



## **Beter en breder lezen**

*Verslag van een onderzoek naar  
jeugdliteratuur op de pabo*

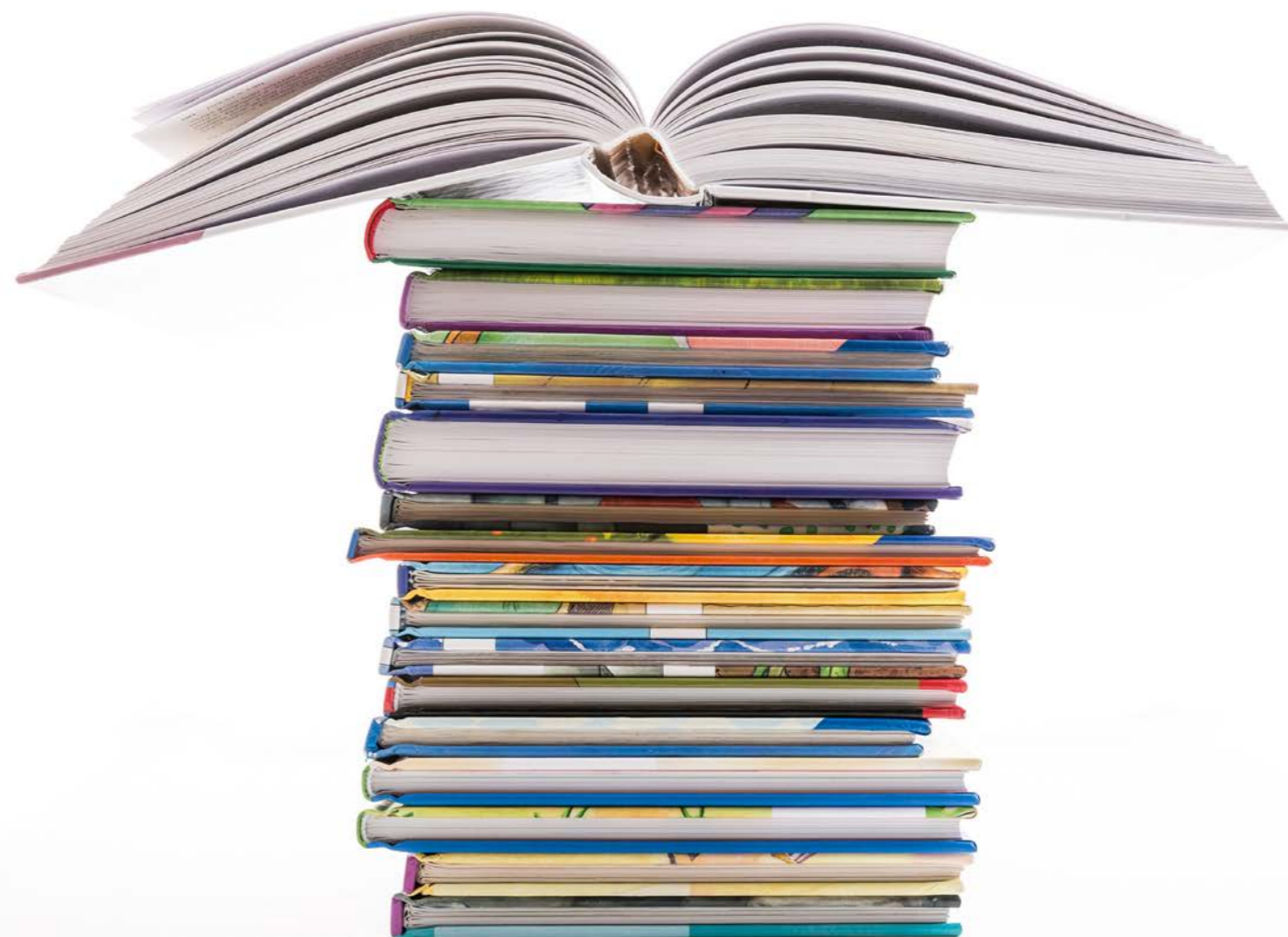
*dr. Janneke de Jong-Slagman*



**Driestar educatief**

# Inhoud

<b>1 Inleiding</b>	<b>4</b>
<b>2 Dit kun je ervan leren</b>	<b>6</b>
<b>3 Hardopdenkend lezen als kern van het onderzoek</b>	<b>7</b>
<b>4 Aanleiding van het onderzoek</b>	<b>11</b>
<b>5 Vraagstelling</b>	<b>12</b>
<b>6 Digitale middelen</b>	<b>14</b>
<b>7 Design van het onderzoek</b>	<b>15</b>
<b>8 Schurende teksten</b>	<b>17</b>
8.1 Sessie 1: Max en de maximonsters	17
8.2 Sessie 2: Hadassa	19
8.3 Sessie 3: Hele verhalen voor een halve soldaat	21
8.4 Reflecties	21
<b>9 Opbrengsten uit de voor- en nameting</b>	<b>24</b>
<b>10 Ervaringen met de leessessies</b>	<b>25</b>
<b>11 De aspecten van hardopdenkend lezen gewaardeerd</b>	<b>26</b>
<b>12 Hardop lezen en de Didactische Diamant</b>	<b>29</b>
<b>13 Ten slotte</b>	<b>31</b>
<b>14 Bibliografie</b>	<b>32</b>
<b>15 Appendix</b>	<b>36</b>



# 1 Inleiding

“Wat jammer dat ik, toen ik klein was, niet meer van die griffeljuryboeken heb gelezen.”  
(Michelle, pabo 3).

Toen ik in 2013 schrijver Rob Ruggenberg uitnodigde voor een studiedag, raakten we natuurlijk in gesprek over lezen en jeugdliteratuur. Hij zei toen: ‘In jullie kringen hoef je toch niet aan leesbevordering te doen?’ Ruggenberg kwam op veel verschillende scholen en had geconstateerd dat het reformatorisch onderwijs veel aandacht aan lezen schonk in vergelijking met scholen van andere denominaties. Fijn om te horen!

Vanouds wordt in protestants-christelijke kringen veel gelezen. De eigen zuil voorzag scholen en gezinnen rijkelijk van boeken met een Bijbelse boodschap en een positieve moraal (Dane, 1996). Nog altijd zijn christelijke uitgeverijen en schrijvers favoriet op orthodox-christelijke en reformatorische scholen. Uit een onderzoek dat in 2019 door meerdere hogescholen werd uitgevoerd, bleek de boekenkeuze van leerkrachten op een reformatorische school heel anders uit te vallen dan die van hun collega’s op een rooms-katholieke en algemeen christelijke school (Jongstra, Spoelstra, Aantjes, Pauw, & De Muynck, 2019). De levensbeschouwelijke identiteit bepaalde er de keuze, en niet of veel minder de literaire kwaliteit van de boeken. Dat herkennen onze studenten. Daarmee is overigens niet gezegd dat op basisscholen van andere denominaties overal kwalitatief goede jeugdboeken gelezen worden. De keuze is weliswaar meestal breder, maar op heel veel scholen is de kwaliteit van teksten een blinde vlek (Klaver, 2023).

Meerdere pabostudenten lieten mij weten dat ze het jammer vinden dat zij vrij beperkt gelezen hebben. “Als je op de basisschool kijkt, dan is het aanbod vaak gewoon... weinig literatuur.” Boeken die met Gouden en Zilveren Griffels bekroond zijn, vinden hun weg op veel Nederlandse basisscholen, maar zeker niet op alle. Als titels of boekomslagen op het eerste gezicht wat vreemd lijken, maken ze weinig kans op een plek in de schoolbibliotheek. Ze worden meestal oppervlakkig beoordeeld en algauw aan de kant gelegd. “Ik weet niet zo goed hoe ik het moet zeggen”, vertelt een studente, “maar die boeken zijn, zeg maar, vreemd voor ons, en dan zul je al snel denken, oh nee dit kan niet! Of: dit is gek.”

Door zo naar boeken te kijken, blijft het aanbod beperkt. Het is echter juist de taak van het onderwijs kinderen met een breed scala aan genres en thema’s bekend te maken, hen over de tekst te laten nadenken en het gesprek aan te gaan. Daardoor bouwen zij kennis op, wordt hun eigen leefwereld groter, leren zij andere werelden kennen, ontwikkelen zij empathie, vergroten zij hun woordenschat, neemt hun taalvaardigheid toe, enzovoorts.

Na het lezen van een verhaal over een ‘vreemde’ wereld kun je een beargumenteerd en genuanceerd oordeel geven over het boek. De hiervoor genoemde studente heeft dat ervaren in het onderzoek waar dit katern over gaat. Over een aanvankelijk als vreemd beschouwd boek dat ze nooit zelf zou kiezen, zei ze: “Maar als je juist de diepere laag hoort, dan denk je: oh, er zit echt iets achter! Zo gek is het niet.”

Als studenten van een lezer die ze kennen en vertrouwen ‘vreemde’ literatuur aangeboden krijgen en bovendien deelgenoot worden van de hoogstpersoonlijke leeservaring van die ander, kan er een wereld opengaan. Ze kunnen vernemen hoe hun docenten lezen, hoe zij betekenis geven aan de tekst, en hoe literaire middelen in een verhaal effect sorteren. Daarover gaat het in het postdoconderzoek over moderne jeugdliteratuur op de pabo, waaraan ik twee jaar heb gewerkt. Ik vertel over de aanleiding, de uitkomsten en – voor degene die het interesseert – de methodologie van het onderzoek. Ten slotte geef ik een aantal aanbevelingen voor de onderwijspraktijk.

Op deze plek wil ik ook mijn dank uitspreken, want ik voel me bevoorrecht dat ik me zo lang en intensief met jeugdliteratuuronderzoek mocht bezighouden. Ik dank pabomanager Annelies Kraaiveld en Piet Murre, lector didactiek en schoolvakken voor deze mogelijkheid en hun betrokkenheid; Laura Boele voor haar goede SPSS-hulp; Peter Dijkstra voor zijn actieve participatie; de collega’s van de pabovakgroep Nederlands; alle pabostudenten die aan het onderzoek meegedaan hebben en vooral Evert, Geerke, Henk-Jan, Matie, Neelke, Neline en Thyra.

**Janneke de Jong-Slagman**

e-mail: j.dejong-slagman@driestar-educatief.nl

## 2 Dit kun je ervan leren

Het onderzoek 'Jeugdliteratuur op de pabo versterken met digitale middelen' had als hoofdvraag:

Hoe kan de didactiek **hardop denken bij het lezen van schurende teksten uit de jeugdliteratuur** via digitale middelen bijdragen aan de waardering van jeugdliteratuur door pabostudenten en het vergroten van hun inzicht in de werking ervan?

Docenten die hardopdenkend lezen maken hun studenten deelgenoot van hun eigen hoogstpersoonlijke leesproces. Doordat zij de gelaagdheid laten zien en mogelijke interpretaties verkennen, leren studenten hun eigen oordeel en aanvankelijke scepsis uitstellen en corrigeren.

Op school moeten leerlingen en studenten leren tussen de regels door te lezen en informatie af te leiden: wat weten we wat de auteur niet expliciet gezegd heeft? Het 'leren infereren' is een niet te onderschatten vaardigheid, die het denkvermogen stimuleert (Koek e.a., 2019).

Leerlingen en studenten worden gestimuleerd door enthousiaste, bevlogen leerkrachten, die jeugdboeken aanbieden, andere boeken dan die zij zelf kiezen: nieuwe, recente jeugdliteratuur, waarvan niet meteen duidelijk is wat het verhaal te bieden heeft.

Docenten moeten samen met hun klas jeugdboeken lezen, lang en diep, en daarover in gesprek gaan. Dat is vele malen effectiever dan het begripd lezen volgens de methode. Als zij daarmee ervaring opdoen, kan de methode eens in de kast blijven, of op termijn zelfs de deur uit.

Het belang van een adequate leeshouding kan niet genoeg benadrukt worden. Literatuur lees je met concentratie en totale persoonlijke inzet; dat is anders dan het lezen van een serieboek of romanetje.

Christelijke en reformatorische scholen moeten hun leerkrachten (in opleiding) vertrouwen: met een minder voor de hand liggend modern jeugdboek kunnen zij op verschillende manieren goed onderwijs geven.

## 3 Hardopdenkend lezen als kern van het onderzoek

Het hardopdenkend lezen of *thinking aloud* vormde het hart van het onderzoek. Dit hardopdenken wordt in onderzoek vooral gebruikt om te kijken hoe een leerling een tekst leest of hoe hij denkt tijdens een leertaak (Likard & Langley, 1995; Janssen e.a., 2012). Mijn collega Peter Dijkstra en ik hebben het hardopdenken gebruikt als didactiek. Wij lezen jeugdliteratuur, laten hardop onze gedachten gaan over de inhoud, de opbouw, de illustraties, associëren vrijelijk en komen tot een eigen interpretatie van de tekst. Daarbij tonen wij ook emotie en uiten wij waardering voor het verhaal. Deze meer affectieve aspecten zijn essentieel voor een competente en gemotiveerde lezer (De Naeghel et al., 2012; McGeown et al., 2015). En dat gaat niet alleen voor kinderen op. Studenten worden deelgenoot van onze leeservaring door de opnames van de leessessies te bekijken. Zo zien en ervaren zij hoe wij lezen en wat wij aan het lezen van jeugdliteratuur beleven. Deze vorm van lezen lijkt veel op wat *shared reading* wordt genoemd (Parkes, 2000). In dit onderzoek is er echter geen sprake van interactie, dat een onlosmakelijk onderdeel is van *shared reading*.

Het hardopdenkend lezen onderscheidt acht deelaspecten, die een ervaren lezer flexibel hanteert (Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam, & Van den Bergh, 2012). Al deze aspecten hebben we in de drie leessessies laten zien.



Ik beschrijf ze kort en licht ze toe met een letterlijk voorbeeld uit het hardopdenkend lezen van Max en de maxi-monsters, het boek dat voor de eerste leessessie werd gebruikt.

- 1. Terugvertellen.** Vertellen, parafraseren of herhalen van een passage.  
“O, Max moet dus voor straf zonder eten naar bed, omdat hij brutaal was tegen zijn moeder.”
- 2. Infereren.** Informatie vaststellen die niet letterlijk in de tekst staat; open plekken vullen; conclusies trekken; voorspellen of uitleggen. “‘De kamer wordt de hele wereld.’ De auteur vertelt niet hoe hij dat bedoelt. Ik zie dat het bed van Max vervaagt en de bomen juist duidelijker worden. Volgens mij is het iets wat in zijn gedachten gebeurt, in zijn verbeelding of zijn droom. Hij is tenslotte in zijn slaapkamer.”
- 3. Problemen constateren.** Een probleem met het integreren van informatie opmerken; een kenniskloof of onbegrip vaststellen. “Monsters bestaan niet, dat weet ik. Maar wat betekenen ze in dit verhaal? Wat bedoelt de auteur ermee? Dat moet ik wel ontdekken, want het lijkt mij de kern van het verhaal.”
- 4. Associëren.** Het verhaal koppelen aan persoonlijke ervaringen of kennis van de wereld; persoonlijke meningen geven; associëren met gegevens uit andere verhalen.  
“Het doet mij denken aan Zeven minuten na middernacht van Patrick Ness, waarin het monster komt als Conor op bed ligt. Dat leek ook eng, maar het (zogenaamde) monster was zijn angst.”
- 5. Analyseren.** Opmerken van vormkenmerken, zoals genre, structuur, herhaling, beeldspraak; delen van het verhaal aan elkaar verbinden.  
“Dezelfde woorden worden herhaald; dat is mooi. Daar valt alle nadruk op: weinig woorden maar met veel betekenis.”
- 6. Evalueren.** Positief of negatief commentaar geven op (een deel van) het verhaal.  
“Dit vind ik erg mooi: zijn kroon is af en nu de muts van zijn wolfspakje ook. Nu zie ik voor het eerst de échte Max, zonder zijn agressie.”
- 7. Emotionele respons geven.** Verbale of non-verbale reacties geven op (een deel van) het verhaal.  
[Lachen!] “Ah... hier word ik echt warm van; zijn eten staat klaar...”
- 8. Metacognitieve respons geven.** Het monitoren van de eigen lectuur, zoals jezelf instrueren of reflecteren op je eigen leesgewoonten en voorkeuren.  
“Een steengoed verhaal, maar volgens mij heb ik hier en daar wel wat gemist. Ik moet volgende keer nog veel meer op de platen letten, ik ben altijd erg gefocust op tekst.”

Het onderzoek naar hardopdenken bij jeugdliteratuur lezen werd uitgevoerd onder derdejaars pabostudenten. Zij hebben drie verhalen van erkende literaire kwaliteit voorgelezen gekregen. Een experimentele groep ontving video's met de thinking-aloud-didactiek; een controlegroep kreeg video's waarop de geprojecteerde teksten alleen voorgelezen werden.

De data laten zien dat studenten uit de experimentele groep beter inzicht kregen in het belang van de manier waarop een verhaal is geschreven dan de controlegroep. Uit de kwalitatieve data blijkt bovendien dat zij het hardopdenkend lezen grosso modo als leerzaam en verrijkend hebben ervaren. Zij onderscheiden daarbij twee belangrijke aspecten.

1. Hun leeshouding moet toegespitst zijn op de literaire teksten: die moet getuigen van aandacht, concentratie, persoonlijke betrokkenheid en emotie, nadenken en het inzetten van kennis. Een adequate leeshouding was voor bijna geen enkele student vanzelfsprekend. De studenten lezen vluchtig; ze zijn vooral vertrouwd met verhalen met een redelijk expliciete moraal of boodschap waarbij nadenken en interpreteren minder noodzakelijk is. Bovendien scannen en skimmen ze teksten op beeldschermen, wat oppervlakkig lezen versterkt.

2. Zij moeten literatuur onderkennen door alert te zijn op en kennis te hebben van literaire middelen (als ruimte, tijd, perspectief, herhaling, contrasten, symboliek, etc.), van gelaagdheid en verbanden binnen de tekst. Al deze aspecten dragen immers bij aan de betekenis van het geheel. Hoewel verreweg de meeste studenten in het voortgezet onderwijs literatuur hebben gelezen, zijn zij onvoldoende vaardig in het lezen ervan en lijken de begrippen die daarbij nodig zijn vooral theorie te zijn gebleven.

Beide aspecten samen, een adequate leeshouding en het onderkennen van literaire middelen, leiden tot inzicht in en waardering van jeugdliteratuur. Ze verschaffen verhaalinzicht en leiden tot betekenisgeving en verschillende interpretatiemogelijkheden.



## 4 Aanleiding van het onderzoek

Alle lezers hebben baat bij de thinking-aloud-didactiek; zwakke lezers echter meer dan sterke. Voor excellente lezers kan de didactiek averechts werken.

De studenten zouden deze didactiek graag toegepast zien bij de collegevoorbereiding, om daarna over de teksten van gedachten te wisselen. Ook kan de docent bij moeilijker teksten een eerste aanzet geven door hardop te denken en zo de studenten te attenderen op diverse relevante verhaalaspecten om hen daarna zelfstandig verder te laten lezen.

De inzet van de didactiek lijkt ook geschikt voor een deficiëntieprogramma voor studenten met een heel geringe literaire competentie, en eveneens voor zittende docenten die nog onvoldoende vertrouwd zijn met het goed lezen van moderne jeugdliteratuur en de mogelijkheden daarvan voor hun onderwijspraktijk.



Het lezen van (jeugd)literatuur in Nederland is er slecht aan toe. De resultaten van PISA-2018 waren bedroevend (Gubbels, Van Langen, Maassen, & Meelissen, 2019): jongeren lezen niet graag en doen het daarom niet of met tegenzin. Deze jongeren zijn de studenten van nu: leraren in opleiding voor het basis- en voortgezet onderwijs. Hun literaire bagage is beperkt en hun leesplezier navenant. Uit recent onderzoek blijkt dat de helft van de opleidingsdocenten vindt dat de aanstaande leerkrachten 'enigszins competent' zijn om het lezen te bevorderen; een derde noemt de afstuderende studenten 'voldoende competent' (Oberon, 2020, p. 16).

Gezien het feit dat deze docenten in opleiding van hun leerlingen lezers moeten maken, kunnen we wel spreken van een fiks probleem. Het zogenaamde Petrus-effect is al jarenlang een bekend begrip: het verwijst naar de woorden die Petrus sprak tegen de kreupele man bij de Schone Poort: 'Wat ik heb, dat geef ik u.' Er is uitgebreid en langdurig onderzoek gedaan naar leesonderwijs, leesplezier en -bevordering en de conclusie is dat leraren die niet van lezen houden niet in staat zijn van hun leerlingen lezers te maken. (Applegate & Applegate, 2004; Binks-Cantrell, Washburn, Joshi, & Hougren, 2012; McKool & Gespass, 2009). Wat ze niet hebben, kunnen ze niet geven.

De laatste jaren is in Nederland veel onderzoek gedaan naar de leeslust van aanstaande leraren (Damoiseaux, Jongstra, & Pauw, 2016); hun interesse in literatuur (Groothengel, 2017); hun leesprofielen (Jongstra & Pauw, 2015) en hun leesvoorkeur (Dekker & Jongstra, 2019). Sommige studenten zijn wel gemotiveerd, maar ontwikkelen de gewoonte niet om te gaan lezen; anderen zijn niet gemotiveerd. Ze weten hoe belangrijk lezen is, maar in hun sociale omgeving wordt het niet gewaardeerd. Het lijkt dan ook bijna onbegonnen werk om op de pabo in amper vier jaar tijd van deze studenten lezers te maken. Dat is echter wel hard nodig om het tij te keren.

## 5 Vraagstelling

Op Driestar hogeschool wordt veel aandacht besteed aan het lezen van jeugdliteratuur. In veel colleges Nederlands wordt met jeugdboeken gewerkt. Samen een boek lezen en bespreken kost echter veel kostbare college tijd. Daarom lezen de pabostudenten zelfstandig een groot aantal jeugdboeken, dus buiten de colleges om. Ze stellen een leeslijst samen van boeken die klassiek geworden zijn, van moderne bekroonde jeugdliteratuur, van boeken die bij kinderen populair zijn zoals serieboeken en graphic novels en van christelijke boeken. Het lezen wordt afgerond met een mondelinge tentamen. Tijdens dat gesprek geven studenten vaak blijk van verrassing: voor velen was de leeslijst een eerste (!) kennismaking met literaire jeugdboeken. Het gesprek erover verdiept hun kennis en leeservaring, en soms geven ze aan dat ze wel eerder in de opleiding gesprekken over literatuur gehad zouden willen hebben.

Als beginnende leerkrachten komen de studenten vaak in een bestaande, traditionele onderwijspraktijk terecht: de boekenkeuze wordt vooral gebaseerd op christelijke of 'verantwoorde' inhoud en persoonlijke leeservaringen van leerkrachten (Aantjes, De Muynck, & De Jong-Slagman, 2020). Om die praktijk positief te beïnvloeden moeten startende leraren meer kennis van het actuele repertoire hebben om boeken aan te dragen in hun school. Bovendien moeten ze veel en gevarieerd lezen, en daarbij ook doordrongen zijn van het belang van lezen dat ten goede komt aan het gehele onderwijs, bijvoorbeeld door lezen te zien als een manier van denken (Koek e.a., 2019); als onmisbaar om kennis op te bouwen (Hirsch, 2006); als een middel om morele en persoonlijke vorming gestalte te geven (Schrijvers e.a., 2016; Vos, De Jong-Slagman, & Van Oort, 2020); om esthetische vorming te stimuleren (Nikolajeva, 2005); en uiteraard om literair competent te worden (Cornelissen, 2016; Witte, 2008). Daarvoor is het nodig de bestaande praktijk te versterken.

Ik wil heel graag dat onze studenten jeugdliteratuur (meer) gaan waarderen, in die zin dat ze het lezen ervan vanuit persoonlijk en professioneel perspectief als zinvol en verrijkend ervaren (Hovinga, 2019; Groothengel, 2017; Kieft, Van Steensel, Jongstra, & Van den Eijnden, 2021). Mijn collega's van de vakgroep Nederlands en ik, ervaren en academische lezers, lezen met veel plezier jeugdliteratuur. Wij genieten van het lezen, denken na over verhalen en bezien hoe we die kunnen interpreteren en welke betekenis ze voor ons hebben. Ook denken we na over de gebruiksmogelijkheden van jeugdliteratuur bij andere vakken dan taal alleen. De wereldoriëntatievakken en burgerschapsonderwijs lenen zich daar bij uitstek voor.

Zou dit betrokken en verdiepende lezen onze studenten niet kunnen inspireren, zodat zij die ook gaan waarderen? En zou ons lezen hun geen inzicht kunnen geven in de werking van literatuur (Brillenburger, 2012)? De inspirerende boeken van Lidewijde Paris, onder andere *Hoe lees ik*, maken veel mensen enthousiast (Paris, 2016). Haar reflectie op haar eigen, hoogstpersoonlijke leeservaring leert anderen hoe je literatuur kunt lezen en waarderen, zonder dat deze lectuur een methode wordt of zou voorschrijven hoe het precies moet. Op die manier zijn wij ook te werk gegaan.



## 6 Digitale middelen

In het pabocurriculum is contacttijd schaars, terwijl het lezen en bespreken van literatuur veel tijd vergt. Door de coronapandemie hebben we de mogelijkheden van online onderwijs ervaren, en daardoor is besloten het onderzoek gedeeltelijk digitaal uit te voeren. Collega Peter Dijkstra en ik lezen jeugdliteratuur en denken bij het lezen hardop, zodat de studenten als het ware in ons hoofd kijken. Deze leessessies hebben we opgenomen met het videoprogramma Loom en aan studenten gepresenteerd.



## 7 Design van het onderzoek

Het onderzoek werd uitgevoerd onder één cohort pabostudenten van de voltijdsopleiding, bestaand uit 150 studenten. De voormeting – de lijst met vragen over hun leeshouding en -interesse – werd afgenomen aan het eind van pabo 2; de interventie met het hardopdenkend lezen in de eerste helft van pabo 3. Toen werd ook de vragenlijst voor de nameting afgenomen en vonden de focusgroepinterviews plaats. Het lezen van de jeugdboeken voor het onderzoek maakte voor de studenten deel uit van het reguliere curriculum.

De helft van de studenten vormde de experimentele groep; zij kregen drie keer een video-opname waarop de verhalen hardopdenkend werden voorgelezen. De andere helft vormde de controlegroep; deze studenten kregen video-opnames waarop de teksten uitsluitend werden voorgelezen. Na afloop van de sessies reageerden alle studenten op een aantal stellingen, terwijl de studenten uit de experimentele groep ook steeds een reflectie schreven.

De nameting bestond uit de belangrijkste vragen van de nulmeting. Ook werden focusgroepinterviews afgenomen met studenten uit de experimentele groep en werden data verzameld tijdens mondelinge tentamens en gesprekken met derdejaars studenten uit beide groepen.

De betrokkenen hebben vrijwillig deelgenomen aan de interviews en gesprekken en alle data zijn anoniem verwerkt. De data uit de vragenlijsten werden met SPSS geanalyseerd; de kwalitatieve data met het programma Atlas-ti.

---

		kwalitatieve metingen	
voormeting	experimentele conditie	experimentele werkwijze	nameting
voormeting	controleconditie	traditionele werkwijze	nameting

---





## 8 Schurende teksten

Veel studenten zijn vertrouwd met christelijke boeken van vertrouwde auteurs en uitgevers. In veel van deze boeken is een (christelijke) boodschap of moraal erg belangrijk; daaraan ontleen ze hun bestaansrecht. Om die goed over te brengen, gebruiken auteurs vaak niet al te ingewikkelde woorden en leggen ze bovendien veel uit. Je hoeft dus niet zozeer 'tussen de regels door te lezen' en zelf na te denken over een bepaalde frase waarvan je niet precies weet welke betekenis die heeft voor het verhaal, terwijl dat voor het literaire lezen juist enorm belangrijk is (Van der Schoot, Wassenburg, & Bos, 2017).

In het onderzoek is gebruik gemaakt van drie verhalende teksten uit de jeugdliteratuur die pabostudenten – gewend om veilige boekenkeuzes te maken – doorgaans niet zelf kiezen (Vos, De Jong-Slagman, & Van Oort, 2020). Juist omdat de verhalen kunnen schuren met hun leeservaring, niet gemakkelijk te beoordelen en laat staan te doorgronden zijn, bieden ze een mooie kans studenten diep te leren lezen. Zodoende kunnen ze ook inzicht krijgen in de werking van literatuur en de gekozen verhalen daadwerkelijk op waarde schatten.

### *Sessie 1: Max en de maximonsters*

Het eerste boek dat voor het onderzoek werd gebruikt, is *Max en de maximonsters* van Maurice Sendak. Deze klassieker uit 1963 werd in de afgelopen vijftien jaar 38 keer geleend uit de hogeschoolbibliotheek. Vergeleken met een andere klassieker zoals *Rupsje Nooitgenoeg* van Eric Carle, die in 1968 verscheen, is dat bijzonder weinig. *Rupsje Nooitgenoeg* werd in diezelfde periode maar liefst 699 keer uitgeleend. Studenten vinden 'Max' vreemd, bladeren erin en weten niet wat ze ermee aan moeten, of vrezen dat het om magie – of zelfs occultisme gaat – en zetten het boek weer terug.

Ik vind *Max en de maximonsters* van de joodse auteur en illustrator Maurice Sendak bij uitstek geschikt voor onze studenten. Het verhaal moet grondig gelezen worden en vervolgens geïnterpreteerd. Want wie of wat zijn die monsters?

Sendak is van mening dat de jeugdliteratuur veel te veilig is. De wereld is dat zeker niet, en daarom moeten we kinderen 'niets dan de waarheid' vertellen (Peys, 2012). Hij stelt dat de kindertijd moeilijk is en dat een kind kwetsbaar is voor angst, haat, boosheid en frustratie. Het kind gebruikt fantasie om deze krachten te overmeesteren. Negatieve emoties kunnen worden aangepakt en geneutraliseerd door een boek. Sendak moraliseert niet en betuttelt evenmin, maar laat ons zien wat de wilde dingen binnenin ons teweeg kunnen brengen. We moeten die temmen – en literatuur kan daarbij helpen.

Sendak gebruikt veel fantasie in zijn werk en dat vinden studenten lastig. Magie of zelfs occultisme lijkt dan dichtbij te komen. Leerkrachten op orthodoxe scholen mijden vaak thema's die met magie in verband gebracht worden (Van Koeven B. H., 2011; Prins & Lolkema, 2005). Amerikaans onderzoek stelt dat 'vermijden' geen

oplossing is, omdat ook in homogene orthodox-christelijke lezersgroepen verschillende leesreacties te onderkennen zijn. Met die verschillende lezersreacties zou je andere lezers bekend moeten maken (Senland & Vozzola, 2007). Dat is wat wij in het onderzoek doen: doordat wij als docenten hardopdenkend lezen, kunnen we anticiperen op mogelijke reacties van studenten en dan illustreren hoe wij de teksten lezen. Als wij hen meenemen in de verhaalwereld, zien ze hoe de lectuur betekenis krijgt in de interactie tussen tekst en lezer. Zo kan literatuur bijdragen aan de culturele, sociale, spirituele en morele ontwikkeling van leerlingen en studenten (Pike, 2004). Literaire teksten bieden immers de mogelijkheid tot interpretatie en daarin kunnen al die verschillende dimensies samengaan. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de reflectie van deze student:

“Een verhaal over monsters zou me niks aanspreken, maar door er beter na[ar] te kijken en er over na te denken merkte ik dat het niet helemaal niet zo'n gek verhaal was. Het ging bijvoorbeeld over de liefde van een moeder naar een kind. Mama kan boos zijn, maar ze blijft van je houden.”

Hij of zij heeft de aanvankelijke scepsis laten varen en bovendien een les uit het boek gehaald, als een ware pedagoog in spe. In meerdere opzichten was deze leeservaring voor hem of haar vormend.

Bezwaren tegen de monsters werden ook verwoord:

“Toen ik de eerste pagina's zag vroeg ik me af wat dit zou gaan worden.”

“Ik heb hier veel van geleerd! Het is namelijk een boek wat ik zelf niet snel zou pakken.”

“Ik zou zelf niet zomaar een boek met dit thema pakken omdat ik het 'raar' en 'eng' vind voor kinderen, maar nu ik de inhoud heb gelezen vind ik dit meevallen.”

Tijdens de focusgroepinterviews kwam deze titel ook naar voren:

“Als ik dat boek zou hebben zien staan in de mediatheek, Max en de maximonsters, dan had ik het echt nooit gepakt en na deze hardopdenksessies had ik die wel gepakt.”

Uit deze opmerkingen blijkt dat zij in de leeservaring van de ervaren lezer zijn meegenomen, waardoor zij hun reserves ten opzichte van deze titel bijstelden of lieten varen. Sterker nog, meerdere studenten konden het verhaal echt waarderen, zagen er 'lessen' in en leerden doordenken over het verlenen van betekenis.

“Ik begrijp het verhaal beter, doordat er hardop wordt gedacht. Ik vind het mooi dat er een diepere laag in het boek zit. Het is een leuk, spannend verhaal, maar er zit ook nog een verhaal achter van een jongetje dat eigenlijk behoefte heeft aan liefde.”

“Het is mooi dat er eigenlijk een diepe betekenis inzigt, die zelfs voor ouderen nog relevant kan zijn. Door te horen hoe er hardop gedacht wordt leer je waar je verder kan denken en welke kant dat dan opgaat, dus leerzaam was het zeker!”

“Ik vond het hardop denken heel leerzaam. Ik heb veel meer uit dit verhaal gehaald dan dat ik het zelfstandig had gelezen, ik had dan veel minder over bepaalde details gedacht. In eerste instantie dacht ik: waar zou dit boek op slaan? Maar uiteindelijk zitten er wel allerlei lessen in, en vind ik het een mooi prentenboek.”

“Het hardopdenkend [lezen] heeft mij geleerd dat er bijvoorbeeld achter gevoelens (boosheid / agressie etc.) veel dingen kunnen zitten, waar je even rustig over na kunt denken. De volgende keer als ik een literair (prenten)boek lees, ga ik hier meer bij stil staan.”

## *Sessie 2: Hadassa*

Het tweede boek, Hadassa. Koningin tegen wil en dank van Tsafirra Levy, was een keuze van collega Peter Dijkstra. Levy vertelt het verhaal van de Bijbelse koningin Esther. Het eerste hoofdstuk van dit boek werd hardopdenkend voorgelezen. Ook deze tekst kan schuren: van een Bijbelverhaal naar een jeugdboek, wat betekent dat? Volgt de auteur de Bijbel? Welke vrijheden veroorlooft zij zich?

Het literaire niveau van dit jeugdboek is niet hoog; het verhaal bevat veel minder open plekken dan Max en de maximonsters. Taalgebruik, beeldspraak en symboliek maken Hadassa echter zonder meer tot een rijke tekst, die bij de pabostudenten diverse reacties zal oproepen.

“Het boek doet je meteen denken aan het verhaal van Esther, maar dan in een nieuw jasje. De aanpassingen maken het niet meer Bijbelgetrouw en daar moet je als (christelijke) lezer wel mee oppassen.”

Naast deze reactie waren er vooral waarderende woorden voor deze titel:

“Het lijkt me een heel mooi boek, omdat je op deze manier nog beter voor kan stellen hoe het verhaal uit de Bijbel is gegaan. Ook al zijn hier aspecten aan toegevoegd.”

“Het boek is erg boeiend. Dit soort verhalen vind ik altijd erg leuk om te lezen en om ook goed te kijken naar de bijbel.”

“Interessant boek is het wel! Vooral door het Bijbelse wat erin zit. Ik leer dat er een andere cultuur was, Joods, en hoe men in die tijd keek naar vrouwen.”

“Het lijkt me een heel mooi boek, omdat je op deze manier nog beter voor kan stellen hoe het verhaal uit de Bijbel is gegaan.”

Deze tekst hebben minder studenten als schurend ervaren dan de eerste.

Hoewel de tekst betrekkelijk eenvoudig is, hebben studenten de literaire middelen wel opgemerkt. Een voorbeeld hiervan is het waarden van beeldspraak:

“... sommige dingen [vallen] ineens op, terwijl mij dat zelf niet was opgevallen. Om een voorbeeld te geven: er werd (...) een vergelijking gemaakt over een bepaalde vrucht die hard was aan de buiten kant, en zacht vanbinnen. Door het hardop denken kwam ik erachter dat de schrijver hiermee Hadassa bedoelt. Hadassa is ook hard aan de buitenkant, maar van binnen gaat er wel veel in haar hoofd om.”

“Er wordt in het verhaal gebruik gemaakt van mooie beelden, waar je door hardop voorlezen bij stil wordt gezet. Waarom worden deze beelden gebruikt? Wat zegt dat?”

Ook werd de stijl gewaardeerd, evenals de woordkeus, de symboliek en de contrasten in het verhaal:

“Doordat het hardop denkend werd voorgelezen, werd mijn aandacht ook meer gericht op de stijl van het verhaal en wat die stijl op een bepaald moment doet met het verhaal.”

“Ik genoot van de woordkeuzes en de beelden die de schrijver beschreef. Door het hardop denken werd je er nog extra op gewezen hoe mooi het is, zelf zou je er sneller overheen lezen. Ik wil dit boek zelf ook gaan lezen.”

“Door het hardopdenken kon ik het verhaal beter volgen. Ik vond het zelf best pittig. Soms kwamen er tegenstellingen in naar voren en dan heeft de docent dit goed verwoord.”

“Ik heb meer geleerd van de tekst, doordat er hardop nagedacht werd over dingen waar ik zelf niet over nadacht. Bijvoorbeeld over symboliek die in het verhaal voorkwam.”

In de reflecties werd relatief veel over de literaire middelen gezegd. Wellicht was er deze ruimte omdat er minder aandacht uit hoefde te gaan naar begrip en betekenis omdat het verhaal eenvoudig was.

### *Sessie 3: Hele verhalen voor een halve soldaat*

Het derde boek, Hele verhalen voor een halve soldaat van Benny Lindelauf, was bij aanvang van het onderzoek recent met de Woutertje Pieterse Prijs bekroond. Het verhaal is sterk gestileerd; het maakt een sprookjesachtige indruk. Desondanks is het een serieus, zelfs ernstig verhaal over de absurditeit van oorlog, maar ook over de kracht van verhalen en de onderlinge liefde tussen broers. Dit literair zeer sterke boek vormt een heuse uitdaging voor onze pabostudenten: het is een raamvertelling die ook nog eens middenin het verhaal begint.

### *Reflecties*

Uit de reflecties komt een gevarieerd beeld naar voren, maar de studenten zijn zich er terdege van bewust geworden dat ze geconcentreerd en toegewijd met deze tekst aan de slag moeten.

“Zelf zou ik niet zo snel dit boek uitkiezen. Puur omdat het mij in eerste instantie niet aanspreekt. Maar als de docent het verhaal hardopdenkend leest, maakt het mij toch nieuwsgierig. Waarschijnlijk gaat het over de tijd in de oorlog. Door het hardop denken ga ik mij echt inleven in het verhaal. Ik ga dan echt kijken naar de achterliggende betekenis van het verhaal. Je merkt ook wel de spanning in het verhaal. Het verhaal over de kromzwaard wekt wel enige nieuwsgierigheid met wat er gaat komen.”

Veel reflecties gaven blijk van het belang en de steun van hardopdenkend lezen. Het hielp studenten het verhaal goed te volgen:

“Het verhaal is op een mysterieuze wijze geschreven. Je moest echt goed je hoofd erbij houden om het verhaal te blijven volgen. Het hardop denken hielp daarbij zeker. Niet alleen om de informatie op volgorde te krijgen, maar ook om tot nieuwe inzichten te komen.”

“Ik vind het hardop denken zeker helpen (...) om de details te begrijpen. Je leest soms over dingen heen, wanneer je daar verder over nadenkt dan ga je pas echt inzien wat het te betekenen heeft. Je volgt het verhaal dan ook gelijk een stuk beter!”

Ook zagen ze de verbanden beter:

“Het verhaal is heel complex. Door een ervaren lezer hardop te horen denken, ging ik verbanden zien die ik zelf niet zomaar had gelegd.”

“Dit verhaal vond ik erg lastig. (...) Door de hardopdenksessie worden verbanden duidelijk. De tekst zelf vond ik een beetje apart; er zaten heel veel lagen in.”

“Ik leer hier veel van rond het hardop denkend lezen. Dit is namelijk een boek waarbij je best veel verbanden moet leggen. Doordat de lezer dit hardop doet, krijg ik meer inzicht in het verhaal. Ook lees ik soms ergens overheen en de lezer doet dat niet en daardoor kom je steeds meer in het verhaal.”

“Dit verhaal dwingt je om na te denken, want bepaalde dingen zijn niet logisch, worden niet uitgelegd in het verhaal. Door je af te vragen wat er bedoeld wordt, blijf je scherp tijdens het verder lezen van het verhaal. Af en toe werd er teruggebladerd, dat was ook echt nodig om verbanden te kunnen zien.”

Bovendien werden ze als het ware gedwongen een goede leeshouding aan te nemen:

“Ik merk dat het hardop denken helpt om te begrijpen en leren moeilijke literatuur te begrijpen. Zoals de link leggen met voorgaande hoofdstukken. Afvragen waarom dit er staat. Terugblikken wat je gelezen hebt en dat weer aan elkaar koppelen.”

“Ik leer op deze manier beter naar een verhaal kijken. Ik zou over bepaalde dingen snel heen lezen en nu met het hardop lezen werd ik bij dingen stilgezet om over na te denken. Dat zorgt ervoor dat ik ga zien dat er soms meer achter een verhaal zit dan ik in eerste instantie zou denken.”

De didactiek heeft kennelijk gewerkt; studenten zijn zich zeer bewust geworden van de complexiteit en de gelaagdheid van het verhaal en merken op dat het hardopdenkend lezen helpt bij het begrijpen van de tekst.



## 9 Opbrengsten uit de voor- en nameting

Naast de grote hoeveelheid kwalitatieve data zijn er kwantitatieve onderzoeksgegevens uit de voor- en nameting. Ik omschrijf de belangrijkste uitkomsten. Enkele data zijn opgenomen in de appendix.

Van de 150 pabostudenten die aan het onderzoek hebben deelgenomen, beschouwt de helft van de jongens en ruim een kwart van de meisjes zich als zwakke lezer. Dat wil zeggen: slechter dan gemiddeld, een van de slechtsten of de slechtste van hun klas. Dat is een fors aantal.

De zwakste studenten zijn de havisten; mbo'ers zijn positiever over hun kwaliteiten. Een aanzienlijk deel van de vwo'ers zegt ook zich niet als goede lezer te beschouwen.

De leeshouding van de studenten is voldoende, maar kent een grote variatie. Verreweg de meeste studenten hebben een positieve leeshouding, maar een gering aantal heeft een zorgelijke, negatieve leeshouding. Het onderzoek heeft in dit opzicht geen resultaat opgeleverd; de leesattitude is niet gewijzigd.

De leeshouding van de meeste studenten is gericht op ontspanning. De beleving van de personages in een verhaal en het inleven in de hoofdpersoon vinden ze belangrijk. Dit belevende lezen is volgens de algemeen aanvaarde indeling van Witte het laagste niveau van literaire competentie (Witte, 2008).

Van belevende lezers valt niet te verwachten dat zij bijzonder geïnteresseerd zijn in de taal die de auteur gebruikt. De meeste studenten vinden dat niet zo belangrijk. Ook de manier waarop een verhaal is geschreven – dus los van de inhoud – interesseert hen niet. Zij zijn niet zo gevoelig zijn voor de vormaspecten van een verhaal en de literaire middelen die de auteur gebruikt. Dat komt overeen met het niveau van een belevende lezer. Uit het onderzoek blijkt dat juist dit aspect gegroeid is: studenten in de experimentele groep scoorden significant hoger op de nameting bij de stelling 'Ik geniet niet alleen van de inhoud van een verhaal, maar ook van de manier waarop het is opgeschreven'. Door het hardopdenkend lezen van hun docenten hebben zij daar kennelijk oog voor gekregen. Hoewel er grote individuele verschillen zijn, is dit toch een mooi resultaat.

Studenten zijn druk met veel dingen en lezen heeft geen prioriteit. Het behoort tot een van de vele bezigheden, maar is niet populair. Studenten lezen vooral als ze ergens nieuwsgierig naar zijn en echt iets willen leren; ze zijn vrij pragmatisch.

Het nut van lezen staat niet ter discussie. Studenten weten dat ze door lezen taalvaardiger worden, dat ze er veel van leren, zowel over de wereld als over zichzelf en anderen. Deze kennis leidt niet tot meer lezen. Dat heeft ongetwijfeld te maken met het gegeven dat lezen er in sociaal opzicht niet toe doet. Slechts een klein deel van de respondenten hecht waarde aan het praten over boeken met vrienden.

## 10 Ervaringen met de leessessies

Naast de data uit de voor- en nameting zijn er ook kwantitatieve data uit de leessessies. Als we alle data van de drie leessessies samennemen, is er alleen een significant verschil bij het item 'Ik heb inzicht in het verhaal gekregen'. De studenten uit de experimentele groep scoren significant hoger dan de studenten uit de controlegroep op deze stelling.

Als we de sessies afzonderlijk bekijken, kunnen we grote verschillen zien. Sessie 1 – Max en de Maximonsters – leverde de hoogste scores op. Na deze leessessie was er significant verschil te zien bij vier van de vijf items. De studenten uit de experimentele groep scoorden significant hoger dan de studenten uit de controlegroep op de volgende stellingen:

- 'Ik vind het lezen van dit verhaal zinvol'
- 'Ik vind het lezen van dit verhaal verrijkend'
- 'Er zit meer in het verhaal dan ik in eerste instantie dacht'
- 'Ik heb inzicht in het verhaal gekregen'

Na leessessie 2 – Hadassa – was er geen significant verschil tussen de studenten uit de experimentele groep en de studenten uit de controlegroep. Het literaire niveau van deze tekst was niet bijzonder uitdagend, hoewel sommige studenten de tekst moeilijk vonden en hun woordenschat als ontoereikend zagen.

Na leessessie 3 – Hele verhalen voor een halve soldaat – was er een significant verschil te zien bij het item 'Ik vind het verhaal moeilijk'. De studenten uit de experimentele groep scoorden significant hoger dan de studenten uit de controlegroep. Door het hardopdenkend lezen zijn de studenten uit de experimentele groep op het spoor gezet van mogelijke betekenissen. Het is aannemelijk dat de studenten uit de controlegroep deze aanwijzingen zelf niet ontdekt hebben en de tekst daardoor onvoldoende op waarde hebben geschat.



## 11 De aspecten van hardopdenkend lezen gewaardeerd

Uit de reflecties van de studenten bleek dat zij het hardopdenkend lezen als bijzonder zinvol en leerzaam hebben ervaren. Zij gaven aan de tekst beter te begrijpen, oog te hebben voor de opbouw, diepere lagen te onderkennen, meerdere betekenissen te ontdekken, hun visie verrijkt te zien, begrip te krijgen voor de keuze van een boek dat in eerste instantie 'raar' of 'eng' lijkt, enzovoorts.

Van de acht aspecten van Thinking aloud werd 'infereren' als meest belangrijk gezien. Het afleiden van verbanden en betekenissen zonder dat die in de tekst gegeven zijn, is een vaardigheid waarvan studenten nu pas de noodzaak beseften. Het leren infereren zou dan ook expliciet aangeleerd moeten worden, in de zin van 'leren lezen wat er tussen de regels staat', zoals Van der Schoot e.a. (2017) dat noemen.

Naast het infereren waardeerden studenten ook de aspecten analyseren en problemen oplossen als voor hen belangrijke vaardigheden. Daarmee leren ze goed nadenken over de tekst en zijn interne structuur en bovendien leren zij hun oordeel uitstellen. Door iets als een probleem te benoemen, wordt een denkproces in werking gezet. Zonder dat als normale vaardigheid te onderkennen, kan zo'n moment van niet begrijpen een reden zijn om het boek niet verder te lezen, waardoor het leren stopt en de competentie niet kan groeien.

Er waren ook enkele negatieve ervaringen. Sommige studenten 'zoeken het liever zelf uit', vinden het hardopdenkend lezen te langzaam gaan, of het irriteert hen dat ze 'opgezadeld worden' met de gedachten van iemand anders, omdat ze liever zelf over de betekenis nadenken. Uit de data kon afgeleid worden dat het kleine aantal negatieve ervaringen afkomstig was van respondenten die zich identificeerden als goede tot zeer goede lezers.

Uit de meer dan 200 reflecties tekenden zich twee verschillende clusters af. Het eerste betrof de **leeshouding** en het tweede de **werking van literatuur**. Het lijkt erop dat studenten maar één manier van lezen kennen en niet adequaat variëren.

"Ik lees eigenlijk ook altijd best wel veel te snel de boeken of teksten die ik moet lezen en dan weet ik eigenlijk helemaal niet of wat er staat of wat de diepere laag is. En doordat hardop denken had ik wel het idee van: ik moet wel langzamer lezen want anders begrijp ik het al helemaal niet en nu begreep ik duidelijk de diepere laag erin."

"Ik leer ervan om niet snel verder te lezen, maar met het hardop lezen werd ik bij dingen stilgezet om over na te denken."

Opmerkingen als deze over nadenken bij het lezen werden tientallen keren gemaakt, evenals opmerkingen over emotie en persoonlijke betrokkenheid bij het lezen. Dat is te verwachten bij belevende lezers. Aandacht, concentratie en nadenken noemden studenten ook vaak: "De hardopdenksessie is voor mij heel helpend om geconcentreerd en aandachtig te luisteren en mee te lezen."

"Je moest echt goed je hoofd erbij houden om het verhaal te blijven volgen."

"... met het hardop lezen werd ik bij dingen stilgezet om over na te denken."

Naast deze aspecten ontdekten ze ook het belang van kennis:

"... het lezen is wel minder ontspannen, want je moet dan veel nadenken en veel achtergrondinformatie weten."

"De lezer legde een aantal woorden uit waarvan ik zelf de betekenis niet wist. Dit hielp mij dus het verhaal te begrijpen."

"Ik leer dat er een andere cultuur was ..."

Al deze aspecten samen hebben te maken met een adequate persoonlijke leeshouding: je moet er met volle aandacht bij betrokken zijn en je ervoor

openstellen met je hoofd en hart. Deze leeshouding kan gezien worden als een voorwaarde voor goed lezen.

Vervolgens kan de werking van literatuur gestalte krijgen als er aan de voorwaarde van een goede leeshouding voldaan is. Dán is er aandacht voor alle facetten van een literaire tekst. Als die ontdekking plaatsvindt, versterkt dat de leeshouding weer – en is er sprake een opwaartse spiraal. Het zien van verbanden, aandacht voor de vormaspecten en ontdekken van gelaagdheid heeft betrekking op de werking van literatuur.

"Als je aandacht geeft, dan krijg je die verbanden te zien en als je die verbanden ziet dan krijg je juist weer aandacht, want als je die verbanden ziet dan wordt het interessant."

"Door het hardopdenkend lezen, krijg ik meer inzicht in het verhaal en begrijp ik beter hoe het verhaal in elkaar zit en zie ik het verband tussen de tekst en platen."

In vijftig reflecties ging het over de literaire middelen, oftewel de vormaspecten; in de helft daarvan over gelaagdheid en verbanden binnen de tekst. Hierdoor kregen studenten inzicht in de werking van literatuur.

## 12 Hardop lezen en de Didactische Diamant

Wat de vormaspecten betreft viel de studenten de volgende aspecten op: verfijnde woordkeuze, herhaling, de structuur, de contrasten, beeldspraak, stijl, woordkeuze, spelen met woorden, details, zinsmelodie, symboliek, belang van illustraties.

Los van de inhoud van het verhaal hebben ze dus blijk gegeven van aandacht voor de vorm.

“Je leert te kijken waarom de schrijver het zo opgeschreven heeft.”

“Doordat het hardop denkend werd voorgelezen, werd mijn aandacht ook meer gericht op de stijl van het verhaal en wat die stijl op een bepaald moment doet met het verhaal.”

In de focusgroepinterviews gaven de studenten aan dat beide componenten – een adequate leeshouding én aandacht voor de werking van literatuur (door acht te slaan op literaire middelen, gelaagdheid en verbanden) – samen leiden tot begrip en waardering van en inzicht in de tekst, tot betekenisverlening en interpretatie. En daarmee is de vraagstelling beantwoord: het hardopdenkend lezen van een bekende en vertrouwde ervaren lezer kan studenten zowel inzicht verschaffen in de werking van literatuur als bijdragen aan hun waardering van literatuur. Dat de leeshouding daarbij zo'n prominente rol speelt, wat ik niet had voorzien, laat een blinde vlek zien van mij als onderzoeker voor wie dit een volkomen vanzelfsprekende kwestie is. Voortaan krijgt dit aspect alle aandacht.



Het onderzoekscentrum van Driestar Educatief heeft een lectoraat Schoolvakken en Didactiek. Lector Piet Murre heeft in zijn inaugurele rede de ‘Didactische diamant’ gepresenteerd (Murre, 2019). Deze bestaat uit zeven ontwerpprincipes voor het geven van een les vanuit christelijk perspectief. Het concept van de Didactische Diamant (zie afbeelding) past uitstekend bij betrokken en verdiepend lezen zoals we in dit onderzoek gedaan hebben, vooral bij de aspecten ‘Gebruik scharniermomenten’ en ‘Doe meer met minder’.

Aan de hand van één goedgekozen jeugdboek kun je namelijk heel goed onderwijs geven in meer dan taal en lezen alleen. Je kunt cruciale passages (‘scharniermomenten’) gebruiken om het gesprek met de klas aan te gaan over wezenlijke kwesties die in het verhaal voorkomen. Doordat kinderen persoonlijk betrokken zijn bij het verhaal en er langere tijd mee bezig zijn, vindt emotionele transportatie plaats, waardoor beter en intensiever geleerd wordt.

De verhaalwereld trekt de aandacht, die dient als spiegel voor de lezers en hun wereld. Juist als je breder leest en je literaire repertoire uitbreidt, kunnen zich daarin confronterende kwesties voordoen. Een christelijke docent negeert die niet, maar licht ze eruit om te bespreken. Wat staat er? Hoe staat het er? Welke woorden gebruikt de schrijver? Wat zou hij bedoelen? Wat vind je daarvan? Hoe denk jij over het gedrag van de

personages? Hoe zou jij behandeld willen worden als je in hun schoenen stond? Door zulke vragen te stellen en de leerlingen erover in gesprek te laten gaan, zowel in groepjes als klassikaal, komt de persoonlijke, de socialemotionele en wellicht ook burgerschapsvorming aan bod.

Dit is niet moeilijk te leren en het hoeft bovendien niet veel tijd te kosten. Wanneer docenten eenmaal geleerd hebben literair te lezen en de kansen te zien en te benutten, kunnen ze deze uitbuiten en een organische plaats in hun onderwijs geven. Meer en beter onderwijs met enkele zorgvuldig gekozen boeken dus. Meer door minder.

## 6 Ten slotte

**Zeven principes voor een christelijke vakles**

- 1 Doe meer met minder
- 2 Gebruik scharniermomenten
- 3 Ga voor authentiek en on-bemiddeld
- 4 Cultiveer aandacht
- 5 Betrek de gehele mens/leerling
- 6 Wees gericht op tekenen van hoop en verlossing
- 7 Ontmasker onchristelijke trends

Uit: Meer door minder. Het geven van een vakles vanuit christelijk perspectief  
Dr. Ir. P.M. (Piet) Munné, lector Schoolvakken en didactiek, Driestar hogeschool

**Driestar hogeschool**  
Driestar educatief

**Zes aandachtspunten voor lesontwerp**

- 1 Bedenk wat het doel is van de les
- 2 Start bij de situatie nu
- 3 Doe niet teveel tegelijk
- 4 Loop de 7 ontwerpprincipes langs (zie achterzijde)
- 5 Zoek naar waar je wél invloed kunt uitoefenen
- 6 Onderzoek je veranderingen



Het onderzoek naar hardopdenkend lezen voor pabostudenten heeft mij veel geleerd. Het is mijn stellige overtuiging dat studenten beter moeten leren lezen. Daarvoor hebben ze boeken nodig die verdieping bieden, die qua vorm en inhoud 'vreemd' zijn, die kunnen schuren. Ze moeten dus breder lezen om beter te kunnen leren lezen. En dat kan niet pas op de pabo beginnen, het moet al veel eerder: in het basisonderwijs. En vervolgens kunnen docenten in het voortgezet onderwijs daarop voortborduren.

### Breder en beter lezen

Het tussen de regels door lezen en leren infereren is een uiterst belangrijke vaardigheid. Die kunnen lezers alleen verwerven als zij teksten lezen waarin de auteur hun daarvoor de ruimte geeft. Als er dingen ongezegd blijven, kunnen zij die zelf ontdekken. Zij leren vragen stellen, acht geven op aanwijzingen die de auteur geeft, de literaire middelen onderkennen en waarderen, het gesprek aangaan over mogelijke betekenissen, enzovoorts. Het verdient aanbeveling om moeilijker teksten gezamenlijk te lezen en te bespreken. Dat kan al vanaf groep 1 van de basisschool. Als scholen deze manier van lezen en bespreken van teksten gedurende de hele basisschoolperiode continueren, kan de methode begrijpend lezen vervallen. Door langere teksten en bij voorkeur complete boeken gezamenlijk te lezen, kan de leerkracht allerlei aspecten van het taalonderwijs en mogelijk ook van andere vakken (wereldoriëntatie, burgerschap) aan de orde stellen. Om dat te realiseren en dus daadwerkelijk breder te gaan lezen, zouden christelijke en reformatische scholen hun repertoirekennis moeten vergroten en naast inhoudelijke ook literaire criteria moeten aanleggen bij de boekenkeuze. Driestar educatief kan scholen ondersteunen bij de collectievorming en ook bij scholing in literair lezen.



## Bibliografie

- Aantjes, R., De Muynck, B., & De Jong-Slagman, J. (2020). Onderzoeksverslag jeugdliteratuur en burgerschap op reformatorische scholen. Gouda: Driestar educatief.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Binks-Cantrell, E., Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Hougen, M. (2012). Peter Effect in the Preparation of Reading Teachers. *Scientific Studies of Reading*, 16(6), 526-536.
- Brillenburg Wurth, K. (2012). Betekenis en interpretatie. In K. Brillenburg Wurth, & A. Rigney, *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap* (4 ed., pp. 263-289). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Cornelissen, G. (2016). Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool (Vol. Stichting Lezen Reeks; deel 27). Delft: Eburon.
- Damoiseaux, V., Jongstra, W., & Pauw, I. (2016). Leeslust op de pabo. In A. Mottart, & S. Vanhooren, *Dertigste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 71-75). Gent: Skribis.
- Dane, J. (1996). De vrucht van Bijbelsche opvoeding. *Populaire leesculturen opvoeding in protestants-christelijke gezinnen, circa 1880-1940*. Hilversum: Verloren.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021. doi:doi:10.1037/a0027800
- Dekker, C., & Jongstra, W. (2019). Welke boeken maken indruk op Pabo-studenten? In A. Mottart, & S. Vanhooren, *Drieëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 59-65). Gent: Skribis.
- Groothengel, M. (2017). Pabo-studenten als gemotiveerde lezers van kinderliteratuur: is het fictie? In R. Van Steensel, & E. Seegers (Red.), *Succesvol lezen in het onderwijs*. Stichting Lezen reeks 28. (pp. 81-96). Delft: Eburon.
- Gubbels, J., Van Langen, A., Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht. Enschede: Universiteit Twente.
- Hirsch, E. D. (2006). *Why Knowledge Matters*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Hovinga, E. (2019). De impact van het boek. Een analyse van de impact van lezen op de mens en de maatschappij. Amsterdam: Blueyard.
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2012). Flexibility in reading literature. Differences between good and poor adolescent readers. *Scientific Study of Literature*, 2(1), 83-107.
- Jongstra, W., & Pauw, I. (2015). Belezen pabo-student? Een onderzoek naar de leesprofielen van studenten van de Katholieke pabo Zwolle. In D. Schram (Red.), *Hoe maakbaar is de lezer?* (pp. 185-208). Delft: Eburon.
- Jongstra, W., Spoelstra, T., Aantjes, R., Pauw, I., & De Muynck, B. (2019). Onderzoeksverslag. Een verkenning naar de rol van jeugdliteratuur in de persoonsvormende en socialiserende functie van het basisonderwijs. *Radiant Lerarenopleidingen*.
- Kieft, M., Van Steensel, R., Jongstra, W., & Van den Eijnden, J. (2021). Leraren als leesbevorderaars. Zwolle: Hogeschool KPZ.
- Klaver, M.-J. (2023, mei 23). Tekstkwiteit is een blinde vlek in het onderwijs. Opgehaald van neerlandistiek.nl: <https://neerlandistiek.nl/2023/05/tekstkwiteit-is-een-blinde-vlek-in-het-onderwijs/>
- Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., & Rijlaarsdam, G. (2019). Literature education as a school for thinking. Student's learning processes in secondary literature education. *International Association for Research in L1-Education. L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1(1), 1-33.
- Likard, G., & Langley, D. (1995). The Think Aloud Procedure: A Research Technique For Gaining Insight Into The Student Perspective. *Physical Educator*, 52, pp. 93-.
- McGeown, S., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R., & Duncan, L. (2015). Understanding children's reading activities: reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39(1), pp. 109-126.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276. doi:10.1080/03057640802482363
- Murre, P. (2019). *Meer door minder. Lesgeven in christelijk perspectief*. Gouda: Driestar educatief.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature. An introduction*. Maryland: Scarecrow Press, Inc.
- Paris, L. (2016). *Hoe lees ik? Met inspirerende voorbeelden uit de literatuur*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Parkes, B. (2000). *Read It Again. Revisiting Shared Reading*. Portsmouth: Stenhouse Publishers.
- Peys, C. (2012, 5). De waarheid, niets dan de waarheid. Maurice Sendak (1928-2012). *De leeswelp*, pp. 164-167.
- Pike, M. (2004). *Teaching Secondary English*. London: Paul Chapman Publishing.

- Prins, A., & Lolkema, M. (2005). Christelijke kinderboeken in beweging. Een overzicht (1995-2005). Zoetermeer: Mozaïek.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2016). The impact of literature education on student's perceptions of self and others. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-37.
- Senland, A., & Vozzola, E. (2007). Christian perspectives on Harry Potter: Tool of Satan or Christian parable? *Journal of Research in Character Education*, 52(1), 149-165.
- Van der Schoot, M., Wassenburg, S., & Bos, L. (2017). Leren lezen wat er tussen de regels staat. *Tijdschrift Taal*, 8(12), pp. 48-53.
- Van Koeven, B. (2011). Zo doen wij dat nu eenmaal: literaturopvattingen op open protestants-christelijke basisscholen. Delft: Eburon.
- Vansteelandt, I. (2020). Beginning teachers' reading attitude and motivation: A study into the evolution from teacher training to entrance in the teaching profession and into the impact of a teacher professionalization program. Gent: Ghent University.
- Vos, E., De Jong-Slagman, J., & Van Oort, R. (2020). Riglyne vir die mediëring van omstrede kwessies in Nederlandse en Afrikaanse jeugverhale. *LitNet Akademies*, 17(2), 599-646.
- 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 (Vol. Stichting Lezen Reeks; deel 12). Delft: Eburon.



# Appendix

## Onderzoeksgroep

Aan het onderzoek deden 150 studenten mee: 125 vrouwen en 25 mannen. Van de 150 pabo 3-studenten beschouwt 50% van de jongens en 27% van de meisjes zich als zwakke lezer. Dat wil zeggen: slechter dan gemiddeld, een van de slechtsten of de slechtste van hun klas. Dat is 1/3 deel van alle studenten. Opvallend is dat de zwakste studenten de havisten zijn: 34% beschouwt zich als zwakke lezer, tegen 8% van de mbo'ers en 20% van de vwo'ers. De scores zijn na het onderzoek niet significant gewijzigd; studenten zijn zich door het onderzoek en de interventie geen betere of zwakkere lezers gaan voelen.

## Nut van lezen en leesattitude

Studenten zien het nut van lezen in. Op een vijfpuntsschaal wordt gemiddeld rond of boven de 4 gescoord: de taalvaardigheid wordt beter (4,27); de kennis neemt toe (4,02); lezen zet aan tot nadenken (4,13); lezen leert hen veel (3,99); leert hen veel over anderen (4,01). Het is fijn dat studenten over deze kennis beschikken, maar die vertaalt zich niet in concreet gedrag. Uit de nulmeting blijkt dat de algemene leesattitude (20 vragen op een 5-puntsschaal; dus een score van 100 als maximum) een gemiddelde kent van 71,6 (N=137). De hoogste individuele score was 95, de laagste 40. Dat betekent dat verreweg de meeste studenten een positieve leeshouding hebben, maar een gering aantal heeft een zorgelijke, negatieve leeshouding. Het onderzoek heeft in dit opzicht geen resultaat opgeleverd; de leesattitude is niet gewijzigd.

## Sociale aspecten

Studenten zijn druk met veel dingen en lezen heeft geen prioriteit. Met het item 'Er zijn veel dingen die ik liever doe dan lezen' is 47% van de respondenten het eens. Lezen behoort tot een van de vele bezigheden, maar is niet populair. Studenten lezen vooral als ze ergens nieuwsgierig naar zijn (87%) en als ze iets willen leren (80%). Hiermee geven ze blijk van een pragmatische instelling. In sociaal opzicht doet lezen er niet toe. Met het item 'Ik lees om erbij te horen' was slechts 2% van de respondenten het eens. De correlerende items 'Ik lees om indruk te maken op mijn omgeving' en 'Ik lees om erover te kunnen praten met vrienden' scoren eveneens vrij laag, alhoewel 20% van de respondenten waarde hecht aan het praten over boeken met vrienden.

## Belevend en literair lezen

Opvallend is dat het item 'Als ik een boek lees, leef ik me vaak in de hoofdpersoon in' hoog scoort (4,5 op een 5-puntsschaal). 68% van de respondenten is het eens met de stelling 'Ik lees om mee te leven met personages'. De scores vallen anders uit bij 'Ik lees om te genieten van de taal': 40% is het daarmee oneens, 38% eens. De laagste score (3,90) op dit gedeelte van de vragenlijst betreft het item 'Ik geniet niet alleen van de inhoud van een verhaal, maar ook van de manier waarop het is geschreven'. Op dit aspect is vooruitgang geboekt: studenten in de experimentele groep scoorden significant hoger op de nameting (M = 4.37, SD = .843) dan op de nulmeting (M = 3.91, SD = 1.121) bij de stelling 'Ik geniet niet alleen van de inhoud van een verhaal, maar ook van de manier waarop het is opgeschreven',  $t(34) = -2.173$ ,  $p = .037$ . De standaarddeviatie is hoog, er zijn dus grote individuele verschillen. Dat nodigt uit tot verder onderzoek.



**Driestar educatief**

Burg. Jamessingel 2 Postbus 368 2800 AJ Gouda  
T 0182-540333 info@driestar-educatief.nl

***[www.driestar-educatief.nl](http://www.driestar-educatief.nl)***

**2023**

*Driestar educatief is een praktijkgericht kenniscentrum dat een inspirerende bijdrage levert aan het christelijk onderwijs in binnen- en buitenland. Dat doen wij met opleidingen, diensten en producten van Driestar hogeschool en Driestar onderwijsadvies.*