welke manier zou geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs (GLS) kunnen \*  
bijdragen aan de leesvaardigheid en/of het leesplezier van de leerling? b)  
Hoe zou literatuur hierbij gebruikt kunnen worden?

GLS houdt kort gezegd in dat leerlingen schrijven over teksten die ze hebben gelezen.

---

---

---

---

---

15. Voor de vakdocenten: a) Past u GLS wel eens toe in uw lessen? b) Hoe doet u  
dat? c) Hoe vaak (elke les/ wekelijks/ maandelijks/ een aantal keer per jaar)? d)  
Waarom wel/niet?

---

---

---

---

---

16. a) Hoe zou samenwerkend lezen kunnen bijdragen aan de leesvaardigheid \*  
en/of het leesplezier van de leerling? b) Hoe zou literatuur hierbij gebruikt  
kunnen worden?

Samenwerkend lezen is een methodiek waarin leerlingen zich in kleine groepjes over een tekst buigen. Hierbij is er een gemeenschappelijk doel dat wordt nagestreefd en het denkproces wordt onder de groepsleden verdeeld (Moeken, Kuiken & Welie, 2015).

---

---

---

---

---

17.

Voor de vakdocenten: a) Past u samenwerkend lezen wel eens toe in uw

lessen? b) Op welke manier? c) Hoe vaak (elke les/ wekelijks/ maandelijks/ een aantal keer per jaar)? d) Waarom wel/niet?

---

---

---

---

---

---

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google.

**Google** Formulieren

## Bijlage 6: Vragenlijst 2

### Vragenlijst 2

Deze vragenlijst is voortgekomen uit de antwoorden van de eerste vragenlijst. U krijgt zo meteen 100 opvattingen te zien, deze zijn verdeeld in zeven onderdelen. Bij elk onderdeel zijn de relevante begrippen beschreven. Het is de bedoeling dat u steeds op een schaal van 1 (Helemaal mee oneens) tot 7 (Helemaal mee eens) aangeeft in hoeverre u het eens bent met de opvattingen. De vragenlijst duurt in totaal ongeveer 10-15 minuten. Er zou een vermoeidheidseffect kunnen optreden, om dit enigszins tegen te gaan worden de vragen binnen de onderdelen op willekeurige volgorde gesteld en kunt u onderaan de pagina een voortgangsbalk zien. Toch zou ik u hier ook nog voor willen waarschuwen.

Als ik het in deze vragenlijst heb over literatuur gaat het om alle fictie- en literaire non-fictieteksten. Onder zakelijke teksten vallen alle teksten van een bedrijf, stichting of organisatie. Dit zijn bijvoorbeeld krantenartikelen, nieuwsberichten, brieven of e-mails en memo's. Alle vragen in dit onderzoek hebben betrekking op de onderbouw van havo/vwo.

Graag heb ik voor 30 mei antwoord van u. Gaat dit niet lukken zou u mij dan willen mailen ([n.l.nijkamp@students.uu.nl](mailto:n.l.nijkamp@students.uu.nl))?

\*Vereist

1. Doet u mee als vakdocent of expert? \*

*Markeer slechts één ovaal.*

Vakdocent

Expert

Woordenschat

Bij vrij lezen leest de hele klas of groep op een vast moment van de dag in een zelfgekozen boek, tijdschrift of krant. De gelezen tekst wordt verwerkt met korte (vaak mondelinge) verwerkingsopdrachten (Stichting Lezen, z.d.).

Het gaat om voorlezen door de docent in de klas.

2. Vrij lezen kan bijdragen aan een ruimere woordenschat.

*Markeer slechts één ovaal.*

1    2    3    4    5    6    7



Helemaal mee oneens        Helemaal mee eens

3. Zelf lezen terwijl de docent hardop leest zorgt voor meer woordenschat.

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

4. Hoe meer leerlingen lezen, hoe beter ze gaan lezen, omdat ze een grotere woordenschat opbouwen dankzij het lezen.

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

5. Voorlezen brengt leerlingen in aanraking met teksten die ze zelf mogelijk niet zouden lezen, hierdoor ontwikkelen ze hun woordenschat.

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

6. Literatuur gebruiken in de klas kan bijdragen aan woordenschat omdat het vaak over langere teksten gaat die onbekende woorden bevatten. In deze teksten komen vaak woorden vaker dan één keer in voor (en herhalen helpt onthouden, en meer dan één keer betekent ook dat leerlingen meer houvast hebben aan de context om betekenis van het woord zelf uit te dokteren).

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

7. Door het bespreken van literatuur en ruimte maken in de les voor lezen draag je bij aan de kennis en woordenschat van de leerling.

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

8. Door meer te lezen in voor leerlingen interessante en boeiende teksten wordt de woordenschat vergroot.

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

**Evalueren  
en  
reflecteren**

Evalueren en reflecteren: kunnen leerlingen de kwaliteit van een tekst beoordelen en reflecteren op de inhoud van een tekst? Ook hoort bij het laatste onderdeel het herkennen van en omgaan met conflicterende informatie binnen en tussen teksten.

Diep lezen wordt gedefinieerd als: "Voor een langere tijd geconcentreerd lezen, waarbij samenhang en betekenis van een tekst wordt ervaren" (Onderwijsraad, 2019, p. 17).

9. Om leerlingen reflectiever, kritischer te maken en meer in staat tot genuanceerde oordelen moeten we afstappen van het huidige leesonderwijs, en juist in het leesonderwijs de leerling bewust maken van het feit dat teksten nooit eenduidig zijn, dat je vanuit verschillende analysekaders naar teksten kunt kijken en dan tot andere inzichten komt. Literatuur is goed hiervoor te gebruiken, cruciaal bijna, want literaire teksten zijn bij uitstek meerduidig en complex op het niveau van zowel inhoud als vorm. \*

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

10. Evalueren en reflecteren kan je verbeteren met literatuur doordat je dan in \*  
zou kunnen gaan op de diepere individuele en sociale drijfveren van een  
personage in een tekst en leerlingen hierop zou kunnen laten reflecteren; dat  
je de historische kaders van een tekst zelf als uitgangspunt neemt om op de  
inhoud ervan te kunnen reflecteren.

*Markeer slechts één ovaal.*

1	2	3	4	5	6	7		
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

11. Er zit geen duidelijk onderscheid tussen diep lezen en het subdomein \*  
Evalueren en reflecteren. Diep lezen legt enkel de nadruk op intensieve  
tekstbestudering – daarmee versmalt het dit subdomein enigszins. Maar de  
strekking is identiek.

*Markeer slechts één ovaal.*

1	2	3	4	5	6	7		
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

12. Evalueren en reflecteren kan worden verbeterd door vragen te stellen die \*  
geen goed of fout antwoord hebben, maar vragen waarover leerlingen  
samen kunnen discussiëren. Let daarbij op dat ze bij de tekst blijven en niet  
(alleen) op basis van algemene kennis of ervaringen argumenteren.

*Markeer slechts één ovaal.*



---

Helemaal mee oneens        Helemaal mee eens

---

18. De leerlingen in de onderbouw hebben hun docent nog echt nodig bij het verbeteren van het begripsproces Evalueren en reflecteren. \*

*Markeer slechts één ovaal.*

1 2 3 4 5 6 7

---

Helemaal mee oneens        Helemaal mee eens

---

19. Evalueren en reflecteren kan worden verbeterd door samen literaire fragmenten te lezen en te bespreken en door fragmenten met elkaar te vergelijken. \*

*Markeer slechts één ovaal.*



23. Door samen met de leerlingen (dus in een groep) teksten te bespreken en met elkaar de inhoud (leren) begrijpen verbeter je het begripsproces Evalueren en reflecteren. Literatuur kan hierbij gebruikt worden door bestaande teksten te nemen en deze te bespreken met elkaar, van verschillende schrijvers uit verschillende tijdvakken. \*

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

Voorlezen, vrij  
lezen,  
Geïntegreerd  
Lezen en  
Schrijven (GLS)  
&  
samenwerkend  
lezen

Het gaat om voorlezen door de docent in de klas.

Bij vrij lezen leest de hele klas of groep op een vast moment van de dag in een zelfgekozen boek, tijdschrift of krant. De gelezen tekst wordt verwerkt met korte (vaak mondelinge) verwerkingsopdrachten (Stichting Lezen, z.d.).

GLS houdt kort gezegd in dat leerlingen schrijven over teksten die ze hebben gelezen.

Samenwerkend lezen is een methodiek waarin leerlingen zich in kleine groepjes over een tekst buigen. Hierbij is er een gemeenschappelijk doel dat wordt nagestreefd en het denkproces wordt onder de groepsleden verdeeld (Moeken, Kuiken & Welie, 2015).

24. Bij vrij lezen is een stimulerende houding van de docent zeer wenselijk. Goed \* om als docent ook leerlingen uit te dagen altijd net een stapje te zetten uit het vertrouwde kader.

*Markeer slechts één ovaal.*









35. Leerlingen halen iets anders uit voorlezen dan uit vrij lezen. \*

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

36. Door leerlingen tijdens het voorlezen te laten tekenen verhoog je de concentratie. \*

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

37. GLS geeft een grote bijdrage aan het begrip van teksten, maar het kost ook veel tijd en daar is nog veel te weinig tijd voor ingeruimd in het curriculum. \*

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

38. Samenwerkend lezen kan bijdragen omdat gedeelde kennis altijd leuker is en daarmee leerzamer. \*

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

Literatuuronderwijs /  
leesvaardigheidsonderwijs  
(didactiek en tekstkeuze)

Leesvaardigheidsonderwijs: al het onderwijs dat de leesvaardigheid van de leerlingen in de onderbouw van havo/vwo verbetert.











53. Door boeken te koppelen aan actuele thema's kan er een mooie combinatie \*  
ontstaan tussen literatuur en zakelijke teksten. Leerlingen kunnen onderling  
met elkaar in de debat/gesprek over deze thema's.

*Markeer slechts één ovaal.*

1	2	3	4	5	6	7		
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

54. Leerlingen kunnen actief met teksten leren om te gaan door samen \*  
fragmenten te lezen en te analyseren.

*Markeer slechts één ovaal.*

1	2	3	4	5	6	7		
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

55. Door de kruisbestuiving tussen literaire en niet-literaire teksten kunnen \*  
leerlingen al vanaf de onderbouw een veel spannender en vakinhoudelijker  
soort neerlandistiek aangeboden krijgen (in plaats van leesonderwijs rondom  
functionele teksten over allerlei onderwerpen die niets met de  
neerlandistiek te maken hebben).

*Markeer slechts één ovaal.*

1	2	3	4	5	6	7		
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens







67. Door lezen en schrijven te combineren zien leerlingen dat het geen \*  
afzonderlijke taken zijn die ze nou eenmaal moeten leren op school, maar dat  
ze elkaar (kunnen) versterken en dat je met verschillende redenen (doelen)  
kan lezen. Dit vergroot waarschijnlijk hun leesplezier.

*Markeer slechts één ovaal.*

1	2	3	4	5	6	7		
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

68. Leesmotivatie en leesplezier verhogen is niet een taak die je aan literatuur \*  
over moet laten: literaire teksten zijn best ingewikkeld vaak, dus waarom zou  
dat per definitie motiverend werken? En bovendien, komen die  
leesmotivatieproblemen wel door het lezen van literatuur, of liggen de  
oorzaken elders in het leesonderwijs? Laat de oorzaken daar weggenomen  
worden.

*Markeer slechts één ovaal.*

1	2	3	4	5	6	7		
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

69. Het is belangrijk leerlingen te motiveren voor het lezen van literatuur en ook \*  
aandacht te besteden aan vrij lezen in de klas.

*Markeer slechts één ovaal.*

1	2	3	4	5	6	7		
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens











81. Enige keuzevrijheid bij het lezen is heel belangrijk omdat dat bijdraagt aan \*  
gevoelens van zelfverantwoordelijkheid en autonomie bij de leerlingen.  
Bovendien ben je waarschijnlijk makkelijker gemotiveerd voor een boek als je  
het zelf hebt gelezen.

*Markeer slechts één ovaal.*

1	2	3	4	5	6	7		
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

82. Schrijven over de dingen die je leest draagt enorm bij aan het plezier van het \*  
lezen als die meer passieve/consumerende activiteit wordt gecombineerd  
met eigen productie en creativiteit.

*Markeer slechts één ovaal.*

1	2	3	4	5	6	7		
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

83. Soms weet een leerling van tevoren niet dat een bepaalde literaire tekst hem \*  
interesseert maar kan hij dat gaandeweg ontdekken met de juiste sturing.

*Markeer slechts één ovaal.*

1	2	3	4	5	6	7		
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

84. Interesse kan worden gewekt door een keuze-element in te bouwen, dus \*  
leerlingen (enige) vrijheid te geven in welke roman of welk verhaal ze lezen.

*Markeer slechts één ovaal.*

1	2	3	4	5	6	7		
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens



88. Voorlezen kan bijdragen aan de leesmotivatie omdat op deze manier leerlingen interesse kunnen krijgen in een verhaal en wellicht graag willen weten hoe het verhaal gaat en afloopt. \*

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

89. Je kan de leesmotivatie en het leesplezier van de leerling verhogen met literatuur door als docent enthousiast teksten te delen met de leerlingen en door in te gaan op de inhoud van een tekst. Ook teksten delen met elkaar zou een goede manier zijn, vertellen waarom je een verhaal mooi vindt. \*

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

90. Vrij lezen vergroot de leesmotivatie, het leesplezier en de leesvaardigheid omdat leerlingen een boek kiezen dat hen interessant/leuk lijkt en kunnen met elkaar in de klas tijdens een lesuur Nederlands lezen in hun boek en ook aan elkaar vertellen waar het boek over gaat en zo met elkaar ideeën opdoen over dat boek. \*

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

Leesvaardigheid

91. Hoe meer leerlingen lezen, hoe beter ze gaan lezen omdat ze meer ervaring \*  
opdoen met lezen.

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

92. Voorlezen brengt leerlingen in aanraking met teksten die ze zelf mogelijk niet \*  
zouden lezen. Hierdoor kunnen ze meer kennis opbouwen, wat bijdraagt aan  
de leesvaardigheid.

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

93. Als je meer hebt gelezen ben je een beter schrijver en andersom. Leerlingen \*  
worden betere lezers door zelf ook verhalen te schrijven via een bepaalde  
opdracht.

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

94. Literatuur kan zeker helpen bij het bevorderen van leesvaardigheid. Het \*  
gezamenlijk lezen van fragmenten en het bespreken van deze fragmenten  
kan helpen. Ook het zelfstandig lezen tijdens de les in (jeugd)literatuur is een

goed middel om in te zetten.



98. Diep lezen kan worden gestimuleerd door vragen te stellen waar leerlingen de gehele tekst voor dienen te hebben gelezen. Vragen moeten zich dus niet richten op één zin of alinea, maar op het geheel van de tekst of zelfs het geheel van meerdere teksten. \*

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

99. Door leerlingen iets te laten schrijven over wat ze gelezen hebben, worden ze gedwongen om de tekst goed (diep) te lezen en er goed over na te denken. Leerlingen lezen waarschijnlijk op een andere manier, dan wanneer ze over de tekst in gesprek gaan of vragen over de tekst moeten beantwoorden. Dit helpt bij het stimuleren van leesvaardigheid. \*

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

100. Diep lezen valt onder 'meters maken' in teksten. Dit is voor alles goed als het om leesdoelen gaat. \*

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

101. Door het lezen van literatuur kun je diep leren lezen. \*

---

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google.

## Google Formulieren



## Bijlage 7: Vragenlijst 3

### Vragenlijst 3

Dit is de derde en laatste vragenlijst voor mijn onderzoek. Deze vragenlijst is voortgekomen uit de tweede vragenlijst. Deze vragenlijst bestaat uit de 33 opvattingen waar nog geen eensluidend antwoord uitgekomen is. Het aantal opvattingen is dus gereduceerd tot een derde van de hoeveelheid opvattingen van de tweede vragenlijst. Ik heb per opvatting de mediaan en de standaarddeviatie bepaald. De opvattingen in deze vragenlijst zijn de opvattingen waar de mediaan tussen de 3 en 5 lag en/of waar de standaarddeviatie hoger was dan 1,50. Het is bij deze vragenlijst de bedoeling dat u uw antwoord op de opvattingen heroverweegt. U gaat dus weer aangeven in hoeverre u het eens bent met de opvatting op een schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 7 (helemaal mee eens). Als uw antwoord buiten de standaarddeviatie van het statement valt, vraag ik u om een onderbouwing voor uw antwoord te geven. Deze zal ik dan ook in de resultaten van mijn onderzoek bespreken.

Voorbeeld:

Zelf lezen terwijl de docent hardop leest zorgt voor meer woordenschat.

Mediaan: 4, Standaarddeviatie: 2

U geeft dan dus aan in hoeverre u het ermee eens bent op een schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 7 (helemaal mee eens). Als uw antwoord onder de 2 of boven de 6 is geeft u voor uw antwoord een onderbouwing in het tekstvlak direct na de vraag.

Er zou een vermoeidheidseffect kunnen optreden, om dit enigszins tegen te gaan kunt u onderaan de pagina een voortgangsbalk zien. Toch zou ik u hier ook nog voor willen waarschuwen. De vragenlijst duurt ongeveer 10-30 minuten, afhankelijk van hoe vaak u een onderbouwing zal moeten geven.

Graag heb ik voor 15 juni antwoord van u. Gaat dit niet lukken zou u mij dan willen mailen ([n.l.nijkamp@students.uu.nl](mailto:n.l.nijkamp@students.uu.nl))?

---

\*Vereist

## Belangrijke begrippen

- Als ik het in deze vragenlijst heb over literatuur gaat het om alle fictie- en literaire non-fictieteksten. Onder zakelijke teksten vallen alle teksten van een bedrijf, stichting of organisatie. Dit zijn bijvoorbeeld krantenartikelen, nieuwsberichten, brieven of e-mails en memo's. Alle vragen in dit onderzoek hebben betrekking op de onderbouw van havo/vwo.

- Leesvaardigheidsonderwijs: al het onderwijs dat de leesvaardigheid van de leerlingen in de onderbouw van havo/vwo verbetert.

- Evalueren en reflecteren: kunnen leerlingen de kwaliteit van een tekst beoordelen en reflecteren op de inhoud van een tekst? Ook hoort bij het laatste onderdeel het herkennen van en omgaan met conflicterende informatie binnen en tussen teksten.

- Diep lezen wordt gedefinieerd als: "Voor een langere tijd geconcentreerd lezen, waarbij samenhang en betekenis van een tekst wordt ervaren" (Onderwijsraad, 2019, p. 17).

- Bij vrij lezen leest de hele klas of groep op een vast moment van de dag in een zelfgekozen boek, tijdschrift of krant. De gelezen tekst wordt verwerkt met korte (vaak mondelinge) verwerkingsopdrachten (Stichting Lezen, z.d.).

- Het gaat om voorlezen door de docent in de klas.

- GLS houdt kort gezegd in dat leerlingen schrijven over teksten die ze hebben gelezen.

- Samenwerkend lezen is een methodiek waarin leerlingen zich in kleine groepjes over een tekst buigen. Hierbij is er een gemeenschappelijk doel dat wordt nagestreefd en het denkproces wordt onder de groepsleden verdeeld (Moeken, Kuiken & Welie, 2015).

1. Doet u mee als vakdocent of expert? \*

*Markeer slechts één ovaal.*

Vakdocent

Expert



5. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-4)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

6. Discussiëren over de betrouwbaarheid/waarheid van een gehele tekst draagt <sup>\*</sup> zowel bij aan diep lezen als aan Evalueren en reflecteren.

Mediaan: 6 ; Standaarddeviatie: 1,85

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

---

7. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-4)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---



11. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-4)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

12. Leesvaardigheidsteksten (zakelijke teksten) zouden meer als literatuur behandeld moeten worden. \*

Mediaan: 4,5 ; Standaarddeviatie: 2,20

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

---

13. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score 1, 2 of 7)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

14. GLS plaatst lezen binnen een functioneel, betekenisvol kader. Dat sluit aan bij veel schoolse, 'echte' opdrachten. Het is heel zinnig. Literatuur kan hierbij gebruikt worden door bijvoorbeeld werkstukken over een literair onderwerp. \*

Mediaan: 6 ; Standaarddeviatie: 1,83

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

---

15. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score 1-4)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

16. Vrij lezen kan alleen bijdragen aan het leesvaardigheidsonderwijs als dit gecombineerd wordt met bepaalde didactieken (begeleiding boekkeuze etc.) en liefst dus ook met een korte of lange opdracht erbij o.i.d. Niet alleen \*

1. maar 'vrij lezen', want dan weet niet iedere leerling wat hij aan het doen is en waarom.

Mediaan: 4 ; Standaarddeviatie: 2,17

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

---

17. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score van 1, 2 of 7)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

18. Samen praten over lezen verrijkt enorm. Interactie is essentieel, dus lezen moet met elkaar. \*

Mediaan: 6,5 ; Standaarddeviatie: 2,03

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

19. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-4)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

20. Het is belangrijk dat leerlingen zelf boeken mogen kiezen, dus geen verplichte boeken, hierdoor werkt vrij lezen heel goed. \*

Mediaan: 5 ; Standaarddeviatie: 2,20

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

21. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-3)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---



22. Het beste is om na vrij lezen één of twee vragen aan de hele klas te stellen om over na te denken. \*

Mediaan: 5 ; Standaarddeviatie: 1,16

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

23. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-3 of 7)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

24. Door leerlingen tijdens het voorlezen te laten tekenen verhoog je de concentratie. \*

Mediaan: 4 ; Standaarddeviatie: 1,98

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

25. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score van 1, 2, 6 of 7)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

26. GLS geeft een grote bijdrage aan het begrip van teksten, maar het kost ook veel tijd en daar is nog veel te weinig tijd voor ingeruimd in het curriculum. \*

Mediaan: 4 ; Standaarddeviatie: 1,51

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

27. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score van 1, 2, 6 of 7)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

28. Samenwerkend lezen kan bijdragen omdat gedeelde kennis altijd leuker is en daarmee leerzamer. \*

Mediaan: 5 ; Standaarddeviatie: 1,91

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

29. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-3 of 7)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

30. Alles wat voor zakelijke teksten geldt, geldt ook voor literatuur. Welke tekst je \*  
leest maakt minder uit dan welke leeshouding je aanleert.

Mediaan: 5,5 ; Standaarddeviatie: 2,23

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

31. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-3)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

32. De inhoudelijke en didactische instrumenten zijn voor zakelijke teksten en \*  
literaire teksten grotendeels gelijk.

Mediaan: 4,5 ; Standaarddeviatie: 1,60

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

33. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score van 1, 2 of 7)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

34. Literaire teksten kunnen leerlingen uitdagen om op een andere manier naar teksten te kijken, omdat er geen goed of fout antwoord op een vraag is. \*

Mediaan: 6 ; Standaarddeviatie: 2,1

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

35. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-3)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

36. Over literaire teksten dient gediscussieerd te worden en de tekstkeuze van leerlingen dient begeleid te worden door de docent. De confrontatie van fictie en non-fictie kan de discussie alleen maar verrijken. \*

Mediaan: 7 ; Standaarddeviatie: 1,75

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

37. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-5)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

38. Actief met teksten omgaan en interactie kun je allemaal heel goed trainen aan de hand van literaire teksten: het met aandacht lezen, reflecteren op de inhoud en zaken aan elkaar koppelen. \*

Mediaan: 7 ; Standaarddeviatie: 1,75

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

39. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-5)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

40. Vooral externe factoren bepalen leeskeuze van de leerling. \*

Mediaan: 4,5 ; Standaarddeviatie: 1,64

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

41. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score van 1, 2 of 7)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---



45. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-4)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

46. Leesmotivatie en leesplezier verhogen is niet een taak die je aan literatuur \* over moet laten: literaire teksten zijn best ingewikkeld vaak, dus waarom zou dat per definitie motiverend werken? En bovendien, komen die leesmotivatieproblemen wel door het lezen van literatuur, of liggen de

2. oorzaken elders in het leesonderwijs? Laat de oorzaken daar weggenomen worden.

Mediaan: 3 ; Standaarddeviatie: 1,92

*Markeer slechts één ovaal.*

1	2	3	4	5	6	7		
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

47. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score van 1 of tussen 5-7)? Geef dan een onderbouwing.

*Markeer slechts één ovaal.*

Optie 1

48. Door voor te lezen worden leerlingen rustig. Het moet niet te lang duren, want dan verslapt de aandacht. \*

Mediaan: 5 ; Standaarddeviatie: 1,28

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

49. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-3 of 7)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

50. Leerlingen vinden het heel fijn om 'gewoon' een boek te lezen zonder dat ze daar dan weer een opdracht over moeten maken. \*

Mediaan: 5 ; Standaarddeviatie: 2,07

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

51. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score van 1 of 2)? Geef dan een onderbouwing.

---



52. Literatuur kan gebruikt worden om het leesplezier en de leesmotivatie van leerlingen te verhogen door het redelijk vrijblijvend aan te bieden. \*

Mediaan: 5 ; Standaarddeviatie: 1,98

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

53. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-3 of 7)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

54. Literatuur heeft wellicht eerder een inhoud die de interesse van de lezer opwekt (in tegenstelling tot zakelijke teksten). \*

Mediaan: 4,5 ; Standaarddeviatie: 1,93

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

55. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score van 1, 2 of 7)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---



59. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-4)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

60. Literatuur moet worden ingezet bij leesvaardigheidsonderwijs omdat het veel spannender is om te zien dat literaire en niet-literaire teksten heel veel delen, en dat bijvoorbeeld literaire middelen als beeldspraak ook in niet-literaire teksten voorkomen. \*

Mediaan: 6,5 ; Standaarddeviatie: 2,05

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

---

61. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-4)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---



65. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-5)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

66. Diep lezen valt onder 'meters maken' in teksten. Dit is voor alles goed als het <sup>\*</sup> om leesdoelen gaat.

Mediaan: 6 ; Standaarddeviatie: 2,05

*Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Helemaal mee oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helemaal mee eens

---

67. Valt uw antwoord buiten de standaarddeviatie (score tussen 1-3)? Geef dan een onderbouwing.

---

---

---

---

---

68. Heeft u verder nog vragen of opmerkingen?

---

---

---

---

---

## Einde vragenlijst

Ik wil u hartelijk bedanken voor het meewerken aan mijn onderzoek. Ik zal nu alles gaan analyseren en verwerken. Ik zal mijn scriptie opsturen wanneer hij klaar en nagekeken is.

Met vriendelijke groet,  
Nina Nijkamp

---

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google.

Google Formulier

## Bijlage 8: Resultaten woordenschat

Tabel 2: Resultaten woordenschat

<b>Nr</b>	<b>Stelling</b>	<b>Mediaan</b>	<b>Standaard deviatie</b>	<b>Consensus</b>	<b>Positief/ neutraal</b>
1	Vrij lezen kan bijdragen aan een ruimere woordenschat.	6	0,78	ja	positief
2	Zelf lezen terwijl de docent hardop leest zorgt voor meer woordenschat.	5,5	1,32	ja	positief
3	Hoe meer leerlingen lezen, hoe beter ze gaan lezen, omdat ze een grotere woordenschat opbouwen dankzij het lezen.	7	1,12	ja	positief
4	Voorlezen brengt leerlingen in aanraking met teksten die ze zelf mogelijk niet zouden lezen, hierdoor ontwikkelen ze hun woordenschat.	6,5	0,50	ja	positief
5	Literatuur gebruiken in de klas kan bijdragen aan woordenschat omdat het vaak over langere teksten gaat die onbekende woorden bevatten. In deze teksten komen vaak woorden vaker dan één keer in voor (en herhalen helpt onthouden, en meer dan één keer betekent ook dat leerlingen meer houvast hebben aan de context om betekenis van het woord zelf uit te dokteren).	6	0,78	ja	positief
6	Door het bespreken van literatuur en ruimte maken in de les voor lezen draag je bij aan de kennis en woordenschat van de leerling.	7	0,44	ja	positief
7	Door meer te lezen in voor leerlingen interessante en boeiende teksten wordt de woordenschat vergroot.	6	1,20	ja	positief

Over al deze opvattingen was na de tweede vragenlijst al een consensus bereikt.

## Bijlage 9: Resultaten evalueren en reflecteren

Tabel 3: Resultaten evalueren en reflecteren

Nr	Stelling	Mediaan	Standaard deviatie	Consensus	Positief/ neutraal
8	Om leerlingen reflectiever, kritischer te maken en meer in staat tot genuanceerde oordelen moeten we afstappen van het huidige leesonderwijs, en juist in het leesonderwijs de leerling bewust maken van het feit dat teksten nooit eenduidig zijn, dat je vanuit verschillende analysekaders naar teksten kunt kijken en dan tot andere inzichten komt. Literatuur is goed hiervoor te gebruiken, cruciaal bijna, want literaire teksten zijn bij uitstek meerduidelijk en complex op het niveau van zowel inhoud als vorm.	6	2,07	nee	
9	Evalueren en reflecteren kan je verbeteren met literatuur doordat je dan in zou kunnen gaan op de diepere individuele en sociale drijfveren van een personage in een tekst en leerlingen hierop zou kunnen laten reflecteren; dat je de historische kaders van een tekst zelf als uitgangspunt neemt om op de inhoud ervan te kunnen reflecteren.	6,5	0,50	ja	positief
10	Er zit geen duidelijk onderscheid tussen diep lezen en het subdomein Evalueren en reflecteren. Diep lezen legt enkel de nadruk op intensieve tekstbestudering – daarmee versmalt het dit subdomein enigszins. Maar de strekking is identiek.	4,5	1,93	nee	
11	Evalueren en reflecteren kan worden verbeterd door vragen te stellen die geen goed of fout antwoord hebben, maar vragen waarover leerlingen samen kunnen discussiëren. Let daarbij op dat ze bij de tekst blijven en niet (alleen) op basis van algemene kennis of ervaringen argumenteren.	7	0,72	ja	positief
12	Literatuur kan bij het begripsproces Evalueren en reflecteren worden ingezet door leerlingen verschillende typen teksten te laten lezen en deze eventueel met elkaar te vergelijken.	6,5	0,97	ja	positief
13	Discussiëren over de betrouwbaarheid/waarheid van een gehele tekst draagt zowel bij aan diep lezen als aan Evalueren en reflecteren.	5,5	2,03	nee	
14	Diep begrip aanleren gaat zeker ook met literatuur, net zoals met zakelijke teksten.	7	0,50	ja	positief
15	De docent kan de leerlingen leren hoe je over literatuur discussieert, waar hij aansluit bij de doelen begrijpen, interpreteren en evalueren.	7	0,73	ja	positief
16	Evalueren en reflecteren kan worden verbeterd door middel van gesprekken of leeskringen. Leerlingen kunnen hierbij geholpen worden met discussievragen die de docent van tevoren formuleert, maar ook door zelf hamvragen te formuleren. Dat kan bij zakelijke teksten, maar zeker ook bij literatuur. Leerlingen kunnen leren dit soort gesprekken te voeren en door ook anderen te horen over een tekst, doe zij zelf nieuwe inzichten op. De tekst gaat dan meer 'leven' en leerlingen leren dan gaandeweg zelf het gesprek aan te gaan met nieuwe teksten die zij lezen.	6,5	0,53	ja	positief



17	De leerlingen in de onderbouw hebben hun docent nog echt nodig bij het verbeteren van het begripsproces Evalueren en reflecteren.	6,5	0,70 ja	positief
18	Evalueren en reflecteren kan worden verbeterd door samen literaire fragmenten te lezen en te bespreken en door fragmenten met elkaar te vergelijken.	7	0,71 ja	positief
19	Evalueren en reflecteren kan worden verbeterd door minder snel hele teksten te lezen en de vragen erover te beantwoorden. Zeker in de onderbouw moet je het hebben over wat betekent dit nou, wat staat er en hoe heeft de schrijver dat opgeschreven.	6	1,58 nee	
20	Evalueren en reflecteren leer je niet met een tekst met vragen, maar eerder met behulp van thema's en over die thema's verschillende teksten lezen en over de inhoud praten.	5,5	2,00 nee	
21	Leesvaardigheidsteksten (zakelijke teksten) zouden meer als literatuur behandeld moeten worden.	5	2,07 nee	
22	Door samen met de leerlingen (dus in een groep) teksten te bespreken en met elkaar de inhoud (leren) begrijpen verbeter je het begripsproces Evalueren en reflecteren. Literatuur kan hierbij gebruikt worden door bestaande teksten te nemen en deze te bespreken met elkaar, van verschillende schrijvers uit verschillende tijdvakken.	6,5	0,50 ja	positief

Zoals in tabel 3 te zien is er consensus over opvatting 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18 en 22. Dit was al zo na de eerste vragenlijst. Participanten hebben hun antwoord dus niet zo aangepast dat er over de overige stellingen 8, 10, 13, 19, 20 en 21 wel een consensus is bereikt na de derde vragenlijst.

## Bijlage 10: Resultaten voorlezen, vrij lezen, geïntegreerd lezen en schrijven (GLS) en samenwerkend lezen

Tabel 4: Resultaten voorlezen, vrij lezen, geïntegreerd lezen en schrijven (GLS) en samenwerkend lezen

Nr	Stelling	Mediaan	Standaard deviatie	Consensus	Positief/ neutraal
23	Bij vrij lezen is een stimulerende houding van de docent zeer wenselijk. Goed om als docent ook leerlingen uit te dagen altijd net een stapje te zetten uit het vertrouwde kader.	7	0,76	ja	positief
24	GLS plaatst lezen binnen een functioneel, betekenisvol kader. Dat sluit aan bij veel schoolse, 'echte' opdrachten. Het is heel zinnig. Literatuur kan hierbij gebruikt worden door bijvoorbeeld werkstukken over een literair onderwerp.	5	1,13	ja	neutraal
25	Het is goed aan samenwerkend lezen dat hierdoor groepsgewijs het leesproces centraal komt te staan, dat geldt evenzeer voor literatuur als voor andere tekstsoorten.	6	0,99	ja	positief
26	Het gemeenschappelijke doel van samenwerkend lezen maakt dat leerlingen vanuit een eigen doel lezen (ipv doel = vragen goed beantwoorden). Dit stimuleert om de tekst goed te lezen, zodat je er ook goed samen over kan praten. Literatuur zou hiervoor goed als basis gebruikt kunnen worden, omdat er een diversiteit aan teksten beschikbaar is en er een diversiteit aan onderwerpen bij besproken kan worden, bijv. aan de hand van vragen die geen goed of fout antwoord hebben.	7	0,92	ja	positief
27	Voorlezen helpt enorm om leerlingen in een tekst te trekken: maakt nieuwsgierig naar de rest van de tekst.	6,5	1,04	ja	positief
28	Vrij lezen kan alleen bijdragen aan het leesvaardigheidsonderwijs als dit gecombineerd wordt met bepaalde didactieken (begeleiding boekkeuze etc.) en liefst dus ook met een korte of lange opdracht erbij o.i.d. Niet alleen maar 'vrij lezen', want dan weet niet iedere leerling wat hij aan het doen is en waarom.	3	2,20	nee	
29	Voorlezen is heel belangrijk. De docent kan accenten leggen en daarmee zorgen voor een beter begrip. Ook kunnen tussentijds begrips- en interpretatievragen worden gesteld aan de klas. Het is dus ook een vorm van 'modeling'.	7	1,04	ja	positief

30	Laat leerlingen zelf literaire verhalen schrijven! Dat vinden ze geweldig en er zijn allerlei didactieken om dit aan te vliegen. Leerlingen worden hier ook betere lezers van, omdat ze ervaren hoe het is om literatuur te schrijven. Ze leren het eigene van literaire teksten beter te begrijpen. Bovendien is dit motiverend: ze hoeven niet te schrijven ‘volgens de regels’, maar mogen zelf iets creëren.	7	1,07 ja	positief
31	Samen praten over lezen verrijkt enorm. Interactie is essentieel, dus lezen moet met elkaar.	7	1,16 ja	positief
32	Het is belangrijk dat leerlingen zelf boeken mogen kiezen, dus geen verplichte boeken, hierdoor werkt vrij lezen heel goed.	4,5	0,74 ja	neutraal
33	Het beste is om na vrij lezen één of twee vragen aan de hele klas te stellen om over na te denken.	4,5	1,31 ja	neutraal
34	Leerlingen halen iets anders uit voorlezen dan uit vrij lezen.	6	1,16 ja	positief
35	Door leerlingen tijdens het voorlezen te laten tekenen verhoog je de concentratie.	4	1,58 nee	
36	GLS geeft een grote bijdrage aan het begrip van teksten, maar het kost ook veel tijd en daar is nog veel te weinig tijd voor ingeruimd in het curriculum.	4	1,39 ja	neutraal
37	Samenwerkend lezen kan bijdragen omdat gedeelde kennis altijd leuker is en daarmee leerzamer.	4	1,41 ja	neutraal

Na vragenlijst 2 was er al consensus over opvatting 23, 25, 26, 27, 29, 30, 34. Na vragenlijst 3 is er verder nog consensus bereikt over opvatting 24 (neutraal), 31 (positief), 32 (neutraal), 33 (neutraal), 36 (neutraal) en 37 (neutraal). Over opvatting 28 en 35 is dus geen consensus gekomen.

## Bijlage 11: Resultaten literatuuronderwijs/leesvaardigheidsonderwijs (didactiek en tekstkeuze)

Tabel 5: Resultaten literatuuronderwijs/leesvaardigheidsonderwijs (didactiek en tekstkeuze)

Nr	Stelling	Mediaan	Standaard deviatie	Consensus	Positief/ neutraal
38	Met literatuur doet men altijd ook aan leesvaardigheidsonderwijs.	7	0,00	ja	positief
39	Alles wat voor zakelijke teksten geldt, geldt ook voor literatuur. Welke tekst je leest maakt minder uit dan welke leeshouding je aanleert.	6	2,19	nee	
40	Leesvaardigheid moet in combinatie met literatuur gezien en onderwezen worden.	7	0,52	ja	positief
41	De inhoudelijke en didactische instrumenten zijn voor zakelijke teksten en literaire teksten grotendeels gelijk.	4	1,60	nee	
42	Elke actieve participatie aan het doorgronden van teksten vanuit leerlingen is positief.	7	1,04	ja	positief
43	Naast de teksten in methodes kan literatuur gebruikt worden om diversiteit aan teksten te stimuleren.	7	1,19	ja	positief
44	Literaire teksten kunnen leerlingen uitdagen om op een andere manier naar teksten te kijken, omdat er geen goed of fout antwoord op een vraag is.	6	0,99	ja	positief
45	Literatuur kan gebruikt worden om de interesse te wekken van de lezers door een diversiteit aan onderwerpen te gebruiken. Bovendien zijn het vaak authentieke teksten die met een ander doel geschreven zijn dan teksten in de methode. In de lessen zou naast aandacht voor de inhoud, ook aandacht kunnen zijn voor het doel en de achtergrond van de schrijver.	6	0,92	ja	positief
46	Literatuur zal altijd interesse van leerlingen kunnen trekken als je bruggetjes weet te maken met wat ze al weten/interessant vinden. Leren/lezen in de contactzone is passende didactiek.	5,5	1,41	ja	positief
47	Bestaande teksten geven stof tot schrijven (thema), inspiratie voor verwoording en verbeelden (creativiteit), stimulans voor woordenschat (taal), voorbeelden verwoorden van eigen gedachten (indrukken), voorbeelden van hoe andere gedachten verwoorden (gevoelens) en voorbeelden van het gebruik van bestaande vormen (genres).	6	1,07	ja	positief
48	De doelen die je met zakelijke teksten en literaire teksten kan behalen overlappen met elkaar.	6	0,46	ja	positief

49	Literatuur kan gebruikt worden bij leesvaardigheidsonderwijs door vakdidactische inzichten toe te passen: begeleid leerlingen in hun boekkeuze (juiste niveau, aansluiting bij interesse), en het belangrijkste: ga over literaire teksten in gesprek en leer leerlingen met elkaar spreken over literatuur.	7	0,92 ja	positief
50	Over literaire teksten dient gediscussieerd te worden en de tekstkeuze van leerlingen dient begeleid te worden door de docent. De confrontatie van fictie en non-fictie kan de discussie alleen maar verrijken.	7	0,76 ja	positief
51	Het aardige van literaire teksten is dat zij op een eigen wijze bijdragen aan een debat/onderwerp. Het aandachtig lezen etc. hoort zowel bij zakelijke als literaire teksten, maar de confrontatie tussen de twee typen laat het eigene van literaire teksten zien. Het beter begrijpen van literatuur gaat beter wanneer een leerling fictie en non-fictie combineert.	6	1,30 ja	positief
52	Door boeken te koppelen aan actuele thema's kan er een mooie combinatie ontstaan tussen literatuur en zakelijke teksten. Leerlingen kunnen onderling met elkaar in de debat/gesprek over deze thema's.	7	1,19 ja	positief
53	Leerlingen kunnen actief met teksten leren om te gaan door samen fragmenten te lezen en te analyseren.	6	1,25 ja	positief
54	Door de kruisbestuiving tussen literaire en niet-literaire teksten kunnen leerlingen al vanaf de onderbouw een veel spannender en vakinhoudelijker soort neerlandistiek aangeboden krijgen (in plaats van leesonderwijs rondom functionele teksten over allerlei onderwerpen die niets met de neerlandistiek te maken hebben).	7	0,93	positief
55	Het huidige leesonderwijs is veel te mechanisch en gaat er veel te sterk vanuit dat er één goed antwoord of één juiste interpretatie van een tekst bestaat.	7	0,46	positief
56	Actief met teksten omgaan en interactie kun je allemaal heel goed trainen aan de hand van literaire teksten: het met aandacht lezen, reflecteren op de inhoud en zaken aan elkaar koppelen.	7	0,76 ja	positief

Na vragenlijst 2 was er al consensus over opvatting 38, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55. Na vragenlijst 3 is er verder nog consensus bereikt over opvatting 44 (positief), 50 (positief) en 56 (positief). Over opvatting 39 en 41 is geen consensus bereikt.

## Bijlage 12: Resultaten leesmotivatie en leesplezier

Tabel 6: Resultaten leesmotivatie en leesplezier

Nr	Stelling	Mediaan	Standaard deviatie	Consensus	Positief/ neutraal
57	Je kan de interesse van de leerling wekken en interactie stimuleren door meer aansluiting met andere vakken, vakoverstijgende teksten.	5,5	1,31	ja	positief
58	Doordat leerlingen lezen wat ze leuk vinden, doen ze succeservaringen op met lezen en gaan ze vaker lezen (= meer leesmotivatie).	7	0,76	ja	positief
59	Vooraf externe factoren bepalen leeskeuze van de leerling.	4	1,39	ja	neutraal
60	Streng opgelegde boekenkeuze vanuit de docent leidt tot minder leesplezier.	5,5	1,55	nee	
61	Doordat vrij lezen de leeskeuze bij de leerling zelf legt en zorgt voor een leesroutine op wekelijkse basis kan het bijdragen bij leesplezier en leesvaardigheid.	6	1,28	ja	positief
62	Literatuur is erg breed, dus door literatuur in te zetten kan worden aangesloten bij de interesses van de leerlingen.	6,5	1,04	ja	positief
63	Literatuur biedt een uitgelezen kans om het praten over teksten te stimuleren, dit vergroot de leesmotivatie en het leesplezier.	6	1,13	ja	positief
64	Voor het stimuleren van leesplezier is het belangrijk dat het doel van de opdracht ook aansluit bij wat ze lezen. Als het doel alleen is om vrij te lezen, dan zijn leerlingen waarschijnlijk nog steeds weinig gemotiveerd. Het is belangrijk voor leesplezier als leerlingen aan elkaar kunnen uitleggen waarom ze een boek hebben gekozen, of het voldoet aan hun verwachtingen etc.	6	1,49	ja	positief
65	Door enthousiast voor te lezen, zouden leerlingen ook het plezier in lezen bij de docent kunnen zien, waardoor ze zelf misschien ook eerder met plezier gaan lezen.	6,5	1,13	ja	positief
66	Door lezen en schrijven te combineren zien leerlingen dat het geen afzonderlijke taken zijn die ze nou eenmaal moeten leren op school, maar dat ze elkaar (kunnen) versterken en dat je met verschillende redenen (doelen) kan lezen. Dit vergroot waarschijnlijk hun leesplezier.	6	0,71	ja	positief
67	Leesmotivatie en leesplezier verhogen is niet een taak die je aan literatuur over moet laten: literaire teksten zijn best ingewikkeld vaak, dus waarom zou dat per definitie motiverend werken? En bovendien, komen die leesmotivatieproblemen wel door het lezen van literatuur, of liggen de oorzaken elders in het	3,5	2,07	nee	

	leesonderwijs? Laat de oorzaken daar weggenomen worden.			
68	Het is belangrijk leerlingen te motiveren voor het lezen van literatuur en ook aandacht te besteden aan vrij lezen in de klas.	6,5	0,89 ja	positief
69	Literatuur kan bijdragen aan leesmotivatie en -plezier door het van schrijvers, het geven van aansprekende voorbeelden, leerlingen elkaar boekentips laten geven, ruimte creëren voor 'lekker lezen', samen praten over boeken.	7	0,76 ja	positief
70	Vrij lezen kan bijdragen aan leesplezier, omdat leerlingen zelf een boekkeuze kunnen maken. Wel hebben leerlingen in de onderbouw soms wat hulp nodig bij het maken van hun boekkeuze. Door samen te ontdekken wat er nog meer is, komen ze op nieuwe ideeën.	7	0,92 ja	positief
71	Door voor te lezen worden leerlingen rustig. Het moet niet te lang duren, want dan verslapt de aandacht.	4,5	0,89 ja	neutraal
72	Leerlingen vinden het heel fijn om 'gewoon' een boek te lezen zonder dat ze daar dan weer een opdracht over moeten maken.	5,5	1,06 ja	positief
73	Leerlingen kunnen na een fragment uit de jeugdliteratuur met elkaar hierover in gesprek. Dit zou kunnen bijdragen aan het leesplezier en de leesvaardigheid.	6	0,46 ja	positief
74	Literatuur kan gebruikt worden om het leesplezier en de leesmotivatie van leerlingen te verhogen door het redelijk vrijblijvend aan te bieden.	5	1,25 ja	neutraal
75	Door over de boeken te praten die leerlingen lezen en op deze manier het begrip van de leerlingen te vergroten, vergroot je het leesplezier en dus de motivatie om te lezen.	6,5	0,53 ja	positief
76	Literatuur heeft wellicht eerder een inhoud die de interesse van de lezer opwekt (in tegenstelling tot zakelijke teksten).	3,5	1,64 nee	
77	Alleen zakelijke teksten en trucjes aanleren, komt het leesplezier niet ten goede, hierom moet literatuur ook gebruikt worden in het leesvaardigheidsonderwijs.	7	1,39 ja	positief
78	Bij vrij lezen is het kansrijk als: een docent die zelf veel heeft gelezen op maat meedenkt met zijn leerlingen, kijkt wat bij wie past en zelf optreedt als coach in het dieper doordringen tot die tekst. Een leerling kan dan ervaren dat een tekst die hij nog niet kende misschien veel interessanter is dan hij dacht.	7	0,46 ja	positief
79	Het is voor leerlingen helemaal niet zo makkelijk goede boekkeuzes te maken: hoe kun je kiezen als je het aanbod nauwelijks kent, hoe weet je dat bepaalde	5,5	1,49 ja	positief

	boeken die jij niet hebt gelezen niets voor jou zijn? Het gevolg is dat leerlingen vaak maar iets kiezen dat ze bij anderen zien of waar ze van hebben gehoord. Het is de vraag of vrij lezen dus werkelijk de motivatie van de leerlingen verhoogt.			
80	Enige keuzevrijheid bij het lezen is heel belangrijk omdat dat bijdraagt aan gevoelens van zelfverantwoordelijkheid en autonomie bij de leerlingen. Bovendien ben je waarschijnlijk makkelijker gemotiveerd voor een boek als je het zelf hebt gelezen.	7	0,52 ja	positief
81	Schrijven over de dingen die je leest draagt enorm bij aan het plezier van het lezen als die meer passieve/consumerende activiteit wordt gecombineerd met eigen productie en creativiteit.	6	1,49 ja	positief
82	Soms weet een leerling van tevoren niet dat een bepaalde literaire tekst hem interesseert maar kan hij dat gaandeweg ontdekken met de juiste sturing.	6	0,71 ja	positief
83	Interesse kan worden gewekt door een keuze-element in te bouwen, dus leerlingen (enige) vrijheid te geven in welke roman of welk verhaal ze lezen.	6,5	0,53 ja	positief
84	Leesplezier is niet alleen 'lekker tijdverdrijf', plezier kan ook zitten in de intellectuele arbeid die het lezen vraagt. Deze vorm van intellectuele uitdaging kan bij uitstek door literatuur worden geboden: je moet je tanden erin zetten en dan kom je verder, dat kan heel plezierig en bevredigend zijn.	6	1,07 ja	positief
85	Het mooie van literatuur met een narratieve vorm is dat je je kunt inleven, dat je je kunt verhouden tot de personages en hun morele vraagstukken, dat het spannend kan zijn en je wil weten hoe het verder gaat. Dat zijn allemaal zaken die ervoor kunnen zorgen dat leerlingen gegrepen worden door het lezen en/of het lezen leuk vinden.	6	0,71 ja	positief
86	Literatuur moet worden ingezet bij leesvaardigheidsonderwijs omdat het veel spannender is om te zien dat literaire en niet-literaire teksten heel veel delen, en dat bijvoorbeeld literaire middelen als beeldspraak ook in niet-literaire teksten voorkomen.	7	1,64 nee	
87	Voorlezen kan bijdragen aan de leesmotivatie omdat op deze manier leerlingen interesse kunnen krijgen in een verhaal en wellicht graag willen weten hoe het verhaal gaat en afloopt.	5,5	1,30 ja	positief
88	Je kan de leesmotivatie en het leesplezier van de leerling verhogen met literatuur door als docent enthousiast teksten te delen met de leerlingen en door in te gaan op de inhoud van een tekst. Ook teksten delen met elkaar zou een goede manier zijn, vertellen waarom je een verhaal mooi vindt.	7	0,76 ja	positief



89	Vrij lezen vergroot de leesmotivatie, het leesplezier en de leesvaardigheid omdat leerlingen een boek kiezen dat hen interessant/leuk lijkt en kunnen met elkaar in de klas tijdens een lesuur Nederlands lezen in hun boek en ook aan elkaar vertellen waar het boek over gaat en zo met elkaar ideeën opdoen over dat boek.	6,5	1,20 ja	positief
----	---	-----	---------	----------

Na vragenlijst 2 was er al consensus over opvatting 57, 58, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 73, 75, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89. Na vragenlijst 3 is er verder nog consensus gekomen over 59 (neutraal), 64 (positief), 71 (neutraal), 72 (positief), 74 (neutraal), 77 (positief), 81 (positief). Er is geen consensus bij opvatting 60, 67, 76 en 86.

## Bijlage 13: Resultaten leesvaardigheid

Tabel 7: Resultaten leesvaardigheid

Nr	Stelling	Mediaan	Standaard deviatie	Consensus	Positief/ neutraal
90	Hoe meer leerlingen lezen, hoe beter ze gaan lezen omdat ze meer ervaring opdoen met lezen.	7	0,46	ja	positief
91	Voorlezen brengt leerlingen in aanraking met teksten die ze zelf mogelijk niet zouden lezen. Hierdoor kunnen ze meer kennis opbouwen, wat bijdraagt aan de leesvaardigheid.	7	0,76	ja	positief
92	Als je meer hebt gelezen ben je een beter schrijver en andersom. Leerlingen worden betere lezers door zelf ook verhalen te schrijven via een bepaalde opdracht.	6	1,49	ja	positief
93	Literatuur kan zeker helpen bij het bevorderen van leesvaardigheid. Het gezamenlijk lezen van fragmenten en het bespreken van deze fragmenten kan helpen. Ook het zelfstandig lezen tijdens de les in (jeugd)literatuur is een goed middel om in te zetten.	6,5	0,53	ja	positief
94	Het lezen van literatuur is als het leggen van een puzzel. De verschillende stukjes vallen in elkaar en vormen het verhaal. Juist literatuur maakt gebruik van complexe structuren en zal dus de leesvaardigheid van de leerling sterk verbeteren.	6	1,25	ja	positief
95	Literatuur lezen (en dus: stilstaan bij de vorm, narratieve structuren moeten ontrafelen, metaforisch lezen etc.) draagt enorm bij aan je ontwikkeling als lezer, ook als lezer van andere type teksten (lees: zakelijke teksten). Je leert zo rijker en kritischer om te gaan met teksten in brede zin des woords.	7	0,92	ja	positief

In tabel 7 is te zien dat over alle opvattingen binnen deze sectie consensus is bereikt. Na vragenlijst 2 was er al consensus over opvatting 90, 91, 92, 93 en 95. Over opvatting 94 is na de derde vragenlijst ook consensus bereikt (eens).

## Bijlage 14: Resultaten diep lezen

Tabel 8: Resultaten diep lezen

Nr	Stelling	Mediaan	Standaard deviatie	Consensus	Positief/ neutraal
96	Literatuur kan gebruikt worden voor diep lezen omdat literatuur geen eenduidig antwoord wil opleveren.	7	1,46	ja	positief
97	Diep lezen kan worden gestimuleerd door vragen te stellen waar leerlingen de gehele tekst voor dienen te hebben gelezen. Vragen moeten zich dus niet richten op één zin of alinea, maar op het geheel van de tekst of zelfs het geheel van meerdere teksten.	7	0,76	ja	positief
98	Door leerlingen iets te laten schrijven over wat ze gelezen hebben, worden ze gedwongen om de tekst goed (diep) te lezen en er goed over na te denken. Leerlingen lezen waarschijnlijk op een andere manier, dan wanneer ze over de tekst in gesprek gaan of vragen over de tekst moeten beantwoorden. Dit helpt bij het stimuleren van leesvaardigheid.	7	1,16	ja	positief
99	Diep lezen valt onder ‘meters maken’ in teksten. Dit is voor alles goed als het om leesdoelen gaat.	6	1,31	ja	positief
100	Door het lezen van literatuur kun je diep leren lezen.	7	1,06	ja	positief

In tabel 8 is te zien dat er een consensus is bereikt over alle opvattingen binnen deze sectie. Na vragenlijst 2 was er al consensus over opvatting 97, 98 en 100. Over opvatting 96 en 99 is na de derde vragenlijst ook consensus bereikt, namelijk positief.