

# De kracht van een goed gesprek over een boek

*Van ‘Pfff, we zitten pas op zes minuten!’ naar ‘Ik hoop echt dat er een deel twee komt, want ik wil weten waar Papa Afrika nu is.’*



<b>Cursus:</b>	Masterscriptie Talenonderwijs en Communicatie (TLEMV16001)
<b>Eerste begeleider:</b>	dr. E. Mantingh
<b>Tweede begeleider:</b>	prof. dr. H. van den Bergh
<b>Student:</b>	Lendy Timmerman
<b>Studentnummer:</b>	xxxxxxx
<b>Inleverdatum:</b>	21 april 2024
<b>Omvang:</b>	12.581 woorden (exclusief inhoudsopgave, literatuurlijst en bijlagen)



## Samenvatting

Niet alleen het lezen van literatuur, maar ook het voeren van boekgesprekken is belangrijk in het voortgezet onderwijs. Het is echter de vraag of ieder gesprek over een boek even effectief is. Wat voor soort gesprekken zorgen ervoor dat leerlingen goed leren praten met en over literatuur? In dit onderzoek onder 4 havo-leerlingen is gekeken naar de invloed van explorerende gespreksvoering op literaire competentie en naar het explorerende karakter van twee gespreksvormen. Daartoe zijn twee interventies uitgevoerd: in les één hebben leerlingen een boekgesprek voorbereid en in les twee hebben leerlingen in groepjes een dialogisch of gestructureerd boekgesprek gevoerd. Voorafgaand aan de voorbereiding en na afloop van het boekgesprek hebben leerlingen een enquête ingevuld. In deze twee enquêtes hebben leerlingen zichzelf beoordeeld op explorerende gespreksvoering en literaire competentie. Daarnaast hebben docenten in alle 4 havo-klassen de boekgesprekken geobserveerd en zijn er van beide gespreksvormen in iedere klas geluidsopnamen gemaakt. In dit onderzoek is er een lineair en significant verband gevonden tussen explorerende gespreksvoering en literaire competentie: hoe hoger een leerling zichzelf beoordeelt op explorerende gespreksvoering, hoe hoger de beoordeling van literaire competentie. Bij beide gespreksvormen is een meer dan gemiddeld explorerend karakter aangetoond; tussen de twee gespreksvormen zijn geen significante verschillen ontdekt. Verder laten leerlingen na de twee interventies een significante stijging zien op zowel literaire competentie als explorerende gespreksvoering, ongeacht de vorm van het boekgesprek. Daarom kan op basis van dit onderzoek worden geconcludeerd dat een dialogisch boekgesprek en een gestructureerd boekgesprek beide gespreksvormen zijn die leerlingen aanzetten tot praten met en over literatuur op een explorerende manier: het effect van deze gesprekken is positief op zowel de literaire competentie als de gespreksvaardigheden van 4 havo-leerlingen. Beperkingen van dit onderzoek zijn met name de korte periode tussen de metingen, het lage aantal interventies, de zelfbeoordeling van de leerlingen en het niveaugerichte model dat is gebruikt voor het meten van literaire competentie. Het onderzoeken van literaire competentie op basis van een model dat ontwikkeling van literaire competentie (ook) in de breedte in beeld brengt, is daarom aan te bevelen. Het onderzoeken van andere gespreksvormen is eveneens een zinvolle vervolgstap, evenals nader onderzoek naar het effect van de verschillende aspecten van explorerende gespreksvoering. Dit onderzoek onder 4 havo-leerlingen onderschrijft het nut van boekgesprekken en biedt aanknopingspunten voor integratie van literatuur, gespreksvaardigheden en argumentatievaardigheden. Daarbij zijn beide gespreksvormen waardevol om in te zetten al naar gelang de behoefte van leerlingen aan structuur of zelfstandigheid.

## Inhoudsopgave

Voorwoord .....	p.	1
Samenvatting .....	p.	2
1. Inleiding .....	p.	5
1.1. De waarde van een boekgesprek .....	p.	6
1.2. Literatuur in de eindtermen van het schoolvak Nederlands.....	p.	6
2. Probleemstelling en relevantie .....	p.	7
2.1. Explorerende gespreksvoering en literaire competentie .....	p.	7
3. Theoretisch kader .....	p.	8
3.1. Literaire competentie .....	p.	8
3.1.1. Indicatoren van literaire competentie .....	p.	9
3.2. Explorerende gespreksvoering .....	p.	10
3.2.1. Indicatoren van explorerende gespreksvoering .....	p.	11
3.3. Potentieel explorerend karakter van twee gespreksmethodieken .....	p.	12
3.3.1. Dialogisch boekgesprek.....	p.	13
3.3.2. Gestructureerd boekgesprek .....	p.	14
4. Onderzoeksvragen, deelvragen en hypotheses.....	p.	14
5. Onderzoeksmethode .....	p.	15
5.1. Onderzoeksontwerp .....	p.	15
5.2. Onderzoekspopulatie.....	p.	16
5.3. Opzet van de lessenserie .....	p.	16
5.4. Dataverzameling .....	p.	17
5.5. Operationalisatie .....	p.	19
5.6. Instrumenten en materialen .....	p.	19
5.7. Datakenmerken .....	p.	20
5.8. Validiteit en betrouwbaarheid .....	p.	21
5.9. Data-analyse .....	p.	22
6. Resultaten .....	p.	23
6.1. Verdeling van de data .....	p.	23
6.2. De invloed van explorerende gespreksvoering op literaire competentie .....	p.	24
6.3. Explorerende gespreksvoering in een dialogisch en gestructureerd boekgesprek .....	p.	26

6.4. Literaire competentie na het voeren van een boekgesprek .....	p. 28
6.5. Overige resultaten uit docentobservaties en geluidsopnamen .....	p. 30
7. Discussie, conclusie en aanbevelingen .....	p. 32
7.1. Discussie .....	p. 32
7.2. Conclusie .....	p. 33
7.3. Aanbevelingen voor de educatieve praktijk.....	p. 34
7.4. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek .....	p. 35
Literatuurlijst .....	p. 37
<b>Bijlagen zijn opvraagbaar via <a href="mailto:lendy@planet.nl">lendy@planet.nl</a>:</b>	
Bijlage 1 – Overzicht gelezen klassenboeken .....	p. 40
Bijlage 2 – Enquêteformulieren (enquête één en twee) .....	p. 41
Bijlage 3 – Holistisch observatieformulier docenten.....	p. 51
Bijlage 4 – Coderingsformulieren docentobservaties en geluidsopnamen .....	p. 52
Bijlage 5 – Docenteninstructie (lange en korte versie) .....	p. 55
Bijlage 6 – Invulschema's gespreksvoorbereiding .....	p. 61
Bijlage 7 – Toestemmingsformulier geluidsopnamen .....	p. 63
Bijlage 8 – Presentaties voorbereidingsles en gespreksles .....	p. 64
Bijlage 9 – Docenteninstructie geluidsopnamen.....	p. 72
Bijlage 10 – Leerlinginstructies boekgesprekken .....	p. 73
Bijlage 11 – Vragenlijst en vragenkaartjes .....	p. 77
Bijlage 12 – Overzicht opmerkingen docentobservaties .....	p. 84
Bijlage 13 – Overzicht gecodeerde geluidsopnamen en beschrijvende analyse .....	p. 87
Bijlage 14 – Overzicht van enquêtevragen en subschalen SPSS .....	p. 94
Bijlage 15 – Overzicht van subschalen en schalen SPSS .....	p. 95
Bijlage 16 – Histogrammen, Q-Q-plots en boxplot .....	p. 96
Bijlage 17 – Tabellen correlatieanalyse .....	p. 101
Bijlage 18 – Tabellen regressieanalyses .....	p. 102
Bijlage 19 – Tabellen variantieanalyses .....	p. 107
Bijlage 20 – Tabellen ANOVA Repeated Measures (literaire competentie) .....	p. 111
Bijlage 21 – Tabellen ANOVA Repeated Measures (explorerende gespreksvoering) .....	p. 122

## 1. Inleiding

*Het is dinsdagochtend, 08.20 uur. De tweede bel is net gegaan en de leerlingen uit mijn 4 havo-klas die tijdens de eerste helft van de les hun boekgesprek houden, zitten netjes op hun plek. In de vorige les hebben de leerlingen zich voorbereid op de werkvorm; ze weten wat er van hen verwacht wordt. Op de tafels (die in groepjes bij elkaar staan) liggen vragenkaartjes te wachten om omgedraaid te worden. De meeste leerlingen beginnen vol enthousiasme met het beantwoorden van de vragen op de kaartjes. Sommige groepjes roepen mij al na een kleine tien minuten: “Mevrouw, we zijn klaar hoor, we hebben alle vragen al beantwoord! Moeten we nog iets doen of mogen we nu gaan?” Andere groepjes worstelen met sommige vragen (“Mevrouw, wat is ook alweer een flashback?”). Hoewel ik een paar keer een enkele leerling een vervolgvraag hoor stellen (“Wat bedoel je daar dan mee?”, “Waarom zou hij dat nou zo gezegd hebben?”), blijven de gesprekken toch vooral beperkt tot ‘een vraag stellen en allemaal een eigen antwoord geven’. Na afloop van de les vraag ik mij af hoe effectief deze boekgesprekken eigenlijk zijn geweest: wat hebben mijn leerlingen hiervan geleerd?*

Op de school waar ik werk, laten we leerlingen op verschillende manieren werken aan het beargumenteerd verslag uitbrengen van leeservaringen, het herkennen en onderscheiden van literaire tekstsoorten en het hanteren van literaire begrippen. In de bovenbouw voeren leerlingen in kleine groepen meerdere boekgesprekken per schooljaar. Dat doen zij onder andere aan de hand van vragenkaartjes die veelal betrekking hebben op het herkennen van literaire begrippen in de gelezen boeken en de duiding daarvan in de context van het verhaal.

In de jaarlaag 4 havo verlopen deze boekgesprekken in het algemeen goed en de meeste leerlingen geven aan dat zij de gesprekken leuk en gezellig vinden. Af en toe brengen leerlingen elkaar in die gesprekken op nieuwe ideeën voor een volgend leesboek. Tegelijk constateer ik dat 4 havo-leerlingen vragen op de kaartjes weliswaar trouw beantwoorden, maar dat het vaak niet lukt om kritisch te reageren op elkaars vragen, opmerkingen en meningen. Leerlingen vragen nagenoeg niet door op elkaars antwoorden en zoeken vanuit zichzelf minder snel de diepte op in de boekgesprekken. Leerlingen lijken het beantwoorden van vragen op de kaartjes als doel op zich te zien, terwijl ik als docent deze kaartjes zie als middel om leerlingen met elkaar in gesprek te laten gaan.

### ***1.1. De waarde van een boekgesprek***

Niet alleen het lezen van literatuur, maar juist ook het voeren van een gesprek over boeken is waardevol. Het lezen van literatuur draagt bij aan de ontwikkeling van kennis over literatuur en literaire begrippen, en draagt bij aan een groter zelfinzicht (Van Herten, 2015). Daarnaast worden lezers van literaire werken geconfronteerd met emoties van anderen en mogelijk andere sociale omstandigheden (Van Herten, 2015), hetgeen verrijkend is. Het voeren van een gesprek over een gelezen boek zorgt vervolgens voor een diepere laag, zo blijkt uit een onderzoek van Van Herten (2015) naar kenmerken, leden en leerrendement van leesclubs<sup>1</sup>. Van Herten (2015) laat in haar onderzoek zien dat een boekgesprek kan helpen om literaire kenmerken beter te duiden en zo een boek beter te begrijpen. Bovendien kan een boekgesprek bijdragen aan persoonlijke ontwikkeling en discussievaardigheden (Van Herten, 2015). Praten over literatuur heeft dus een positieve invloed op de literaire competentie van volwassenen (Van Herten, 2015). Uit vele onderzoeken blijkt dat die door Van Herten (2015) aangetoonde invloed ook van toepassing is op scholieren in het basis- en voortgezet onderwijs (Chambers, 1995; Cornelissen, 2016; De Wit, 2006; 2017; Janssen, 2009).

### ***1.2. Literatuur in de eindtermen van het schoolvak Nederlands***

Het voeren van een boekgesprek over gelezen literatuur is in overeenstemming met de huidige eindtermen voor het schoolvak Nederlands: de leerling moet beargumenteerd verslag van zijn leeservaringen uit kunnen brengen en moet literaire tekstsoorten kunnen onderscheiden van niet-literaire tekstsoorten (Meestringa et al., 2012). Daarbij moet de leerling literaire begrippen als thema, motief, perspectief en personage kunnen hanteren (Meestringa et al., 2012).

Op het moment van schrijven van deze masterscriptie buigt een vakvernieuwingscommissie zich over het herijken van die eindtermen. Uit de Startnotitie Nederlands (Herder et al., 2021) blijkt dat de voorstellen in het kader van Curriculum.nu (2019) andere accenten leggen op onder meer literaire competentie en dat deze accenten worden meegenomen in het actualisatieproces. Het werken aan literaire competentie wordt gezien als ‘grote opdracht’ (Curriculum.nu, 2019): het is en blijft belangrijk dat leerlingen hun literaire competentie ontwikkelen. Zo moeten zij hun leeservaringen meer gefundeerd gaan delen en verschillende perspectieven leren in te nemen om zo hun eigen standpunten en oordelen (en die van een ander) ter discussie te kunnen stellen (Curriculum.nu, 2019). Het stellen van vragen aan een tekst, aan zichzelf en aan anderen is daarbij essentieel (Curriculum.nu, 2019). Naar verwachting blijft volgens Herder et al. (2021) het interpreteren van, het communiceren over en het reflecteren op literaire teksten in de nieuwe eindtermen een belangrijke taak van het leergebied Nederlands.

---

<sup>1</sup> Van Herten (2015) heeft gekeken naar leesclubs bestaande uit amateurlezers (geen scholieren) die op eigen initiatief regelmatig bij elkaar komen om te praten over boeken die zij hebben gelezen.

Ook binnen de nieuw geformuleerde eindtermen zal het boekgesprek naar verwachting een veelgebruikte interventie zijn. In dat kader is het zinvol om het fenomeen boekgesprek nader te onderzoeken en te kijken naar effectieve manieren om boekgesprekken vorm te geven.

## 2. Probleemstelling en relevantie

In zowel het literatuuronderwijs als wetenschappelijk onderzoek krijgt het boekgesprek steeds meer aandacht (Van der Deijl et al., 2019), onder meer vanwege de herhaaldelijk aangetoonde positieve effecten van het voeren van gesprekken over boeken en leeservaringen. Door te praten over wat er is gelezen, kan een dieper leesbegrip ontstaan (Chambers, 2012; Van Herten, 2015). Dat betekent echter niet dat ieder boekgesprek effectief is. Het leerrendement van een boekgesprek is afhankelijk van diverse factoren (Van Herten, 2015), zoals gespreksvaardigheden.

### 2.1. Explorerende gespreksvoering en literaire competentie

Recent hebben Dera et al. (2022) onderzocht in hoeverre boekgesprekken bijdragen aan het vergroten van de literaire competentie van 4 havo- en 4 vwo-leerlingen, door te kijken naar de manier waarop zij over literatuur spreken. In hun rapport *De grenzen van literatuur: Ontwikkeling en opbrengsten van een lessenreeks literatuur met expliciete leerlinginspraak* bespreken zij een lessenserie waarmee werd beoogd de literaire competentie te ontwikkelen door het voeren van gesprekken en het maken van discussieopdrachten. In iedere les stond klassikaal steeds een ander literair begrip centraal<sup>2</sup> dat werd behandeld met verschillende boekfragmenten. Leerlingen vergeleken zelfgekozen fragmenten met door docenten Nederlands gekozen fragmenten en moesten beargumenteren welke tekst zij het beste en het meest literair vonden.

In hun conclusie geven Dera et al. (2022) aan dat de onderzochte lessenserie de literaire competentie van leerlingen niet heeft vergroot. Zo vonden leerlingen het tijdens en na afloop van de lessenserie nog steeds lastig om een definitie van literatuur te geven en was er onduidelijkheid over de betekenis van verschillende literaire begrippen (Dera et al., 2022). Volgens Dera et al. (2022) werd dit mogelijk veroorzaakt doordat leerlingen het lastig vonden om ‘exploratory talk’<sup>3</sup> (hierna: explorerende gesprekken) te bezigen zonder al te veel expliciete aanwijzingen van de docent. Er was vooral sprake van ‘cumulative talk’<sup>4</sup> (hierna: cumulatieve gesprekken), aldus Dera et al., 2022. Cumulatieve gesprekken hebben echter een lager leerpotentieel dan explorerende gesprekken (‘t Sas, 2018). Explorerende gesprekken zijn gesprekken waarin leerlingen kritischer zijn over elkaars

---

<sup>2</sup> spanning, ruimte, tijd, personages, perspectief en thema/motieven

<sup>3</sup> Gesprekken waarin leerlingen kritisch doorvragen op elkaars inbreng en waarin gezamenlijk nieuwe inzichten worden ontdekt (Fisher, 1993, p. 255).

<sup>4</sup> Gesprekken waarin leerlingen elkaars inbreng zonder discussie of aanvulling accepteren (Fisher, 1993, p. 255).



inbreng en dieper op de inhoud ingaan, waardoor een dieper begrip ontstaat ('t Sas, 2018). Dat kan betekenen dat explorerende gesprekken meer potentie hebben om literaire competentie te vergroten dan cumulatieve gesprekken (Dera et al., 2022).

Nader onderzoek naar de manier waarop de literaire competentie vergroot kan worden door middel van boekgesprekken is relevant volgens Dera et al. (2022). Zij geven een aantal aanbevelingen voor vervolgonderzoek, waaronder het onderzoeken van een manier waarop explorerende gesprekken kunnen worden gefaciliteerd en gestimuleerd teneinde de literaire competentie van leerlingen te vergroten. Die aanbeveling staat centraal in deze masterscriptie.

### **3. Theoretisch kader**

Voortbordurend op de bevindingen van Dera et al. (2022) en Van der Deijl et al. (2019) wordt in dit theoretisch kader eerst beschreven wat literaire competentie is. Vervolgens worden de kenmerken van explorerende gespreksvoering uiteengezet, gevolgd door een beschrijving van het potentieel explorerende karakter van twee specifieke gespreksvarianten conform Dera et al. (2023).

#### **3.1. Literaire competentie**

De term literaire competentie komt voor het eerst voor in een onderzoek van Culler (1975). In zijn theorieën beschrijft hij een literair competente lezer als een lezer die bezig is met het structureren van conventies en regels waarvan de lezer heeft geleerd dat die belangrijk zijn voor het lezen en interpreteren van literatuur. Deze benadering sluit aan bij de term 'linguistic competence' van Chomsky (1965), die linguïstieke kennis benoemt als 'competence' en de toepassing daarvan als 'performance' (Witte et al., 2012).

In de jaren '80 van de twintigste eeuw wordt de term literaire competentie steeds meer gebruikt in Nederland (Witte et al., 2012). Omdat het begrip veelomvattend bleek te zijn en een containerbegrip dreigde te worden, ontstond de behoefte aan een duidelijke definitie van literaire competentie (Coenen, 1992; Witte et al., 2012). Coenen (1992) definieerde literaire competentie vervolgens als kunnen praten met en over literatuur. Deze definitie impliceert dat een leerling die een literair competente lezer is, literaire kennis bezit en die kennis kan toepassen in gesprekken met anderen. Hoewel volgens Coenen (1992) de inhoud van zo'n gesprek divers kan zijn, zou een literair gesprek wel altijd gericht moeten zijn op het ontwikkelen van tekstbegrip, het onderzoeken van teksten op verschillen en samenhang, het leggen van een relatie tussen een tekst en een brede context en het vergelijken van het eigen oordeel met dat van anderen. Dat brengt met zich mee dat volgens Coenen (1992) een positieve grondhouding ten opzichte van literatuur nodig is om literaire competentie te ontwikkelen: de wil om literatuur te lezen en te duiden moet aanwezig zijn (Witte et al., 2012).

Volgens Witte (2006; 2008; 2012) is niet iedere leerling in dezelfde mate literair competent. In *Het oog van de meester* (2008, p. 200) beschrijft Witte leerling- en boekenmerken op zes verschillende niveaus: (1) belevend lezen, (2) herkendend lezen, (3) reflecterend lezen, (4) interpreterend lezen, (5) letterkundig lezen en (6) academisch lezen. Volgens Witte (2008) is een leerling literair competent als deze literaire begrippen, afhankelijk van een bepaald niveau, actief gebruikt in gesprek met en over literatuur.

### 3.1.1. Indicatoren van literaire competentie

Om het individuele literaire ontwikkelingsproces van leerlingen verder in kaart te brengen, hebben Witte et al. (2012, pp. 19-20) veertien indicatoren van literaire competentie uitgewerkt binnen vier dimensies: kennis en houding om met het boek om te kunnen gaan, bekendheid met literaire stijl, bekendheid met literaire technieken en bekendheid met literaire personages (zie Tabel 1). In dit onderzoek wordt literaire competentie geduid aan de hand van deze veertien indicatoren (Witte et al., 2012) in de geest van de definitie van literaire competentie van Coenen (1992).

<b>Dimensie</b>	<b>Indicator</b>	<b>Omschrijving</b>
Kennis en houding om met het boek om te kunnen gaan	1. Tijdsinvestering	De mate waarin de lengte van een tekst een bepaalde tijdsinvestering vraagt.
	2. Algemene kennis	De mate waarin algemene kennis nodig is voor het lezen van een boek (vb. historische kennis).
	3. Literaire kennis en ervaring	De mate waarin de tekst vraagt om specifieke literaire kennis (vb. intertekstualiteit).
Bekendheid met literaire stijl	4. Vocabulaire	De mate waarin een bepaalde woordenschat nodig is voor het lezen van een boek.
	5. Zinsstructuur	De mate waarin kennis nodig is van bepaalde zinsstructuren (vb. historische literatuur).
	6. Stijl	De mate waarin kennis nodig is van literaire taal (vb. beeldend of multi-interpretabel taalgebruik).
Bekendheid met literaire technieken	7. Spanning en opbouw	De mate waarin de tekst de aandacht van de lezer vasthoudt (vb. actie en open plekken).
	8. Chronologie	De mate waarin de tekst complex is door flashbacks, tijdsprongen en verwijzingen.
	9. Verhaallijnen	De mate waarin de tekst vraagt om simultane verhaallijnen te volgen en te verbinden.
	10. Perspectief	De mate waarin de tekst vraagt om vanuit verschillende perspectieven het verhaal te lezen.
	11. Betekenis	De mate waarin de tekst vraagt om het kunnen herkennen van verschillende betekenislagen.
Bekendheid met literaire personages	12. Aard van de personages	De mate waarin de tekst vraagt om personages en hun ontwikkeling te doorgronden.
	13. Aantal personages	De mate waarin de tekst vraagt om hoofdpersonen en bijpersonen te onderscheiden.
	14. Relaties tussen personages	De mate waarin de tekst vraagt om de relaties tussen personages te doorgronden.

Tabel 1: Veertien indicatoren van literaire competentie (Witte et al., 2012)

### **3.2. Explorerende gespreksvoering**

Door met klasgenoten over boeken te praten, ontdekken leerlingen binnen de vier dimensies van Witte et al. (2012) waarschijnlijk andere zaken dan wanneer zij zelfstandig over een boek nadenken (Dera et al., 2023). In de boekgesprekken als onderdeel van de door Dera et al. (2022) onderzochte lessenserie vroegen leerlingen echter nauwelijks door op reacties van elkaar, gaven leerlingen geen onderbouwing bij een eigen reactie, stapelden leerlingen reactie op reactie zonder samenhang aan te brengen tussen elkaars antwoorden en leken leerlingen er vooral op gericht te zijn om de opdracht zo snel mogelijk af te ronden. Met andere woorden, de boekgesprekken in deze lessenserie bleken vooral cumulatief van karakter te zijn. Omdat een cumulatief gesprek niet uitnodigt tot het construeren van samenhang, een kritische blik op de relatie tussen tekst en context en een vergelijking van het eigen oordeel met dat van anderen (Coenen, 1992), heeft een boekgesprek met een dergelijk karakter weinig potentie om de literaire competentie te vergroten (Dera et al., 2022).

Explorerende gesprekken (tussen docent en leerlingen of tussen leerlingen onderling) hebben daarentegen een groter leerpotentieel ('t Sas, 2018). Explorerende gesprekken kenmerken zich door aandachtig luisteren, vragen stellen, relevante informatie delen, ideeën en meningen bekritisieren, voortbouwen op wat eerder is gezegd, elkaar aanmoedigen tot praten, andere zienswijzen respecteren, aan een gemeenschappelijk doel werken en streven naar consensus (Barnes, 1976; Mercer, 1995; Mercer & Littleton, 2007; 't Sas, 2018). Daarmee is het wel mogelijk om samenhang te construeren, de relatie tussen tekst en context kritisch te aanschouwen en oordelen te vergelijken (Coenen, 1992). Dat betekent dat explorerende gespreksvoering bij zou kunnen dragen aan het ontwikkelen van literaire competentie.

Het besteden van aandacht aan explorerende gespreksvoering is ook zinvol in het kader van de behoefte aan meer samenhang binnen het schoolvak Nederlands. Geïntegreerd werken aan taal, communicatie en literatuur versterkt de verschillende taaldomeinen (Herder et al., 2021). Aan het eind van 5 havo wordt van leerlingen verwacht dat zij een gesprek kunnen voeren op niveau 3F<sup>5</sup> (Meestringa et al., 2012). Om dit niveau te kunnen bereiken, is het oefenen met gespreksvoering in 4 havo noodzakelijk. Tegelijk leent een explorerend gesprek over literatuur zich bij uitstek om te werken aan kerndoelen van burgerschapsvorming, zoals het omgaan met anderen naar algemeen geaccepteerde normen en waarden, samenwerken en het verkrijgen van kennis over en het respectvol omgaan met geestelijke stromingen en diversiteit (Van der Laan et al., 2021). Ofwel, het

---

<sup>5</sup> Referentieniveau 3F houdt in dat leerlingen onder andere actief en effectief aan gesprekken van maatschappelijke aard kunnen deelnemen en dat zij kritisch kunnen luisteren, commentaar kunnen geven op bijdragen van anderen, eigen meningen kunnen verwoorden en onderbouwen met argumenten, kunnen doorvragen en op doeltreffende wijze het initiatief kunnen nemen in gesprekken.

lezen van en praten over literatuur kan helpen bij het verkrijgen van meer inzicht in jezelf en anderen (Schrijvers, 2019a).

### 3.2.1. *Indicatoren van explorerende gespreksvoering*

Hoewel er verschillende definities van explorerende gespreksvoering in omloop zijn met in meer of mindere mate dezelfde strekking, blijkt uit de literatuurstudie van 't Sas (2018, p. 61) dat het meest wordt verwezen naar de definitie van Mercer (1995, p. 369): een explorerend gesprek is een gesprek waarin gesprekspartners kritisch maar constructief omgaan met elkaars ideeën en waarin uitspraken en suggesties gezamenlijk worden overwogen, uitgedaagd en weerlegd om zo tot consensus te komen. Polo et al. (2015) hebben de definitie van Mercer (1995) uitgewerkt in vijf indicatoren waarmee zij gesprekken hebben onderzocht: zijn beweringen en weerleggingen onderbouwd, gaan leerlingen in op wat er eerder is gezegd, worden argumenten kritisch beoordeeld, wordt iedereen meegenomen in het streven naar consensus en voelt de hele groep zich in een bepaalde mate verantwoordelijk voor de uitkomst ('t Sas, 2018, p. 235).

Alleen als de vijf indicatoren allemaal aanwezig waren in een gesprek, kon een gesprek als explorerend worden bestempeld, zo stelden Polo et al. (2015) in eerste instantie. In de praktijk bleek echter dat in gesprekken vaak wel bepaalde, maar vrijwel nooit alle indicatoren positief konden worden beoordeeld volgens de onderzoekers. Dat zou betekenen dat met hun model gesprekken met een hoog explorerend karakter toch als niet-explorerend beoordeeld zouden moeten worden. Het is echter logisch dat er ook in een gesprek met een hoog explorerend karakter altijd momenten zijn waarop het gesprek bijvoorbeeld cumulatief verloopt (Polo et al., 2015; 't Sas, 2018). Zo is het zinvol als alle gesprekspartners eerst hun eigen zienswijze benoemen, voordat zij elkaars zienswijzen verder onderzoeken op een explorerende manier. Bovendien zijn individuele variabelen<sup>6</sup> van invloed op het explorerende gehalte van een gesprek ('t Sas, 2018).

Met de huidige instrumenten kan niet gemeten worden óf een gesprek explorerend is of niet, maar wel in welke mate een gesprek een explorerend karakter heeft ('t Sas, 2018). Volgens 't Sas (2018) kan er vanuit drie perspectieven worden gekeken naar dat explorerende karakter. Vanuit taalkundig oogpunt kunnen volgens hem bijvoorbeeld gebruikte woorden en zinsdelen gekwantificeerd worden. Vanuit communicatief oogpunt geldt dat voor taaluitingen als doorvragen en vanuit een functioneel oogpunt geldt dat voor de uitkomsten van een gesprek ('t Sas, 2018). In het kader van het voeren van boekgesprekken is het communicatieve oogpunt dat 't Sas (2018) noemt, relevant. In dit onderzoek wordt dat perspectief samen met de eerder genoemde vijf indicatoren (Polo et al., 2015; 't Sas, 2018, p. 235) gebruikt om explorerende gespreksvoering te analyseren (zie Tabel 2).

---

<sup>6</sup> leeftijd, geslacht, vaardigheden, taalvaardigheid en motivatie

<b>Indicator</b>	<b>Omschrijving</b>
1. Onderbouwde mening	De mate waarin de mening wordt gegeven en met argumenten wordt onderbouwd.
2. Luisteren en reageren	De mate waarin naar elkaar wordt geluisterd en op elkaar wordt gereageerd.
3. Doorvragen	De mate waarin er wordt doorgevraagd op wat andere klasgenoten in het gesprek zeggen.
4. Argumenten bekritisieren	De mate waarin argumenten van klasgenoten in het gesprek kritisch worden beoordeeld.
5. Informeren	De mate waarin leerlingen belangrijke informatie met elkaar delen in het gesprek.
6. Verantwoordelijk	De mate waarin iedereen zich verantwoordelijk voelt voor de uitkomst van het gesprek.

Tabel 2: Zes indicatoren van explorerende gespreksvoering (Polo et al., 2012; 't Sas, 2018)

### **3.3. Potentieel explorerend karakter van twee gespreksmethodieken**

Niet alle gespreksvormen nodigen uit tot het voeren van explorerende gesprekken, zoals eerder benoemd in 2.1 en 3.2. Dera et al. (2023) bespreken in het handboek *Vaardig met vakinhoud* een aantal gespreksvormen die in potentie wél een explorerend karakter hebben. De onderzoekers benadrukken in het handboek het belang van balans tussen het geven van ruimte aan leerlingen om na te denken en zich voor te bereiden op het gesprek en het bieden van structuur als docent. Die structuur kan bijvoorbeeld geboden worden door middel van vragenkaartjes bij de boekgesprekken en die structuur kan gaandeweg worden losgelaten als leerlingen gewend zijn aan de werkwijze en zelfstandig kunnen doorvragen (Dera et al., 2023).

Volgens Van der Deijl et al. (2019) is het bieden van structuur bij gespreksvoering in ieder geval noodzakelijk om leerlingen te helpen bij het ontwikkelen van literaire competentie op een hoger niveau. Gemiddeld genomen worden leerlingen geacht zich tussen het begin van 4 havo en het eind van 5 havo te ontwikkelen van herkendend lezen<sup>7</sup> (niveau 2) naar reflecterend lezen<sup>8</sup> (niveau 3) (Meestringa et al., 2012; Van der Deijl et al., 2018). Niveau 3 wordt door Van der Deijl et al. (2019) gezien als het begin van de hogere leesniveaus, omdat leerlingen vanaf dat niveau moeten leren een onderzoekende houding aan te nemen ten aanzien van de tekst en de tekst te verbinden met bijvoorbeeld literaire thema's. Die ontwikkeling richting niveau 3 is gebaat bij sturing door de docent (Van der Deijl et al., 2019). Ook Dera et al. (2022) benoemen die behoefte aan een vorm van sturing bij boekgesprekken.

In *Vaardig met vakinhoud* (Dera et al., 2023) worden vijf methodieken voor boekgesprekken besproken, die in meer of mindere mate een vorm van docentsturing omvatten en

<sup>7</sup> Referentieniveau 2F

<sup>8</sup> Referentieniveau 3F

die in meer of mindere mate explorerend kunnen zijn: leesclubs, de methode Schrijvers (2019b), het coöperatieve gesprek (*Coöperatief denken*, z.d.), de methode Cornelissen (2016), en dialogisch leren (Janssen, 2009). Leesclubs kunnen in verschillende vormen uitgewerkt worden en verhogen volgens Dera et al. (2023) het leesplezier en de leesmotivatie. De methode van Schrijvers (2019b) is in essentie gericht op nadenken over de eigen belevingswereld (Dera et al., 2023). Het coöperatieve gesprek lijkt explorerend van karakter volgens Dera et al. (2023), maar voor deze methodiek is geen wetenschappelijke onderbouwing gevonden<sup>9</sup>. De methode Cornelissen (2016) en dialogisch leren (Janssen, 2009) zijn daarentegen allebei in potentie explorerend, geven ruimte aan de interpretatie van de leerlingen en omvatten een bepaalde mate van sturing door de docent. Bovendien zijn beide gespreksmethodieken gericht op het ‘praten met en over literatuur’ (Coenen, 1992) waarbij leerlingen naar elkaars ideeën luisteren, uitspraken ondersteunen met argumenten, argumenten kritisch onder de loep nemen en gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de uitkomst van het gesprek (Mercer, 1995, p. 369; Polo et al., 2015, p. 61). Dat maakt deze twee gespreksvormen interessant voor nader onderzoek.

### 3.3.1. *Dialogisch boekgesprek*

In het dialogische boekgesprek van Janssen (2009) vormen vragen die leerlingen zichzelf stellen tijdens en na het lezen van het boek het uitgangspunt. Het gaat daarbij niet om vragen die leerlingen makkelijk kunnen beantwoorden, maar om vragen die bijvoorbeeld gaan over interessante, raadselachtige of verbazingwekkende aspecten in het verhaal en waarop het antwoord niet zomaar in het boek kan worden opgezocht (Janssen, 2009). Deze zogeheten hamvragen worden gezien als cruciale vragen die helpen om tot de kern van een boek door te dringen. In het boekgesprek wordt vervolgens gezamenlijk gezocht naar een interpretatie van de hamvragen. Daarbij is het niet noodzakelijk dat leerlingen altijd tot één antwoord op de vraag komen; de essentie is dat leerlingen gezamenlijk filosoferen over mogelijke antwoorden (Janssen, 2009).

Het bedenken van goede hamvragen is een lastig proces, waarbij leerlingen geholpen moeten worden (Janssen, 2009). Goedhart et al. (2022) beschrijven dat zo’n dialogisch boekgesprek een gedegen voorbereiding en structuur nodig heeft om leerlingen tot beargumenteerde interpretaties te laten komen en ze beter door te laten dringen tot thematiek en betekenissen. Als leerlingen eerst meer eenvoudige vragen inventariseren over verschillende literaire elementen bij het boek, die vragen koppelen aan open plekken of feiten en vervolgens op basis daarvan hamvragen formuleren, dan komt dat de kwaliteit van het boekgesprek ten goede (Goedhart et al., 2022). Dat boekgesprek kan door de leerlingen zelf worden gevoerd met de eerder geformuleerde hamvragen. Eventueel kan een overzicht met doorvraagvragen worden gebruikt (Goedhart et al., 2022).

---

<sup>9</sup> De website [www.cooperatiefdenken.com](http://www.cooperatiefdenken.com) is geraadpleegd, maar nergens is te vinden of de methodiek is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Daarom is het coöperatieve gesprek in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

### 3.3.2. *Gestructureerd boekgesprek*

De methode Cornelissen (2016) is een gestructureerde gespreksmethode waarbij leerlingen werken met verschillende vraagtypen die elkaar afwisselen: kennisvragen, inlevingsvragen, verdiepingsvragen, interpretatievragen, evaluatievragen, regisseervragen en verhelderingsvragen. Het gesprek gaat in de door Cornelissen (2016) beschreven werkwijze in het basisonderwijs uit van vraagroutines waarbij vooral de docent de volgorde van de vragen bepaalt. Die vraagvolgorde kan vooraf worden bepaald op basis van de leerdoelen of tijdens het gesprek op basis van de antwoorden die leerlingen geven (Cornelissen, 2016). In het voortgezet onderwijs kunnen leerlingen na een instructie zelfstandig een boekgesprek in deze vorm voeren en de vragen stellen (Dera et al., 2023). Na een kennisvraag kunnen leerlingen bijvoorbeeld een verdiepingsvraag stellen, gevolgd door een inlevingsvraag en een verhelderingsvraag. Door op deze manier met diverse vraagtypen te werken, worden leerlingen uitgedaagd om langer bij een vraag stil te staan.

Cornelissen (2016) benadrukt het belang van voorbereiding op het boekgesprek: leerlingen moeten eerst individueel de eigen gedachten ordenen en leeservaringen uitwerken. Door eerst zelf over het boek na te denken ontstaan verschillende ideeën en interpretaties die belangrijk zijn voor het voeren van een goed boekgesprek (Cornelissen, 2016). Daartoe kunnen leerlingen bijvoorbeeld aangemoedigd worden om tijdens het lezen van een boek aantekeningen te maken. Na afloop van het lezen van het boek kunnen alle gedachten en vragen verder worden uitgewerkt. Door op deze manier te werken gaat een boekgesprek veel meer over individuele en gezamenlijke leeservaringen van leerlingen en minder om het geven van het juiste antwoord (Cornelissen, 2016).

## **4. Onderzoeksvraag, deelvragen en hypotheses**

Voortvloeiend uit de probleemstelling en het theoretisch kader staat in dit onderzoek de volgende onderzoeksvraag centraal:

*In hoeverre heeft explorerende gespreksvoering tussen 4 havo-leerlingen onderling, in de vorm van een dialogisch boekgesprek of een gestructureerd boekgesprek, een positieve invloed op de literaire competentie van een 4 havo-leerling?*

De volgende drie deelvragen dragen bij aan het beantwoorden van deze onderzoeksvraag:

- Hoe groot is de invloed van explorerende gespreksvoering op de literaire competentie van 4 havo-leerlingen?
- In welke van de twee gespreksvormen (dialogisch boekgesprek of gestructureerd boekgesprek) komen 4 havo-leerlingen het meest tot explorerende gespreksvoering?

- Wat is het verschil in literaire competentie voor en na het voeren van een dialogisch of gestructureerd boekgesprek?

In dit onderzoek zijn drie hypothesen getoetst:

- Explorerende gespreksvoering heeft een positieve invloed op de literaire competentie van 4 havo-leerlingen.
- In een dialogisch boekgesprek komen 4 havo-leerlingen meer tot explorerende gespreksvoering dan in een gestructureerd boekgesprek.
- De verbetering van de literaire competentie van 4 havo-leerlingen is groter na het voeren van een dialogisch gesprek dan na het voeren van een gestructureerd boekgesprek.

## 5. Onderzoeksmethode

Voor het beantwoorden van de deelvragen en de hoofdvraag is er in dit onderzoek gekozen voor een mixed-methodsaanpak. Er zijn op twee momenten enquêtes afgenomen onder leerlingen, docenten hebben de boekgesprekken holistisch geanalyseerd en er zijn geluidsopnamen gemaakt van de boekgesprekken. Dit hoofdstuk gaat dieper in op het onderzoeksontwerp, de onderzoekspopulatie, de opzet van de lessenserie, de dataverzameling, de operationalisatie, instrumenten en materialen, datakenmerken, validiteit en betrouwbaarheid, en de data-analyse<sup>10</sup>.

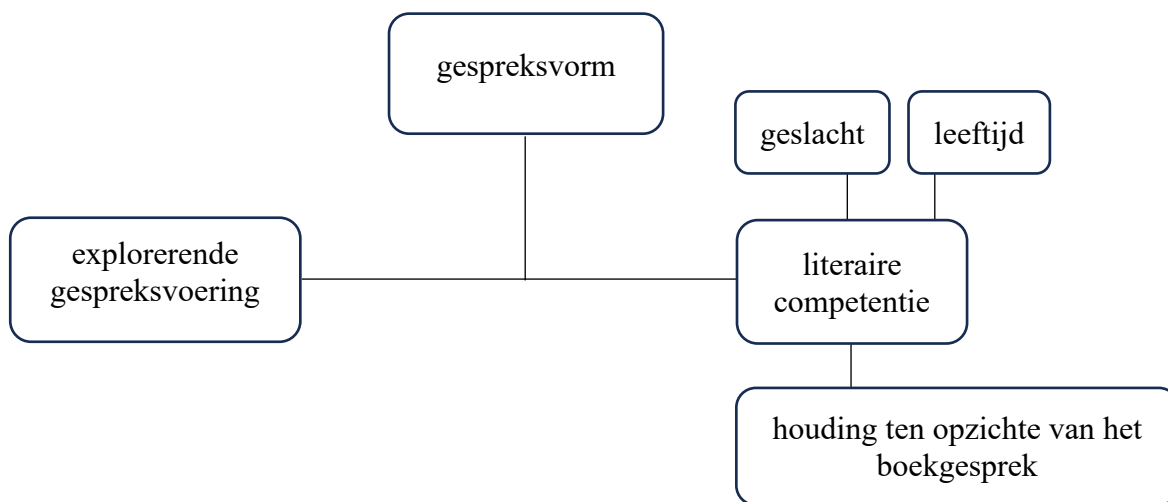
### 5.1. Onderzoeksontwerp

Dit onderzoek heeft een convergent parallel ontwerp. Dat wil zeggen dat er zowel kwantitatieve als kwalitatieve data zijn verzameld en dat de resultaten van de beide dataverzamelingen naast elkaar zijn gelegd om een conclusie te kunnen trekken. Het kwantitatieve deel heeft een correlatieel ontwerp om vast te kunnen stellen in hoeverre de onafhankelijke variabele ‘explorerende gespreksvoering’ correleert met de afhankelijke variabele ‘literaire competentie’, met ‘gespreksvorm’ als moderator en ‘geslacht’, ‘leeftijd’ en ‘houding ten opzichte van het boekgesprek’ als controlevariabelen (zie Figuur 1). Het kwalitatieve deel van het onderzoek betreft het op basis van geluidsopnamen waarnemen van explorerende gespreksvoering in de verschillende gesprekken en het op basis van docentobservaties waarnemen van explorerende gespreksvoering en literaire competentie in de verschillende gesprekken.

---

<sup>10</sup> Voor de specifieke terminologie met betrekking tot kwantitatieve analyses is er gebruikgemaakt van Field (2018).





*Figuur 1: Conceptueel model*

## 5.2. Onderzoekspopulatie

De lessenserie die Dera et al. (2023) beschrijven, is uitgevoerd in 4 havo- en 4 vwo-klassen. Omdat dit onderzoek op aanbevelingen uit hun onderzoek voortborduurde, lag het voor de hand om een onderzoek uit te voeren in beide jaarlagen of één van die twee jaarlagen. Op de school waar ik werkzaam ben, bleek een dergelijk onderzoek alleen mogelijk binnen de jaarlaag 4 havo, omdat ten tijde van de uitvoering van het onderzoek boekgesprekken op basis van een gelezen klassenboek op het programma stonden.

In overleg met de sectie Nederlands is er besloten om het onderzoek uit te voeren in alle zeven 4 havo-klassen. Uit deze zeven klassen hebben 160 leerlingen de eerste enquête ingevuld en 155 leerlingen de tweede enquête ingevuld. Alleen de antwoorden van de leerlingen die beide enquêtes invulden, zijn gebruikt in dit onderzoek. Zodoende bestaat de uiteindelijke onderzoekspopulatie van dit onderzoek uit 155 leerlingen verdeeld over zeven klassen. Twee klassen hebben les van dezelfde docent, wat maakt dat in totaal zes verschillende docenten hebben meegewerkt aan dit onderzoek.

## 5.3. Opzet van de lessenserie

Het onderzoek is in iedere klas uitgevoerd gedurende twee lessen en zowel docenten als leerlingen zijn zorgvuldig geïnstrueerd (zie Bijlage 5 en 10). Ter voorbereiding op die twee lessen hebben de leerlingen een klassenboek<sup>11</sup> gelezen. Over dit klassenboek (zie Bijlage 1) hebben de leerlingen in groepjes in les twee een boekgesprek gevoerd volgens de methodiek van het dialogische boekgesprek (zie 3.3.1) of de methodiek van het gestructureerde boekgesprek (zie 3.3.2). Daartoe is de gespreksles in tweeën gesplitst<sup>12</sup>: de groepjes die een dialogisch boekgesprek hebben gevoerd,

<sup>11</sup> alle leerlingen uit één klas lezen hetzelfde boek

<sup>12</sup> We werken met een 70 minutenrooster.

waren aanwezig in het eerste deel van de les en de groepjes die een gestructureerd boekgesprek hebben gevoerd, waren aanwezig in het tweede deel (zie Tabel 3). In een voorbereidingsles hebben de leerlingen deze boekgesprekken voorbereid aan de hand van een invulschema<sup>13</sup> dat aansloot bij de gespreksmethodiek (zie Bijlage 6). Daarnaast hebben de leerlingen tijdens de voorbereidingsles een instructie gekregen over de boekgesprekken, het onderzoek en de te volgen lesprocedure in de gespreksles (zie Bijlage 10).

Per klas zijn er zes tot acht gespreksgroepjes gevormd van drie of vier leerlingen. Deze groepjes zijn per klas samengesteld op basis van volledige randomisatie via het hulpmiddel ‘Groepjes’ in Magister. Drie tot vier groepjes per klas voerden een dialogisch boekgesprek en drie tot vier groepjes voerden een gestructureerd boekgesprek. Het toekennen van de gespreksvorm aan de groepjes is eveneens gerandomiseerd verlopen volgens een methode naar keuze van de docent.

Onderdeel	Tijd	Lesactiviteit
Start A	4 minuten	De leerlingen komen binnen en gaan direct in het juiste groepje zitten (groepjes dialogisch boekgesprek).
Kop A	2 minuten	De docent herhaalt kort de procedure en de lesopzet.
Romp A	20 minuten	De leerlingen voeren in groepjes een dialogisch boekgesprek.
	8 minuten	De leerlingen vullen op hun Chromebook de enquête in.
Start A / Start B	4 minuten	De leerlingen die het dialogisch boekgesprek hebben gevoerd, verlaten de les. De leerlingen die een gestructureerd boekgesprek voeren, komen binnen en gaan direct in het juiste groepje zitten.
Kop B	2 minuten	De docent herhaalt kort de procedure en de lesopzet.
Romp B	20 minuten	De leerlingen voeren in groepjes een gestructureerd boekgesprek.
	8 minuten	De leerlingen vullen op hun Chromebook de enquête in.
Start B	2 minuten	De leerlingen die het gestructureerde boekgesprek hebben gevoerd verlaten de les.

Tabel 3: Globaal lesplan van de gespreksles

#### 5.4. Dataverzameling

De data voor dit onderzoek zijn verzameld door middel van digitale enquêtes<sup>14</sup> op twee momenten, docentobservaties en geluidsopnamen. Aan het begin van de voorbereidingsles hebben de leerlingen ( $N = 155$ ) in een eerste enquête (zie Bijlage 2) een inschatting gemaakt van hun literaire competentie en hun gespreksvaardigheden. Ook is er in die enquête gevraagd naar leeftijd en geslacht. Na het boekgesprek in de tweede les hebben de leerlingen ( $N = 155$ ) nogmaals een enquête (zie Bijlage 2) ingevuld met dezelfde stellingen over literaire competentie en explorerende gespreksvoering als in de eerste enquête. Voor het beantwoorden van de stellingen over literaire competentie en explorerende gespreksvoering is er gebruikgemaakt van een 5-punts Likertschaal<sup>15</sup>

<sup>13</sup> In de communicatie naar leerlingen zijn diverse termen door elkaar gebruikt, waaronder mindmap en verhaalweb.

<sup>14</sup> De enquête is digitaal afgenomen middels Google Formulieren. Sommige leerlingen waren hun Chromebook vergeten en hebben de enquête(s) op papier ingevuld. Die data zijn daarna handmatig toegevoegd aan het databestand.

<sup>15</sup> 1 = oneens en 5 = eens

met gelabelde uitersten, hetgeen het beste werkt om bias door antwoordstijlen als ARS en ERS<sup>16</sup> te voorkomen (Cabooter, 2010). Daarnaast hebben de leerlingen in de tweede enquête aangegeven in hoeverre ze het boekgesprek leuk, leerzaam en interessant vonden. Daarbij is er per item gebruikgemaakt van een volledig gelabelde 3-puntsschaal<sup>17</sup>.

Naast de data uit de enquêtes zijn er gegevens verzameld door middel van docentobservaties. De docenten hebben elk in hun eigen klas de groepjes in iedere gespreksvariant holistisch geobserveerd op literaire competentie en explorerende gespreksvoering aan de hand van een observatieformulier (zie Bijlage 3). Daarbij is niet gewerkt op basis van vooraf beschreven items; docenten hebben hun eigen opmerkingen geformuleerd op basis van datgene wat voor hen het meest opvallend was. Dat leverde zeven observatieformulieren met informatie over het dialogische boekgesprek en zeven observatieformulieren met informatie over het gestructureerde boekgesprek op, met in totaal 69 verschillende opmerkingen (zie Bijlage 12).

Verder zijn er geluidsopnamen gemaakt van de verschillende gespreksvarianten. Uit praktische overwegingen is er vooraf besloten dat in iedere klas bij iedere gespreksvorm van één groepje een opname zou worden gemaakt. In het kader van AVG-wetgeving moet er voor het maken van geluidsopnamen immers toestemming zijn of worden gegeven door ouders of leerlingen<sup>18</sup>. Daarnaast moeten leerlingen zich comfortabel voelen bij het opnemen van hun gesprek. Dat maakte het onrealistisch om uit te gaan van het kunnen maken van geluidsopnamen bij alle gespreksgroepjes. In één klas lukte het om deze redenen ook niet om twee groepjes te vinden voor het maken van geluidsopnamen. In één klas is de geluidsopname bij één van de twee gespreksvormen mislukt. Zodoende zijn er uiteindelijk vijf geluidsopnamen gemaakt van het dialogische boekgesprek en zes van het gestructureerde boekgesprek.

De kwantitatieve data uit de twee enquêtes zijn leidend in dit onderzoek. De kwalitatieve data uit de observaties en de geluidsopnamen zijn gebruikt om de resultaten uit de enquêtes verder te verklaren. In tabel 4 is per deelvraag en hypothese verantwoord welke data zijn gebruikt.

---

<sup>16</sup> ARS = acquiescence response style (de neiging om bevestigend te antwoorden op stellingen of vragen zonder goed naar de inhoud te kijken) en ERS = extreme response style (de neiging om extreem te antwoorden)

<sup>17</sup> nee, gemiddeld, ja (hierbij is uitgegaan van gebruiksvriendelijkheid voor de leerling; vijf antwoordopties bij drie items (aangeboden in een raster) leek onoverzichtelijk)

<sup>18</sup> boven de 16 jaar mogen leerlingen zelf toestemming geven

<b>Deelvragen</b>	<b>Gebruikte data</b>
Hoe groot is de invloed van explorerende gespreksvoering op de literaire competentie van 4 havo-leerlingen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enquête twee</li> </ul>
In welke van de twee gespreksvormen (dialogisch boekgesprek of gestructureerd boekgesprek) komen 4 havo-leerlingen het meest tot explorerende gespreksvoering?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enquête twee</li> <li>• observaties</li> <li>• geluidsopnamen</li> </ul>
Wat is het verschil in literaire competentie na het voeren van een dialogisch boekgesprek en het voeren van een gestructureerd boekgesprek?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enquête een en twee</li> <li>• observaties</li> </ul>
<b>Hypothesen</b>	<b>Gebruikte data</b>
Explorerende gespreksvoering heeft een positieve invloed op de literaire competentie van 4 havo-leerlingen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enquête twee</li> </ul>
In een dialogisch boekgesprek komen 4 havo-leerlingen meer tot explorerende gespreksvoering dan in een gestructureerd boekgesprek.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enquête twee</li> <li>• observaties</li> <li>• geluidsopnamen</li> </ul>
De literaire competentie van 4 havo-leerlingen wordt na het voeren van een dialogisch gesprek hoger beoordeeld dan na het voeren van een gestructureerd boekgesprek.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enquête een en twee</li> <li>• observaties</li> </ul>

*Tabel 4: Verantwoording gebruikte data per deelvraag en hypothese*

### **5.5. Operationalisatie**

In dit onderzoek is de invloed van explorerende gespreksvoering in de vorm van een dialogisch boekgesprek of gestructureerd boekgesprek op de literaire competentie van een 4 havo-leerling onderzocht. Voor zover bekend waren er ten tijde van dit onderzoek geen bestaande gevalideerde vragenlijsten beschikbaar met betrekking tot literaire competentie en explorerende gespreksvoering. Daarom zijn er voor de twee enquêtes in dit onderzoek stellingen geformuleerd op basis van de indicatoren voor literaire competentie (zie 3.1.1) van Witte et al. (2012). Daarnaast zijn de holistische observatieformulieren voor docenten gecodeerd op basis van deze indicatoren. Om explorerende gespreksvoering te meten in de twee enquêtes zijn er stellingen geformuleerd op basis van de indicatoren (zie 3.2.1) van Polo et al. (2015) vanuit een communicatief oogpunt ('t Sas, 2018). Met deze indicatoren voor explorerende gespreksvoering zijn bovendien de holistische observatieformulieren en de geluidsopnamen gecodeerd (zie Bijlage 4).

### **5.6. Instrumenten en materialen**

Ten behoeve van dit onderzoek zijn een aantal instrumenten en materialen ontwikkeld (zie Tabel 5) die als bijlage aan dit onderzoeksverslag zijn toegevoegd.

<b>Instrumenten</b>	Enquêteformulieren	Bijlage 2
	Holistisch observatieformulier docenten	Bijlage 3
	Coderingsformulieren docentobservaties en geluidsopnamen	Bijlage 4
<b>Materialen</b>	Docenteninstructie (lange en korte versie)	Bijlage 5
	Invulschema's gespreksvoorbereiding	Bijlage 6
	Toestemmingsformulier geluidsopnamen	Bijlage 7
	Presentaties voorbereidingsles en gespreksles	Bijlage 8
	Docenteninstructie geluidsopnamen	Bijlage 9
	Leerlinginstructies boekgesprekken	Bijlage 10
	Vragenlijst en vragenkaartjes	Bijlage 11

Tabel 5: Ontwikkelde instrumenten en materialen

### 5.7. Datakenmerken

De gegevens uit de ingevulde leerlingenquêtes zijn vanuit Google Formulieren geëxporteerd naar Google Spreadsheets. De enquêteformulieren van dertien leerlingen die de enquête op papier invulden, zijn handmatig ingevoerd in het spreadsheetbestand. Vervolgens zijn de resultaten van de beide enquêtes gekoppeld en zijn enkele enquêtes<sup>19</sup> verwijderd. Tot slot zijn de databestanden van de enquêtes geïmporteerd in SPSS<sup>20</sup>.

De jongste leerlingen (zie Tabel 6) in dit onderzoek zijn 14 jaar ( $n = 3$ ) en de oudste leerling is 18 jaar ( $n = 1$ ). De meesten zijn 15 ( $n = 75$ ) of 16 jaar ( $n = 61$ ). De groep jongens ( $n = 79$ ) is iets groter (zie Tabel 7) dan de groep meisjes ( $n = 66$ ). Daarnaast hebben vier non-binaire leerlingen deelgenomen aan dit onderzoek. Een dialogisch boekgesprek (zie Tabel 8) werd gevoerd door 87 leerlingen tegenover 68 leerlingen die een gestructureerd boekgesprek voerden.

	N	%
14 jaar	3	1.9%
15 jaar	75	48.4%
16 jaar	61	39.4%
17 jaar	12	7.7%
18 jaar	1	0.7%
w.n.z.(*)	3	1.9% (* drie leerlingen wilden hun leeftijd niet zeggen)

Tabel 6: Leeftijd

	N	%
jongens	79	51.0%
meisjes	66	42.6%
non-binair	4	2.6%
w.n.z. / anders (*)	6	3.8% (* vier leerlingen gaven een 'onzinantwoord' <sup>21</sup> )

Tabel 7: Geslacht

<sup>19</sup> enquêtes van leerlingen die alleen in de voorbereidings- of gespreksles aanwezig waren

<sup>20</sup> Er is in dit onderzoek gewerkt met SPSS versie 29 via Solisworkspace van de Universiteit Utrecht.

<sup>21</sup> vier leerlingen gaven bij de optie 'anders' een antwoord als 'spiderman' of 'batman'

	N	%
Dialogisch boekgesprek	87	56.1%
Gestructureerd boekgesprek	68	43.9%

*Tabel 8: Aantal leerlingen per gespreksvorm*

Alle enquêtevragen zijn eerst in een subschaal gezet (zie Bijlage 14) en gecontroleerd op ontbrekende waarden<sup>22</sup>. Subschalen zijn niet gehercodeerd, omdat alle vragen op dezelfde manier gesteld zijn. Op basis van de subschalen zijn de schalen LIT.COMP.1, LIT.COMP.2, EXPL.GESPR.1, EXPL.GESPR.2 en HOUDING geconstrueerd (zie Bijlage 15) voor verdere data-analyse<sup>23</sup>.

De 69 opmerkingen op de observatieformulieren van de docenten zijn handmatig in een overzicht verwerkt (zie Bijlage 12) en eerst bottom-up gecodeerd (Myhill, z.d.) om zodoende ruimte te geven aan opmerkingen die niet direct overeenkomen met literaire competentie of explorerende gespreksvoering. Per gesprekssoort is aangegeven naar hoe veel gemaakte opmerkingen de genoemde code verwijst. Daarna zijn de opmerkingen top-down gecodeerd waarbij de codes uit de eerste analyse in verband zijn gebracht met veertien indicatoren van literaire competentie (Witte et al., 2012) en zes indicatoren van explorerende gespreksvoering (Polo et al., 2015; 't Sas, 2018).

De geluidsopnamen van de verschillende gesprekken zijn beluisterd en simultaan top-down gecodeerd aan de hand van de indicatoren van explorerende gespreksvoering (zie Bijlage 13). Per gesprek is per indicator vervolgens op een 5-punts Likertschaal (Cabooter, 2010) uitgewerkt of een indicator niet is gehoord (1), of leerlingen het niet zo goed deden (2), of leerlingen het redelijk deden (3), of leerlingen het goed deden (4) en of leerlingen het zeer goed (5) deden. De resultaten zijn in SPSS nader geanalyseerd.

### **5.8. Validiteit en betrouwbaarheid**

Het gebruik van (recente) wetenschappelijke literatuur over literaire competentie en explorerende gespreksvoering voor de enquêtevragen, het observatieformulier en de coderingsformulieren heeft bijgedragen aan de inhoudsvaliditeit en constructvaliditeit van dit onderzoek. Cronbach's Alpha en de Item-totaal-correlatie laten zien dat de geconstrueerde schalen het beoogde meten (zie Tabel 9): schalen zijn betrouwbaar te noemen bij een Cronbach's Alpha > .7 en een Item-totaal-correlatie > .3 (Field, 2018).

<sup>22</sup> Omdat alle vragen verplicht moesten worden beantwoord, waren er geen ontbrekende waarden.

<sup>23</sup> De toevoeging '1' verwijst naar de eerste enquête en de toevoeging '2' verwijst naar de tweede enquête. De houding ten opzichte van het boekgesprek is alleen bevraagd na afloop van het gevoerde boekgesprek.

	<b>N</b>	<b>Verwijderd</b>	<b>Item-totaal-correlaties</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
LIT.COMP.1	14	0	> .33	.84
LIT.COMP.2	14	0	> .42	.87
EXPL.GESPR.1	6	0	> .35	.78
EXPL.GESPR.2	6	0	> .57	.84
HOUDING	3	0	> .53	.77

*Tabel 9: Item-totaal-correlaties en Cronbach's Alpha*

De methodische triangulatie – in de vorm van een combinatie van een kwantitatieve onderzoeksmethode en twee kwalitatieve onderzoeksmethodes – draagt bij aan de validiteit van dit onderzoek. Het gebruik van wetenschappelijk onderzoek bij het ontwikkelen van de enquêtes, het observatieformulier en de coderingsformulieren waarborgt de interne consistentie. Verder vergroten de ontwikkelde instrumenten en materialen, die onder meer uitgebreid beschrijven hoe dit onderzoek is aangepakt, de herhaalbaarheid van het onderzoek.

### **5.9. Data-analyse**

De data in dit onderzoek zijn eerst gecontroleerd op een normale verdeling. Daarna zijn spreidingsdiagrammen gemaakt om het verband te onderzoeken tussen explorerende gespreksvoering en literaire competentie. Dat verband is nader onderzocht met een correlatieanalyse, een enkelvoudige regressieanalyse en vervolgens een meervoudige regressieanalyse waarbij er is gekeken naar leeftijd, geslacht en houding ten opzichte van het boekgesprek. Met een ANOVA zijn verschillen getoetst. Vervolgens is er met een variantieanalyse gekeken naar het verschil in explorerende gespreksvoering tussen een dialogisch boekgesprek en een gestructureerd boekgesprek. Met een meervoudige regressieanalyse is een modererende invloed van gespreksvorm op het verband tussen explorerende gespreksvoering en literaire competentie nader onderzocht. De resultaten uit die analyses zijn verder verklaard met de docentobservaties en geluidsopnamen. Daarna is er met een ANOVA Repeated Measures gekeken naar het verschil in literaire competentie voor en na het voeren van een boekgesprek, waarbij ook het verschil tussen de gespreksvormen is geanalyseerd. Vervolgens is er hierbij gecontroleerd op leeftijd, geslacht en houding ten opzichte van het boekgesprek. De resultaten hiervan zijn nader verklaard met de docentobservaties. Bovendien is het verschil in explorerende gespreksvoering voor en na het boekgesprek onderzocht met een ANOVA Repeated Measures. Tot slot zijn de meest genoemde overige opmerkingen in de docentobservaties gerapporteerd, evenals opvallende aspecten uit de geluidsopnamen.

## 6. Resultaten

Op basis van de geformuleerde deelvragen en hypothesen zijn de data geanalyseerd. De resultaten daarvan zijn beschreven in 6.2, 6.3 en 6.4. Allereerst is de verdeling van de data onderzocht, zoals beschreven in 6.1. Tot slot zijn in 6.5 opvallende aspecten uit de docentobservaties en de geluidsopnamen gerapporteerd.

### 6.1. Verdeling van de data

Hoewel er volgens de centrale limiettheorie (Field, 2018) bij een onderzoekspopulatie groter dan dertig respondenten kan worden uitgegaan van een normale verdeling, zijn de scheefheid, de welving en de standaarddeviatie van de data in kaart gebracht (zie Tabel 10).

	LIT.COMP.1	EXPL.GESPR.1	LIT.COMP.2	EXPL.GESPR.2	HOUDING
<i>N</i>	155	155	155	155	155
gemiddeld	3.47	3.44	3.56	3.92	2.09
<i>SD</i>	.49	.61	.51	.59	.53
scheefheid	-.04	.02	.03	-.27	-.16
welving	.89	.80	.32	-.06	-.42
minimum	1.86	1.33	2.07	2.17	1.00
maximum	4.71	5.00	5.00	5.00	3.00

Tabel 10: Verdeling in LIT.COMP.1, EXPL.GESPR.1, LIT.COMP.2, EXPL.GESPR.2 en HOUDING

Bij een normale verdeling is de scheefheid gelijk aan 0 (Field, 2018). Bij LIT.COMP.1 is er sprake van een lichte linksscheve verdeling met een waarde van -.04. Dat betekent dat de verdeling naar rechts helt: een paar respondenten scoren een stuk lager dan de rest. Die linksscheve verdeling is nog sterker bij EXPL.GESPR.2 (scheefheid = -.27) en HOUDING (scheefheid = -.16). Zowel LIT.COMP.2 (scheefheid = .02) als EXPL.GESPR.1 (scheefheid = .03) hebben een lichte rechtsscheve verdeling, wat wil zeggen dat een paar respondenten een stuk hoger scoren dan rest. Grotere datasets laten vaker een grotere scheefheid zien, waarbij algemeen wordt aangenomen dat een scheefheid tussen -.4 en .4 beschouwd kan worden als ‘nul’ scheefheid (Field, 2018).

EXPL.GESPR.2 (welving = -.06) en HOUDING (welving = -.42) laten een meer uniforme, ofwel platykurtische, verdeling zien met weinig tot geen uitschieters (Field, 2018). De positieve waarden van LIT.COMP.1 (welving = .89) en EXPL.GESPR.1 (welving = .80) duiden op een verdeling met wat meer uitschieters (Field, 2018). Bij een mesokurtische verdeling is de welving gelijk aan 0<sup>24</sup> en is er sprake van een normale verdeling (Field, 2018); LIT.COMP.2 (welving = .32) komt het meest in de buurt van een mesokurtische verdeling (zie Bijlage 16) en bevat weinig uitschieters.

<sup>24</sup> SPSS rapporteert de ‘excess kurtosis’



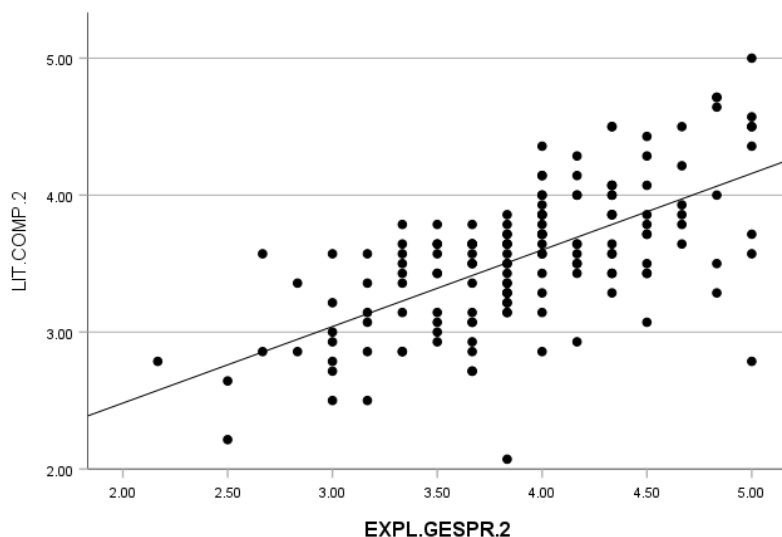
De standaarddeviaties van de data zijn niet al te groot: de respondenten zijn het redelijk met elkaar eens. De standaarddeviatie van LIT.COMP.1 ( $SD = .49$ ) duidt op een normale verdeling, maar bij LIT.COMP.2 ( $SD = .51$ ) zijn respondenten iets meer verdeeld. Bij EXPL.GESPR.1 ( $SD = .61$ ) en EXPL.GESPR.2 ( $SD = .59$ ) is de verdeeldheid onder de respondenten nog wat groter. Grote uitschieters zijn er echter ook niet: de minimum- en maximumscores liggen in deze schalen dicht bij het gemiddelde dan hooguit drieënhalf keer de standaarddeviatie (Field, 2018).

Op basis van de analyse van de verdeling (zie Bijlage 16) en de centrale limiettheorie is dus te concluderen dat er sprake is van een redelijk normale verdeling. De afwijkende schendingen van normaliteit zijn klein.

## 6.2. De invloed van explorerende gespreksvoering op literaire competentie

De eerste deelvraag luidt: *Hoe groot is de invloed van explorerende gespreksvoering op de literaire competentie van 4 havo-leerlingen?* De alternatieve hypothese stelt dat explorerende gespreksvoering een positieve invloed heeft op de literaire competentie van 4 havo-leerlingen.

Eerst is de aard van het verband tussen explorerende gespreksvoering en literaire competentie onderzocht. Uit het spreidingsdiagram blijkt dat er een lineair verband is tussen EXPL.GESPR.2 en LIT.COMP.2 (zie Figuur 2). De correlatieanalyse (zie Bijlage 17) laat op basis van Pearson's  $r$  een significant verband zien tussen EXPL.GESPR.2 en LIT.COMP.2 ( $r = .64$ ;  $p < .001$ ;  $N = 155$ ).



Figuur 2: Lineair verband tussen EXPL.GESPR.2 en LIT.COMP.2

Om dit verband nader te onderzoeken is een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd (zie Bijlage 18, tabel A t/m C). Hieruit blijkt dat explorerende gespreksvoering een significante voorspeller is van literaire competentie. De voorspelde toename van literaire competentie is .56 per punt toename van explorerende gespreksvoering ( $\beta = .64$ ;  $t(153) = 10.29$ ;  $p < .001$ ). Explorerende gespreksvoering verklaart op significant niveau 41% van de variantie in literaire

competentie ( $R^2 = .41$ ;  $F(1, 153) = 105.84$ ,  $p < .001$ ). Als een leerling beter is in explorerende gespreksvoering, gaat dat volgens dit model gepaard met een toename van literaire competentie.

Met een meervoudige regressieanalyse is er onderzocht of dit verband beïnvloed wordt door leeftijd, geslacht en de houding ten opzichte van het boekgesprek (zie Bijlage 18, tabel D t/m F). Uit die analyse blijkt dat leeftijd niet bijdraagt aan de verklaarde variantie van literaire competentie. Geslacht draagt voor 2.4% bij aan de verklaarde variantie van literaire competentie, hetgeen significant is volgens dit model ( $R^2 = .44$ ;  $F(1, 151) = 6.58$ ,  $p = .01$ ). Daarnaast draagt houding ten opzichte van het boekgesprek voor 1.5% bij aan de verklaarde variantie van literaire competentie, hetgeen eveneens significant is volgens dit model ( $R^2 = .46$ ;  $F(1, 150) = 4.07$ ,  $p = .045$ ).

Een ANOVA (zie Bijlage 19, tabel A en B) laat zien dat leerlingen die hun geslacht als ‘anders’ hebben benoemd of die het niet wilden aangeven, het hoogste gemiddelde hebben op literaire competentie ( $M = 4.11$ ), gevolgd door non-binaire leerlingen ( $M = 3.93$ ), meisjes ( $M = 3.62$ ) en jongens ( $M = 3.44$ ), zoals ook te zien is in tabel 11. Op de variabele explorerende gespreksvoering (zie Bijlage 19, tabel C en D) hebben non-binaire leerlingen het hoogste gemiddelde ( $M = 4.29$ ), gevolgd door leerlingen uit de groep ‘anders’ ( $M = 4.19$ ), meisjes ( $M = 4.03$ ) en jongens ( $M = 3.79$ ).

		<b>GESLACHT</b>			
		<b>jongen</b>	<b>meisje</b>	<b>non-binair</b>	<b>anders</b>
n		79	66	4	6
LIT.COMP.2	M	3.44	3.62	3.93	4.11
	SD	.49	.47	.57	.66
EXPL.GESPR.2	M	3.79	4.03	4.29	4.19
	SD	.56	.57	.52	.74

Tabel 11: Verdeling in LIT.COMP.2 en EXPL.GESPR.2 op basis van het geslacht van de leerlingen

De variantieanalyse (zie Bijlage 19, tabel E en F) laat verder zien dat leerlingen die positief tot erg positief zijn over het boekgesprek ook het hoogste gemiddelde laten zien op literaire competentie (respectievelijk  $M = 3.82$  en  $M = 3.97$ ). In tabel 12 is verder te zien dat de gemiddelde scores op literaire competentie van de leerlingen die een gematigd negatieve, een neutrale of gematigd positieve houding hebben ten opzichte van het boekgesprek, dicht bij elkaar en dicht bij het schaalgemiddelde van LIT.COMP.2 ( $M = 3.56$ ) liggen (respectievelijk  $M = 3.55$ ,  $M = 3.50$  en  $M = 3.53$ ). Leerlingen die een negatieve tot erg negatieve houding hebben ten opzichte van het boekgesprek, laten ook de laagste gemiddelden zien op literaire competentie (respectievelijk  $M = 3.21$  en  $M = 3.25$ ). De houding ten opzichte van het boekgesprek in relatie tot de scores op explorerende gespreksvoering laat eenzelfde beeld zien (zie Bijlage 19, tabel G en H). Leerlingen met een gematigd positieve, positieve of erg positieve houding ten opzichte van het boekgesprek, scoren ook het hoogst op explorerende gespreksvoering (respectievelijk  $M = 4.04$ ,  $M = 4.17$  en  $M = 4.29$ ). Leerlingen met een neutrale,

gematigd negatieve, negatieve of erg negatieve houding ten opzichte van het boekgesprek scoren lager op explorerende gespreksvoering (respectievelijk  $M = 3.89$ ,  $M = 3.76$ ,  $M = 3.60$  en  $M = 3.40$ ).

#### HOUDING TEN OPZICHTE VAN HET BOEKGESPREK

		---	--	-	+/-	+	++	+++
n		10	13	19	47	33	17	16
LIT.COMP.2	M	3.25	3.21	3.55	3.50	3.53	3.82	3.97
	SD	.47	.43	.54	.52	.45	.39	.47
EXPL.GESPR.2	M	3.40	3.60	3.76	3.89	4.04	4.17	4.29
	SD	.83	.36	.53	.60	.43	.50	.60

Tabel 12: Verdeling in LIT.COMP. 2 en EXPL.GESPR.2 op basis van de houding van de leerlingen

Uit deze resultaten blijkt dat de alternatieve hypothese, met betrekking tot de positieve invloed van explorerende gespreksvoering op de literaire competentie van 4 havo-leerlingen, wordt ondersteund in dit onderzoek. Deze bevinding komt overeen met de bevindingen van Dera et al. (2022) en 't Sas (2018).

### 6.3. Explorerende gespreksvoering in een dialogisch en gestructureerd boekgesprek

De tweede deelvraag in dit onderzoek luidt: *In welke van de twee gespreksvormen (dialogisch boekgesprek of gestructureerd boekgesprek) komen 4 havo-leerlingen het meest tot explorerende gespreksvoering?* De alternatieve hypothese hierbij stelt dat 4 havo-leerlingen in een dialogisch boekgesprek meer tot explorerende gespreksvoering komen dan in een gestructureerd boekgesprek.

Uit een variantieanalyse (zie Bijlage 19, tabel I en J) blijkt dat er een klein verschil is tussen een dialogisch boekgesprek en een gestructureerd boekgesprek (zie Tabel 13). Leerlingen die een dialogisch boekgesprek hebben gevoerd, scoren gemiddeld iets hoger ( $M = 3.94$ ) op explorerende gespreksvoering dan leerlingen die een gestructureerd gesprek hebben gevoerd ( $M = 3.90$ ). Dit verschil is echter niet significant ( $p = .60$ ).

		Dialogisch boekgesprek	Gestructureerd boekgesprek
n		87	68
EXPL.GESPR.2	M	3.94	3.90
	SD	.61	.56

Tabel 13: Explorerende gespreksvoering in de twee gespreksvormen

Daarnaast is de moderatie van de gespreksvorm op het verband tussen explorerende gespreksvoering en literaire competentie gecontroleerd in een meervoudige regressieanalyse (zie Bijlage 18, tabel G en H). Hieruit blijkt dat de variantie in literaire competentie, die voor 41% wordt

verklaard door explorerende gespreksvoering, niet verandert door het type gesprek dat leerlingen hebben gevoerd.

Deze resultaten zijn nader verklaard met de docentenobservaties (zie Bijlage 12). In deze observaties zijn verschillende opmerkingen gemaakt over de gespreksvoering, waarvan er een aantal te herleiden zijn naar vier van de zes indicatoren van explorerende gespreksvoering (zie Tabel 14). Bij het gestructureerde boekgesprek hebben docenten uit zichzelf in vijf opmerkingen aangegeven dat leerlingen niet kritisch waren op elkaars inbreng<sup>25</sup> en dat er snel consensus ontstond. Dat staat in contrast met het dialogische boekgesprek waarbij er in één notitie is aangegeven dat argumenten van klasgenoten wel kritisch werden beoordeeld. Daarnaast is er een klein verschil waarneembaar op de indicator ‘doorvragen’. Bij de groepjes die een dialogisch boekgesprek voerden, hebben docenten dit zes keer benoemd op het observatieformulier, tegenover vier keer bij het gestructureerde boekgesprek. Over het delen van belangrijke informatie met klasgenoten en het voelen van verantwoordelijkheid voor de uitkomst hebben docenten niets genoteerd. Op de overige indicatoren laten de docentenobservaties geen verschillen zien tussen de twee gespreksvormen.

<b>Indicatoren Explorerende Gespreksvoering</b>	<b>Dialogisch boekgesprek</b>	<b>Gestructureerd boekgesprek</b>
mening (over het boek) met argumenten onderbouwen	1	1
luisteren naar klasgenoten en reageren op wat zij zeggen	1	1
doorvragen op wat klasgenoten zeggen	6	4
argumenten van klasgenoten kritisch beoordelen	1	-5
belangrijke informatie delen met klasgenoten	niet genoteerd	niet genoteerd
medeverantwoordelijk voelen voor de uitkomst	niet genoteerd	niet genoteerd

*Tabel 14: Opmerkingen over explorerende gespreksvoering in docentobservaties*

Tot slot zijn de geluidsopnamen van de gesprekken gebruikt om de resultaten uit de leerlingenuêtes nader te verklaren (zie Bijlage 13). De gemiddelden laten een klein verschil in explorerende gespreksvoering zien (zie Tabel 15) tussen een dialogisch boekgesprek ( $M = 3.50$ ) en een gestructureerd boekgesprek ( $M = 3.39$ ), wat aansluit op de analyses van de leerlingenuêtes en de docentobservaties.

	<b><i>N</i></b>	<b><i>gemiddelde</i></b>
Dialogisch boekgesprek	5	3.50
Gestructureerd boekgesprek	6	3.39

*Tabel 15: Explorerende gespreksvoering per gespreksvorm op basis van geluidsopnamen*

<sup>25</sup> In de tabel is dit aangegeven als -5.

In de docentobservaties is vooral het gebrek aan het kritisch beoordelen van elkaars argumenten in het gestructureerde boekgesprek opgevallen. Op de geluidsopnamen is dit in beide gespreksvormen wel waargenomen. In zowel het dialogische boekgesprek als het gestructureerde boekgesprek zijn opmerkingen gehoord als *'Dat klopt toch niet? Het personage verandert toch juist?'*, *'Nee, volgens mij is het zo dat...'*, *'Hm, ik zie zelf juist wel een duidelijk verband met Ameland'* en *'Wat ook zou kunnen is dat er een meer symbolische betekenis in de titel zit'*. In één klas werd echter zowel tijdens het dialogische boekgesprek als tijdens het gestructureerde boekgesprek helemaal niet kritisch gereageerd op elkaars argumenten.

Daarnaast hebben docenten genoteerd dat leerlingen in het dialogische boekgesprek iets vaker doorvragen ( $n = 6$ ) dan in het gestructureerde boekgesprek ( $n = 4$ ). Dit blijkt ook uit de geluidsopnamen. In het dialogische boekgesprek zijn vragen gehoord als *'Wat bedoel je daar dan mee?'*, *'Waarom vind je dat?'*, *'Zij wist toch zelf wel wie de vader was?'* en *'Bedoel je dat je haar ontwikkeling zo goed kunt zien of bedoel je iets anders?'* Bij het gestructureerde boekgesprek reageren leerlingen wel op elkaars antwoorden in reacties als *'Oh ja, dat had ik ook'* en *'Dat lijkt mij ook zo erg'*, maar wordt er minder daadwerkelijk doorgevraagd.

Gezien de kleine verschillen kan op basis van dit onderzoek de alternatieve hypothese, die stelt dat 4 havo-leerlingen in een dialogisch boekgesprek meer tot explorerende gespreksvoering komen dan in een gestructureerd boekgesprek, niet worden ondersteund. Beide gespreksvormen hebben een explorerend karakter, wat overeenkomt met Dera et al. (2023).

#### **6.4. Literaire competentie na het voeren van een boekgesprek**

De derde deelvraag in dit onderzoek luidt: *Wat is het verschil in literaire competentie voor en na het voeren van een dialogisch of gestructureerd boekgesprek?* De alternatieve hypothese hierbij stelt dat de verbetering van de literaire competentie van 4 havo-leerlingen groter is na het voeren van een dialogisch boekgesprek dan na het voeren van een gestructureerd boekgesprek.

Om het verschil in literaire competentie voor en na het voeren van het boekgesprek te meten, is een ANOVA Repeated Measures uitgevoerd (zie Bijlage 20, tabel A t/m D). Hieruit blijkt dat de literaire competentie na het voeren van het boekgesprek significant verschilt van de literaire competentie vóór het voeren van het boekgesprek ( $F(1, 154) = 13.83, p < .001$ ). De gemiddelde literaire competentie is na het voeren van het boekgesprek gestegen met .09 punt ( $M = 3.47$  naar  $M = 3.56, p < .001$ ). Uit een aanvullende analyse waarin de variabele GESPREK is toegevoegd aan de ANOVA Repeated Measures (zie Bijlage 20, tabel E t/m J) blijkt echter dat de gespreksvorm geen significante invloed heeft op het verschil in literaire competentie voor en na het boekgesprek. Leerlingen die een dialogisch boekgesprek voerden, laten een verbetering zien van .07 punt ( $M = 3.51$  naar  $M = 3.58$ ) en leerlingen die een gestructureerd boekgesprek voerden, laten een

verbetering zien van .12 punt ( $M = 3.41$  naar  $M = 3.53$ ). Het feit dat de gespreksvorm in deze analyse geen significante invloed heeft, komt overeen met de bevindingen uit de variantieanalyse, de docentenobservaties en de geluidsopnamen, zoals beschreven in 6.3.

Vervolgens is onderzocht of de toename in literaire competentie beïnvloed wordt door leeftijd, geslacht en de houding ten opzichte van het boekgesprek (zie Bijlage 20, tabel K t/m P), door de variabelen LEEFTIJD, GESLACHT en HOUDING toe te voegen aan de ANOVA Repeated Measures. Geslacht blijkt een significante invloed te hebben op de toename van literaire competentie ( $F(3, 152) = 3.18, p = .03$ ). Uit de contrastanalyse blijkt dat die significantie wordt veroorzaakt door de leerlingen die hun geslacht niet wilden invullen of die ‘anders’ hebben ingevuld ( $p = .046$ )<sup>26</sup>. Tussen de overige leerlingen (jongens, meisjes en non-binaire leerlingen) is die toename niet significant.

<b>Indicatoren Literaire Competentie</b>	<b>Dialogisch boekgesprek</b>	<b>Gestructureerd boekgesprek</b>
bereid om tijd te investeren in het lezen van een boek	niet genoteerd	niet genoteerd
basiskennis van politiek, geschiedenis en maatschappij	niet genoteerd	niet genoteerd
kennis van literaire begrippen	1	3
begrijpt ouderwets of moeilijk taalgebruik	niet genoteerd	niet genoteerd
begrijpt moeilijke zinsconstructies	niet genoteerd	niet genoteerd
begrijpt betekenis van beeldspraak en stijlfiguren	niet genoteerd	niet genoteerd
de ‘wil’ om een boek zo snel mogelijk uit te lezen	niet genoteerd	niet genoteerd
begrijpt tijdwisselingen in een boek	niet genoteerd	niet genoteerd
begrijpt verschillende verhaallijnen	1	1
begrijpt verschillende perspectieven	niet genoteerd	niet genoteerd
herkent belangrijke motieven en thema's	4	2
heeft oog voor de ontwikkeling van de personages	1	1
maakt onderscheid tussen hoofd- en bijpersonages	niet genoteerd	niet genoteerd
begrijpt verschillende relaties tussen personages	niet genoteerd	niet genoteerd

*Tabel 16: Opmerkingen over literaire competentie in de docentobservaties*

Uit de analyse van de docentobservaties blijkt dat bij beide gespreksvormen een klein aantal opmerkingen te herleiden zijn naar vier van de veertien indicatoren van literaire competentie (zie Tabel 16). Bij een gestructureerd gesprek is er drie keer opgemerkt dat literaire begrippen zijn besproken tegenover één keer bij een dialogisch gesprek. Daartegenover staat dat er bij een dialogisch boekgesprek vier keer een opmerking is gemaakt over het praten over thematiek tegenover twee keer bij een gestructureerd boekgesprek. De docentenobservaties laten verder geen verschillen in literaire competentie zien tussen de twee gespreksvormen.

<sup>26</sup> De significant hogere toename van leerlingen die hun geslacht als ‘anders’ hebben benoemd, kan veroorzaakt zijn doordat deze leerlingen de enquête mogelijk niet serieus hebben ingevuld. Deze leerlingen benoemden hun geslacht als ‘spiderman’ of ‘batman’.

De ontwikkeling van leerlingen na de interventie van het boekgesprek is niet alleen zichtbaar in literaire competentie, maar ook in explorerende gespreksvoering (zie Bijlage 21, tabel A t/m D). Explorerende gespreksvoering na het voeren van het boekgesprek verschilt significant van explorerende gespreksvoering vóór het voeren van het boekgesprek ( $F(1, 154) = 113.28$ ,  $p < .001$ ). De gemiddelde explorerende gespreksvaardigheid is na het voeren van het boekgesprek gestegen met .49 punt ( $M = 3.44$  naar  $M = 3.93$ ,  $p < .001$ ). Net als bij literaire competentie heeft de gespreksvorm geen significante invloed (zie Bijlage 21, tabel E t/m J). Leerlingen die een dialogisch boekgesprek voerden, laten een verbetering zien van .51 punt ( $M = 3.43$  naar  $M = 3.94$ ) en leerlingen die een gestructureerd boekgesprek voerden, laten een verbetering zien van .46 punt ( $M = 3.44$  naar  $M = 3.90$ ).

Uit deze resultaten blijkt dat de alternatieve hypothese, die stelt dat de verbetering van de literaire competentie van 4 havo-leerlingen groter is na het voeren van een dialogisch boekgesprek dan na het voeren van een gestructureerd boekgesprek, niet wordt ondersteund in dit onderzoek. In lijn met Van der Deijl et al. (2019), Van Herten (2015) en Witte et al. (2012) verbetert de literaire competentie na het voeren van een boekgesprek, maar er is daarbij in dit onderzoek geen significant verschil aantoonbaar tussen een dialogisch boekgesprek en een gestructureerd boekgesprek. Beide gespreksvormen laten bovendien een ontwikkeling zien in explorerende gespreksvaardigheid, wat overeenkomt met de verwachtingen van Dera et al. (2022), Dera et al. (2023) en 't Sas (2018).

### **6.5. Overige resultaten uit docentobservaties en geluidsopnamen**

Uit de bottom-up analyse van de docentobservaties is gebleken dat docenten veel aspecten hebben genoteerd die niet direct te herleiden zijn naar literaire competentie of explorerende gespreksvoering conform de indicatoren die in dit onderzoek zijn gebruikt (zie Bijlage 12). Datzelfde geldt voor de analyses van de geluidsopnamen waarbij er per opname is genoteerd wat er opviel aan het gesprek (zie Bijlage 13).

Wat docenten het meest<sup>27</sup> hebben genoteerd bij de dialogische boekgesprekken, is het feit dat een goede voorbereiding essentieel is voor een soepel gesprek ( $n = 10$ ) en dat het bedenken van hamvragen niet voor iedere leerling even gemakkelijk is ( $n = 9$ ). Hierover zijn per gesprek in sommige gevallen meerdere opmerkingen gemaakt. Zonder goede hamvragen loopt een dialogisch boekgesprek vast. Hoewel in vier opmerkingen is beschreven dat het dialogische boekgesprek overkwam als een natuurlijk gesprek en in vier opmerkingen dat de vragenlijst hielp bij het doorvragen op elkaars antwoorden, geven drie andere opmerkingen juist aan dat leerlingen gericht waren op het zo snel mogelijk beantwoorden van de vragen.

---

<sup>27</sup> meer dan twee keer genoteerd

De geluidsopnamen van de dialogische boekgesprekken laten een divers beeld zien. In één klas wilden leerlingen bijvoorbeeld zo snel mogelijk het gesprek afronden en werden opmerkingen gemaakt als *'Nog één vraag en dan vind ik het wel mooi geweest'* en *'Duurt het nog lang?'* In ditzelfde gesprek lijken leerlingen het boek niet (helemaal) gelezen te hebben of geen zin te hebben in het boekgesprek. Op (basis)vragen over het boek volgt regelmatig *'Geen idee'*. In andere klassen proberen leerlingen elkaars antwoorden uit te diepen en verbanden te leggen tussen verschillende elementen in het boek. Leerlingen vullen elkaar aan en borduren voort op elkaars antwoorden. Ook is er een groepje dat slechts weinig hamvragen nodig heeft om een verdiepend gesprek te voeren; over de eerste hamvraag hebben deze leerlingen ruim zes minuten gesproken. Ze delen informatie met elkaar en houden uit zichzelf het gesprek op gang, zo blijkt bijvoorbeeld uit een opmerking als *'Mij viel het getal dertien op als motief. Hebben jullie dat ook gezien?'* In een andere klas valt de ontwikkeling gedurende het gesprek op. Na een collectieve verzuchting *'Pfff, we zitten pas op zes minuten!'* volgde *'Ik hoop dat er een deel twee komt. Ik wil echt weten waar Papa Afrika nu is'*.

Wat docenten het meest is opgevallen aan de gestructureerde boekgesprekken is dat de vragenkaartjes in de voorgestelde vraagroutine het echte gesprek belemmeren ( $n = 9$ ). Dit is in sommige gevallen meerdere keren genoteerd op het observatieformulier. Aan de andere kant is er een aantal opmerkingen gemaakt over het feit dat de vragenkaartjes juist gespreksvoering stimuleren ( $n = 4$ ) en dat er een natuurlijk gesprek is ontstaan ( $n = 3$ ). Zeven opmerkingen gaan over het feit dat leerlingen gericht zijn op het zo snel mogelijk beantwoorden van de vragen op de vragenkaartjes. In vijf opmerkingen is er iets gezegd over het feit dat leerlingen niet kritisch waren op elkaars inbreng. Tot slot valt op dat er drie opmerkingen zijn gemaakt over de literaire begrippen die aan bod kwamen in een gestructureerd boekgesprek; dit is één keer genoemd in de opmerkingen over dialogische boekgesprekken.

Wat opvalt aan de geluidsopnamen van de gestructureerde boekgesprekken is dat in de klas waarin het dialogische boekgesprek minder goed is gegaan, ook het gestructureerde boekgesprek niet soepel verloopt. Leerlingen zijn gericht op een zo snel mogelijk verloop van het gesprek (*'Hoe lang duurt het nog?'*) en komen niet verder dan *'Ik zou het echt niet weten. Nee, ik ook niet'*. In de klassen waarin het dialogische boekgesprek beter is gegaan, gaat ook het gestructureerde boekgesprek beter. Leerlingen denken dieper na, mogelijk doordat de vraagtypen verschillende invalshoeken representeren. De gesprekken zijn interactief en als een gesprek soms even stopt, trekken leerlingen het gezamenlijk weer op gang (*'Laten we nu gewoon een interpretatievraag beantwoorden'*). In een groepje ontstaat er na een eerste patroon van 'vraag-antwoord-mee eens-volgende vraag' een diepgaand gesprek over thematiek. De vragenkaartjes bij de gestructureerde boekgesprekken geven de leerlingen toch de nodige houvast: *'Oké, we zijn klaar. Alle kaartjes zijn beantwoord!'*



## 7. Discussie, conclusie en aanbevelingen

In het kader van deze masterscriptie is er onderzocht in hoeverre explorerende gespreksvoering in een dialogisch of gestructureerd gesprek tussen 4 havo-leerlingen een positieve invloed heeft op de literaire competentie. Dit onderzoek kent een aantal beperkingen die eerst worden besproken, gevolgd door de conclusie en aanbevelingen voor de educatieve praktijk en vervolgonderzoek.

### 7.1. Discussie

Om het verschil in literaire competentie te meten is een enquête voorafgaand aan het boekgesprek afgenomen en een enquête na afloop. Tussen deze meetmomenten zaten twee interventies (een voorbereidingsles en het boekgesprek) in een korte periode: een paar dagen tot een week. De toename in literaire competentie die uit dit onderzoek is gebleken, kan ook veroorzaakt zijn door andere factoren, zoals bekendheid met de gestelde vragen of voortschrijdend inzicht<sup>28</sup>. Het meten van literaire competentie op verschillende momenten na meerdere interventies gedurende een langere periode komt de validiteit ten goede.

Literaire competentie en explorerende gespreksvoering zijn gemeten door leerlingen zelf een indicatie te laten geven van hun capaciteiten. Dat kan informatiebias (Rumsey, 2018, p. 227) in de hand werken: leerlingen kunnen sociaal wenselijke antwoorden geven en zichzelf overschatten of juist onderschatten. Inhoudelijke vragen zouden mogelijk een betere indicatie hebben gegeven van literaire competentie en explorerende gespreksvoering.

Om literaire competentie te operationaliseren is er in dit onderzoek geleund op Witte et al. (2012). In het licht van explorerende gespreksvoering biedt het geïntegreerde model van Cornelissen en Witte (2022b) echter ook interessante aanknopingspunten. Cornelissen (Cornelissen en Witte, 2022a) combineert in haar model de dimensies beleven, interpreteren, waarderen en narratief begrijpen met vier niveaus van argumentatie: geen passende uiting bij het boek, uiting zonder argumentatie, uiting met argumentatie binnen het boek en uiting met argumentatie buiten het boek (Cornelissen, 2016, pp. 47-48). Door dit model samen te voegen met Witte et al. (2012) kan ontwikkeling van literaire competentie zowel verticaal (uitbreiding) als horizontaal (versteving) in kaart worden gebracht (Cornelissen en Witte, 2022b). Dit nuanceert het beeld van literaire competentie.

Om de enquêteresultaten nader te verklaren zijn er geluidsopnamen gemaakt. Praktisch gezien was het alleen mogelijk om van één groepje per gesprek per klas een geluidsopname te maken. Daardoor geven de geluidsopnamen slechts een algemene indicatie. Verder is de audio verwerkt door de gesprekken tijdens het beluisteren meteen te coderen. Er zijn geen letterlijke

---

<sup>28</sup> onderschatting van eigen capaciteiten in de eerste enquête en/of overschatting in de tweede enquête

transcripten gemaakt. Een geluidsoptname van ieder gesprek zou de validiteit van dit onderzoek ten goede komen, net als het maken van transcripten alvorens te coderen.

De enquêteresultaten zijn daarnaast verklaard met holistische observaties van docenten. Docenten hebben genoteerd wat voor hen opvallend was in de gesprekken op het gebied van literaire competentie en gespreksvoering. Dat heeft echter niet geleid tot een volledige en objectieve weergave van de gesprekken. Ten behoeve van de validiteit was het beter geweest om ook de indicatoren van literaire competentie en explorerende gespreksvoering op het observatieformulier te noteren. Observatiebias<sup>29</sup> kan bovendien een rol hebben gespeeld (Rumsey, 2018); het observeren van ieder groepje apart had mogelijk een beter beeld gegeven.

Bij het analyseren van alle data is er geen rekening gehouden met verschillen tussen de klassen. Die verschillen kunnen de data wel degelijk hebben beïnvloed. Zo verschillen de klassenboeken in omvang en moeilijkheidsgraad (zie Bijlage 1). Daarnaast verschillen de klassen in samenstelling en daardoor in dynamiek<sup>30</sup>. Door het klassenboek en de samenstelling van de klassen als controlevariabelen op te nemen, zou die verscheidenheid beter in beeld gebracht zijn.

Een controlevariabele die wel is meegenomen in dit onderzoek, is de houding van de leerlingen ten opzichte van het boekgesprek. Deze is gemeten met een 3-puntsschaal. Daar is voor gekozen om het raster waarin leerlingen hun antwoord gaven overzichtelijk te houden. Er is hierbij echter onvoldoende rekening gehouden met de aansluiting op de 5-puntsschalen van de andere vragen en de nuance die een 5-puntsschaal geeft ten opzichte van een 3-puntsschaal.

Verder waren in alle klassen de leerlingen op de hoogte van het onderzoek; zij wisten dat zij werden geobserveerd en waarom. Daardoor kan performance bias (Rumsey, 2018, p. 250) een rol hebben gespeeld, waarbij geobserveerde leerlingen mogelijk hun gedrag hebben aangepast. De validiteit van dit onderzoek zou hoger zijn als de leerlingen niet op de hoogte waren geweest.

## **7.2. Conclusie**

In hun onderzoek naar de lessenserie in 4 havo- en 4 vwo-klassen vonden Dera et al. (2022) nog geen aanwijzing voor een hogere literaire competentie door het voeren van boekgesprekken. In dit onderzoek onder 4 havo-leerlingen is die aanwijzing wel gevonden. Na het voeren van het boekgesprek hebben de leerlingen zichzelf hoger ingeschaald op literaire competentie, hetgeen overeenkomt met eerdere bevindingen van Van der Deijl et al. (2019), Van Herten (2015) en Witte et al. (2012). Het soort gesprek dat de leerlingen hebben gevoerd, maakt geen verschil: in beide gevallen is de literaire competentie toegenomen. De data uit de leerlingenuêtes laten zien dat leerlingen ook positiever waren over explorerende gespreksvoering na het voeren van het boekgesprek. De geïntegreerde aanpak laat volgens dit onderzoek een leerrendement zien op het

---

<sup>29</sup> dat wat je als onderzoeker ziet, kan worden gestuurd door je verwachtingen (Rumsey, 2018, p.250, 288)

<sup>30</sup> veel of weinig zittenblijvers 4v-4h en/of 4h-4h, evenals veel of weinig doorstromers 4m-4h

vlak van literatuur en gespreksvaardigheid, hetgeen tegemoetkomt aan de behoefte aan meer samenhang binnen het schoolvak (Herder et al., 2021).

Tussen explorerende gespreksvoering en literaire competentie is een lineair verband aangetoond in dit onderzoek: hoe hoger leerlingen zichzelf beoordelen op explorerende gespreksvoering, hoe hoger zij zichzelf beoordelen op literaire competentie. Het geslacht en de houding van de leerling ten opzichte van het boekgesprek speelt daarbij een rol, wat overeenkomt met de factoren die 't Sas (2018) heeft benoemd. Jongens beoordelen zichzelf op beide variabelen significant lager dan meisjes, non-binaire leerlingen en leerlingen die hun geslacht als 'anders' hebben aangegeven. Ook motivatie, zoals 't Sas (2018) aangaf, speelt een rol: leerlingen die het boekgesprek leuk, interessant en/of leerzaam vinden, beoordelen zichzelf significant hoger op literaire competentie en explorerende gespreksvoering, dan leerlingen die het boekgesprek minder leuk, interessant en/of leerzaam vinden. Het aangetoonde verband tussen explorerende gespreksvoering en literaire competentie is interessant in het licht van de nieuwe eindtermen, die naar verwachting het belang van het praten over boeken ondersteunen (Herder et al., 2021).

Explorerende gespreksvoering is in dit onderzoek in beide gespreksvormen aangetoond: de data uit de leerlingenquêtes laten geen significant verschil zien tussen een dialogisch boekgesprek en een gestructureerd boekgesprek. Docenten hebben een klein verschil benoemd: in gestructureerde boekgesprekken zagen zij leerlingen minder kritisch reageren op argumenten dan in dialogische boekgesprekken. Dit verschil is echter niet waargenomen in de geluidsopnamen. Dat er volgens de docenten in de dialogische boekgesprekken beter wordt doorgevraagd op elkaars inbreng dan in gestructureerde boekgesprekken, is wel eveneens waargenomen in de geluidsopnamen. Dit komt overeen met Dera et al. (2023) wat betreft het voeren van effectieve boekgesprekken: beide gespreksvormen zijn benoemd in het handboek *Vaardig met vakinhoud* en beide gesprekken blijken dus een explorerend karakter te hebben.

Uit dit onderzoek blijkt dus dat dialogische boekgesprekken en gestructureerde boekgesprekken leerlingen aanzetten tot praten met en over literatuur op een explorerende manier, wat aansluit op de adviezen van Dera et al. (2023). Beide gesprekken hebben een meer dan gemiddeld explorerend karakter en daarmee een hoog leerpotentieel ('t Sas, 2018). Zowel een dialogisch boekgesprek als een gestructureerd boekgesprek heeft een positieve invloed op de literaire competentie en op de explorerende gespreksvaardigheden van 4 havo-leerlingen.

### **7.3. Aanbevelingen voor de educatieve praktijk**

Omdat het op een explorerende manier praten over literatuur leerlingen literair competentier maakt, is het zinvol om boekgesprekken een vaste plek in het jaarplan te geven. Voor scholen waar al regelmatig boekgesprekken gevoerd worden, is het interessant om de explorerende aard van de

gespreksvorm te onderzoeken en waar nodig aan te passen. Het verweven van gespreksvoering en literatuur kan de ontwikkeling van leerlingen binnen die domeinen versterken (Herder et al., 2021) en kan een waardevolle bijdrage leveren aan burgerschapsvorming (Schrijvers, 2019a).

Zoals verder blijkt uit dit onderzoek hebben een dialogisch boekgesprek en een gestructureerd boekgesprek beide een explorerend karakter. Deze twee gespreksvormen zijn echter wel anders van aard (zie 3.3.1 en 3.3.2). Zo ligt bij een dialogisch boekgesprek (Goedhart et al., 2022) de structuur meer open dan bij een gestructureerd boekgesprek (Cornelissen, 2016). Daardoor past een dialogisch boekgesprek mogelijk beter bij vwo-leerlingen, die in het algemeen zelfstandiger zijn dan havo-leerlingen (Bolscher et al., 2004). Havo-leerlingen kunnen vanwege de grotere behoefte aan structuur (Bolscher et al., 2004) mogelijk juist beter uit de voeten met een gestructureerd boekgesprek. Het verschil in de hoeveelheid structuur in combinatie met het meer dan gemiddeld explorerende karakter van beide gesprekken biedt kansen voor het onderwijs: docenten kunnen de gespreksvorm toepassen die aansluit op de zelfstandigheid van de leerlingen. Daarbij kunnen zij variëren in de hoeveelheid sturing die nodig is (Van der Deijl, 2019).

In lijn met Cornelissen (2016) en Goedhart et al. (2022) benoemen de docenten in dit onderzoek bij zowel het dialogische als het gestructureerde boekgesprek het belang van een goede voorbereiding. Zonder goede hamvragen is het voeren van een dialogisch boekgesprek ingewikkeld, maar ook een gestructureerd boekgesprek vraagt om denkwerk vooraf. In het kader van dit onderzoek is er één les besteed aan de voorbereiding, hetgeen op zich voldoende zou kunnen zijn als leerlingen eenmaal gewend zijn geraakt aan het voeren van boekgesprekken op deze manier. Het op een explorerende manier kunnen voeren van een gesprek en het ontwikkelen van literaire competentie heeft daarom herhaling nodig gedurende een langere periode (Cornelissen, 2016; Cornelissen & Witte, 2022a; Cornelissen & Witte, 2022b; 't Sas, 2018). Als leerlingen vaker dergelijke gesprekken voeren, komen zij mogelijk ook meer los van de vragenkaartjes en zijn zij meer gericht op het voeren van het gesprek.

#### **7.4. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

In dit onderzoek is er bewust voor gekozen om de gespreksvorm 'coöperatief gesprek' buiten beschouwing te laten, omdat er voor deze gespreksvorm geen wetenschappelijk bewijs is gevonden. Toch lijkt dit gesprek op basis van de beschrijving op de website aanknopingspunten te bieden voor explorerende gespreksvoering (*Coöperatief denken*, z.d.). Daarom is het interessant om deze gespreksvorm te vergelijken met het dialogische en gestructureerde boekgesprek.

Verder is het waardevol om beter te kijken naar het fenomeen explorerende gespreksvoering. Zou het bijvoorbeeld zo kunnen zijn dat het ene aspect van explorerende gespreksvoering meer effect heeft op de literaire competentie of op het leerproces dan het andere?

En als er op die manier naar explorerende gespreksvoering wordt gekeken, wat zijn dan eventuele verschillen tussen een dialogisch gesprek en een gestructureerd boekgesprek?

Tot slot is het interessant om dit onderzoek nog eens uit te voeren waarbij literaire competentie wordt onderzocht met het model van Cornelissen en Witte (2022b). Dat model geeft aanknopingspunten om naar de ontwikkeling van literaire competentie binnen een bepaald niveau te kijken vanuit verschillende dimensies, waarbij bovendien de argumentatieve vaardigheden van leerlingen een rol spelen. Daarmee komt ook de leerling in beeld die niet per se wil of kan doorgroeien naar leesniveau 4, 5 of 6 (Witte et al., 2012), maar die wel degelijk een grote stap kan zetten in ontwikkeling van literaire competentie, gespreksvaardigheden én argumentatievaardigheden door de kracht van een goed gesprek over een boek.

## Literatuurlijst

- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bolscher, I., Dirksen, J., Houkes, H., & Van der Kist, S. (2004). *Literatuur en fictie: een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. NBD Biblion Publishers.
- Cabooter, E. (2010). *The impact of situational and dispositional variables on response styles with respect to attitude measures* (Doctoral dissertation, Ghent University).
- Chambers, A. (2012). *Leespraat. De leesomgeving. Vertel eens*. Leidschendam: nbd Biblion.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10 (2), pp. 55-78.
- Coöperatief denken*. (z.d.). Coöperatief denken. <https://www.cooperatiefdenken.com/>
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt...: Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool* (Vol. 27). Eburon Uitgeverij BV.
- Cornelissen, G. & Witte, T. (2022a). De ontwikkeling van literaire competentie in het onderwijs. Deel 2: Niveaus van literaire competentie in groepen 7 en 8. In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*.
- Cornelissen, G. & Witte, T. (2022b). De ontwikkeling van literaire competentie in het onderwijs. Deel 4: Naar een doorlopende leerlijn voor het literatuuronderwijs. In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203449769>
- Curriculum.nu. (2019). *Leergebied Nederlands: Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands*. curriculum.nu.
- Dera, J., Gubbels, J., van der Loo, J., & van Rijjt, J. (2023). *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Coutinho.

- Dera, J., van Lierop-Debrauwer, H. & Schotanus, Y. (2022). *De grenzen van literatuur: Ontwikkeling en opbrengsten van een lessenreeks literatuur met expliciete leerlinginspraak*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- De Wit, M. (2006). De kracht van de leeskring: Spreekvaardigheid en leesbeleving in de bovenbouw. *Levende Talen Magazine*, 93(4), 5–7.
- De Wit, M. (2017). Lezen doe je met elkaar: Leeskringen en groepsmondelingen. *Levende Talen Magazine*, 104(8), 4–9.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications Limited.
- Fisher, E. (1993). Distinctive Features of Pupil-Pupil Classroom Talk and Their Relationship to Learning: How Discursive Exploration Might Be Encouraged. *Language and Education*, 7(4), 239-257.
- Goedhart, W., Groen, L., Hart, A., & Huls, R. (2022). De aporie omarmen: Praten over open plekken in literaire teksten. *Levende Talen Magazine*, 109(7), 4-10.
- Herder, A., van Silfhout, G., & Jansen, I. (2021). *Startnotitie Nederlands: Bovenbouw voortgezet onderwijs*. SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Amersfoort.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. (Kohnstamm kennisreeks; Nr. 4). Vossiuspers.
- Meestringa, T., Ravesloot, C., & Bonset, H. (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo: Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal*. SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Amersfoort.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Bristol: Multilingual matters.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Myhill, D. (z.d.). *Analysing Qualitative Data* [Presentatieslides].
- Polo, C., Lund, K., Plantin, C. & Nicolai, G. (2015). *Analysing Exploratory Talk as a Socio-Cognitive Practice: Identity, Group Argumentation, and Class Debate Quality*. HAL Archives Ouvertes. Retrieved from: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01208319/document>.

- Rumsey, D. J. (2018). *Statistiek voor dummies*. BBNC uitgevers bv.
- Schrijvers, M. (2019a). *Inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen: Een ontwerphandleiding*. Stichting Lezen.
- Schrijvers, M. (2019b). *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom*. Universiteit van Amsterdam.
- 't Sas, J. (2018). *Learning outcomes of exploratory talk in collaborative activities*. University of Antwerp.
- Van der Deijl, L., Dietz, F., & Stronks, E. (2018). Literatuur leren onderzoeken in de klas: Hoe de Geschiedenis van de Nederlandse literatuur en LitLab. nl scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 235-255.
- Van der Deijl, L., Dietz, F., & Stronks, E. (2019). De Litlab Leesclub: Lezen, discussiëren, onderzoeken. *Levende Talen Magazine*, 106(6), 4-8.
- Van der Laan, A., Kampman, L., & Gelinck, C. (2021). *Handreiking burgerschap funderend onderwijs: Doelgericht en samenhangend werken aan burgerschap*. SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Amersfoort.
- Van Herten, M. (2015). *Learning communities, informal learning and the humanities. An empirical study of book discussion groups*. Open University.
- Witte, T. (2006). Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop. Zes niveaus van literaire competentie. In: D. Schram & A. Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief. Stichting Lezen Reeks 7* (pp.61-91). Eburon, Delft.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo-en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Stichting Lezen Reeks 12*. Eburon Uitgeverij BV.
- Witte, T., Rijlaarsdam, G. C. W., & Schram, D. H. (2012). An empirically grounded theory of literary development: Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-30. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL2012.01.01>