



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Van plicht naar passie: De effecten van dialogisch literatuuronderwijs op tekstbegrip en motivatie

Vries, Helena de

Citation

Vries, H. de. (2026). *Van plicht naar passie: De effecten van dialogisch literatuuronderwijs op tekstbegrip en motivatie*.

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [License to inclusion and publication of a Bachelor or Master Thesis, 2023](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/4304213>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Van plicht naar passie

*De effecten van dialogisch literatuuronderwijs op tekstbegrip en
motivatie*

Auteur: Helena de Vries

Educatieve Master Nederlands, Universiteit Leiden

Datum: 02-06-2025

Aantal woorden: 15 878

Onder begeleiding van Prof. dr. P.A. Bax

Tweede lezer: T. van Wanrooij, MA

Abstract

This thesis presents the design of a lesson series in dialogic literature education aimed at enhancing reading comprehension and motivation among 3 vwo students in the Netherlands. Against the backdrop of declining reading proficiency and disengagement among Dutch adolescents, this study explores how dialogic teaching practices – such as the use of open questions, uptake, and personal connection to texts – can foster meaningful interaction and deep literary understanding. The intervention centers around *Herinneringen aan Anne Frank* by Miep Gies, a narrative that invites reflection on moral dilemmas and historical responsibility.

Grounded in the Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000), the RAND Reading Study Group's model (2002), and research on dialogic pedagogy (Nystrand et al., 2003; Pulles, 2021), the lesson design integrates key principles related to autonomy, competence, and relatedness. The research follows a design-based approach and includes data collection on reading comprehension and motivation; however, the collected data on reading comprehension and motivation fall outside the limited scope of this thesis and are therefore not analysed or discussed.

The findings contribute to the field of Dutch literature education by offering a structured, theoretically grounded approach to teaching literature dialogically, and suggest further investigation into the empirical effects and classroom dynamics of such interventions.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
2. Onderzoeksmethodologie	8
2.1. Onderzoeksopzet.....	8
2.2. Onderzoeksgroep en context	8
2.3. Dataverzameling	9
2.4. Data-analyse	11
2.5. Validiteit en betrouwbaarheid	12
2.6. Onderzoekersrol.....	12
3. Tekstbegrip.....	13
3.1. Factoren die tekstbegrip beïnvloeden	13
3.2. Ontwerpprincipes tekstbegrip.....	18
3. Motivatie	19
3.1. Soorten motivatie.....	19
3.2. Zelfdeterminatietheorie en het CAR-model.....	19
3.3. Externe invloeden op het CAR-model.....	22
3.4. Ontwerpprincipes motivatie	24
4. Dialogisch literatuuronderwijs	26
4.1. Literatuuronderwijs.....	26
4.2. Dialogisch literatuuronderwijs	27
4.3. Effecten van dialogisch literatuuronderwijs.....	28
4.4. Effectiviteit	30
4.5. Factoren die dialogisch literatuuronderwijs beïnvloeden	31
4.6. Ontwerpprincipes dialogisch literatuuronderwijs.....	31
5. Ontwerpprincipes en toepassing.....	33
5.1. Geconsolideerde ontwerpprincipes.....	33
5.2. Toepassing in de lessenserie.....	36

6. De lessenserie: uitgelicht	44
6.1. Opzet van de lessenserie	44
6.2. Ontwerpprincipes uitgelicht	45
6.3. Verloop van de lessenserie	47
7. Conclusie.....	49
8. Discussie	51
Bibliografie	53
Bijlage 1: De lessenserie (uitgewerkt).....	57
Bijlage 2: De lessenserie (ontwerpprincipes).....	65
Bijlage 3: Pre-test tekstbegrip	73
Bijlage 4: Posttest tekstbegrip	78
Bijlage 5: SIMS vragenlijst (pre- en posttest).....	83
Bijlage 6: Werkboek voor leerlingen	85
Bijlage 7: De lessenserie LessonUp	93

1. Inleiding

De afgelopen jaren klinkt de roep om beter literatuuronderwijs steeds luider. In beleidsstukken, wetenschappelijke literatuur en maatschappelijke discussies wordt herhaaldelijk gewezen op een dalende leesvaardigheid onder Nederlandse jongeren (Stichting Lezen, 2024; CitoLab & Stichting Cito, 2024). Leerlingen lijken minder gemotiveerd om te lezen, haken af bij langere of moeilijkere teksten en ervaren literatuuronderwijs steeds vaker als saai of irrelevant. Tegelijkertijd groeit het besef dat literatuuronderwijs niet alleen draait om het begrijpen van teksten, maar ook om de ontwikkeling van kritisch denken, empathie en culturele geletterdheid (Bax, Van Herten & Mantingh, 2022). De vraag is daarom niet alleen wat leerlingen lezen, maar vooral hoe zij lezen – en in welke mate het onderwijs daarin slaagt om betekenisvolle interactie met teksten te faciliteren.

Een belangrijke uitdaging binnen het literatuuronderwijs is het vergroten van zowel het tekstbegrip als de motivatie van leerlingen. Tekstbegrip vormt de kern van succesvol lezen en houdt meer in dan het letterlijk begrijpen van woorden en zinnen: het gaat om het leggen van verbanden, het maken van inferenties, het herkennen van structuur en het interpreteren van stilistische keuzes (RAND Reading Study Group, 2002). Tegelijkertijd speelt motivatie een cruciale rol in de mate waarin leerlingen bereid zijn zich actief in te zetten voor een tekst. Onderzoek toont aan dat intrinsiek gemotiveerde leerlingen niet alleen meer en vaker lezen, maar ook dieper begrijpen wat zij lezen (Deci & Ryan, 2000; Van Steensel, 2023). Juist daarom is motivatie in het literatuuronderwijs, waar teksten vragen om reflectie, interpretatie en betrokkenheid, een sleutel tot succes.

De onderwijspraktijk laat echter zien dat deze twee pijlers – tekstbegrip en motivatie – niet vanzelfsprekend samengaan. Veelgebruikte methoden in het literatuuronderwijs zijn sterk gericht op reproductie en kennisoverdracht, waarbij open gesprek, persoonlijke interpretatie en interactie met klasgenoten nauwelijks een rol spelen (Bogaerds-Hazenberg & Evers-Vermeul, 2023). Leerlingen vullen opdrachten in, leren literaire begrippen en maken toetsen, maar raken zelden echt in gesprek over wat een tekst voor hen betekent. Daardoor blijven kansen om literatuuronderwijs te gebruiken als oefenplaats voor empathie, kritisch denken en het verkennen van meerdere perspectieven, onbenut (Bogaerds-Hazenberg & Evers-Vermeul, 2023).

Een benadering die hierin mogelijk uitkomst biedt, is dialogisch literatuuronderwijs. Deze didactiek vertrekt vanuit het idee dat betekenis ontstaat in dialoog: tussen tekst en lezer, tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docent. In plaats van op zoek te gaan naar

'het goede antwoord', worden leerlingen uitgedaagd om eigen interpretaties te formuleren, vragen te stellen, perspectieven te verkennen en voort te bouwen op elkaars inzichten (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser, & Long, 2003; Pulles, 2021). Door ruimte te creëren voor persoonlijke betrokkenheid en gezamenlijke betekenisconstructie, sluit dialogisch literatuuronderwijs niet alleen beter aan bij de belevingswereld van leerlingen, maar biedt het ook een krachtig antwoord op de eerder gesignaleerde motivatieproblemen.

Dialogisch onderwijs past bovendien goed bij inzichten uit de zelfdeterminatietheorie, waarin de psychologische basisbehoeften autonomie, competentie en relatie centraal staan. Wanneer leerlingen keuzevrijheid ervaren, zich bekwaam voelen en een gevoel van verbondenheid met de klas hebben, neemt hun intrinsieke motivatie toe (Deci & Ryan, 2000). Literatuuronderwijs dat is ingericht volgens dialogische principes én met ruimte voor keuze, samenwerking en verdieping, heeft dus het potentieel om deze basisbehoeften te vervullen en zo de leesmotivatie van leerlingen structureel te versterken (Van Steensel, Van der Sande, Bramer, & Arends, 2016).

Tegelijkertijd werpt dialogisch literatuuronderwijs ook belangrijke vragen op voor de didactiek. Hoe ontwerp je lessen die niet alleen uitnodigen tot gesprek, maar ook gericht zijn op verdieping van tekstbegrip? Hoe zorg je ervoor dat alle leerlingen – ook die met minder leeservaring of minder zelfvertrouwen – actief deelnemen aan literaire gesprekken? En hoe meet je de effecten van een dergelijk onderwijsontwerp op tekstbegrip en motivatie van leerlingen? Deze vragen vormden het vertrekpunt voor dit onderzoek en leidden tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan een lessenserie gebaseerd op dialogisch literatuuronderwijs bijdragen aan het vergroten van tekstbegrip en motivatie bij leerlingen in 3 vwo?

Aan de hand van deze onderzoeksvraag beschrijft deze scriptie het ontwerp van een lessenserie voor 3 vwo, waarin dialogisch literatuuronderwijs centraal staat. Daarbij wordt uitgegaan van het boek *Herinneringen aan Anne Frank* van Miep Gies – een tekst die zowel inhoudelijk als emotioneel rijk is, en daarmee uitnodigt tot gesprek over ethiek, vriendschap, morele keuzes en historische verantwoordelijkheid. De lessenserie is ontworpen om tekstbegrip en motivatie te versterken, met behulp van werkvormen die gericht zijn op open gesprek, betekenisconstructie en verbinding met de leefwereld van leerlingen.

Voor dit onderzoek is gekozen voor een ontwerpgerichte benadering, die zich kenmerkt door een cyclisch proces van ontwerpen, uitvoeren en analyseren. In dit geval zijn de eerste

fasen van het proces – het ontwerp van de lessenserie, de uitvoering ervan en de dataverzameling via pre- en posttesten – volledig doorlopen. Wegens de beperkte omvang die deze scriptie mag hebben, is ervoor gekozen om enkel het ontwerp en de theoretische onderbouwing ervan in de scriptie op te nemen. De resultaten van de metingen worden daarom niet besproken. In hoofdstuk 2 wordt toegelicht hoe het onderzoek is opgezet en op welke manier tekstbegrip en motivatie in kaart zijn gebracht. In de daaropvolgende hoofdstukken worden de theoretische uitgangspunten van tekstbegrip, motivatie en dialogisch literatuuronderwijs uiteengezet, waarna het ontwerp van de lessenserie wordt gepresenteerd.

2. Onderzoeksmethodologie

2.1. Onderzoeksopzet

Het onderzoek betreft een ontwerpgericht onderwijsonderzoek waarin is onderzocht op welke manier dialogisch literatuuronderwijs bij kan dragen aan het vergroten van tekstbegrip en motivatie bij leerlingen in 3 vwo. Binnen dit type onderzoek staat het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van een onderwijsinterventie centraal, met als doel kennis te genereren over didactisch handelen in authentieke onderwijscontexten (McKenney & Reeves, 2020, p. 83). In dit onderzoek bestaat de interventie uit een lessenserie van vier lessen waarin het boek *Herinneringen aan Anne Frank* van Miep Gies (1987) centraal staat en waarin dialogische werkvormen structureel worden ingezet. In elke les wordt actief ingezet op gezamenlijke betekenisconstructie, het stellen van open vragen en het stimuleren van *uptake* in gesprekken. Leerlingen bespreken in tweetallen en kleine groepen tekstfragmenten, geven elkaar feedback en reflecteren op elkaars interpretaties. Ook wordt nadrukkelijk aandacht besteed aan de koppeling tussen de leefwereld van leerlingen en de thematiek van de tekst.

Het onderzoek kent een *mixed-methods* benadering: voor het meten van tekstbegrip is een kwantitatieve methode gehanteerd, terwijl motivatie is onderzocht via zowel een kwantitatieve (vragenlijst) als kwalitatieve (panelgesprek) benadering. Deze combinatie maakt het mogelijk om zowel de meetbare effecten als de ervaringen van leerlingen in kaart te brengen en zo tot een genuanceerd beeld van de impact van de interventie te komen.

Het onderzoek is vormgegeven als een ontwerpgericht traject, met als doel een onderbouwde lessenserie te ontwikkelen en deze in de praktijk te toetsen. Deze aanpak is cyclisch van aard: ontwerpen, uitvoeren, evalueren en bijstellen vormen samen één doorlopend proces. In dit onderzoek zijn de eerste fasen – ontwerp, uitvoering en dataverzameling – gerealiseerd. De lessenserie is uitgevoerd en de pre- en posttesten zijn afgenomen. Echter, vanwege de beperkte beschikbare tijd en omvang van deze scriptie is het analyseren en bespreken van de resultaten buiten beschouwing gelaten. Dit betekent niet dat deze fase niet van waarde is, maar dat een volledig onderzoekstraject in dit kader niet haalbaar was. Wel wordt in de rest van dit hoofdstuk uiteengezet op welke wijze de data verzameld is en hoe deze geïnterpreteerd zou kunnen worden.

2.2. Onderzoeksgroep en context

Het onderzoek is uitgevoerd in een derde klas van het vwo (17 leerlingen) op het 's Gravendreef College Leidschenveen, bij het vak Nederlands. Alle leerlingen volgden het vwo-programma

en bevonden zich aan het einde van het derde leerjaar. De interventie werd uitgevoerd door de onderzoeker zelf, die tevens bevoegd docent Nederlands is. De lessenserie werd geïntegreerd in het reguliere curriculum. De groep bevatte leerlingen met uiteenlopende leesvaardigheden, maar geen opvallende bijzonderheden ten aanzien van de populatie die gerelateerd zijn aan het doel van het onderzoek (zoals dyslexie of taalachterstanden).

2.3. Dataverzameling

Tekstbegrip

Voor het meten van tekstbegrip is gekozen voor twee teksten uit het centraal schriftelijk eindexamen Nederlands havo (tijdvak 1, 2022). De keuze voor examenteksten is allereerst gebaseerd op hun validiteit als instrument om tekstbegrip te meten in een onderwijskundige context. Hoewel examenteksten niet primair ontworpen zijn om diep literair begrip te meten, bieden ze een stabiel en objectief meetmoment dat goed inzetbaar is in een schoolse context. Deze Cito-achtige toetsvragen worden in de praktijk zelfs gezien als ‘de gouden standaard’ (Bogaerds-Hazenberg, Evers-Vermeul, & Van den Bergh, 2022, p. 1512).

Hoewel examenteksten een hoge mate van betrouwbaarheid garanderen, is er in de vakliteratuur en het didactisch debat ook kritiek op hun validiteit als meetinstrument voor diep tekstbegrip. Bonset (2020) wijst op het fundamentele spanningsveld tussen betrouwbaarheid en validiteit in het eindexamen Nederlands: toetsvormen die objectieve en vergelijkbare scores opleveren, meten vaak niet de rijkere, complexere aspecten van taalvaardigheid. Examenteksten zijn primair gericht op summatieve beoordeling en toetsen vooral strategisch leesgedrag en reproduceerbare inzichten, terwijl diepere vormen van tekstbegrip – zoals interpretatie, nuance, creativiteit en betrokkenheid – daardoor buiten beeld blijven. Bonset noemt dit een beperkende factor, zeker in een tijd van teruglopende leesvaardigheid, waarin juist behoefte is aan aandacht voor betekenisvol en verdiepend lezen.

Toch zijn er ook goede redenen om examenteksten in te zetten als meetinstrument in onderwijsonderzoek. Ondanks de genoemde beperkingen bieden zij een gestandaardiseerd, objectief en praktisch uitvoerbaar meetmoment dat breed erkend wordt binnen het onderwijsveld. Bovendien maken de toetsvragen gebruik van diverse vraagtypen die verschillende aspecten van tekstbegrip bevragen, zoals hoofdgedachte, tekststructuur, argumentatie en verbanden. De betrouwbaarheid van de beoordeling is hoog, en de moeilijkheidsgraad van de teksten is goed afgestemd op ERK-niveau B1-B2, waarmee de aansluiting bij de doelgroep (leerlingen 3 vwo) voldoende is (Til, Beeker, Fasoglio, & Trimbos,

2011). In deze context vormt het gebruik van examenteksten dus een verdedigbare keuze, mits aangevuld met kwalitatieve instrumenten die ook ruimte bieden voor verdieping en reflectie.

De twee gekozen teksten – tekst 2 (*Ga toch eens een weekendje spelen*) en tekst 3 (*Dienstplicht voor vrouwen is geen emancipatie*) – zijn inhoudelijk helder en thematisch aansprekend voor leerlingen van deze leeftijdsgroep. De onderwerpen (respectievelijk fantasie en spel, en gendergelijkheid binnen de dienstplicht) vereisen inzicht en redenering, maar geen specifieke voorkennis. Beide teksten zijn ongeveer even lang, kennen een duidelijke opbouw, en worden gevolgd door een combinatie van open en gesloten vragen. De vraagtypen bestrijken meerdere aspecten van tekstbegrip: hoofdgedachtebepaling, het herkennen van verbanden, argumentatiestructuren en tekststructuur. Doordat beide teksten afkomstig zijn uit een officieel examen met een N-term van 0,8, zijn ze relatief haalbaar en geschikt voor vergelijkende toetsing.

Binnen het onderzoek is gekozen om tekst 2 in te zetten als pre-test en tekst 3 als posttest. Deze volgorde is niet willekeurig, maar gebaseerd op een inhoudelijke analyse van beide teksten. Tekst 2 is overwegend informatief-beschouwend van aard, met een toegankelijke schrijfstijl en herkenbare voorbeelden. De cognitieve belasting ligt met name in het herkennen van structuur, toon en enkele onderliggende ideeën, en daarmee leent de tekst zich goed als startpunt voor een nulmeting. Tekst 3 daarentegen is een opiniërende, betogende tekst met een complexere argumentatiestructuur en abstractere thematiek. Leerlingen worden in deze tekst meer uitgedaagd om de lijn van het betoog te volgen, tegenargumenten te herkennen en impliciete retorische strategieën te duiden. Door de moeilijkere tekst als posttest in te zetten, wordt beoogd te meten of leerlingen in staat zijn om na de lessenserie met meer diepgang en effectiviteit met complexere teksten om te gaan. Wanneer leerlingen bij een toets met een hogere moeilijkheidsgraad een vergelijkbare score behalen als bij een eerdere, eenvoudigere toets, zou dit kunnen wijzen op groei. Het is dan mogelijk dat hun vaardigheid om tekststructuren te herkennen en verbanden te leggen steviger is ontwikkeld.

De meting vindt plaats op twee momenten: voorafgaand aan de lessenserie (pre-test) en na afloop van de lessenserie (posttest). Leerlingen maken beide keren een examentekst, waarna de scores op inhoudelijke juistheid worden vergeleken. De resultaten worden verwerkt in een overzichtelijke vergelijking van de scores per leerling, met als doel eventuele stijging of daling van het tekstbegrip te signaleren.

Motivatie

Voor de meting van motivatie is gebruikgemaakt van de *Situational Motivation Scale* (SIMS), een gevalideerde vragenlijst die gebaseerd is op de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000). De SIMS meet vier soorten motivatie: intrinsieke motivatie, geïdentificeerde regulatie, externe regulatie en amotivatie (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000, pp. 204-205). De vragenlijst is voor dit onderzoek naar het Nederlands vertaald en aangepast op de context van het literatuuronderwijs.

De SIMS wordt tweemaal afgenomen: voorafgaand aan de lessenserie en na afloop. De afname gebeurt anoniem en digitaal, wat de eerlijkheid van de antwoorden bevordert en het verwerken van de resultaten vergemakkelijkt. Enkele voorbeeldvragen uit de lijst zijn:

1. "Ik span me in tijdens het literatuuronderdeel omdat ik het interessant vind."
2. "Ik doe mijn best omdat ik denk dat ik er later iets aan heb."
3. "Ik doe mijn best omdat het van mij verwacht wordt."

Ter verdieping is na de posttest een panelgesprek gevoerd met een willekeurige selectie van circa vijf leerlingen. Deze kwalitatieve aanvulling biedt inzicht in hoe leerlingen het onderwijs ervaren hebben, welke elementen van de lessen motiverend zijn geweest en op welke wijze het dialogisch karakter invloed heeft gehad op hun leesbeleving.

De selectie van leerlingen wordt zo samengesteld dat leerlingen met verschillende leesniveaus, werkhoudingen en motivatieprofielen vertegenwoordigd worden. Dit heeft als doel om een breed scala aan perspectieven te verzamelen, wat de diepgang van de kwalitatieve data verhoogt en bijdraagt aan een meer genuanceerde interpretatie van de kwantitatieve resultaten.

2.4. Data-analyse

Tekstbegrip

De examenteksten worden gescoord op basis van het aantal correcte antwoorden. De analyse betreft een eenvoudige vergelijking van de totaalscores per leerling bij de voor- en nameting. Door het gelijke aantal vragen en de gestandaardiseerde aard van de items op de toets, kan op basis van scoreveranderingen worden vastgesteld of er sprake is van vooruitgang.

Motivatie

De SIMS-vragenlijst levert kwantitatieve data op die wordt geanalyseerd door de gemiddelde scores te vergelijken tussen het eerste en tweede meetmoment. De resultaten van deze analyse

worden aangevuld met kwalitatieve inzichten uit het panelgesprek. Deze gesprekken zijn thematisch geanalyseerd op terugkerende uitspraken over autonomie, betrokkenheid en betekenisverlening. De combinatie van beide bronnen biedt niet alleen inzicht in de richting van de motivatieontwikkeling, maar ook in de mogelijke verklaringen daarvoor.

2.5. Validiteit en betrouwbaarheid

Om de validiteit van het onderzoek te waarborgen is gekozen voor beproefde meetinstrumenten: examenteksten voor tekstbegrip en de SIMS voor motivatie. De SIMS is eerder toegepast in tal van motivatiestudies in onderwijscontexten en wordt als betrouwbaar bevonden (Guay et al., 2000, pp. 204-205). Hoewel de examenteksten voornamelijk gericht zijn op zakelijk tekstbegrip, zijn zij consistent in structuur en scoringswijze, wat de betrouwbaarheid vergroot.

Voor motivatie wordt methodische triangulatie toegepast door zowel een vragenlijst als een panelgesprek in te zetten. De gesprekken worden gevoerd op basis van opvallende resultaten uit de vragenlijsten, waardoor verdieping op maat mogelijk is. De onderzoeker is tevens de docent van de klas, wat zowel voordelen (vertrouwen, veiligheid) als risico's (sociale wenselijkheid) met zich meebrengt. Door nadrukkelijk te reflecteren op deze dubbele rol is geprobeerd dit effect te minimaliseren.

Beperkingen van het onderzoek zijn onder andere de beperkte steekproefgrootte, het ontbreken van een controlegroep en de beperkingen van de examentekst als meetinstrument voor diep literair begrip. Niettemin geven de resultaten een indicatie van de mogelijke invloed van dialogisch literatuuronderwijs op tekstbegrip en motivatie in deze context.

2.6. Onderzoekersrol

De lessenserie wordt ontworpen en uitgevoerd door de onderzoeker, die tevens bevoegd docent is. Deze combinatie maakt het mogelijk om het ontwerp in de praktijk direct te toetsen en bij te stellen, maar vereist ook voortdurende reflectie op de eigen rol als onderzoeker-docent. Door het gebruik van bestaande, objectieve meetinstrumenten en aanvullende kwalitatieve verdieping wordt getracht de subjectiviteit van deze rol te compenseren.

3. Tekstbegrip

Tekstbegrip is een kernvaardigheid die leerlingen nodig hebben om succesvol te navigeren in zowel het onderwijs als de maatschappij. Het gaat verder dan het letterlijk begrijpen van woorden en zinnen; het draait om het vermogen om verbanden te leggen, impliciete boodschappen te interpreteren en kritisch te reflecteren. In literatuurlessen krijgt tekstbegrip een extra dimensie: leerlingen leren niet alleen om complexe teksten te decoderen, maar ook om stilistische keuzes en culturele contexten te analyseren. Dit hoofdstuk beschrijft hoe tekstbegrip kan worden geïntegreerd in literatuurlessen, gebaseerd op inzichten uit wetenschappelijk onderzoek en didactische praktijk.

RAND Reading Study Group (2002) omschrijft tekstbegrip als het proces waarbij een lezer betekenis construeert op basis van de interactie tussen tekst, achtergrondkennis en leesdoelen. Het is een dynamisch proces waarin cognitieve, taalkundige en contextuele factoren samenkomen (p. 19). Begrip ontstaat op verschillende niveaus en is dus allesbehalve stabiel (Houtveen, Van Steensel, & De la Rie, 2019). Op het meest fundamentele niveau gaat het om het letterlijk begrijpen van wat er in de tekst staat: wie, wat, waar en wanneer. Maar effectieve lezers gaan verder. Ze leggen inferenties: ze vullen impliciete informatie aan op basis van hun voorkennis (p. 12). Ze gebruiken leesstrategieën om nieuwe concepten te leren, zich te verdiepen in wat ze lezen, de inhoud kritisch te evalueren en de opgedane kennis te gebruiken om praktische en intellectuele problemen op te lossen (RAND Reading Study Group, 2002, p. 5).

3.1. Factoren die tekstbegrip beïnvloeden

Tekstbegrip wordt beïnvloed door meerdere factoren die elkaar voortdurend beïnvloeden en zich ontwikkelen in verschillende fasen van het leesproces. De RAND Reading Study Group (2002, pp. 11-13) onderscheidt drie essentiële elementen die hierin een rol spelen: de lezer, de tekst en de activiteit die met het lezen verbonden is.

- De lezer brengt zijn of haar capaciteiten, kennis, ervaringen en motivatie mee naar het leesproces. Dit omvat cognitieve vaardigheden zoals vocabulaire en vloeiend lezen, maar ook niet-talige factoren zoals interesse en doelgerichtheid.
- De tekst verwijst naar zowel gedrukte als digitale inhoud en is een belangrijk maar niet allesbepalend element in het proces. De mate van begrijpelijkheid en de structuur van de tekst beïnvloeden hoe een lezer de informatie verwerkt.

- De activiteit houdt verband met het doel, de methoden en de uitkomsten van het leesproces. Het lezen heeft een functie binnen een bredere context, zoals onderwijs, zelfontwikkeling of ontspanning.

Deze elementen functioneren binnen een grotere socioculturele context. De culturele achtergrond en sociale omgeving van de lezer beïnvloeden bijvoorbeeld welke teksten beschikbaar en gewaardeerd zijn, hoe activiteiten worden vormgegeven en hoe de identiteit van de lezer zich ontwikkelt. Tegelijkertijd verandert de context door de interactie met de lezer en de activiteit (RAND Reading Study Group, 2002).

Het tekstbegrip ontwikkelt zich op twee niveaus. Het eerste niveau is micro-ontwikkeling, waarbij het proces zich binnen een enkel leesmoment voltrekt. Bijvoorbeeld, tijdens het lezen kunnen de vaardigheden en kennis van de lezer zich aanpassen aan de tekst. Het tweede niveau is de macro-ontwikkeling, waarbij de lezer in de loop der tijd vaardiger wordt door cognitieve groei, blootstelling aan complexere teksten en gerichte instructie (RAND Reading Study Group, 2002, pp. 12-13).

Het begrijpen van teksten vereist daarom een dynamische en geïntegreerde aanpak waarin lezer, tekst en activiteit elkaar wederzijds beïnvloeden en versterken. Het onderwijs speelt hierbij een sleutelrol door leerlingen uit te rusten met strategieën en ervaringen die deze drie elementen optimaal op elkaar afstemmen (RAND Reading Study Group, 2002).

Leerlinggebonden factoren

Tekstbegrip is een complex proces dat sterk afhankelijk is van individuele verschillen tussen leerlingen. Zoals wordt besproken in hoofdstuk 2, spelen leerlinggebonden factoren een cruciale rol bij het succesvol construeren van betekenis uit teksten (Houtveen et al., 2019). Deze factoren kunnen worden onderverdeeld in drie hoofdgebieden: cognitieve vaardigheden, achtergrondkennis en motivatie.

Cognitieve vaardigheden

Een van de belangrijkste leerlinggebonden factoren is de cognitieve capaciteit van een leerling om informatie te verwerken en te integreren. Begrijpend lezen vereist namelijk meerdere cognitieve processen, waaronder het herkennen van woorden, het begrijpen van zinsstructuren en het leggen van inferenties. Leerlingen met een goed ontwikkelde werkgeheugencapaciteit hebben een voordeel: zij kunnen tijdens het lezen meerdere informatie-eenheden tegelijk

onthouden en verbanden leggen tussen verschillende delen van de tekst (RAND Reading Study Group, 2002, pp. 13-14).

Daarnaast is het vermogen om inferenties te maken essentieel voor leesbegrip. Dit houdt in dat leerlingen impliciete informatie aanvullen op basis van wat ze al weten en wat ze in de tekst tegenkomen. Het idee dat inferenties maken een cruciale rol speelt in tekstbegrip, wordt besproken in relatie tot het monitoren van begrip en het gebruiken van voorkennis om betekenis uit een tekst te halen (Duke & Pearson, 2008, p. 114). Bijvoorbeeld, als een verhaal beschrijft dat een personage een paraplu meeneemt, maar niet expliciet vermeldt dat het regent, kan een vaardige lezer de conclusie trekken dat het waarschijnlijk regent. Zonder dit vermogen blijven leerlingen vaak hangen in het letterlijk decoderen van de tekst, waardoor hun begrip oppervlakkig blijft.

Een andere belangrijke component hiervan is de mate waarin lezers efficiënt woorden herkennen en begrijpen. Onderzoek van Stanovich (1991) toont aan dat wanneer een lezer veel woorden in een tekst onmiddellijk herkent, deze sneller door de tekst kan gaan. Het gemak van woordherkenning vermindert de cognitieve belasting tijdens het lezen, waardoor er meer mentale capaciteit beschikbaar blijft voor hogere-orde begripsprocessen, zoals het maken van inferenties of het interpreteren van complexe relaties binnen de tekst.

Toch is vloeiende woordherkenning op zichzelf niet voldoende voor goed leesbegrip. Andere belangrijke factoren zijn onder andere woordenschat en taalkennis, aandacht, visualisatie, inferentievermogens, redeneren, kritische analyse, werkgeheugen, motivatie, kennis over tekststructuren en leesstrategieën (RAND Reading Study Group, 2002, p. 22).

Achtergrondkennis

Achtergrondkennis vormt de basis waarop leerlingen nieuwe informatie kunnen plaatsen en begrijpen. Dit aspect is nauw verbonden met het idee dat teksten vaak impliciet verwijzen naar algemeen aanvaarde kennis, culturele normen of historische gebeurtenissen. Leerlingen met uitgebreide achtergrondkennis over een onderwerp kunnen sneller verbanden leggen en teksten dieper begrijpen (Houtveen et al., 2019). Zo kan een leerling die bekend is met de context van de Tweede Wereldoorlog beter begrijpen wat bedoeld wordt met de sfeer en dilemma's in romans zoals *Het Achterhuis* van Anne Frank.

Houtveen et al. (2019) benadrukken echter dat de activering van relevante achtergrondkennis niet vanzelfsprekend is. Leerlingen hebben vaak hulp nodig om bestaande kennis naar de oppervlakte te brengen en te koppelen aan de tekst die ze lezen. Dit maakt het expliciet activeren van voorkennis een waardevolle didactische interventie.

Motivatie

Motivatie speelt een sleutelrol in hoe leerlingen een tekst benaderen. Gemotiveerde leerlingen zijn doorgaans meer bereid om zich in te spannen tijdens het lezen, strategieën toe te passen en door te zetten bij moeilijkheden (Houtveen et al., 2019). Intrinsieke motivatie, waarbij de leerling zelf geïnteresseerd is in de inhoud van de tekst, blijkt een bijzonder sterke factor voor diep tekstbegrip. Houtveen en collega's (2019) stellen dat teksten die aansluiten bij de leefwereld of interesses van leerlingen effectiever zijn in het stimuleren van betrokkenheid en begrip.

Extrinsieke motivatie, zoals het behalen van een goed cijfer, kan ook een rol spelen, maar is vaak minder krachtig. Om duurzame leesvaardigheden en tekstbegrip te ontwikkelen, is het belangrijk dat leerlingen een gevoel van autonomie ervaren en het lezen zelf als waardevol beschouwen. Hier wordt verder op ingegaan in hoofdstuk 3.

Tekstgebonden factoren

Uit hoofdstuk 3 van Houtveen en collega's (2019) blijkt dat tekstgebonden factoren ook een belangrijke rol spelen in het begrijpen van teksten. Deze factoren betreffen de eigenschappen van de tekst zelf, zoals structuur, stijl en vormgeving, en bepalen in sterke mate hoe toegankelijk en begrijpelijk een tekst is.

De complexiteit van een tekst wordt vooral bepaald door de zinsstructuur en de woordenschat. Langere zinnen met veel bijzinnen en complexe constructies, zoals passieve vormen en nominalisaties, kunnen het leesproces vertragen en het begrip bemoeilijken. Een tekst die rijk is aan jargon of onbekende woorden vereist meer van de lezer, omdat hij constant moet proberen deze woorden te interpreteren of op te zoeken. Houtveen en collega's (2019) wijzen erop dat teksten die specifiek voor educatieve doeleinden worden geschreven vaak beter gestructureerd en vereenvoudigd zijn, wat ze toegankelijker maakt voor leerlingen.

De opbouw van een tekst – ofwel de tekststructuur – speelt eveneens een sleutelrol. Teksten met een heldere indeling, zoals een logische opeenvolging van paragrafen of een duidelijke signaalstructuur (bijvoorbeeld door gebruik van signaalwoorden), zijn makkelijker te volgen. Daarentegen kan een onsamenhangende of impliciete structuur ervoor zorgen dat lezers moeite hebben om de tekst te volgen.

In het onderzoek wordt benadrukt dat docenten leerlingen moeten trainen in het herkennen van verschillende tekststructuren, zoals probleem-oplossing, oorzaak-gevolg en vergelijkbare structuren. Deze kennis stelt leerlingen in staat om de onderliggende logica van

een tekst sneller te doorgronden. Bovendien kunnen docenten gebruik maken van grafische hulpmiddelen, zoals schema's of mindmaps, om de structuur van een tekst te visualiseren.

Een ander belangrijk aspect dat in hoofdstuk 3 van Houtveen et al. (2019) aan bod komt, is de invloed van visuele elementen zoals afbeeldingen, tabellen en grafieken. Multimodale teksten, waarin zowel geschreven tekst als visuele elementen worden gebruikt, kunnen het begrip ondersteunen, maar ook verwarring veroorzaken wanneer de verschillende elementen niet goed op elkaar aansluiten.

Houtveen en collega's (2019) adviseren daarom om leerlingen te leren hoe ze tekst en beeld kunnen integreren in hun leesproces. Bijvoorbeeld, bij het analyseren van een tekst met een afbeelding is het belangrijk dat leerlingen begrijpen hoe de informatie uit de afbeelding de geschreven inhoud aanvult of verduidelijkt. Docenten kunnen oefeningen aanbieden waarin leerlingen verbanden leggen tussen tekst en visuele elementen, wat hun vermogen om complexe multimodale teksten te begrijpen versterkt.

Ten slotte spelen context en doelgroepgerichtheid ook een belangrijke rol. Teksten die aansluiten bij de voorkennis en interesse van de lezer, worden doorgaans beter begrepen. Als een tekst geschreven is voor een specifieke doelgroep, bijvoorbeeld volwassenen met een technische achtergrond, kan deze voor leerlingen juist extra moeilijk zijn vanwege onbekende termen en onderwerpen.

Het hoofdstuk suggereert dat het aanpassen van teksten aan het leesniveau van leerlingen – bijvoorbeeld door gebruik te maken van zogenaamde *leveled texts* – een effectieve strategie kan zijn. Daarnaast kunnen docenten leerlingen trainen om contextuele aanwijzingen te gebruiken, zoals titels, ondertitels en samenvattingen, om een tekst sneller te plaatsen en gemakkelijker te kunnen begrijpen.

Onderwijsgebonden factoren

Onderwijs speelt een grote rol bij het bevorderen van tekstbegrip, met name door middel van expliciete strategie-instructie. Strategie-instructie richt zich op het aanleren van verschillende technieken die lezers helpen om een tekst beter te begrijpen. Uit onderzoek blijkt dat wanneer leerlingen effectieve leesstrategieën aanleren en deze herhaaldelijk toepassen, hun tekstbegrip aanzienlijk verbetert (Houtveen et al., 2019). Deze technieken omvatten bijvoorbeeld voorspellen, samenvatten, vragen stellen tijdens het lezen, en actief gebruikmaken van voorkennis (Duke & Pearson, 2008, pp. 110-114). Het doel van deze benadering is om leerlingen bewust te maken van de verschillende cognitieve processen die ze tijdens het lezen gebruiken en hen te voorzien van concrete hulpmiddelen om hun begrip te verbeteren.

Naast het aanleren van strategieën is het belangrijk dat leerlingen leren om hun eigen leesproces te monitoren en bij te sturen. Een metacognitieve benadering helpt leerlingen om zich bewust te worden van hun begrip en hierop te reflecteren. Dit houdt in dat ze zichzelf vragen stellen zoals: *Begrijp ik deze tekst?* en *Welke strategie kan ik gebruiken om de betekenis beter te vatten?* Echter, metacognitie moet wel worden geïntegreerd in de dagelijkse lespraktijk en niet beperkt blijven tot losse lessen. Leerkrachten kunnen dit bevorderen door leerlingen aan te moedigen om strategieën actief toe te passen en hun ervaringen te delen, bijvoorbeeld via klassikale reflecties of schriftelijke verwerkingsopdrachten (Duke & Pearson, 2008, p. 114).

3.2. Ontwerpprincipes tekstbegrip

Tekstbegrip vormt de kern van succesvol literatuuronderwijs. Leerlingen moeten niet alleen teksten kunnen decoderen, maar ook betekenis construeren door inferenties te maken, achtergrondkennis te benutten en tekststructuren te analyseren. Uit onderzoek blijkt dat effectieve leesstrategieën, interactie met de tekst en het expliciet trainen van tekstbegrip cruciaal zijn voor diepgaand leren (RAND Reading Study Group, 2002). De volgende ontwerpprincipes ondersteunen het ontwikkelen van tekstbegrip binnen dialogisch literatuuronderwijs.

1. Interactie tussen lezer, tekst en activiteit

De lessenserie moet activiteiten bevatten waarin de leerlingen actief interacteren met de tekst en de leesactiviteit moet een duidelijk doel hebben. Er moeten vragen en opdrachten worden gegeven die leerlingen stimuleren om voorkennis te activeren, inferenties te maken en verbanden te leggen.

2. Strategie-instructie voor diepgaand begrip

Leerlingen moeten expliciet instructie krijgen over leesstrategieën zoals samenvatten, voorspellen, vragen stellen en monitoren. Dit draagt bij aan hun metacognitieve bewustzijn en tekstverwerkingsvaardigheden.

3. Activeren van achtergrondkennis

De lessenserie moet teksten introduceren door middel van gestructureerde klassikale en individuele activiteiten die de voorkennis van leerlingen activeren en uitbreiden, zodat ze nieuwe informatie makkelijker kunnen integreren.

4. Differentiatie op cognitieve vaardigheden

Opdrachten moeten worden afgestemd op het niveau van de leerlingen. Idealiter kunnen sterkere lezers werken met complexere teksten en diepgaandere interpretaties, terwijl zwakkere lezers ondersteund worden met expliciete instructies.

3. Motivatie

3.1. Soorten motivatie

Leerlingen kunnen verschillende redenen hebben om al dan niet te lezen. Die redenen zijn te categoriseren in vier verschillende soorten motivatie. Intrinsieke motivatie verwijst naar de drang om een activiteit te doen vanwege de inherente bevredigende ervaring die het met zich meebrengt, zonder externe beloningen (Deci & Ryan, 2000, p. 230). Geïdentificeerde motivatie houdt in dat een leerling een activiteit waardeert vanwege de voordelen die het kan opleveren op lange termijn, zoals persoonlijke groei of het bereiken van doelen (p. 236). Extrinsieke motivatie is motivatie van buitenaf, zoals het behalen van een goed cijfer of het vermijden van straf (p. 230). Amotivatie duidt op alle gebrek aan motivatie of interesse in een activiteit (p. 237). Onderzoek toont aan dat intrinsieke motivatie, die voortkomt uit het plezier en de interesse in lezen, wordt beschouwd als de meest duurzame en effectieve vorm van motivatie. Intrinsiek gemotiveerde leerlingen lezen niet alleen meer, maar presteren ook beter op het gebied van leesvaardigheid (Van Steensel, 2023; Schaffner, Philipp, & Schiefele, 2016).

Hoewel in dit onderzoek de focus primair op intrinsieke motivatie ligt, wordt het belang van de andere motivatiesubschalen erkend bij het begrijpen van de complexe dynamiek van motivatieverschuivingen bij leerlingen.

3.2. Zelfdeterminatietheorie en het CAR-model

Binnen de psychologische en onderwijskundige literatuur wordt vaak de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) aangehaald als een overkoepelend raamwerk om motivatie te begrijpen. Een essentieel onderdeel van deze theorie is het CAR-model, dat stelt dat drie psychologische basisbehoeften – competentie, autonomie en relatie – fundamenteel zijn voor het bevorderen van intrinsieke motivatie. Competentie verwijst naar de behoefte om effectief te handelen en een gevoel van meesterschap te ervaren. Autonomie staat voor de behoefte aan keuzevrijheid, waarbij de gemaakte keuze een representatie is van de eigen waarden en interesses. Relatie ten slotte betreft de behoefte om verbondenheid en sociale steun te ervaren in relaties met anderen.

Hoewel het op het eerste gezicht lijkt dat intrinsieke motivatie een onveranderlijke factor is, toont Van Steensel (2016) aan dat het mogelijk is om intrinsieke motivatie te bevorderen. Om de transitie van extrinsieke motivatie naar intrinsieke motivatie te bewerkstelligen, moet er gewerkt worden aan het versterken van de drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en relatie (Van Steensel et al., 2016, p. 70). Leerlingen zullen eerder intrinsiek

gemotiveerd raken wanneer zij het gevoel hebben dat zij vrijheid hebben in hun keuzes, vertrouwen hebben in dat zij de opdracht aankunnen en het idee hebben dat hun inspanningen erkend worden door anderen. Actieve betrokkenheid bij groepsactiviteiten en sociale interactie kan hierbij helpen (Van Steensel et al., 2016, p. 12).

Daarnaast biedt de Cognitive Evaluation Theory (CET) inzicht in hoe externe factoren het gevoel van controle van leerlingen kunnen beïnvloeden (Deci, Koestner, & Ryan, 2001). Externe stimuli, zoals beloningen of deadlines, kunnen het gevoel van controle vergroten. Hierdoor voelen leerlingen zich competent en autonoom, wat kan leiden tot grotere intrinsieke motivatie. Echter, deze stimuli kunnen het gevoel van controle ook verminderen, wanneer leerlingen het idee hebben dat ze geen keuzevrijheid hebben. Dit leidt tot een verminderd gevoel van autonomie, wat de intrinsieke motivatie ondermijnt (Deci & Ryan, 2000). Beloningen hebben dus zowel een positieve als negatieve kant, afhankelijk van hoe ze het gevoel van controle beïnvloeden.

Competentie

Competentie verwijst naar het ervaren van effectiviteit en meesterschap. Wanneer leerlingen het gevoel hebben dat ze een taak succesvol kunnen uitvoeren, versterkt dit hun intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000, p. 70). In het onderwijs is het belangrijk om activiteiten aan te bieden die leerlingen uitdagen zonder hen te overweldigen. Dit kan door het stellen van haalbare doelen, het geven van constructieve feedback en door de leerlingen te laten merken dat zij niet bang hoeven te zijn voor negatieve feedback.

Autonomie

Autonomie verwijst naar de behoefte om zelf keuzes te maken, ervaringen en gedrag op eigen manier te organiseren en dit te laten aansluiten bij wie je bent (Deci & Ryan, 2000, p. 231). Deci en Ryan (2000, p. 231) beschrijven dat in de psychologie het concept autonomie minder vaak wordt besproken dan competentie en relatie, en als het wel ter sprake komt, wordt het soms verward met ideeën zoals controle hebben, onafhankelijk zijn of individualisme (Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Ryan, 1995). Maar autonomie gaat volgens hen juist over het gevoel van vrijheid en de mogelijkheid om keuzes te maken die in lijn zijn met je eigen waarden en identiteit. Dit is een belangrijk onderdeel van gezond en goed functioneren (Deci & Ryan, 2000, p. 231). Het onderwijs speelt hierin een belangrijke rol door leerlingen keuzeruimte te bieden, zoals de vrijheid om eigen onderwerpen te kiezen of zelf een aanpak te bepalen.

Relatie

Relatie verwijst naar de behoefte om je verbonden te voelen met anderen. Mensen voelen zich vaak meer gemotiveerd om nieuwe dingen te proberen of zich ergens op te concentreren als ze in een omgeving zijn waar ze zich gesteund en verbonden voelen (Deci & Ryan, 2000, p. 235). Bijvoorbeeld, kinderen die een interessante opdracht krijgen in de buurt van een volwassene die hen negeert, zijn veel minder gemotiveerd om door te gaan met hun taak. En zo zijn leerlingen die hun leraren koud en ongeïnteresseerd vinden, ook minder gemotiveerd in de les (Deci & Ryan, 2000, p. 235). Daarentegen kan een omgeving die sociale interactie en samenwerking bevordert, een sterke stimulans zijn voor motivatie (Van Steensel et al., 2016, p. 12).

Samenwerkend leren, zoals beschreven in co-constructivistische modellen, heeft consequent positieve effecten op leerprestaties, mits aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan. Deze drie voorwaarden zijn dat leerlingen samen moeten werken aan gemeenschappelijke doelen, dat de leertaak cognitieve verdieping vereist, en dat alle groepsleden een gelijke status hebben binnen de groep (Wentzel & Wigfield, 2007, p. 265). Opvallend is dat samenwerkend leren, vooral in tweetallen (dyades), het meeste bijdraagt aan leerresultaten bij kinderen uit minderheidsgroepen, stedelijke gebieden en jonge leerlingen. Deze effecten zijn het sterkst wanneer de tweetallen homogeen zijn samengesteld op basis van geslacht en het samenwerkend leren gedurende meerdere weken plaatsvindt (Wentzel & Wigfield, 2007, p. 265).

Om samenwerkend leren te kunnen begrijpen, plaatsen we het in het licht van het sociaal constructivisme. In dit kader staan twee principes centraal. In eerste instantie is leren een proces waarbij leerlingen hun bestaande cognitieve ideeën herorganiseren door deze te combineren met nieuwe ideeën die zij verwerven tijdens interacties. Dit kan worden geïllustreerd met een treffend voorbeeld van een leerling die na het lezen van een verhaal over risicovol gedrag zijn concept van 'risico nemen' herstructureert (Gambrell, Hughes, Calvert, Malloy, & Igo, 2011, p. 236). Ten tweede benadrukt de theorie het belang van ideeën delen met anderen. Als een leerling enkel opdrachten zelfstandig maakt, bestaat het risico dat een begrip verkeerd wordt gevormd. Daarentegen vergroot interactie met anderen de kans op juiste begripsvorming. In het geval van het genoemde voorbeeld betekent dit dat de leerling inziet dat niet alle risico's negatief zijn; sommige zijn doordacht (Gambrell et al., 2011, p. 236).

In educatieve context kan het toepassen van samen leren gestimuleerd worden door leerlingen aan te moedigen tot onderlinge discussies, groepsactiviteiten of gezamenlijk lezen, waarbij het uitwisselen van gedachten niet alleen zorgt voor begripsverdieping, maar tevens de kans op juiste conceptuele ontwikkeling vergroot.

3.3. Externe invloeden op het CAR-model

Het CAR-model benadrukt het belang van een ondersteunende omgeving die de basisbehoeften van leerlingen faciliteert. Echter, externe factoren kunnen deze behoeften zowel positief als negatief beïnvloeden. De drie belangrijkste factoren worden hieronder besproken.

Beloningen

Ryan en Deci (2007, p.15) kwamen tot de ontdekking dat rond het jaar 2000 er al meer dan 100 gepubliceerde experimenten het effect van beloningen op motivatie hadden onderzocht. De resultaten van een meta-analyse bevestigen dat extrinsieke beloningen over het algemeen de intrinsieke motivatie verminderen, ongeacht leeftijd, activiteit, type beloning of beloningsvoorwaarden (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Dus zelfs wanneer mensen voor het uitvoeren van een intrinsiek interessante activiteit extrinsieke beloningen krijgen, zoals geld of prijzen, neemt hun intrinsieke motivatie voor die activiteit meestal af (Deci, Ryan, & Hunsley, 2008, p. 15). Dit kan betekenen dat beloningen hen de interesse in de activiteit doen verliezen.

Deci en Ryan (2007) hebben echter ook uitzonderingen op deze bevinding gevonden. Beloningen die niet gekoppeld zijn aan het uitvoeren van een specifieke taak of het behalen van een bepaald prestatieniveau, hebben doorgaans geen negatieve invloed op de intrinsieke motivatie. Dit komt doordat dergelijke beloningen meestal niet als een vorm van controle worden ervaren. Toch wordt uit de meta-analyse geconcludeerd dat materiële beloningen over het algemeen een negatieve invloed hebben op intrinsieke motivatie (Deci et al., 2008, p. 15).

Bij de interpretatie van deze bevindingen wordt gesteld dat mensen zich intrinsiek gemotiveerd voelen, omdat hun fundamentele behoefte aan autonomie wordt vervuld. Echter, wanneer mensen worden beloond, bedreigd, gecontroleerd of geëvalueerd, voelen ze zich vaak onder druk gezet en gecontroleerd. Er wordt geen keuzevrijheid gegeven en daardoor neemt de bevrediging van de behoefte aan autonomie af (Deci & Ryan, 2000).

Deadlines

Deadlines zijn een onmiskenbaar deel van het dagelijks leven en dwingen ons vaak om onze tijd en inspanningen te structureren. Hoewel ze nuttig kunnen zijn om uitstelgedrag te voorkomen, hebben ze ook minder voor de hand liggende nadelen, vooral op het gebied van intrinsieke motivatie. Amabile, De Jong, & Lepper (1976, p. 92) beschrijven dat mensen zich extrinsiek gemotiveerd voelen wanneer een deadline extern wordt opgelegd. In plaats van een taak te voltooien uit eigen interesse of plezier, ervaren ze een gevoel van dwang om te presteren

binnen de opgelegde tijdslimiet. Dit kan ervoor zorgen dat de oorspronkelijke intrinsieke interesse in de activiteit vermindert of zelfs verdwijnt. (Amabile, DeJong, & Lepper, 1976)

De invloed van deadlines op intrinsieke motivatie is dan ook nauw verbonden met het concept van autonomie. Wanneer een deadline extern wordt opgelegd, voelen mensen zich vaak beperkt in hun vrijheid om een taak op hun eigen tempo of manier uit te voeren. Deze vermindering van autonomie kan ertoe leiden dat de taak minder voldoening geeft en meer als een verplichting aanvoelt, waardoor intrinsieke motivatie afneemt. Echter, uit onderzoek blijkt dat wanneer mensen gevraagd worden een saaie taak uit te voeren, of een interessante taak op een manier te doen die niet aansluit bij hun voorkeuren, het erkennen van hun gevoelens over deze situatie helpt om het gevoel van autonomie te ondersteunen. Dit resulteert weer in het behouden van de intrinsieke motivatie (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984). Deze studie suggereert dat het in een onderwijscontext nuttig kan zijn om studenten de kans te geven mee te denken en beslissen over onderwijsactiviteiten (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991, p. 336). Dit bevordert namelijk het gevoel van zelfregulatie, wat vaak leidt tot betere leerprestaties en een positiever aanpassingsvermogen.

Daarnaast kunnen deadlines invloed hebben op het gevoel van competentie. Wanneer een taak onder tijdsdruk moet worden uitgevoerd, kan dit het gevoel van bekwaamheid ondermijnen, vooral als de deadline als te streng of onrealistisch wordt ervaren. Leerlingen kunnen gaan twijfelen aan hun eigen vaardigheden, wat verder afbreuk doet aan hun intrinsieke motivatie. Echter, wanneer deadlines gepaard gaan met samenwerking en gedeelde doelen (relatie), kan het de onderlinge verbondenheid versterken, wat een positieve invloed heeft op de motivatie (Deci et al., 1991, p. 334).

Wanneer deadlines gepresenteerd worden als een uitdaging die helpt bij het bereiken van een doel, kunnen ze ook de waargenomen competentie verhogen, ofwel: de optimale uitdaging (Deci, Ryan, & Hunsley, 2008, p. 15) Dit gebeurt vooral wanneer de leerling het gevoel heeft dat de deadline helpt om gefocust en gemotiveerd te blijven. In een educatieve context kan een deadline die als haalbaar en ondersteunend wordt ervaren, de intrinsieke motivatie bevorderen doordat het leerlingen helpt om hun doelen te realiseren.

Feedback

Verbale feedback, zoals positieve aanmoediging, kan een belangrijke rol spelen in het beïnvloeden van intrinsieke motivatie. Uit onderzoek blijkt dat verbale beloningen over het algemeen de intrinsieke motivatie vergroten, omdat ze het gevoel geven dat prestaties worden

gewaardeerd en erkend. Dit versterkt hun gevoel van competentie en plezier in de taak (Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

Toch zijn er enkele nuances in hoe verbale feedback werkt. Ten eerste lijkt de impact ervan te verschillen tussen kinderen en oudere mensen. Voor leerlingen en volwassenen blijkt positieve verbale feedback hun intrinsieke motivatie vaak te verhogen. Bij kinderen is dit effect minder duidelijk, wat belangrijke implicaties heeft voor het gebruik van beloningen in onderwijsomgevingen. Dit benadrukt dat de leeftijd en ontwikkelingsfase van een persoon van invloed kunnen zijn op hoe feedback wordt ontvangen en verwerkt. (Deci, Koestner, & Ryan, 2001, p. 9)

Een andere belangrijke factor is de manier waarop de verbale feedback wordt gegeven. Wanneer feedback op een informatieve en ondersteunende manier wordt aangeboden, bijvoorbeeld door te benadrukken wat goed ging en ruimte te geven voor eigen keuzes, vergroot dit de intrinsieke motivatie (Deci, Koestner, & Ryan, 2001, pp. 234-235). Dit type feedback versterkt het gevoel van autonomie en helpt mensen om zich bekwaam te voelen. Aan de andere kant kan feedback die controlerend overkomt, bijvoorbeeld door nadruk te leggen op wat er *moet* gebeuren of door druk uit te oefenen, juist een negatief effect hebben (Ryan, 1982, p. 453). Dit ondermijnt de intrinsieke motivatie, omdat het gevoel van autonomie wordt beperkt (Ryan, 1982, p. 450).

3.4. Ontwerpprincipes motivatie

Motivatie is onmisbaar in hoe leerlingen teksten benaderen en verwerken. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, hebben een hogere betrokkenheid en een dieper tekstbegrip (Deci & Ryan, 2000). Volgens de zelfdeterminatietheorie zijn autonomie, competentie en relatie fundamenteel voor het bevorderen van intrinsieke motivatie. In dialogisch literatuuronderwijs wordt motivatie versterkt door betekenisvolle interacties en eigenaarschap over het leerproces. De volgende ontwerpprincipes zijn gebaseerd op deze inzichten.

1. Bevordering van autonomie in het leesproces

Geef leerlingen keuzevrijheid in teksten en opdrachten, zodat ze een gevoel van controle ervaren over hun leerproces. Dit kan door keuze in boeken, discussiethema's of werkvormen.

2. Versterken van competentie door realistische uitdagingen

Zorg ervoor dat teksten en opdrachten uitdagend maar haalbaar zijn, zodat leerlingen ervaren dat ze succes kunnen behalen. Dit verhoogt hun zelfvertrouwen en intrinsieke motivatie.

3. Sociale interactie en samenwerking als motivator

Integreer coöperatieve werkvormen waarin leerlingen samen teksten bespreken en interpreteren. Door samen te werken voelen leerlingen zich meer verbonden en leren ze van elkaar.

4. Koppeling van literatuur aan de leefwereld van leerlingen

Selecteer teksten en opdrachten die aansluiten bij de interesses en ervaringen van leerlingen. Dit vergroot hun betrokkenheid en de intrinsieke motivatie om te lezen.

5. Constructieve feedback en positieve bekrachtiging

Gebruik feedback als een manier om leerlingen aan te moedigen en hun gevoel van competentie te versterken. Vermijd controlerende feedback en focus op het geven van informatieve en motiverende terugkoppeling.

4. Dialogisch literatuuronderwijs

4.1. Literatuuronderwijs

Literatuuronderwijs onderscheidt zich van andere vormen van taalonderwijs doordat het niet alleen draait om het begrijpen van tekst, maar ook om het leren omgaan met de afstand tussen lezer en tekst. In tegenstelling tot zakelijk lezen, waarbij de focus ligt op feitelijke informatieverwerking, vereist literair lezen een actieve, interpretatieve houding van de lezer. Dit betekent dat de lezer zich moet verdiepen in complexe structuren, literaire stijlmiddelen en meervoudige betekenislagen binnen een tekst. Dit proces stimuleert analytisch en kritisch denken, omdat leerlingen zich niet alleen moeten afvragen wat een tekst zegt, maar ook hoe en waarom een tekst bepaalde keuzes maakt. (Bogaerds-Hazenberg & Evers-Vermeul, 2023, p. 4)

Literatuuronderwijs heeft meerdere belangrijke doelen die verder gaan dan enkel het aanleren van leesvaardigheid. Dit idee wordt uitgebreid besproken in het artikel *Literatuuronderwijs: waarom eigenlijk?* (Bax, van Herten, & Mantingh, 2022). Het artikel biedt een uitgebreide verkenning van de doelen van literatuuronderwijs en de fundamentele rol die onderwijs speelt in de ontwikkeling van leerlingen. De inzichten die in dit artikel worden gepresenteerd, vormen de basis voor de verdere bespreking van de waarde van literatuuronderwijs.

In de eerste plaats biedt het leerlingen de kans om zich te ontwikkelen op sociaal, ethisch en intellectueel vlak (Bax, van Herten, & Mantingh, 2022). Door het lezen van literaire teksten worden leerlingen uitgedaagd om zich in te leven in de ervaringen en perspectieven van anderen, wat bijdraagt aan hun vermogen om de complexiteit van de menselijke ervaring te begrijpen. Dit helpt hen niet alleen in het ontwikkelen van empathie, maar ook in het kritisch reflecteren op maatschappelijke en ethische vraagstukken die in de teksten aan bod komen. Literatuur kan dus dienen als een spiegel van de samenleving, waarin leerlingen inzicht krijgen in diverse culturen, normen en waarden, en zich leren verhouden tot de wereld om hen heen (Bax, van Herten, & Mantingh, 2022).

Daarnaast speelt literatuuronderwijs een cruciale rol in de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Het lezen van literaire werken stimuleert analytisch denken, doordat leerlingen leren tekststructuren en taalgebruik te doorgronden (Bax, van Herten, & Mantingh, 2022). Dit proces draagt bij aan een dieper begrip van zowel de tekst als de bredere context waarin deze is geschreven. Bovendien helpt literatuur niet alleen bij het verbeteren van de leesvaardigheid, maar ook bij het versterken van de schrijf- en communicatieve vaardigheden van leerlingen. Ze leren namelijk ook om complexe ideeën duidelijk en overtuigend te verwoorden. Verder biedt

literatuur de ruimte voor leerlingen om hun eigen interpretaties en meningen te ontwikkelen, wat hen in staat stelt om kritisch en reflectief te denken over de wereld om hen heen (Bax, van Hertem, & Mantingh, 2022).

Daarnaast blijkt literatuuronderwijs een fundamentele rol te spelen in de ontwikkeling van burgerschap. Door middel van literatuur leren leerlingen meer over de sociale, historische en politieke contexten van verschillende tijden en plaatsen. Dit draagt bij aan hun begrip van de wereld en helpt hen om een eigen plaats in de samenleving te vinden. Literatuur stelt leerlingen in staat om maatschappelijke vraagstukken te verkennen, van persoonlijke ethiek tot wereldwijde conflicten, en bevordert een diepere betrokkenheid bij de wereld om hen heen. Zo draagt literatuuronderwijs niet alleen bij aan de vorming van goed geïnformeerde en kritische denkers, maar ook aan het vormen van actieve, betrokken burgers (Bax, van Hertem, & Mantingh, 2022).

4.2. Dialogisch literatuuronderwijs

Dialogisch literatuuronderwijs verwijst naar een onderwijsaanpak waarbij het gesprek tussen leerlingen en docent, en tussen leerlingen onderling, centraal staat. Deze aanpak stimuleert leerlingen om actief en kritisch te reflecteren op teksten, waarbij ze persoonlijke interpretaties delen en betekenis construeren door middel van gesprekken (Bogaerds-Hazenberg & Evers-Vermeul, 2023). Het doel is niet alleen het vergroten van leesvaardigheid, maar ook het ontwikkelen van taalvaardigheden, sociale interactie en dieper tekstbegrip.

Het idee van dialogisch onderwijs is diep geworteld in de theorieën van de Russische denker Bakhtin, die het belang van dialoog en het wisselen van perspectieven binnen het leerproces benadrukte. In de context van literatuuronderwijs betekent dit dat leerlingen via een gesprek over de tekst samen betekenis construeren. Dit proces moedigt hen aan om verschillende invalshoeken te verkennen, vragen te stellen en verbanden te leggen met hun eigen ervaringen en de wereld om hen heen (Vygotsky, 1978).

In tegenstelling tot traditionele methoden, waarin de nadruk vaak ligt op eenrichtingsverkeer van docent naar leerling, moedigt dialogisch literatuuronderwijs een open houding aan. Dit betekent dat docenten niet alleen fungeren als kennisoverdragers, maar ook als gesprekspartners die de leerling uitnodigen tot het verkennen van diverse perspectieven (Koek, 2022, pp. 100-101). Deze aanpak sluit aan bij het constructivistische gedachtegoed, waarin leerlingen actief hun eigen kennis opbouwen in interactie met anderen (Gambrell et al., 2011, p. 236).

4.3. Effecten van dialogisch literatuuronderwijs

Dialogisch literatuuronderwijs omvat verschillende kernonderdelen die elk specifieke effecten hebben op de taalontwikkeling, leesmotivatie en sociale vaardigheden van leerlingen.

Dialogisch voorlezen

Dialogisch voorlezen, een specifieke vorm van dialogisch literatuuronderwijs, richt zich op interactieve gesprekken tijdens het voorlezen van een tekst. Hierbij stelt de docent open vragen, nodigt leerlingen uit om voorspellingen te doen en moedigt hen aan om hun eigen ervaringen te verbinden met het verhaal (Van der Veen, De Mey, Van Kruistum, & Van Oers, 2017). Dit proces stimuleert de actieve betrokkenheid van leerlingen en draagt bij aan hun mondelinge taalontwikkeling (Van der Veen et al., 2017, p. 14).

Uit onderzoek blijkt dat dialogisch voorlezen een positief effect heeft op de woordenschat van jonge kinderen (Van der Wilt & Van Driel, 2023, p. 29). In de kleuterklas, waar mondelinge taalvaardigheid een grote en belangrijke rol speelt, is deze aanpak het meest effectief. Bovendien bevordert dialogisch voorlezen de gespreksvaardigheden van leerkrachten, waardoor zij beter in staat zijn om een rijke taalomgeving te creëren (Van der Wilt & Van Driel, 2023, p. 35).

Leerlinggestuurde gesprekken

Een ander belangrijk aspect van dialogisch literatuuronderwijs is het stimuleren van leerlinggestuurde gesprekken. Hierbij nemen leerlingen een actieve rol in het bespreken en interpreteren van teksten, waarbij de docent fungeert als begeleider (Pulles, 2021, p. 131). Dit bevordert niet alleen het kritisch denken, maar ook de samenwerking en sociale interactie tussen leerlingen (Pulles, 2021, p. 64).

In haar onderzoek benadrukt Pulles (2021) dat samenwerking tijdens leesactiviteiten de betrokkenheid en motivatie van leerlingen verhoogt. Door gezamenlijk te reflecteren op teksten, leren kinderen verschillende perspectieven te waarderen. Dit effect is vooral zichtbaar in peer-to-peer settings, waar leerlingen elkaar ondersteunen in hun leesbegrip en argumentatievaardigheden.

Het gebruik van open vragen

Het stellen van open vragen is van groot belang voor een productief klassengesprek, omdat ze leerlingen stimuleren om verder na te denken over teksten en hun eigen interpretaties te verkennen (Pulles, 2021, p. 93). In de meest effectieve discussies blijven leerlingen langere tijd

aan het woord en worden zij uitgedaagd door vragen die geen vaststaand antwoord hebben, maar ruimte bieden voor verdieping en kritische reflectie. Een belangrijk kenmerk van dergelijke gesprekken is de mate van *uptake*, ofwel het actief oppakken en uitbreiden van elkaars ideeën. Dit houdt in dat leerlingen niet alleen antwoorden geven op vragen, maar ook doorvragen, nieuwe inzichten aandragen en voortbouwen op de bijdragen van hun medeleerlingen (Pulles, 2021, p. 93).

Nystrand et al. (2003, pp. 145-146) definiëren *uptake* als een discursieve strategie die leerlingen helpt om kennis te construeren. Dit gebeurt bijvoorbeeld wanneer een leerling in reactie op een klasgenoot een vervolgvraag stelt of een eerder genoemd idee verder uitwerkt. Dit proces draagt bij aan een dieper begrip van de tekst en bevordert de ontwikkeling van analytisch en kritisch denkvermogen. Het gebruik van open vragen creëert zo een leeromgeving waarin nieuwsgierigheid en intellectuele betrokkenheid worden gestimuleerd en waarin leerlingen worden aangemoedigd om actief deel te nemen aan betekenisvolle discussies.

Het verbinden van teksten aan persoonlijke ervaringen

Een essentieel uitgangspunt dat blijkt uit het onderzoek van Cornelissen (2016, p. 244), is dat het gesprek over literatuur moet aansluiten bij de ervaringen en perspectieven van de leerlingen. Zij bepalen zelf welke ervaringen ze willen delen en bespreken. Dit draagt niet alleen bij aan een dieper begrip van de tekst, maar ook aan hun persoonlijke betrokkenheid bij het leesproces. Het koppelen van eigen ervaringen aan fragmenten uit het boek helpt leerlingen om betekenis te geven aan wat ze lezen en kan zowel hun interpretatievaardigheid als hun beleving van het verhaal verrijken. Wanneer een situatie in het boek als opvallend of vreemd wordt ervaren, ontstaat vaak een gezamenlijke zoektocht naar een verklaring. Het stellen van vragen over eigen ervaringen fungeert hierbij als een krachtige stimulans: herkenning van situaties en emoties uit het verhaal maakt het mogelijk om verbanden te leggen tussen de belevingswereld van de personages en die van de lezers. Naast dat dieper tekstbegrip ontstaat, wordt ook de onderlinge verbondenheid tussen leerlingen versterkt, doordat zij ontdekken hoe hun eigen perspectieven en die van anderen samenkomen in het gesprek (Cornelissen, 2016, p. 244).

Het creëren van een veilige leeromgeving

Dialogisch literatuuronderwijs kan alleen tot zijn recht komen in een veilige leeromgeving, waarin leerlingen zich vrij voelen om hun gedachten en gevoelens te delen. Uit onderzoek van Barak & Lefstein (2021) blijkt dat leraren die de overstap maken van een strikt pedagogische benadering naar een meer persoonlijke, dialogische aanpak, beter in staat zijn om problemen

en dilemma's in teksten te identificeren. Hierdoor worden teksten opgebroken voor meerdere interpretaties en stimuleren ze rijke gesprekken (Barak & Lefstein, 2021, p. 452).

Een belangrijke voorwaarde hiervoor is dat leraren niet alleen een dialogische houding stimuleren bij leerlingen, maar deze ook zelf actief tonen. Door kritisch op teksten te reageren en verschillende perspectieven te verkennen, modelleren zij het soort gesprekken dat zij in de klas willen bevorderen. Daarnaast blijkt dat de persoonlijke ervaringen van leraren, bijvoorbeeld met onderwerpen als pesten of klassendynamiek, hen kunnen helpen om een tekst op een diepere en kritischere manier te benaderen (Barak & Lefstein, 2021, p. 453).

Verder laat het onderzoek zien dat teksten eerder tot betekenisvolle gesprekken leiden wanneer ze door de leerlingen als herkenbaar en relevant worden ervaren. Wanneer leerlingen zich kunnen identificeren met de inhoud, zijn zij eerder geneigd om hun eigen perspectieven en kritische vragen in te brengen. Dit benadrukt het belang van een ondersteunende context waarin leerlingen worden aangemoedigd om risico's te nemen in hun interpretaties, vragen te stellen en samen te werken in het zoeken naar betekenis (Barak & Lefstein, 2021, p. 463).

4.4. Effectiviteit

De effectiviteit van dialogisch literatuuronderwijs kan worden toegeschreven aan verschillende factoren die de betrokkenheid, het begrip en de kritische denkvaardigheden van leerlingen bevorderen. Een belangrijk aspect van dit type onderwijs is dat het leerlingen activeert om met teksten om te gaan op een manier die dieper gaat dan alleen maar het ophalen van feitelijke informatie. Dialogisch lezen stimuleert de nieuwsgierigheid en bevordert de ontwikkeling van een kritische houding ten opzichte van teksten (Barak & Lefstein, 2021).

Schrijvers (2019) laat in haar onderzoek zien dat dialogisch literatuuronderwijs niet alleen de leesvaardigheid van leerlingen verbetert, maar ook hun vermogen om complexe, abstracte ideeën te begrijpen en te analyseren. Dit gebeurt doordat leerlingen voortdurend worden uitgedaagd om teksten te interpreteren, vragen te stellen en hun eigen ideeën te verwoorden (Schrijvers, 2019). Door samen te werken met anderen in een gesprek, worden leerlingen zich meer bewust van de nuances en verschillende interpretaties van teksten. Dit verhoogt de diepte van hun begrip en vergroot hun betrokkenheid bij het lezen (Barak & Lefstein, 2021).

Bovendien biedt dialogisch onderwijs een sociale context waarin leerlingen van elkaar kunnen leren, wat leidt tot een rijkere en meer diverse invulling van de tekst. Door de interactie met *peers* en de docent wordt de leerervaring meer dynamisch en responsief, wat het geheugen en de *retention* van de leerstof kan versterken (Schrijvers, 2019).

4.5. Factoren die dialogisch literatuuronderwijs beïnvloeden

Bogaerds-Hazenberg en Evers-Vermeul (2023) bespreken verschillende factoren die bepalend zijn voor het succes van dialogisch literatuuronderwijs. Ten eerste speelt de rol van de docent een cruciale factor. Een effectieve docent in een dialogische leersomgeving is niet alleen een facilitator die de discussie in goede banen leidt, maar ook een deelnemer die zelf actief deelneemt aan de dialoog. Door vragen te stellen, ideeën aan te dragen en kritisch te reageren, kan de docent de leerlingen helpen om dieper na te denken en hun eigen ideeën verder uit te werken.

Ten tweede is het belangrijk dat de tekst zelf geschikt is voor dialogisch lezen. De keuze van de tekst moet een rijkdom aan interpretatiemogelijkheden bieden en uitnodigen tot vragen en discussie. Complexe teksten die verschillende lagen van betekenis hebben en die ruimte laten voor verschillende interpretaties zijn ideaal voor deze benadering (Barak & Lefstein, 2021).

Verder speelt de groepsdynamiek een belangrijke rol. Dialogisch onderwijs is bij uitstek een sociale activiteit. De interactie tussen leerlingen en hun verschillende perspectieven dragen bij aan de verrijking van de leeservaring. Het is daarom essentieel dat leerlingen zich veilig voelen om hun ideeën te uiten en dat er een cultuur van respect en openheid heerst binnen de groep. Het ontwikkelen van een gemeenschap van lerende individuen, waarin leerlingen elkaar aanmoedigen om dieper na te denken en elkaar feedback te geven, versterkt het leerproces (Bogaerds-Hazenberg & Evers-Vermeul, 2023).

Een laatste factor die bijdraagt aan het succes van dialogisch literatuuronderwijs is het vermogen van de docent om de discussies effectief te sturen zonder deze te domineren. Het creëren van ruimte voor leerlingen om zelfstandig te denken en hun gedachten te delen, terwijl de docent ervoor zorgt dat de discussie gefocust blijft en de leerdoelen worden bereikt, is van groot belang voor het succes van de methode (Vygotsky, 1978).

4.6. Ontwerpprincipes dialogisch literatuuronderwijs

Dialogisch literatuuronderwijs draait om het gezamenlijk construeren van betekenis door middel van interactie en discussie. In tegenstelling tot traditionele, docentgestuurde literatuurlessen, krijgen leerlingen een actieve rol in het interpreteren van teksten. Dit leidt tot een dieper tekstbegrip en een grotere motivatie om te lezen (Nystrand et al., 2003). Om dialogisch literatuuronderwijs effectief toe te passen, moeten lessen zo worden ontworpen dat ze rijke, open gesprekken stimuleren en een veilige leeromgeving creëren. De volgende ontwerpprincipes zijn hierop gebaseerd.

1. Gebruik van open vragen en uptake

Stel vragen zonder eenduidig antwoord en moedig leerlingen aan om op elkaar voort te bouwen in het gesprek. Dit verhoogt de interactie en het kritische denkvermogen.

2. Leerlinggestuurde discussies

Geef leerlingen een actieve rol in de interpretatie van teksten en zorg ervoor dat ze verantwoordelijkheid nemen in de discussie, waarbij de docent slechts een begeleidende rol speelt.

3. Verbinden van teksten aan persoonlijke ervaringen

Ontwerp gespreksvormen waarin leerlingen hun eigen ervaringen en perspectieven koppelen aan literaire teksten, zodat ze zich sterker betrokken voelen bij de inhoud en betekenisgeving.

4. Veilige leeromgeving creëren

Zorg voor een klasomgeving waarin leerlingen zich vrij voelen om hun mening te geven en verschillende perspectieven te verkennen zonder angst voor afkeuring.

5. Variatie in werkvormen: individueel, in tweetallen en groepsgesprekken

Combineer verschillende werkvormen zoals individuele reflectie, gesprekken in tweetallen en klassikale discussies om verschillende leerstijlen en voorkeuren te accommoderen.

5. Ontwerpprincipes en toepassing

Op basis van de theoretische inzichten uit de voorgaande hoofdstukken is een reeks ontwerpprincipes geformuleerd die bijdragen aan het verbeteren van tekstbegrip en motivatie bij leerlingen door middel van dialogisch literatuuronderwijs. Sommige principes overlappen in hun functie en worden daarom samengevoegd tot een geoptimaliseerde set. Dit hoofdstuk presenteert deze geconsolideerde ontwerpprincipes en beschrijft hoe deze concreet worden gekoppeld aan de didactische keuzes binnen de lessenserie.

De lessenserie bestaat uit vier lessen van ongeveer 70 minuten, waarin gezamenlijk het boek *Herinneringen aan Anne Frank* van Miep Gies (1987) wordt gelezen. Dit boek is gekozen omdat het aansluit bij de interesse van leerlingen (spannende oorlogsverhalen), geschikt is qua niveau, en thematisch actuele kwesties aansnijdt (onderwerpen als vriendschap, loyaliteit en morele keuzes). De lessen zijn ingericht volgens de principes van dialogisch literatuuronderwijs, waarbij leerlingen actief in gesprek gaan over de tekst en dieper begrip krijgen door middel van gezamenlijke betekenisconstructie.

5.1. Geconsolideerde ontwerpprincipes

1. Actieve interactie tussen lezer, tekst en activiteit

Als ik het tekstbegrip van leerlingen wil bevorderen, dan moet ik activiteiten ontwerpen waarin leerlingen actief interacteren met de tekst en waarbij de leesactiviteit een duidelijk doel heeft. Dit betekent dat leerlingen gestimuleerd worden om voorkennis te activeren, inferenties te maken en verbanden te leggen tussen tekst en context (RAND Reading Study Group, 2002).

2. Strategie-instructie en leesbegrip bevorderen

Als ik wil dat leerlingen effectiever omgaan met complexe teksten, dan moet ik expliciete instructie geven over leesstrategieën zoals samenvatten, voorspellen, vragen stellen en het monitoren van begrip. Dit helpt hen om bewust om te gaan met tekstverwerkingsprocessen en hun leesvaardigheid te versterken (Duke & Pearson, 2008).

3. Activeren van achtergrondkennis en context bieden

Als ik wil dat leerlingen teksten beter begrijpen, dan moet ik gestructureerde klassikale, individuele en groepsactiviteiten inzetten om hun voorkennis te activeren en uit te breiden. Dit

helpt hen om nieuwe informatie beter te integreren en betekenisvoller te maken (Houtveen et al., 2019).

4. Differentiatie en ondersteuning bij tekstverwerking

Als ik alle leerlingen effectief wil laten deelnemen aan de literatuurlessen, dan moet ik differentiatie toepassen door zowel sterkere lezers uit te dagen met complexere interpretaties als zwakkere lezers te ondersteunen met expliciete instructies en gerichte begeleiding (Stanovich, 1991).

5. Autonomie en eigenaarschap in het leesproces

Als ik de motivatie van leerlingen wil verhogen, dan moet ik hen keuzevrijheid bieden in teksten en opdrachten, zodat ze een gevoel van controle ervaren over hun leerproces (Deci & Ryan, 2000). Dit kan door hen bijvoorbeeld te laten kiezen welke passages ze willen bespreken of welke discussievragen ze willen onderzoeken.

6. Bevordering van competentie door realistische uitdagingen

Als ik wil dat leerlingen zich competent voelen in hun leesvaardigheid, dan moet ik teksten en opdrachten aanbieden die uitdagend maar haalbaar zijn. Dit verhoogt hun zelfvertrouwen en intrinsieke motivatie om te lezen (Deci & Ryan, 2000).

7. Samenwerkend leren als motivator

Als ik de betrokkenheid van leerlingen wil vergroten, dan moet ik coöperatieve werkvormen integreren waarin leerlingen gezamenlijk teksten analyseren en interpreteren. Door samen te werken voelen leerlingen zich meer verbonden en leren ze van elkaar (Wentzel & Wigfield, 2007; Van Steensel et al., 2016).

8. Literatuur en leefwereld koppelen

Als ik wil dat leerlingen zich intrinsiek gemotiveerd voelen om te lezen, dan moet ik teksten selecteren die aansluiten bij hun interesses en ervaringen. Wanneer leerlingen de inhoud van een tekst kunnen relateren aan hun eigen leven en ervaringen, wordt hun betrokkenheid vergroot en wordt de tekst betekenisvoller (Cornelissen, 2016).

9. Dialogische gesprekken structureren

Als ik wil dat leerlingen door middel van dialogisch literatuuronderwijs hun tekstbegrip en motivatie versterken, dan moet ik dialogische gesprekken op een gestructureerde manier inzetten. Dit betekent dat leerlingen worden gestimuleerd om elkaars interpretaties kritisch te bevragen en onderbouwde argumenten te geven. Dit bevordert zowel tekstbegrip als betrokkenheid bij de tekst, doordat leerlingen ervaren dat hun inbreng waardevol is en dat literatuur geen vaststaande betekenis heeft (Nystrand et al., 2003; Pulles, 2021).

10. Gebruik van open vragen

Als ik wil dat leerlingen een diepere analyse van teksten maken en hun intrinsieke motivatie verhogen, dan moet ik open vragen inzetten die uitnodigen tot reflectie en interpretatie. Dit betekent dat vragen niet alleen gericht zijn op inhoud, maar ook op literaire stijl, thematiek en de persoonlijke betrokkenheid van de leerling bij de tekst. Open vragen zorgen ervoor dat leerlingen actief nadenken over verschillende interpretaties en zelf een betekenis construeren, wat zowel hun leesvaardigheid als hun betrokkenheid verhoogt (Nystrand et al., 2003).

11. Uptake voor diepere analyse

Als ik wil dat leerlingen gemotiveerd raken en hun tekstbegrip verdiepen, dan moeten zij niet alleen hun eigen inzichten kunnen verwoorden, maar ook leren voortbouwen op de bijdragen van anderen. Dit vraagt om het bewust inzetten van gespreksstrategieën die *uptake* – het voortbouwen op elkaars bijdragen – stimuleren. Leerlingen worden daarbij aangemoedigd om door te vragen, verbanden te leggen en eerdere opmerkingen van klasgenoten te integreren in hun eigen interpretaties. Hierdoor ontstaat een gesprek waarin leerlingen zich gehoord voelen, wat bijdraagt aan dieper begrip en verhoogde betrokkenheid (Nystrand et al., 2003; Pulles, 2021).

12. Een veilige leeromgeving creëren

Als ik wil dat leerlingen actief deelnemen aan dialogische gesprekken en hun tekstbegrip verdiepen, dan moet ik een veilige leeromgeving creëren waarin zij vrijuit hun interpretaties en ideeën kunnen delen zonder angst voor afkeuring. Een ondersteunende leeromgeving vergroot de motivatie van leerlingen, omdat zij zich competent en gewaardeerd voelen in het gesprek (Houtveen et al., 2019; Deci & Ryan, 2000). Dit betekent dat ik interactienormen expliciet moet maken, zoals respectvolle gespreksvoering en het erkennen van diverse perspectieven. Wanneer leerlingen ervaren dat hun bijdragen serieus worden genomen en dat fouten maken een

onderdeel is van het leerproces, zijn zij eerder geneigd om zich kritisch en diepgaand met de tekst bezig te houden.

13. Constructieve feedback en reflectie bevorderen

Als ik wil dat leerlingen gemotiveerd blijven, dan moet ik feedback geven die gericht is op proces en inhoud, in plaats van alleen op eindresultaten. Dit betekent dat feedback leerlingen moet ondersteunen in het formuleren en verfijnen van hun interpretaties, argumenten en leerstrategieën. Effectieve feedback stimuleert een groei-mindset en motiveert leerlingen om actief met de tekst en hun eigen leerproces aan de slag te gaan (Houtveen et al., 2019; Deci et al., 2001). De feedback moet dus constructief zijn, waarbij leerlingen niet alleen ontvangen, maar ook reflecteren op de gegeven aanwijzingen en deze verwerken in hun verdere tekstbesprekingen.

5.2. Toepassing in de lessenserie

De ontwerpprincipes die in paragraaf 5.1 zijn uitgewerkt, vormen het uitgangspunt voor de lessenserie die is ontwikkeld om tekstbegrip en motivatie bij leerlingen te bevorderen via dialogisch literatuuronderwijs. In vier lessen van circa 70 minuten lezen en bespreken leerlingen gezamenlijk het boek *Herinneringen aan Anne Frank* van Miep Gies (1987). De didactische keuzes binnen de lessen zijn rechtstreeks gekoppeld aan de geconsolideerde ontwerpprincipes, waarbij interactie met elkaar, betekenisvolle opdrachten en coöperatief leren centraal staan. In de volgende paragraaf wordt kort de keuze voor literatuur besproken en vervolgens wordt per ontwerpprincipe toegelicht hoe dit concreet is toegepast binnen de lessenserie.

Keuze literatuur

De keuze voor *Herinneringen aan Anne Frank* is zorgvuldig overwogen en sluit aan bij de ontwerpprincipes van deze lessenserie. Dit boek biedt een uniek persoonlijk perspectief op de Tweede Wereldoorlog, doordat Miep Gies een directe getuige was van de gebeurtenissen en een cruciale rol speelde in de bescherming van de familie Frank. Haar vertelling biedt leerlingen een toegankelijke en empathische ingang om de historische context en de morele dilemma's van die tijd te begrijpen.

Het boek sluit beter aan bij de belevingswereld van leerlingen dan bijvoorbeeld *Het Achterhuis* (een veel gelezen boek door leerlingen in de onderbouw), omdat het een bredere context biedt en reflecties van een volwassene bevat, waardoor leerlingen de gebeurtenissen

beter kunnen plaatsen. Bovendien bevat het boek narratieve elementen die herkenbaar zijn voor leerlingen, zoals vriendschap, moed en morele keuzes, wat hun betrokkenheid vergroot.

Een belangrijke afweging bij de keuze van dit boek is de historische afstand. De gebeurtenissen uit de Tweede Wereldoorlog liggen inmiddels 80 jaar achter ons. Dit betekent dat de manier waarop leerlingen zich tot de geschiedenis verhouden anders is dan bij een boek dat zich in het heden afspeelt. Binnen dialogisch literatuuronderwijs wordt deze historische afstand productief gemaakt door leerlingen te laten reflecteren op hoe geschiedenis wordt overgedragen, hoe herinneringen worden gevormd en hoe morele vraagstukken uit het verleden zich verhouden tot hedendaagse vraagstukken. Door in dialoog te gaan over de relevantie van deze historische gebeurtenissen, ontwikkelen leerlingen niet alleen tekstbegrip, maar ook een dieper inzicht in historische en ethische vraagstukken.

Deze historische afstand vraagt om een manier van lezen die verder gaat dan enkel het begrijpen van de gebeurtenissen. Leerlingen moeten ook de diepere lagen van de tekst verkennen. Tekstbegrip bij *Herinneringen aan Anne Frank* vereist dan ook dat leerlingen historische context betrekken bij hun interpretatie, emotionele lagen in het verhaal analyseren en morele en ethische kwesties binnen het boek plaatsen in een bredere maatschappelijke context. Door middel van dialogische gespreksvormen krijgen leerlingen de kans om gezamenlijk betekenis te construeren in interactie met de tekst en met elkaar. Dit draagt bij aan zowel een dieper tekstbegrip als een grotere leesmotivatie.

Ontwerpprincipe 1: Actieve interactie tussen lezer, tekst en activiteit

Als ik het tekstbegrip van leerlingen wil bevorderen, dan moet ik activiteiten ontwerpen waarin leerlingen actief interacteren met de tekst en waarbij de leesactiviteit een duidelijk doel heeft. Dit betekent dat leerlingen gestimuleerd worden om voorkennis te activeren, inferenties te maken en verbanden te leggen tussen tekst en context (RAND Reading Study Group, 2002).

- Elke les start met een korte activerende vraag of stelling die de nieuwsgierigheid wekt en leerlingen uitnodigt om de tekst actief te benaderen. Bijvoorbeeld: *Wat zou jij doen als je moest onderduiken?*
- Leerlingen worden aangemoedigd om tijdens het lezen aantekeningen te maken over opvallende passages en vragen die bij hen opkomen.
- Na het lezen wordt de tekst in kleine groepjes besproken, waarbij leerlingen eerst individueel nadenken en hun gedachten noteren, om vervolgens hun interpretaties te delen.

- De docent stelt gerichte vragen om de interactie met de tekst te versterken, zoals: *Welke gevoelens roept deze passage bij je op?* en *Hoe verandert jouw beeld van de personages door dit fragment?*

Ontwerpprincipe 2: Strategie-instructie en leesbegrip bevorderen

Als ik wil dat leerlingen effectiever omgaan met complexe teksten, dan moet ik expliciete instructie geven over leesstrategieën zoals samenvatten, voorspellen, vragen stellen en het monitoren van begrip. Dit helpt hen om bewust om te gaan met tekstverwerkingsprocessen en hun leesvaardigheid te versterken (Duke & Pearson, 2008).

- De docent modelleert strategieën zoals samenvatten, voorspellen en vragen stellen.
- Leerlingen leren deze strategieën toe te passen door tijdens het lezen opdrachten te maken waarin ze verbanden leggen tussen tekstonderdelen en hun eigen voorkennis.
- Tijdens klassikale en groepsbesprekingen wordt gereflecteerd op welke leesstrategieën effectief waren.

Ontwerpprincipe 3: Activeren van achtergrondkennis en context bieden

Als ik wil dat leerlingen teksten beter begrijpen, dan moet ik gestructureerde klassikale, individuele en groepsactiviteiten inzetten om hun voorkennis te activeren en uit te breiden. Dit helpt hen om nieuwe informatie beter te integreren en betekenisvoller te maken (Houtveen et al., 2019).

- De lessen starten met een introductie van de historische achtergrond, ondersteund door fragmenten uit documentaires of andere visuele bronnen.
- Leerlingen formuleren vragen over de context en koppelen deze aan hun leeservaring.
- Er worden reflectieopdrachten gegeven die leerlingen helpen om de historische en morele dimensies van het boek te plaatsen binnen de bredere maatschappelijke context.

Ontwerpprincipe 4: Differentiatie en ondersteuning bij tekstverwerking

Als ik alle leerlingen effectief wil laten deelnemen aan de literatuurlessen, dan moet ik differentiatie toepassen door zowel sterkere lezers uit te dagen met complexere interpretaties als zwakkere lezers te ondersteunen met expliciete instructies en gerichte begeleiding (Stanovich, 1991).

- Sterkere lezers krijgen extra verdiepvragen en interpretatieopdrachten.

- Leerlingen die moeite hebben met het lezen van langere teksten krijgen ondersteunende structuren, zoals begeleide leesopdrachten en extra contextuele uitleg.
- Differentiatie in werkvormen zorgt ervoor dat elke leerling op zijn of haar eigen niveau kan bijdragen aan de discussies.

Ontwerpprincipe 5: Autonomie en eigenaarschap in het leesproces

Als ik de motivatie van leerlingen wil verhogen, dan moet ik hen keuzevrijheid bieden in teksten en opdrachten, zodat ze een gevoel van controle ervaren over hun leerproces (Deci & Ryan, 2000). Dit kan door hen bijvoorbeeld te laten kiezen welke passages ze willen bespreken of welke discussievragen ze willen onderzoeken.

- Leerlingen mogen kiezen hoe ze bepaalde opdrachten uitvoeren, bijvoorbeeld via een mondelinge presentatie, een geschreven reflectie of een creatieve opdracht.
- De docent biedt keuzemogelijkheden in de te bespreken fragmenten, zodat leerlingen actief kunnen sturen in hun leerervaring.

Ontwerpprincipe 6: Bevordering van competentie door realistische uitdagingen

Als ik wil dat leerlingen zich competent voelen in hun leesvaardigheid, dan moet ik teksten en opdrachten aanbieden die uitdagend maar haalbaar zijn. Dit verhoogt hun zelfvertrouwen en intrinsieke motivatie om te lezen (Deci & Ryan, 2000).

- De tekstkeuze is afgestemd op het leesniveau van 3 vwo-leerlingen. *Herinneringen aan Anne Frank* is inhoudelijk rijk, maar qua taalgebruik toegankelijk, waardoor alle leerlingen de kans krijgen zich in de tekst te verdiepen zonder ontmoedigd te raken door een te hoge moeilijkheidsgraad.
- De opdrachten binnen de lessenserie zijn zo ontworpen dat ze progressief moeilijker worden. In de eerste lessen krijgen leerlingen meer ondersteuning bij het maken van inferenties en het interpreteren van tekstfragmenten, terwijl ze in latere lessen zelfstandig diepgaande analyses uitvoeren en complexere morele vraagstukken bespreken.
- Door het afwisselen van individuele, samenwerkingsgerichte en klassikale werkvormen kunnen leerlingen zich uiten en hun ideeën toetsen aan die van anderen. Hierdoor ervaren zij dat zij in staat zijn om de tekst te begrijpen en erover in gesprek te gaan, wat hun gevoel van competentie vergroot.

Ontwerpprincipe 7: Samenwerkend leren als motivator

Als ik de betrokkenheid van leerlingen wil vergroten, dan moet ik coöperatieve werkvormen integreren waarin leerlingen gezamenlijk teksten analyseren en interpreteren. Door samen te werken voelen leerlingen zich meer verbonden en leren ze van elkaar (Wentzel & Wigfield, 2007; Van Steensel et al., 2016).

- Leerlingen werken in tweetallen of kleine groepjes om de tekst te analyseren en hun inzichten te delen.
- De docent zorgt ervoor dat elke leerling betrokken wordt en dat de gesprekken gestructureerd verlopen.
- Klassikale gesprekken worden zo ingericht dat leerlingen voortbouwen op elkaars inzichten en samen tot diepere interpretaties komen.

Ontwerpprincipe 8: Literatuur en leefwereld koppelen

Als ik wil dat leerlingen zich intrinsiek gemotiveerd voelen om te lezen, dan moet ik teksten selecteren die aansluiten bij hun interesses en ervaringen. Wanneer leerlingen de inhoud van een tekst kunnen relateren aan hun eigen leven en ervaringen, wordt hun betrokkenheid vergroot en wordt de tekst betekenisvoller (Cornelissen, 2016).

- De docent laat leerlingen nadenken over overeenkomsten tussen hun eigen leven en de ervaringen van de hoofdpersonen in het boek.
- Er worden opdrachten aangeboden waarin leerlingen reflecteren op de morele dilemma's in het boek en deze vergelijken met hedendaagse kwesties.
- Leerlingen schrijven een korte tekst waarin ze beschrijven hoe ze zich zouden voelen als ze in een vergelijkbare situatie als Anne Frank of Miep Gies zouden verkeren.

Ontwerpprincipe 9: Dialogische gesprekken structureren

Als ik wil dat leerlingen door middel van dialogisch literatuuronderwijs hun tekstbegrip en motivatie versterken, dan moet ik dialogische gesprekken op een gestructureerde manier inzetten. Dit betekent dat leerlingen worden gestimuleerd om elkaars interpretaties kritisch te bevragen en onderbouwde argumenten te geven. Dit bevordert zowel tekstbegrip als betrokkenheid bij de tekst, doordat leerlingen ervaren dat hun inbreng waardevol is en dat literatuur geen vaststaande betekenis heeft (Nystrand et al., 2003; Pulles, 2021).

- De docent introduceert gespreksregels waarin *uptake* wordt aangemoedigd en leerlingen elkaars antwoorden verder uitwerken.

- Klassikale discussies worden ondersteund door schriftelijke reflecties, zodat leerlingen hun gedachten kunnen structureren voordat ze deelnemen aan het gesprek.
- Groepsdiscussies worden gefaciliteerd waarin leerlingen verschillende interpretaties tegenover elkaar zetten en gezamenlijk nieuwe inzichten ontwikkelen.

Ontwerpprincipe 10: Gebruik van open vragen

Als ik wil dat leerlingen een diepere analyse van teksten maken en hun intrinsieke motivatie verhogen, dan moet ik open vragen inzetten die uitnodigen tot reflectie en interpretatie (Nystrand et al., 2003).

- De docent vermijdt gesloten vragen en stelt in plaats daarvan vragen zoals: *Welke boodschap geeft Miep Gies hier mee?* en *Hoe zou jij reageren in deze situatie?*
- Leerlingen worden gestimuleerd om door te vragen en elkaars antwoorden uit te dagen of aan te vullen.

Ontwerpprincipe 11: *Uptake* voor diepere analyse

Als ik wil dat leerlingen gemotiveerd raken en hun tekstbegrip verdiepen, dan moeten zij niet alleen hun eigen inzichten kunnen verwoorden, maar ook leren voortbouwen op de bijdragen van anderen. Dit vraagt om het bewust inzetten van gespreksstrategieën die *uptake* stimuleren (Nystrand et al., 2003; Pulles, 2021).

- De docent stimuleert *uptake* door tijdens discussies herformulerende vragen te stellen zoals: *Kun je verder bouwen op wat je klasgenoot zei?* en *Hoe verhoudt jouw interpretatie zich tot die van anderen?*
- Leerlingen worden gestimuleerd om elkaars bijdragen te herkennen en hierop voort te bouwen door verbanden te leggen met eerdere uitspraken en teksten.
- Tijdens groepsgesprekken worden leerlingen aangemoedigd om niet alleen hun eigen mening te geven, maar ook actief te reageren op de inzichten van anderen.
- Leerlingen houden in een werkboek bij hoe hun mening of interpretatie is beïnvloed door de bijdragen van hun klasgenoten. Hierdoor worden ze zich bewuster van de dynamiek van gezamenlijke betekenisconstructie en hoe hun begrip zich door interactie verdiept.

Ontwerpprincipe 12: Een veilige leeromgeving creëren

Als ik wil dat leerlingen actief deelnemen aan dialogische gesprekken en hun tekstbegrip verdiepen, dan moet ik een veilige leeromgeving creëren waarin zij vrijuit hun interpretaties en ideeën kunnen delen zonder angst voor afkeuring (Houtveen et al., 2019; Deci & Ryan, 2000).

- De docent stelt expliciete gespreksregels op en bespreekt deze met de klas, zoals respectvol luisteren, het serieus nemen van elkaars bijdragen en het openstaan voor verschillende interpretaties. Hierdoor ontstaat een sfeer waarin leerlingen zich vrij voelen om hun mening te delen zonder bang te zijn om fouten te maken.
- In de eerste lessen wordt extra aandacht besteed aan het opbouwen van vertrouwen binnen de groep. Dit gebeurt door middel van laagdrempelige startopdrachten, waarbij leerlingen bijvoorbeeld hun eerste gedachten over een tekst in tweetallen bespreken voordat ze deze in de klas delen.
- De docent hanteert een ondersteunende en niet-afwijzende houding tijdens gesprekken, door altijd opbouwend te reageren en door kritische vragen te stellen die leerlingen uitnodigen om verder na te denken zonder dat ze het gevoel krijgen dat hun antwoord 'fout' is.
- Er wordt gebruikgemaakt van samenwerkingsopdrachten waarin leerlingen leren om constructieve feedback te geven op elkaars interpretaties. Dit bevordert niet alleen een veilige leeromgeving, maar leert leerlingen ook hoe ze op een respectvolle manier een dialoog kunnen voeren.
- Tijdens klassikale gesprekken wordt actief gewerkt met positieve bekrachtiging: leerlingen worden aangemoedigd en gewaardeerd voor hun bijdragen, zodat ze ervaren dat hun inzichten waardevol zijn en dat ze onderdeel zijn van een gezamenlijk leerproces.
- Wanneer gevoelige of emotionele onderwerpen aan bod komen, zoals de thema's uit *Herinneringen aan Anne Frank*, zorgt de docent voor een kader waarin leerlingen zich veilig voelen om hun gedachten en gevoelens te uiten. Dit kan bijvoorbeeld door vooraf een korte reflectieopdracht te geven, zodat leerlingen hun gedachten kunnen structureren voordat ze deze delen met de groep.

Ontwerpprincipe 13: Constructieve feedback en reflectie bevorderen

Als ik wil dat leerlingen gemotiveerd blijven en hun tekstbegrip verdiepen, dan moet ik feedback geven die gericht is op proces en inhoud, in plaats van alleen op eindresultaten. Dit

betekent dat feedback leerlingen ondersteunt in het formuleren en verfijnen van hun interpretaties, argumenten en leerstrategieën. Effectieve feedback stimuleert een groei-*mindset* en motiveert leerlingen om actief met de tekst en hun eigen leerproces aan de slag te gaan (Houtveen et al., 2019; Deci et al., 2001).

- Feedback wordt zowel door de docent als door medeleerlingen gegeven, waarbij leerlingen leren kritisch en opbouwend te reageren op elkaars interpretaties.
- De docent stimuleert herziening van antwoorden en andere opdrachten op basis van feedback, zodat leerlingen hun leesvaardigheid en argumentatie kunnen versterken.

6. De lessenserie: uitgelicht

In dit hoofdstuk worden drie onderdelen besproken. Allereerst wordt de opzet van de lessenserie toegelicht: hoeveel lessen worden er gegeven, welke thematiek staat centraal en hoe zijn de lessen opgebouwd. Vervolgens worden enkele ontwerpprincipes uitgelicht, om te illustreren hoe de theoretische uitgangspunten uit eerdere hoofdstukken concreet zijn toegepast binnen de lessen. Deze selectie geeft een indruk van de didactische keuzes die zijn gemaakt; voor een vollediger en gedetailleerder overzicht van alle ontwerpprincipes en hun toepassing kan bijlage 2 worden geraadpleegd. Tot slot wordt het verloop van de lessenserie beschreven aan de hand van observaties tijdens de lessen, opvallende momenten en reacties van leerlingen.

6.1. Opzet van de lessenserie

In de eerste les maken leerlingen kennis met het boek *Herinneringen aan Anne Frank* en met de werkwijze van dialogisch lezen. Ze ontdekken wie Miep Gies was en wat haar rol was in de Tweede Wereldoorlog. Eerst wordt er een spel gespeeld met stellingen die zowel toepasbaar zijn op de Tweede Wereldoorlog als op het heden. Na het lezen van een fragment markeert iedere leerling een zin die hem of haar raakt, waarover vervolgens een korte persoonlijke reactie wordt geschreven. In duo's en viertallen worden deze reacties besproken, waarna het klassengesprek plaatsvindt aan de hand van de door leerlingen opgeworpen vragen. Zo ontstaat een open gesprekscultuur waarin ruimte is voor persoonlijke betrokkenheid.

In de tweede les staat de leesstrategie 'vragen stellen' centraal, gekoppeld aan het thema morele keuzes. Leerlingen leren hoe zelf geformuleerde vragen kunnen bijdragen aan een beter begrip van de tekst. Tijdens het lezen noteren ze minstens twee vragen die bij ze opkomen. In duo's kiezen ze de meest interessante vraag om samen verder te onderzoeken en zo bereiden zij zich voor op het klassengesprek. In dat gesprek bespreken we morele dilemma's uit het boek en gaan we in gesprek over eigen meningen en interpretaties.

In de derde les richten leerlingen zich op het verdiepen van hun begrip door verbanden te leggen tussen tekstonderdelen, persoonlijke ervaringen en de wereld om hen heen. Ze lezen verder in het boek en letten daarbij op keuzes van personages die iets zeggen over loyaliteit. Ze noteren minimaal twee verbanden en bespreken die met een klasgenoot. In het klassengesprek wisselen leerlingen uit wat hen is opgevallen aan het verhaal, waarbij ze reflecteren op het gedrag van Miep en zichzelf bevragen over wat loyaliteit voor hen betekent.

In de vierde les leren leerlingen hoe ze voorspellingen kunnen doen tijdens het lezen, op basis van aanwijzingen in de tekst en hun eigen voorkennis. Deze les staat in het teken van

de thema's angst en onzekerheid, en hoe die gevoelens gedrag kunnen beïnvloeden. Na het lezen formuleren leerlingen een voorspelling over het verdere verloop van het verhaal en bespreken ze met elkaar hoe angst zichtbaar wordt in het gedrag van de personages. Tijdens het klassengesprek reflecteren ze op herkenning in hun eigen leven en verkennen ze elkaars perspectieven.

6.2. Ontwerpprincipes uitgelicht

Ontwerpprincipe 1: Actieve interactie tussen lezer, tekst en activiteit

Dit ontwerpprincipe draait om de actieve betrokkenheid van leerlingen bij het lezen. Leerlingen moeten niet alleen teksten lezen, maar ook betekenis construeren door voorkennis te activeren, vragen te stellen en verbindingen te maken met de inhoud (RAND Reading Study Group, 2002). Om dit te realiseren ontwerpt de docent activiteiten waarin de leeshandeling een helder doel heeft, zoals het beantwoorden van een persoonlijke vraag of het voorbereiden van een gesprek. De docent stelt vragen die leerlingen uitdagen om inferenties te maken en verbanden te leggen, en stimuleert interactie door leerlingen zowel individueel als in groepen met de tekst te laten werken.

In les 1 kiezen leerlingen drie zinnen die hen raakten tijdens het lezen. Ze noteren hierbij hun gevoelens en bespreken deze in duo's en viertallen. Deze opdracht zorgt voor een persoonlijke, betekenisvolle interactie met de tekst en vormt de basis voor de klassendiscussie over waarom oorlogsliteratuur emoties oproept.

Ontwerpprincipe 4: Differentiatie en ondersteuning bij tekstverwerking

In de lessenserie wordt gedifferentieerd op basis van de kennis die de docent heeft van de leerlingen. Deze kennis komt voort uit eerdere ervaringen met de klas gedurende het schooljaar en uit observaties tijdens de eerste les van de interventie. De docent maakt hiermee bewuste keuzes in werkvormen, groepssamenstellingen en de mate van sturing. Leerlingen die bijvoorbeeld eerder moeite toonden met het formuleren van eigen vragen of het deelnemen aan gesprekken, krijgen explicietere ondersteuning en gerichtere opdrachten. Sterkere leerlingen krijgen juist ruimte voor meer zelfstandigheid en verdieping. Zo sluit de lessenserie beter aan bij individuele leerbehoeften, wat zowel het tekstbegrip als de motivatie versterkt.

Ontwerpprincipe 5: Autonomie en eigenaarschap in het leesproces

Leerlingen voelen zich gemotiveerder als ze keuzes mogen maken die aansluiten bij hun interesses en leeservaringen. Autonomie bevordert intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000).

Daarom geeft de docent leerlingen keuzemogelijkheden in opdrachten en bespreekmomenten, laat hen bepalen welke fragmenten ze willen analyseren en hoe ze hun ideeën willen uitwerken. Daarbij biedt de docent structuur, maar ook ruimte voor eigenaarschap.

In les 3 werken leerlingen toe naar een creatieve verwerkingsopdracht waarin ze een zelfgekozen verband uitwerken. Ze kiezen zelf hoe ze dit doen: met tekst, beeld of bijvoorbeeld een presentatie. Ook kiezen ze in duo's welk fragment zij willen analyseren. Hierdoor ervaren ze controle over hun leerproces.

Ontwerpprincipe 7: Samenwerkend leren als motivator

Samenwerkend leren bevordert motivatie doordat leerlingen zich verbonden voelen met elkaar en van elkaar leren. Peer-interactie stimuleert begrip en betrokkenheid (Van Steensel et al., 2016, p. 12). De docent ontwerpt betekenisvolle samenwerkingsopdrachten met een duidelijk doel en stimuleert leerlingen om met elkaar te reflecteren, vragen te stellen en elkaars inzichten te verrijken. Er worden gespreksvragen aangereikt en de docent begeleidt de samenwerking.

Een voorbeeld hiervan is terug te vinden in les 2. In deze les bespreken leerlingen in duo's de vragen die ze tijdens het lezen hebben opgeschreven. Samen formuleren ze een vervolg- of verdiepingsvraag. Deze vraag wordt ingebracht in het klassengesprek. Zo wordt de samenwerking functioneel en verdiepend en ontstaat er gezamenlijke kennisopbouw.

Ontwerpprincipe 8: Literatuur en leefwereld koppelen

Leerlingen begrijpen en waarderen literatuur meer als ze deze kunnen verbinden aan hun eigen ervaringen. Door een tekst te koppelen aan de leefwereld van leerlingen wordt literatuur relevanter en betekenisvoller (Houtveen et al., 2019; Cornelissen, 2016). De docent kiest daarom thematiek die raakt aan ervaringen van leerlingen, zoals vriendschap, angst en keuzes maken. Er worden vragen gesteld die uitnodigen tot persoonlijke reflectie en er wordt gezorgd voor een open sfeer waarin het delen van ervaringen veilig is.

In les 4 bespreken leerlingen in drietallen hoe angst zich uit in het boek en in hun eigen leven. Ze leggen verbanden tussen personages en zichzelf. In de eindopdracht reflecteren ze opnieuw individueel op de stelling *Angst is een slechte raadgever*. Deze koppeling maakt het onderwerp herkenbaar en relevant.

Ontwerpprincipe 11: *Uptake* voor diepere analyse

Uptake betekent dat leerlingen reageren op elkaars bijdragen en daarop voortbouwen. Dit stimuleert dieper tekstbegrip en gezamenlijke betekenisconstructie (Nystrand et al., 2003;

Pulles, 2021). De docent begeleidt gesprekken met open vragen en moedigt leerlingen aan om op elkaar te reageren. De docent doet voor hoe een bijdrage kan worden opgepakt en verder uitgediept, en benadrukt dat het gesprek niet draait om het juiste antwoord, maar om het gezamenlijk verkennen van gedachten.

In de klassendiscussie van les 1 worden bijdragen van leerlingen actief opgepakt en verder verkend. Wanneer een leerling bijvoorbeeld zegt geraakt te zijn door een passage, vraagt de docent door: *Wie herkent dat?* of *Wat zegt dat over hoe Miep de oorlog ervaart?* Leerlingen reageren op elkaar, waardoor nieuwe inzichten ontstaan.

6.3. Verloop van de lessenserie

Voorafgaand aan de lessenserie is een pre-test afgenomen om het beginniveau van de leerlingen op het gebied van tekstbegrip en motivatie vast te stellen. De resultaten lieten een gemiddelde score van 3,7 op tekstbegrip zien (op een maximum van 7), met een brede spreiding: de meeste leerlingen scoorden tussen de 3 en 5 punten. Opvallend was dat leerlingen relatief goed hebben gepresteerd op vragen die gericht waren op herkenning van expliciete informatie, maar aanzienlijk lager scoorden op vragen die abstractievermogen en inzicht in tekststructuur vereisten. Dit wijst op een behoefte aan instructie gericht op hogere-orde-leesstrategieën. Ook de SIMS-vragenlijst, die inzicht biedt in de leesmotivatie van de leerlingen, toonde een waardevol beeld: de intrinsieke motivatie was relatief laag (gemiddeld 2,34), terwijl externe motivatie (3,88) en geïdentificeerde motivatie (3,35) relatief hoog scoorden. Dit bevestigde de noodzaak van een lessenserie die inspeelt op autonomie, competentie en betrokkenheid, en die gericht is op betekenisvolle interactie met literatuur.

De lessenserie is over het algemeen positief verlopen en kende een geleidelijke opbouw in betrokkenheid en diepgang. In les 1 werd gestart met een gezamenlijke les met beide klassen van 3 vwo (in totaal 38 leerlingen). Hoewel de groepsgrootte het houden van orde bemoeilijkte, viel op dat de leerlingen zeer betrokken waren tijdens het stellingenspel. Bij elke stelling waren de meningen verdeeld, wat leidde tot inhoudelijke gesprekken over perspectief en begrip. Leerlingen luisterden oprecht naar elkaars argumenten en bleken goed in staat te verwoorden dat meningsverschillen legitiem zijn. Er ontstond een respectvolle sfeer, waarin openheid en wederzijds begrip centraal stonden – een veelbelovend begin van de lessenserie.

In les 2 lag de focus op leesstrategieën en de relevantie daarvan binnen literatuuronderwijs. Aan het einde van de les werd duidelijk dat de meeste leerlingen begrepen waarom leesstrategieën zoals voorspellen, samenvatten en vragen stellen bijdragen aan een dieper tekstbegrip. De positieve houding van de groep kwam ook tot uiting in een spontaan

compliment van een leerling, die aangaf de lessen leuk te vinden vanwege de ruimte voor gesprek over zowel de inhoud van het boek als de bredere maatschappelijke en morele kwesties die daarin aan bod komen.

Les 3 markeerde een omslagpunt in creativiteit en eigenaarschap. Leerlingen werkten zelfstandig en enthousiast aan hun eigen verwerkingsopdracht, die ruimte bood voor persoonlijke keuzes en creatieve expressie. Opvallend was dat bijna alle leerlingen – met uitzondering van één – actief en geconcentreerd aan de slag gingen. De variatie in eindproducten (zoals een propaganda-affiche, een zelfgemaakt filmpje met voice-over, een stop-motion en een dagboekfragment) getuigde van een hoge mate van betrokkenheid. De sfeer was energiek: leerlingen bewogen vrij door het lokaal, overlegden met elkaar, hielpen elkaar, en spraken inhoudelijk over hun werk. Hoewel het rumoerig was, werd er effectief en doelgericht gewerkt.

In les 4 stond de leesstrategie ‘voorspellen’ centraal. Leerlingen kregen uitleg over deze strategie en pasten deze toe door na het lezen van een fragment een voorspelling te formuleren over het verdere verloop van het verhaal. Vervolgens werd de stelling uit les 1 – Angst is een slechte raadgever – opnieuw opgepakt, maar dit keer met meer diepgang. In drietallen onderzochten leerlingen hoe angst zichtbaar is in het gedrag van de personages, welke keuzes daaruit voortkomen, en in hoeverre zij hierin herkenning vonden in hun eigen leven of in bredere maatschappelijke situaties. Het daaropvolgende klassengesprek bood ruimte voor reflectie: leerlingen vergeleken hun eerdere mening over de stelling met hun huidige standpunt en onderbouwden hun visie met een passage uit het boek. Opvallend was dat verschillende leerlingen hun mening hadden bijgesteld of genuanceerd, wat duidt op groeiend inzicht, zowel in de thematiek van het boek als in hun eigen denken. De les liet mooi zien hoe literaire verdieping en persoonlijke ontwikkeling hand in hand kunnen gaan binnen dialogisch literatuuronderwijs. Omdat er aan het eind van de les nog wat tijd over was, ontstond er ruimte voor een open gesprek waarin leerlingen persoonlijke verhalen van hun grootouders over de Tweede Wereldoorlog deelden. Dit zorgde voor een extra diepe laag in de les, waarin historische bewustwording, empathie en persoonlijke betrokkenheid op een waardevolle manier samenkwamen.

7. Conclusie

Deze scriptie beschrijft een ontwerpgericht onderzoek, waarbij het cyclische karakter van ontwerpen, uitvoeren, evalueren en doorontwikkelen centraal staat. Binnen de beschikbare tijd en omvang zijn de eerste drie fasen doorlopen: er is een lessenserie ontworpen, deze is uitgevoerd in de klas, en er is data verzameld. Er is bewust voor gekozen om de analyse en interpretatie van de resultaten in deze scriptie buiten beschouwing te laten. De beschikbare tijd en ruimte is benut om het ontwerp en de onderbouwing ervan grondig uit te diepen en beschrijven.

In deze scriptie stond de volgende onderzoeksvraag centraal: Hoe kan een lessenserie gebaseerd op dialogisch literatuuronderwijs bijdragen aan het vergroten van tekstbegrip en motivatie bij leerlingen in 3 vwo?

In antwoord op deze vraag is een lessenserie ontworpen waarin dialogisch literatuuronderwijs structureel is toegepast. Door gebruik te maken van dialogische werkvormen, het stellen van open vragen, het stimuleren van uptake in gesprekken en het expliciet verbinden van tekst en leefwereld, beoogt de lessenserie leerlingen niet alleen actiever bij de lesstof te betrekken, maar ook hun tekstbegrip te vergroten. De theoretische onderbouwing en ontwerpprincipes zijn gestoeld op wetenschappelijke inzichten over tekstbegrip, motivatie en dialogisch literatuuronderwijs.

De lessenserie is vormgegeven op basis van een set ontwerpprincipes, die voortkomen uit de vakliteratuur. Voor tekstbegrip is gekozen voor strategie-instructie, het activeren van achtergrondkennis, differentiatie op basis van leesvaardigheid en het creëren van een betekenisvolle leesactiviteit waarin de interactie tussen tekst, lezer en activiteit centraal staat. Voor motivatie zijn de principes uit de zelfdeterminatietheorie toegepast: autonomie door keuzeruimte, competentie door haalbare maar uitdagende opdrachten, en relatie door samenwerkend leren en dialogische gesprekken.

Een belangrijk didactisch uitgangspunt binnen dit ontwerp is het gebruik van open vragen en uptake. Leerlingen worden zo uitgedaagd om niet alleen hun eigen interpretaties te verwoorden, maar ook voort te bouwen op elkaars bijdragen. Ook is bewust gekozen voor het boek *Herinneringen aan Anne Frank* van Miep Gies, vanwege de emotionele, historische en morele gelaagdheid van de tekst, die uitnodigt tot diepere gesprekken. Door de lessenserie heen staat niet het juiste antwoord centraal, maar het gezamenlijke proces van betekenisconstructie.

Hoewel de analyse van de verzamelde data buiten het bestek van deze scriptie valt, toont het ontwerp op basis van theoretische inzichten en didactische toepassing hoe dialogisch literatuuronderwijs kan bijdragen aan diepere leeservaringen en verhoogde betrokkenheid. Daarmee biedt het lessenontwerp een veelbelovend antwoord op de onderzoeksvraag.

Ten slotte biedt het ontwikkelde materiaal, in combinatie met de theoretische onderbouwing en observaties uit de lespraktijk, een waardevol fundament voor vervolgonderzoek. Een verdere analyse van de verzamelde data kan aanvullende inzichten opleveren over de effectiviteit van deze aanpak en bijdragen aan de doorontwikkeling van dialogisch literatuuronderwijs binnen het voortgezet onderwijs.

8. Discussie

Hoewel het ontwerp zorgvuldig is opgebouwd, kent deze scriptie ook beperkingen die niet onbenoemd mogen blijven. Een eerste kritische kanttekening betreft de afbakening van het onderzoek. De keuze om de onderzoeksresultaten niet te bespreken, maakt dat het voorlopige antwoord op de onderzoeksvraag gebaseerd blijft op theoretische aannames en ontwerpkeuzes, zonder empirische onderbouwing. Hoewel dit verdedigbaar is binnen een ontwerpgericht kader, beperkt het wel de generaliseerbaarheid en praktische toepasbaarheid van de bevindingen. Het ontwerp is daarmee vooral een onderbouwd voorstel voor onderwijsverbetering, geen bewezen interventie.

Een tweede punt van kritiek is de eenzijdigheid in het gebruikte literatuurkader. De scriptie leunt sterk op enkele sleutelmodellen – zoals de zelfdeterminatietheorie en het model van de RAND Reading Study Group – maar mist bredere perspectieven op motivatie of tekstbegrip. Bijvoorbeeld, recent werk rond leesidentiteit of emotionele betrokkenheid bij literatuur, had het ontwerp mogelijk kunnen verrijken. Daarnaast komt het perspectief van de leerling vooral indirect naar voren via theorie en ontwerpprincipes, terwijl directe betrokkenheid van leerlingen bij het ontwerpproces – zoals in co-design of participatief onderzoek – het ontwerp relevanter en responsiever had kunnen maken.

Ook is er methodologisch ruimte voor verbetering. Hoewel het gebruik van examenteksten als meetinstrument voor tekstbegrip praktisch verdedigbaar is (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022), roept het vragen op over de validiteit van dit instrument voor het meten van diep literair begrip. Examenteksten richten zich vooral op oppervlakkige leesstrategieën en toetsbare vaardigheden, terwijl juist inferentie, interpretatie en persoonlijke betrokkenheid centraal staan in dialogisch literatuuronderwijs. Een combinatie met kwalitatieve meetinstrumenten (zoals schriftelijke reflecties of analyse van klassengesprekken) zou het begrip van het effect van de interventie aanzienlijk hebben verdiept.

Ten slotte is de dubbele rol van de onderzoeker als docent én ontwerper een kwetsbaarheid. Hoewel dit voordelen biedt in termen van uitvoerbaarheid en betrokkenheid, brengt het ook risico's met zich mee, zoals het ontstaan van blinde vlekken of het onbewust sturen van gesprekken richting gewenste uitkomsten. De scriptie benoemt dit spanningsveld terecht, maar een externe observator of feedback van een collega had kunnen bijdragen aan een meer objectieve beoordeling van het lesverloop en de dialogische kwaliteit van de gesprekken.

Ondanks deze beperkingen biedt deze scriptie waardevolle aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. Een eerste suggestie is het daadwerkelijk uitvoeren van de lessenserie met

systematische dataverzameling en -analyse. Hierbij zou niet alleen gekeken moeten worden naar effect op tekstbegrip en motivatie, maar ook naar de aard en kwaliteit van de dialogische gesprekken zelf: welke patronen ontstaan er, wie neemt het woord, hoe verloopt *uptake*, en in hoeverre wordt werkelijk betekenis geconstrueerd in interactie?

Een tweede onderzoeksrichting betreft de rol van de docent in dialogisch literatuuronderwijs. Aangezien deze rol vraagt om een balans tussen sturen en loslaten, is het interessant om te onderzoeken welke docentstrategieën het meeste bijdragen aan effectieve dialogen en gemotiveerde participatie. Dit kan bijvoorbeeld door middel van videografie, lesobservaties of interviews met docenten die ervaring hebben met deze didactiek.

Ten derde zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op de verschillen in effectiviteit van dialogisch literatuuronderwijs bij diverse groepen leerlingen. Factoren zoals leesniveau, motivatieprofiel, sociaal-emotionele ontwikkeling of culturele achtergrond kunnen van invloed zijn op hoe leerlingen participeren in dialogische gesprekken en wat zij daaruit meenemen. Door hier meer inzicht in te krijgen, kan de didactiek beter worden afgestemd op de behoeften van verschillende leerlingen.

Tot slot is het wenselijk om het theoretisch kader van dialogisch literatuuronderwijs verder uit te breiden met recente inzichten uit onder meer de narratieve psychologie, onderwijsantropologie en de affectieve leescultuur. Literatuuronderwijs is immers meer dan een cognitieve bezigheid: het is een persoonlijk, sociaal en cultureel proces. De lessenserie uit deze scriptie vormt een stap in die richting, maar nodigt uit tot verdere verdieping en verbreding.

Samenvattend biedt deze scriptie een stevig onderbouwd en zorgvuldig ontworpen lessenserie waarin dialogisch literatuuronderwijs wordt ingezet om tekstbegrip en motivatie in 3 vwo te bevorderen. De ontwerpprincipes zijn helder geformuleerd en theoretisch gefundeerd, maar vragen om verdere empirische onderbouwing. Door in toekomstig onderzoek de stem van de leerling sterker mee te nemen, de meetinstrumenten te verbreden en de rol van de docent explicieter te analyseren, kan de impact van deze onderwijsbenadering scherper in kaart worden gebracht en verder geoptimaliseerd worden.

Bibliografie

- Amabile, T., DeJong, W., & Lepper, M. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(1), 92-98. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.1.92>
- Barak, M., & Lefstein, A. (2021). Opening texts for discussion: Developing dialogic reading stances. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 450-467. doi:<https://doi.org/10.1002/rrq.413>
- Bax, S., van Herten, M., & Mantingh, E. (2022). Literatuuronderwijs: waarom eigenlijk? . *Neerlandistiek: Online tijdschrift voor taal- en letterkunde*.
- Bogaerds-Hazenberg, S. T., Evers-Vermeul, J., & Van den Bergh, H. (2022). What textbooks offer and what teachers teach: An analysis of the Dutch reading comprehension curriculum. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*(35), 1497-1523. doi:<https://doi.org/10.1007/s11145-021-10>
- Bogaerds-Hazenberg, S., & Evers-Vermeul, J. (2023). Hoe je vanuit een open houding tot dialogisch leesonderwijs komt. In J. Evers-Vermeul (Ed.), , *Voor u gelezen 2023 – Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek* (pp. 25-35). Kenniscentrum Begrijpend Lezen. Opgehaald van <https://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/home/voor-u-gelezen>
- CitoLab, & Stichting Cito. (2024, 04 18). *De Staat van het Onderwijs 2024*. Opgehaald van Cito: <https://cito.nl/actueel/de-staat-van-het-onderwijs-2024/>
- Cornelissen, G. E. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Delft: Eburon/Stichting Lezen.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. . *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi:https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*. 26(3-4), 325-346. doi:<https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). The Undermining Effect Is a Reality After All - Extrinsic Rewards, Task Interest, and Self-Determination: Reply to Eisenberger, Pierce,

- and Cameron (1999) and Lepper, Henderlong, and Gingras (1999). *Psychological Bulletin*, 125(6), 692-700.
- Deci, E., Ryan, R., & Hunsley, J. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. doi:<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189((1/2)), 107–122.
- Gambrell, L. B., Hughes, E., Calvert, L., Malloy, J., & Igo, B. (2011). Authentic Reading, Writing, and Discussion: An Exploratory Study of a Pen Pal Project. *The Elementary School Journal*, 112(2), 234-258.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.
- Houtveen, A. A. M., Van Steensel, R. C. M., & De la Rie, S. (2019). De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs. Den Haag: NRO.
- Koek, M. (2022). Think twice: Literature lessons that matter. [Thesis, externally prepared, Universiteit van Amsterdam].
- Koestner, R., Ryan, R., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233–248. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x>
- McKenney, S., & Reeves, T. (2020). Educational design research: Portraying, conducting, and enhancing productive scholarship. *Medical Education*, 55, 82-92. doi:10.1111/medu.14280
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research*. London, UK: Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2021). Educational design research: Portraying, conducting, and enhancing productive scholarship. *Medical Education*, 55(1), 82-92. doi:<https://doi.org/10.1111/medu.14280>
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198. doi:https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3

- Pulles, M. (2021). *Dialogic reading practices: a conversation analytic study of peer talk in collaborative reading activities in primary school inquiry learning*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. University of Groningen. doi:<https://doi.org/10.33612/diss.189869028>
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding*. Santa Monica, CA: Rand.
- Ryan, R. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450–461. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schrijvers, M. (2019). Effecten van transformatief dialogisch literatuuronderwijs op inzicht in ‘de mens’ en motivatie. In E. Segers, & R. van Steensel (Red.), *Lekker lezen: over het belang van leesmotivatie* (pp. 137-154). Utrecht: Eburon.
- Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson, *Handbook of reading research: Volume II* (pp. 418–452). New York: Longman.
- Stichting Lezen. (2024, 04 17). *Dalende leesvaardigheid en groeiende verschillen tussen scholen reden tot grote zorg*. Opgehaald van Stichting Lezen: <https://www.lezen.nl/nieuws/onderwijsinspectie-dalende-leesvaardigheid-en-groeiende-verschillen-tussen-scholen-reden-tot-grote-zorg/>
- Til, A., Beeker, A., Fasoglio, D., & Trimbos, B. (2011). *Toetsen en beoordelen met het ERK*. Arnhem/Enschede: Cito/SLO.
- Van der Veen, C., De Mey, J. R., Van Kruistum, C. J., & Van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14-22. doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>
- Van der Wilt, F., & Van Driel, S. D. (2023). *Praten over boeken: Het effect van het voeren van dialogische gesprekken tijdens het voorlezen op de gespreksvaardigheden van leerkrachten en de taalvaardigheid van kinderen in de kleuterklas*. NRO.
- Van Steensel, R. C. M., Van der Sande, N. E., Bramer, W. M., & Arends, L. R. (2016). Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souber, Red.) Harvard University Press.

Wentzel, K., & Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: Themes and remaining issues. *Educational Psychologist*, 42, 261-271.
doi:10.1080/00461520701621103

Bijlage 1: De lessenserie (uitgewerkt)

Les 1: Introductie, context & activeren van voorkennis

Leerdoelen: leerlingen kunnen...

- Uitleggen wie Miep Gies was en welke rol zij had in WO II.
- Een eerste indruk geven van het boek *Herinneringen aan Anne Frank* en een fragment koppelen aan je eigen gevoelens of gedachten.
- Een persoonlijke reactie geven op een stelling, zowel schriftelijk als in een gesprek met klasgenoten.
- Uitleggen wat dialogisch lezen inhoudt en waarom we op deze manier met literatuur aan de slag gaan.

Werkvormen:

- Klassikale introductie (activeren voorkennis, stimuleren van *uptake*)
- Kijken naar video
- Fragment lezen en daarop reflecteren: individueel, in duo's en in een groep
- Klassikale dialoog

Lesactiviteit	Tijd	Leerdoel	Wat doet de leraar?	Wat doen de leerlingen?
Introductie + leerdoelen	5 min	X	Opent de les, legt leerdoelen en planning uit	Luisteren, noteren, vragen stellen
Uitleg dialogisch lezen	5 min	Uitleggen wat dialogisch lezen inhoudt en waarom we op deze manier met literatuur aan de slag gaan	Legt uit wat dialogisch lezen inhoudt aan de hand van kernwoorden op dia	Luisteren, voorbeelden herkennen
Stellingen spel	10 min	Een persoonlijke reactie geven op een stelling in gesprek	Leest stellingen voor, geeft instructie (iedereen kiest positie in lokaal), stelt verdiepende vragen	Kiezen positie, toelichten mening, luisteren naar anderen
Video over Miep Gies	5 min	Uitleggen wie Miep Gies was en welke rol zij had in WO II	Speelt video af, licht eventueel uit voor/na afloop	Kijken en luisteren naar fragment

Uitleg opdracht fragment lezen	5 min	X	Licht opdracht toe	Luisteren, opdracht begrijpen
Lezen & schrijven	20 min	Een eerste indruk geven van het boek en een fragment koppelen aan je gevoelens	Houdt overzicht, beantwoordt vragen, begeleidt waar nodig	Lezen, zinnen kiezen, gevoelens opschrijven
Duo- en viertalbespreking	10 min	Een persoonlijke reactie geven op een stelling, zowel schriftelijk als in gesprek	Zet tweetallen aan het werk, geeft gesprekspunten, schakelt naar viertallen	Bespreken gekozen fragmenten en gevoelens, luisteren naar elkaar
Klassendiscussie: waarom emotioneert oorlogsliteratuur?	10 min	Een persoonlijke reactie geven op een stelling, zowel schriftelijk als in gesprek	Leidt klassikaal gesprek, stelt open vragen, stimuleert uptake	Delen van inzichten, reageren op elkaar
Uitleg huiswerk	5 min	X	Legt huiswerkopdracht uit	Luisteren, eventueel vragen stellen

Huiswerk: Lees t/m blz.150.

Les 2: Tekstbegrip, leesstrategieën & autonomie

Leerdoelen: leerlingen kunnen...

- Uitleggen welke verschillende leesstrategieën er zijn.
- Een leesstrategie toepassen door tijdens het lezen zelf vragen te stellen over de tekst.
- Vragen gebruiken om de tekst beter te begrijpen: karaktereigenschappen / keuzes van personages / gebeurtenissen.
- Met anderen in gesprek gaan en verschillende interpretaties verkennen.
- Hun eigen mening vormen over morele keuzes in het verhaal en deze vergelijken met die van anderen.
- Reflecteren op de keuzes van personages in de context van oorlog.

Werkvormen:

- Klassikale instructie (leesstrategieën uitleggen en modelleren).
- Individueel lezen en noteren
- Duo-opdracht
- Klassikaal gesprek

Activiteit	Tijd	Leerdoel	Wat doet de leraar?	Wat doen de leerlingen?
Start + herhaling vorige les	5 min	Voorkennis activeren	Vraagt wat leerlingen nog weten over Miep Gies en dialogisch lezen	Denken terug, reageren op vragen
Uitleg leesstrategieën	5 min	Leerlingen kunnen uitleggen welke leesstrategieën er zijn	Legt verschillende strategieën uit aan de hand van dia's	Luisteren, eventueel meeschrijven
Focus op strategie 'vragen stellen'	5 min	Leerlingen kunnen tijdens het lezen zelf vragen stellen over de tekst	Licht specifiek deze strategie toe met voorbeelden	Luisteren, voorbeeldvragen herkennen
Lezen (vanaf p. 41) + vragen noteren	20 min	Leerlingen kunnen vragen gebruiken om de tekst beter te begrijpen (karakters, keuzes, gebeurtenissen)	Begeleidt het stille lezen, herinnert aan het noteren van vragen	Lezen, minimaal 2 vragen noteren

Duo-opdracht: vraag bespreken + vervolgvragen	5 min	Leerlingen kunnen met anderen in gesprek gaan over verschillende interpretaties	Zet duo's aan het werk, begeleidt kort	Vergelijken vragen, kiezen meest interessante vraag, noteren vervolgvragen
Klassengesprek over vragen en keuzes	15 min	Leerlingen kunnen hun mening vormen over morele keuzes	Leidt klassikaal gesprek, stelt open en verdiepende vragen	Delen van vragen en inzichten, reageren op elkaar
Uitleg huiswerk	5 min	X	Licht huiswerk toe: lezen t/m p. 180, noteer bijzondere passage	Luisteren, vragen stellen, huiswerk noteren

Huiswerk: Lees t/m blz. 1803 en noteer een passage die je bijzonder vond.

Les 3: Dialogisch gesprek, emotionele betrokkenheid & feedback

Leerdoelen: leerlingen kunnen...

- Uitleggen wat het betekent om verbanden te leggen tijdens het lezen (tussen delen van de tekst, met jezelf of met de wereld)
- Minstens twee verbanden benoemen die je hebt gelegd bij het lezen van Herinneringen aan Anne Frank
- Het gedrag van personages interpreteren in relatie tot het thema loyaliteit
- Een eigen mening verwoorden over morele keuzes die personages maken, en dit koppelen aan je eigen ervaringen

Werkvormen:

- Klassikale instructie
- Individueel lezen en analyseren
- Duo-opdracht & duo-verwerkingsopdracht (keuzevorm)
- Presentaties
- Klassikaal gesprek

Activiteit	Tijd	Leerdoel	Wat doet de leraar?	Wat doen de leerlingen?
Start + herhaling vorige les	5 min	Voorkennis activeren	Vraagt naar vorige les, herhaalt leesstrategie 'vragen stellen'	Denken terug, delen wat ze onthouden hebben
Uitleg leesstrategie 'verbanden leggen'	5 min	Leerlingen kunnen uitleggen wat het betekent om verbanden te leggen tijdens het lezen	Legt de drie soorten verbanden uit met voorbeelden	Luisteren, meedenken, vragen stellen
Lezen vanaf p. 180 + noteren keuzes en verbanden	20 min	Leerlingen kunnen minstens twee verbanden benoemen tussen tekst, zichzelf of de wereld	Zet leestimer aan, geeft reminder om keuzes & verbanden te noteren	Lezen, markeren waar keuzes gemaakt worden, twee verbanden noteren
Duo-opdracht: verbanden bespreken	3 min	Leerlingen kunnen gedrag van personages	Stuurt duo's aan: laat hen verbanden	Delen eigen verbanden, kiezen samen

		interpreteren in relatie tot het thema loyaliteit	vergelijken en samen één kiezen	het interessantste verband
Duo-verwerkingsopdracht: mini-presentatie maken	20 min	Leerlingen kunnen hun mening verwoorden over morele keuzes en dit koppelen aan eigen ervaringen	Legt opdracht uit en begeleidt groepen	Maken in duo een creatieve presentatie over het gekozen verband
Presentaties	7 - 10 min	Leerlingen kunnen hun mening verwoorden over morele keuzes en dit koppelen aan eigen ervaringen	Laat enkele duo's presenteren, stelt vragen	Presenteren en/of luisteren naar presentaties van anderen
Klassengesprek over loyaliteit	5 min	Leerlingen kunnen gedrag van personages interpreteren in relatie tot het thema loyaliteit	Stelt open vragen als: <i>Wat zegt dit verband over loyaliteit?</i> en <i>Wat zou jij doen?</i>	Reageren, delen van perspectieven, luisteren naar elkaar
Huiswerkuitleg	2 min	Geen	Legt huiswerkopdracht uit	Luisteren, vragen stellen, huiswerk noteren

Huiswerk: Lees t/m blz. 200 en schrijf een korte reflectie over de belangrijkste morele keuze in het boek tot nu toe002E

Les 4: Structuur, thematiek & actieve discussie

Leerdoelen: leerlingen kunnen...

- Voorspellingen formuleren op basis van aanwijzingen in de tekst.
- Je voorspellingen onderbouwen met gevoel, logica of tekstdetails.
- Reflecteren op de invloed van angst op keuzes van personages.
- Hun huidige mening vergelijken met je mening van Les 1.
- Hun eigen mening verwoorden in dialoog, met onderbouwing uit het boek of eigen ervaring.

Werkvormen:

- Klassikale instructie
- Individueel lezen en voorspellen
- Duo-opdracht
- Drietallen dialoog
- Individuele reflectie
- Klassikaal gesprek

Activiteit	Tijd	Leerdoel	Wat doet de leraar?	Wat doen de leerlingen?
Start + terugblik vorige les	5 min	Voorkennis activeren	Vraagt naar thema's en leesstrategieën uit eerdere lessen, herhaalt het doel van vandaag	Denken terug, reageren op vragen
Herhaling leesstrategieën, uitleg van strategie 'voorspellen'	5 min	Leerlingen kunnen uitleggen wat voorspellen tijdens het lezen inhoudt	Legt voorspellen uit met voorbeelden van signalen in de tekst	Luisteren, vragen stellen
Lezen vanaf p. 200 + voorspellingen noteren	15 min	Leerlingen kunnen minstens twee voorspellingen formuleren met argumentatie	Begeleidt stil lezen, herinnert aan opdracht om voorspellingen te noteren	Lezen, voorspellen en onderbouwen
Duo-uitwisseling: voorspellingen vergelijken	3 min	Leerlingen kunnen reflecteren op hoe angst en onzekerheid gedrag beïnvloeden	Laat duo's hun voorspellingen delen en vergelijken	Vergelijken voorspellingen, verschillen bespreken

Drietallendialoog over angst	10 min	Leerlingen kunnen reflecteren op hoe angst en onzekerheid gedrag beïnvloeden	Geeft gespreksvragen over angst, begeleidt waar nodig	Gesprekken over hoe angst werkt in tekst én bij henzelf
Klassikaal gesprek over angst	7 min	Leerlingen kunnen reflecteren op hoe angst en onzekerheid gedrag beïnvloeden	Leidt klassengesprek met open vragen	Reageren, verbanden leggen met het boek en eigen ervaring
Herintroductie stelling “Angst is een slechte raadgever”	5 min	Leerlingen kunnen hun mening over de stelling heroverwegen	Herhaalt de stelling uit les 1, vraagt naar veranderingen in mening	Herinneren eerdere mening, eerste reactie geven
Individuele reflectie op stelling	7 min	Leerlingen kunnen hun mening over de stelling heroverwegen	Geeft schrijftaak: toen – nu – waarom	Reflecteren schriftelijk op hun mening en onderbouwing
Klassendiscussie slotronde	8 min	Leerlingen kunnen hun mening over de stelling heroverwegen	Leidt afsluitende kringdiscussie met open vragen	Delen mening, luisteren naar elkaar, verwoorden inzichten

Huiswerk: Lees het boek helemaal uit.

Bijlage 2: De lessenserie (ontwerpprincipes)

Les 1: Introductie, context & activeren van voorkennis

Lesactiviteit	Wat doen de leerlingen?	Ontwerpprincipe	Uiting in de les
Introductie + leerdoelen	Luisteren, noteren, vragen stellen	<i>1. Actieve interactie tussen lezer, tekst en activiteit</i> <i>12. Een veilige leeromgeving creëren</i>	De docent stelt vragen om voorkennis te activeren en benadrukt dat alle bijdragen welkom zijn.
Uitleg dialogisch lezen	Luisteren, voorbeelden herkennen	<i>2. Strategie-instructie en leesbegrip bevorderen</i>	De docent introduceert een nieuwe manier van lezen, verduidelijkt het doel ervan en licht dit toe met voorbeelden.
Stellingen spel	Kiezen positie, toelichten mening, luisteren naar anderen	<i>9. Dialogische gesprekken structureren</i> <i>8. Literatuur en leefwereld koppelen</i>	Leerlingen verwoorden hun mening bij stellingen die morele vragen oproepen. De structuur van het lokaal helpt de dialoog, en de stellingen zijn gekozen op basis van thema's die raken aan de belevingswereld van leerlingen.
Video over Miep Gies	Kijken en luisteren naar fragment	<i>3. Activeren van achtergrondkennis en context bieden</i>	De video biedt historische context; leerlingen bouwen kennis op die nodig is om de tekst te begrijpen.
Uitleg opdracht fragment lezen	Luisteren, opdracht begrijpen	<i>6. Bevordering van competentie door realistische uitdagingen</i>	De opdracht is helder geformuleerd en behapbaar, zodat leerlingen weten wat van hen verwacht wordt. Dit geeft leerlingen vertrouwen dat ze de taak aankunnen.
Lezen & schrijven	Lezen, zinnen kiezen, gevoelens opschrijven	<i>1. Actieve interactie tussen lezer, tekst en activiteit</i>	Leerlingen reflecteren persoonlijk op de tekst door zinnen te kiezen die hen raken. Ze leggen een directe

		<i>8. Literatuur en leefwereld koppelen</i>	koppeling tussen tekstinhoud en eigen emoties of ervaringen.
Duo- en viertalbespreking	Bespreken gekozen fragmenten en gevoelens, luisteren naar elkaar	<i>7. Samenwerkend leren als motivator</i> <i>11. Uptake voor diepere analyse</i>	Door samen te bespreken leren leerlingen van elkaars perspectieven en verwoorden ze hun gedachten. <i>Uptake</i> wordt gestimuleerd doordat ze reageren op elkaars interpretaties en vragen.
Klassendiscussie: waarom emotioneert oorlogsliteratuur?	Delen van inzichten, reageren op elkaar	<i>10. Gebruik van open vragen</i> <i>11. Uptake voor diepere analyse</i>	De docent stelt vragen zoals <i>Wat raakte je in het fragment?</i> of <i>Waarom denk je dat deze passage zo sterk is?</i> , waardoor leerlingen verder nadenken en elkaars antwoorden verdiepen.
Uitleg huiswerk	Luisteren, eventueel vragen stellen	<i>13. Constructieve feedback en reflectie bevorderen</i>	Het huiswerk bevat een reflectieve opdracht: leerlingen kiezen drie passages die hen raken en verklaren waarom. Dit bevordert bewustwording van hun leeservaring en stimuleert persoonlijke betrokkenheid.

Les 2: Tekstbegrip, leesstrategieën & autonomie

Activiteit	Wat doen de leerlingen?	Ontwerpprincipe	Uiting in de les
Start + herhaling vorige les	Denken terug, reageren op vragen	<i>3. Activeren van achtergrondkennis en context bieden</i>	De docent stelt vragen over de vorige les en eerdere strategieën, waardoor leerlingen voorkennis ophalen en beter voorbereid zijn op het nieuwe onderwerp.
Uitleg leesstrategieën	Luisteren, eventueel meeschrijven	<i>2. Strategie-instructie en leesbegrip bevorderen</i>	De docent benoemt verschillende leesstrategieën en licht deze toe met voorbeelden, zodat leerlingen weten hoe en waarom ze deze strategieën kunnen toepassen.
Uitleg leesstrategie 'vragen stellen'	Luisteren, voorbeeldvragen herkennen	<i>2. Strategie-instructie en leesbegrip bevorderen</i>	De docent zoomt in op één strategie. Zij geeft voorbeeldvragen die leerlingen helpen om actief met de tekst aan de slag te gaan.
Lezen (vanaf p. 41) + vragen noteren	Lezen, minimaal 2 vragen noteren	<i>1. Actieve interactie tussen lezer, tekst en activiteit</i>	Leerlingen lezen zelfstandig en formuleren eigen vragen. Ze worden gestimuleerd om zelf betekenis te construeren en ervaren dat ze dit kunnen.
Duo-opdracht: vraag bespreken + vervolgvragen	Vergelijken vragen, kiezen meest interessante vraag, noteren vervolgvragen	<i>6. Bevordering van competentie door realistische uitdagingen</i>	Leerlingen wisselen vragen uit, kiezen de meest interessante en bouwen hierop voort met nieuwe vragen. Ze verdiepen elkaars inzichten.
Klassengesprek over vragen en keuzes	Delen van vragen en inzichten, reageren op elkaar	<i>7. Samenwerkend leren als motivator</i>	De docent stimuleert een klassikaal gesprek waarin leerlingen elkaars vragen bespreken en samen zoeken naar betekenissen, met

			ruimte voor meerdere perspectieven.
Uitleg huiswerk	Luisteren, vragen stellen, huiswerk noteren	<i>11. Uptake voor diepere analyse</i>	Leerlingen krijgen een verwerkingsopdracht mee waarbij ze een passage kiezen die hen aanspreekt en hierover reflecteren, wat hun persoonlijke betrokkenheid vergroot.

Les 3: Dialogisch gesprek, emotionele betrokkenheid & feedback

Activiteit	Wat doen de leerlingen?	Ontwerpprincipe	Uiting in de les
Start + herhaling vorige les	Denken terug, delen wat ze onthouden hebben	<i>3. Activeren van achtergrondkennis en context bieden</i>	De docent vraagt naar de vorige les en herhaalt kernbegrippen (zoals ‘vragen stellen’), zodat leerlingen voorkennis activeren en kunnen aansluiten bij het nieuwe onderwerp.
Uitleg leesstrategie ‘verbanden leggen’	Luisteren, meedenken, vragen stellen	<i>2. Strategie-instructie en leesbegrip bevorderen</i>	De docent legt drie soorten verbanden uit met concrete voorbeelden. Dit helpt leerlingen gericht verbanden te herkennen en toe te passen tijdens het lezen.
Lezen vanaf p. 180 + noteren keuzes en verbanden	Lezen, markeren waar keuzes gemaakt worden, twee verbanden noteren	<i>1. Actieve interactie tussen lezer, tekst en activiteit</i>	Leerlingen verwerken de tekst actief door markeren en noteren, waarbij ze inhoud koppelen aan eerdere gebeurtenissen, hun eigen leven of de wereld om hen heen.
Duo-opdracht: verbanden bespreken	Delen eigen verbanden, kiezen samen het interessantste verband	<i>11. Uptake voor diepere analyse</i>	Leerlingen gaan met elkaar in gesprek over de verbanden die ze gelegd hebben en bouwen voort op elkaars interpretaties om samen tot een verdiepend inzicht te komen.
Duo-verwerkingsopdracht: mini-presentatie maken	Maken in duo een creatieve presentatie over het gekozen verband	<i>5. Autonomie en eigenaarschap in het leesproces</i>	Leerlingen kiezen zelf een creatieve vorm om hun inzicht te verwoorden, wat betrokkenheid en eigenaarschap stimuleert.
Presentaties	Presenteren en/of luisteren naar	<i>7. Samenwerkend leren als motivator</i>	Door hun werk te delen met klasgenoten leren

	presentaties van anderen		leerlingen van elkaar en voelen zij zich serieus genomen in hun interpretatie.
Klassengesprek over loyaliteit	Reageren, delen van perspectieven, luisteren naar elkaar	<i>9. Dialogische gesprekken structureren</i>	De docent stelt verdiepende vragen over loyaliteit in relatie tot de gepresenteerde verbanden, waardoor leerlingen elkaars perspectieven leren begrijpen en bespreken.
Huiswerkuitleg	Luisteren, vragen stellen, huiswerk noteren	<i>13. Constructieve feedback en reflectie bevorderen</i>	Leerlingen krijgen de opdracht om te reflecteren op de belangrijkste morele keuze tot nu toe. Dit versterkt hun persoonlijke betrokkenheid en inzicht in de thematiek.

Les 4: Structuur, thematiek & actieve discussie

Activiteit	Wat doen de leerlingen?	Ontwerpprincipe	Uiting in de les
Start + terugblik vorige les	Denken terug, reageren op vragen	<i>1. Actieve interactie tussen lezer, tekst en activiteit</i>	De docent stelt vragen over eerdere inhoud, waardoor leerlingen actief voorkennis ophalen en opnieuw betekenis geven aan wat eerder besproken is.
Herhaling leesstrategieën, uitleg van strategie 'voorspellen'	Luisteren, vragen stellen	<i>2. Strategie-instructie en leesbegrip bevorderen</i>	De docent licht het doel en de toepassing van de voorspellen-strategie toe met voorbeelden; leerlingen krijgen tools om tijdens het lezen actief na te denken.
Lezen vanaf p. 200 + voorspellingen noteren	Lezen, voorspellen en onderbouwen	<i>5. Autonomie en eigenaarschap in het leesproces</i> <i>11. Uptake voor diepere analyse</i>	Leerlingen bepalen zelf welke gebeurtenissen aanleiding geven tot voorspellingen, en onderbouwen deze met tekstdetails, waardoor ze zelfstandig en kritisch leren lezen.
Duo-uitwisseling: voorspellingen vergelijken	Vergelijken voorspellingen, verschillen bespreken	<i>7. Samenwerkend leren als motivator</i>	Door hun voorspellingen met een ander te vergelijken, leren leerlingen van elkaars interpretaties en scherpen ze hun eigen redenering aan.
Drietallendialoog over angst	Gesprekken over hoe angst werkt in tekst én bij henzelf	<i>8. Literatuur en leefwereld koppelen</i> <i>9. Dialogische gesprekken structureren</i>	Leerlingen koppelen gevoelens van personages aan hun eigen ervaring met angst, en voeren daarover gestructureerde gesprekken aan de hand van richtvragen.

Klassikaal gesprek over angst	Reageren, verbanden leggen met het boek en eigen ervaring	10. <i>Gebruik van open vragen</i> 11. <i>Uptake voor diepere analyse</i>	De docent stelt vragen als: <i>Waarom reageert dit personage zo?</i> , waardoor leerlingen hun inzichten delen en verdiepen door op elkaar te reageren.
Herinleiding stelling “Angst is een slechte raadgever”	Herinneren eerdere mening, eerste reactie geven	13. <i>Constructieve feedback en reflectie bevorderen</i>	Leerlingen vergelijken hun huidige mening met wat ze eerder dachten, wat zelfreflectie stimuleert en inzicht geeft in hun ontwikkeling.
Individuele reflectie op stelling	Reflecteren schriftelijk op hun mening en onderbouwing	6. <i>Bevordering van competentie door realistische uitdagingen</i> 13. <i>Constructieve feedback en reflectie bevorderen</i>	Leerlingen oefenen in zelfstandig formuleren van hun mening en het onderbouwen daarvan, wat hun zelfvertrouwen en reflectieve vermogen versterkt.
Klassendiscussie slotronde	Delen mening, luisteren naar elkaar, verwoorden inzichten	9. <i>Dialogische gesprekken structureren</i> 12. <i>Een veilige leeromgeving creëren</i>	De docent nodigt iedereen uit om een laatste inzicht te delen, benadrukt dat meerdere perspectieven bestaan, en zorgt voor een respectvolle sfeer waarin men durft te spreken.

Bijlage 3: Pre-test tekstbegrip

Pre-test

Nederlands

Ga verder op de volgende pagina.

Tekst 2

Ga toch eens een weekendje spelen

(1) Een man (stoppelbaardje, lang donker haar en een T-shirt van de band Haevn) staat in een bos. Hij zet zijn zonnebril af en trekt een gewaad, 5 gemaakt van bruin leer en met grote schubachtige schouderstukken, over zijn hoofd. Hij gespt een zwaard om zijn middel, schminkt met een kwast zwart rondom zijn ogen, gekleurde 10 strepen op zijn wangen en kroont zich tot slot met een gehoornde bruine helm. Zo kalm als hij nu de laatste hand legt aan zijn uitdossing, zo ongeremd zal hij zich straks in het 15 strijdgewoel storten van een fictieve oorlog tussen mensen die allemaal in hun rol opgaan, in een wereld die niet echt bestaat, maar waar hij een weekend lang vol overgave in zal 20 geloven. Samen met honderden anderen.

(2) Erik d'Aes (40) is 'larper' (naar *live action role-playing*¹⁾) en een van de gezichten uit de korte documentaire *De Spelende Mens* van Sanne Rovers, die donderdagavond bij NPO3 te zien is. In hetzelfde jaar dat het klassieke historische boek *Homo Ludens*²⁾ van de Leidse historicus 30 Johan Huizinga zijn tachtigste verjaardag viert, brengt Rovers met haar film een ode aan de kunst van het spelen. In de documentaire volgt ze spelende volwassenen – van vrouwen die zeemeermin spelen tot mannen die vliegtuigjes besturen en van voetballers tot sjoelers – in de voorbereiding, de climax en de ontlading van hun spel. Gesproken wordt er in 40 de zevenentwintig minuten durende film nauwelijks, de zintuiglijke beleving van het spelen staat centraal.

(3) Lara Aerts kwam met het idee voor de film en deed de research. Ze 45 deelde haar fascinatie voor de selectieve manier waarop spelen voor volwassenen wordt geaccepteerd met Sanne Rovers. "*Live action role-players* zoals Erik d'Aes die in bos- 50 sen fictieve oorlogen uitvechten, worden door buitenstaanders nogal vreemd gevonden", zegt ze. "Maar voetballers die elke zaterdag met een groepje achter een bal aan rennen, 55 vinden we heel normaal. Wat ik met mijn film wil laten zien, is dat de essentie van het spelen bij al die verschillende vormen dezelfde is." Of je nu een vrouw bent die in een zwembad voor zeemeermin speelt of een 60 man die een modelvliegtuigje bestuurt, iedereen die speelt, raakt "even in betovering", zegt ze. "Iedereen die speelt, verliest zich voor 65 even in een activiteit die geen enkel ander doel dient dan het vrijblijvende plezier van de activiteit zelf."

(4) Maar volgens filosoof Coen Simon is het juist die vrijblijvende 70 essentie van spel die we in onze doelgerichte maatschappij steeds meer dreigen te verliezen. "We leven in een samenleving die geobsedeerd is door nut en productiviteit. Dat 75 sijpelt ook door in onze vrijetijdsbesteding. Wat we voor ons plezier doen, staat minder op zichzelf, maar moet tegenwoordig steeds vaker een doel dienen. Elke handwerk hobby 80 krijgt tegenwoordig een Instagrampagina. Elk dagboek wordt een blog. Sporten draait steeds meer om een fit lijf krijgen en steeds minder alleen om het plezier. Door ons spel een

85 hoger doel te geven, voelen we ons
ook in onze vrije tijd nog nuttig pro-
ductief”, zegt hij. “Maar zo ontnemen
we onszelf ook de adempauze van
het vrijblijvende spelen.”

90 **(5)** En dat terwijl juist in dat vrijblij-
vende volgens experts het biologisch
nut van spelen schuilt. Louk
Vanderschuren, hoogleraar neuro-
biologie aan de Universiteit Utrecht,
95 doet al meer dan twintig jaar onder-
zoek naar het belang van spelen bij
jonge ratten. “Ratten die niet of on-
voldoende hebben kunnen spelen,
kunnen simpele taken op het eerste
100 gezicht prima uitvoeren, maar als de
regels plotseling veranderen, kunnen
ze daar niet goed mee omgaan”, ver-
telt Vanderschuren. “Ook zijn ze min-
der goed in het inschatten van onbe-
105 kende sociale situaties. Ratten die
wel hebben kunnen spelen, zijn flexi-
beler en voelen beter aan welk ge-
drag in welke situatie gepast is.”

(6) Dat komt volgens Vanderschuren
110 doordat spel een context biedt waar-
binnen sociaal en fysiek gedrag vrijuit
kan worden uitgeprobeerd, zonder
dat het consequenties heeft in de
realiteit. Vanderschuren vertelt: “Juist
115 omdat er tijdens het spelen niets op
het spel staat wat in het echte leven
gevolgen heeft, is het de ideale con-
text om verder te gaan dan je anders
zou durven, en de grenzen van je
120 eigen kunnen op te rekken.”

(7) Voor Erik d’Aes, de larper uit de
documentaire, is dat herkenbaar.

“Tijdens het larpen kan ik dingen
doen die ik anders nooit zou doen en
125 kanten van mezelf verkennen die ik
anders nooit zou verkennen. Tijdens
het spelen kan ik me out of the box
gedragen. Ik merk dat ik daardoor in
het echte leven ook creatiever en
130 flexibeler ben. Dat ik door alle onver-
wachte dingen die ik tijdens het
spelen meemaak, me ook in het
echte leven gemakkelijker aanpas.”

(8) Maar net als filosoof Coen Simon
135 wijst neurobioloog Vanderschuren
erop dat spel om die functie van
proeftuin te kunnen vervullen, aan
een belangrijke voorwaarde moet
voldoen: het moet leuk zijn. “Spelen
140 triggert net als eten en seks het belo-
ningscentrum in de hersenen. We
hebben het nodig om te overleven,
maar we doen het in de eerste plaats
omdat we er plezier aan beleven.

145 Voor kinderen is dat vanzelfspre-
kend, maar volwassenen verliezen
dat gaandeweg vaak uit het oog. De
competitie, het doel of de sociale
context van het spel wordt belang-
150 rijker dan de beleving. Terwijl in die
beleving juist de essentie van het
spelen schuilt.”

(9) En het is die beleving die
Sanne Rovers met haar korte film
155 *De Spelende Mens* feilloos voor het
voetlicht brengt: de betovering van
iets doen, puur om het plezier van
het doen.

naar: Floor Bakhuys Roozeboom, in: *NRC Handelsblad*, 30 mei 2018

noot 1 *live action role-playing*: rollenspel waarin mensen live verhalen naspelen

noot 2 *Homo Ludens*: de spelende mens

Opdrachten bij:

Tekst 2 Ga toch eens een weekendje spelen

- 1p 1 Op welke tegenstelling duidt het woord 'Maar' aan het begin van alinea 4? Het duidt op de tegenstelling tussen
- A doelloze vormen van spelen en doelgerichte vormen van spelen.
 - B het vrijblijvende plezier van spelen en het doelgericht zijn van spelen.
 - C observaties van spelen in de praktijk en kennis over spelen uit onderzoek.
 - D vroegere opvattingen over spelen en de huidige opvatting over spelen.

Antwoord: _____

"En dat terwijl juist in dat vrijblijvende volgens experts het biologisch nut van spelen schuilt." (regels 90-92)

In het vervolg van alinea 5 toont Louk Vanderschuren dat biologisch nut aan. Daarbij maakt hij vooral gebruik van een bepaald type argumentatieschema.

- 1p 2 Welk type argumentatieschema is dat? argumentatie op basis van
- A kenmerk of eigenschap
 - B oorzaak en gevolg
 - C vergelijking
 - D voor- en nadelen

Antwoord: _____

Louk Vanderschuren noemt op grond van zijn onderzoek twee positieve effecten van spelen.

- 2p 3 Welke twee effecten zijn dat? Geef antwoord in een of meer volledige zinnen en gebruik voor je antwoord niet meer dan 30 woorden.

1p 4 **Welke opvatting over spelen klinkt door in tekst 2?**

Spelen is een

- A belangrijke voorwaarde om kunst te kunnen maken.
- B handige vaardigheid die iedereen zou moeten bezitten.
- C lastig uit te leggen vrijetijdsbesteding voor volwassenen.
- D waardevolle manier om bezig te zijn in je vrije tijd.

Antwoord: _____

“Voor kinderen is dat vanzelfsprekend, maar volwassenen verliezen dat gaandeweg vaak uit het oog.” (regels 145-147)

1p 5 Wat is volgens tekst 2 vanzelfsprekend voor kinderen, maar niet voor volwassenen?

Tekst 2 bestaat eigenlijk uit twee onderdelen.

1p 6 Welke zin verwoordt het best wat deze twee onderdelen zijn?

- A Enerzijds bevat de tekst achtergrondinformatie over spelende volwassenen, anderzijds wordt de documentaire *De Spelende Mens* besproken.
- B Enerzijds bevat de tekst verklaringen vanuit de biologie, anderzijds bevat de tekst argumenten uit de filosofie over spelende mensen.
- C Enerzijds gaat de tekst over *live action role-playing*, anderzijds gaat de tekst over spelen in het algemeen.
- D Enerzijds gaat de tekst over spelen bij dieren, anderzijds gaat de tekst over spelen bij mensen.

Antwoord: _____

Einde ■

Bijlage 4: Posttest tekstbegrip

Post-test

Nederlands

Tekstboekje

Ga verder op de volgende pagina.

Tekst 3

Dienstplicht voor vrouwen is geen emancipatie

(1) De Tweede Kamer stemde vorige week in met het wetsvoorstel om ook voor vrouwen de dienstplicht in te voeren. Dit houdt in dat in de toekomst ook alle meisjes van 17 jaar een brief ontvangen over de dienstplicht. Omdat de opkomstplicht in Nederland sinds 1995 is opgeschort, zal de wijziging geen grote praktische gevolgen hebben. Het voorstel is vooral symbolisch. Toch is het belangrijk stil te staan bij de betekenis van deze wijziging, met name omdat Defensie middels het motto 'gelijke rechten, gelijke plichten' pretendeert de emancipatie van vrouwen een dienst te bewijzen. Het invoegen van vrouwen in een verouderd systeem dat ooit door mannen voor mannen is ontworpen, zou echter niet als een mijlpaal in de emancipatie van vrouwen moeten worden gezien.

(2) Militaire dienstplicht voor vrouwen staat niet voor het eerst op de politieke agenda. Sinds 1811, toen de dienstplicht voor mannen in Nederland werd ingevoerd, heeft men meerdere malen overwogen om ook vrouwen dienstplichtig te maken. Tijdens de Tweede Wereldoorlog maakte de Nederlandse regering in Londen plannen om alle Nederlandse vrouwen die zich op dat moment in Groot-Brittannië bevonden, te verplichten tot 'non-combattante dienst'¹⁾ in militair verband. Ook in de jaren zeventig en tachtig van de twintigste eeuw, toen een begin werd gemaakt met de integratie van vrouwen in allerlei eenheden die tot dan toe alleen voor mannen openstonden, heeft de invoering van een dienstplicht voor vrouwen ter discussie gestaan. Toen

is er nooit tot een daadwerkelijke invoering ervan overgegaan. De achterstand van vrouwen op de arbeidsmarkt en hun ongelijke maatschappelijke positie ten opzichte van mannen voor wat betreft inkomen, status en macht vormde voor de regering een reden om vrouwen te ontzien. Militaire dienstplicht bleef hierdoor een mannenaangelegenheid.

(3) Inmiddels is de situatie veranderd. Steeds meer vrouwen studeren af en vinden een baan, waardoor de verschillen tussen vrouwen en mannen op de arbeidsmarkt zijn afgenomen. Deze situatie zorgt er volgens het ministerie van Defensie voor dat gelijke behandeling van mannen en vrouwen nu zwaarder weegt dan een eventuele achterstand op de arbeidsmarkt. Gelijke rechten betekent gelijke plichten, de landsverdediging zou daarbij geen uitzondering moeten zijn. Volgens de minister van Defensie kan een gedeelde verantwoordelijkheid voor de landsverdediging "een belangrijke concrete bijdrage leveren aan de gelijkwaardigheid van man en vrouw".

(4) Hoewel deze redenering op het eerste gezicht aannemelijk lijkt, valt er wel het een en ander op af te dingen. Zo kun je je afvragen of het invoeren van een dienstplicht voor vrouwen (gelijke plichten) wel het juiste middel is om gelijkwaardigheid tussen vrouwen en mannen (gelijke rechten) te bewerkstelligen. Gelijkwaardigheid betekent namelijk niet dat mannen en vrouwen hetzelfde moeten doen, maar vooral dat zij op gelijke wijze toegang moeten hebben tot macht en het vermogen om

invloed uit te oefenen op politieke besluiten. En dat is juist waar het in deze tijd nog aan ontbreekt. Zo zijn vrouwen nog steeds sterk ondervertegenwoordigd in de politieke en militaire top, daar waar de besluiten omtrent militaire operaties en missies worden genomen. Een 'symbolische' wetswijziging verandert daar niets aan.

(5) Het is op zich nastrevenswaardig dat de minister iets probeert te doen aan de vreemde situatie waarin de ene helft van de bevolking kan worden opgeroepen tot militaire dienst en de andere niet. Maar zou het niet beter zijn om, juist andersom, de situatie van mannen aan die van vrouwen aan te passen en de dienstplicht in zijn algemeenheid af te schaffen? Zoals de regering in een toelichting bij het wetsvoorstel al aangeeft, is het maar "de vraag of Defensie behoefte heeft aan en ooit toegerust kan zijn op het oproepen van grotere bevolkingsgroepen". De moderne oorlogsvoering, die gekenmerkt wordt door geavanceerde technologie en wapensystemen, vraagt om een grote mate van expertise en niet om grote groepen onervaren dienstplichtigen, die eerst van begin af aan opgeleid en getraind moeten worden. Bovendien kunnen dienstplichtigen binnen de huidige wetgeving alleen maar op vrijwillige basis buiten NAVO-gebied²⁾ worden ingezet. Dit maakt dat een reactivering

125 van de dienstplicht in tijden van conflict waarschijnlijk meer tijd, geld en energie kost dan zij voordelen oplevert.

(6) Waarom dan toch deze maatregel? Het lijkt erop dat Defensie met het uitbreiden van de dienstplicht vooral wil investeren in de betrokkenheid van burgers bij de krijgsmacht. Want hoewel de waardering voor de Nederlandse soldaat hoog is, zijn het maatschappelijk draagvlak voor Defensie en de politieke wil om overheidsgeld vrij te maken niet altijd vanzelfsprekend. Dat het invoeren van een dienstplicht voor vrouwen hiervoor gebruikt wordt, is een politieke keuze. De manier waarop deze keuze echter wordt gerechtvaardigd – alsof het een bijdrage levert aan de emancipatie van vrouwen – is niet alleen onjuist, maar ook enigszins gevaarlijk. Het gesuggereerde verband tussen militaire dienstplicht en een 'gelijkwaardige' plaats in de samenleving (gelijke rechten, gelijke plichten) doet denken aan het negentiende-eeuwse, masculiene model van burgerschap, waarin burgerschap pas echt betekenis krijgt via militaire dienst. Omdat vrouwen decennialang zijn uitgesloten van politieke macht op basis van het feit dat zij geen militaire dienst vervulden – en dus niet aan hun nationale plichten zouden voldoen – lijkt mij dit niet een vorm van retoriek waar we naar terug zouden moeten willen.

naar: Kim Bootsma, in: NRC Handelsblad, 12 februari 2018

Kim Bootsma deed ten tijde van het schrijven van de tekst historisch onderzoek naar de integratie van vrouwen in de Nederlandse krijgsmacht (1968-1997).

noot 1 'non-combattante dienst': militaire dienst die geen betrekking heeft op gevechtshandelingen

noot 2 NAVO-gebied: gebied dat behoort tot het militair bondgenootschap van landen die het Noord-Atlantische verdrag uit 1949 hebben ondertekend. Tot de NAVO behoren de meeste Europese landen en de Verenigde Staten en Canada.

Opdrachten bij:

Tekst 3 Dienstplicht voor vrouwen is geen emancipatie

De eerste alinea van een tekst kan verschillende onderdelen bevatten, zoals:

- 1 de aanleiding voor het schrijven van de tekst;
- 2 een anekdote om de belangstelling te wekken;
- 3 een constatering die in de tekst uitgewerkt wordt;
- 4 een overzicht van historische ontwikkelingen;
- 5 het standpunt dat in de tekst centraal staat.

- 1p 1 Welke twee van de bovengenoemde onderdelen zijn terug te vinden in alinea 1 van tekst 3?

Noteer alléén de nummers.

- 1p 2 Welk tussenkopje past het **best** boven alinea 2 en 3 samen?
- A Gelijkwaardigheid van vrouwen en mannen in militaire dienst
 - B Historische denkbbeelden over de rol van vrouwen bij Defensie
 - C Onwenselijkheid van dienstplicht voor vrouwen
 - D Politieke overwegingen bij de invoering van een dienstplicht voor vrouwen

Antwoord: _____

- 1p 3 Leg uit waarom het invoeren van een dienstplicht voor vrouwen **niet** het juiste middel is om gelijkwaardigheid tussen vrouwen en mannen te bewerkstelligen, volgens alinea 4.

Gebruik voor je antwoord niet meer dan 25 woorden.

In alinea 5 wordt geconcludeerd dat een reactivering van de dienstplicht in tijden van conflict waarschijnlijk meer kost dan het oplevert.

2p 4 Welke **twee** argumenten worden hiervoor gegeven?

Geef antwoord in volledige zinnen.

Het bevorderen van de gelijkwaardigheid tussen mannen en vrouwen zou een reden zijn om de dienstplicht voor vrouwen in te voeren. In **alinea 6** wordt gesuggereerd dat er voor het invoeren van de dienstplicht voor vrouwen eigenlijk een andere reden is.

1p 5 Welke reden is dat?

Geef antwoord in volledige zinnen.

“De manier waarop deze keuze echter wordt gerechtvaardigd – alsof het een bijdrage levert aan de emancipatie van vrouwen – is niet alleen onjuist, maar ook enigszins gevaarlijk.” (regels 142-147)

In alinea 6 wordt verondersteld dat het invoeren van een algemene militaire dienstplicht een enigszins gevaarlijke consequentie zou kunnen hebben.

1p 6 Welke omschrijving verwoordt **het best** op welke consequentie in alinea 6 wordt bedoeld?

Er wordt bedoeld op de consequentie dat vrouwen:

- A pas als volwaardig burger worden gezien als ze een militaire dienstplicht hebben vervuld.
- B via de militaire dienstplicht het politieke draagvlak voor investeringen in Defensie moeten vergroten.
- C wel gelijke plichten maar geen gelijke rechten krijgen als ze een militaire dienstplicht moeten vervullen.
- D worden uitgesloten van politieke zeggenschap als ze geen militaire dienstplicht hebben vervuld.

Antwoord: _____

Bijlage 5: SIMS vragenlijst (pre- en posttest)



Dit onderzoeksinstrument is ontwikkeld door onderzoekers en gebruikt in het landelijke onderzoek Doorbraakproject Onderwijs & ICT, uitgevoerd door Oberon, Universiteit Utrecht en Universiteit Leiden. Wijzigingen, bijvoorbeeld in vraagstelling of volgorde, kunnen er mogelijk toe leiden dat de resultaten niet goed te analyseren of vergelijken zijn. Meer hierover is te lezen in de beschrijving van het onderzoeksinstrument.

Waarom span je je in voor het onderdeel leesvaardigheid ?

Nr.	Stelling	Past nooit bij mij	Past bijna nooit bij mij	Past soms bij mij	Past bijna altijd bij mij	Past altijd bij mij
1	Ik span me in tijdens het onderdeel leesvaardigheid omdat ik denk dat het interessant is	1	2	3	4	5
2	Ik span me in tijdens het onderdeel leesvaardigheid omdat het voor mijn eigen bestwil is	1	2	3	4	5
3	Ik span me in tijdens het onderdeel leesvaardigheid omdat het van me verwacht wordt	1	2	3	4	5
4	Er zullen goede redenen zijn om dit te doen, maar persoonlijk zie ik ze niet	1	2	3	4	5
5	Ik span me in tijdens het onderdeel leesvaardigheid omdat ik denk dat dit leuk is	1	2	3	4	5
6	Ik span me in tijdens het onderdeel leesvaardigheid omdat ik denk dat deze activiteit goed voor me is	1	2	3	4	5
7	Ik span me in tijdens het onderdeel leesvaardigheid omdat het iets is dat ik moet doen	1	2	3	4	5
8	Ik doe dit maar ik weet niet zeker of het de moeite waard is	1	2	3	4	5
9	Ik span me in tijdens het onderdeel leesvaardigheid omdat het werken hieraan leuk is	1	2	3	4	5
10	Ik span me in tijdens het onderdeel leesvaardigheid omdat ik het zelf besloten heb	1	2	3	4	5

11	Ik span me in tijdens het onderdeel leesvaardigheid omdat ik geen keuze heb	1	2	3	4	5
12	Ik weet het niet; ik zie niet wat het onderdeel leesvaardigheid mij oplevert	1	2	3	4	5
13	Ik span me in tijdens het onderdeel leesvaardigheid omdat ik me goed voel als ik hieraan werk	1	2	3	4	5
14	Ik span me in tijdens het onderdeel leesvaardigheid omdat ik denk dat deze activiteit belangrijk voor me is	1	2	3	4	5
15	Ik span me in tijdens het onderdeel leesvaardigheid omdat ik het gevoel heb dat ik dit moet doen	1	2	3	4	5
16	Ik doe dit wel, maar ik weet niet zeker of het goed is om mee door te gaan	1	2	3	4	5

Bijlage 6: Werkboek voor leerlingen

Werkboek – Herinneringen aan Anne Frank

Les 1 t/m 4 – Dialogisch literatuuronderwijs

Naam: _____

Klas: _____

Vak: _____

Les 1: Kennismaking & dialogisch lezen

- Voorkennis – WO II en Anne Frank

Noteer wat je al weet of denkt te weten over de Tweede Wereldoorlog en/of Anne Frank.

- Stellingenspel

Noteer kort wat jouw keuze wat bij de stelling *angst is een slechte raadgever* en leg uit waarom je dat vindt.

- Tijdens het lezen

Schrijf drie aaneensluitende zinnen uit het boek op die jou emotioneerden. Wat voelde je hierbij? Waarom?

- Bespreking in duo's/viertallen

Noteer wat jullie samen hebben besproken over het fragment dat jou raakte.

- Klassendiscussie: Waarom emotioneert oorlogsliteratuur?

Noteer jouw antwoord op deze vraag, of iets dat iemand anders zei waar je het mee eens of oneens bent.

Les 2: Diep lezen & vragen stellen

- Tijdens het lezen

Noteer tijdens het lezen minstens twee vragen die bij je opkomen.

- Duo-opdracht

Welke vraag vonden jullie het meest interessant? Noteer drie vervolgvragen.

- Reflectie op het klassengesprek

Wat werd er besproken? Noteer iets wat je opviel of bijbleef uit het gesprek.

- Bijzondere passage

Noteer een passage uit het boek die je bijzonder vond en leg uit waarom.

Les 3: Loyaliteit & keuzes

- Tijdens het lezen

Noteer waar een personage een belangrijke keuze maakt. Leg uit waarom je dit opvallend vond.

- Verbanden leggen

Noteer twee verbanden: met jezelf, de wereld, of een ander moment in de tekst.

- Duo-opdracht

Noteer jullie meest interessante verband voor de verwerkingsopdracht.

- Reflectie klassengesprek

Wat betekent loyaliteit voor jou? Hoe zie je dat terug in het boek?

- Reflectie klassengesprek

Beschrijf wat jij tot nu toe de belangrijkste morele keuze in het boek vond. Waarom?

Les 4: Angst & voorspellen

- Tijdens het lezen

Noteer een voorspelling en leg uit waarom je dat denkt (gebruik aanwijzingen uit de tekst).

- In drietallen

Noteer kort bij elke vraag wat jullie hebben besproken.

Wat doet angst met mensen? _____

Welke keuzes maken personages uit angst? _____

Herken je dat bij jezelf of in de wereld? _____

- Stelling: *angst is een slechte raadgever*

Wat vond jij in les 1? Wat vind je nu? Onderbouw je mening met een passage uit het boek.

Bijlage 7: De lessenserie LessonUp

Welkom!

17.04.2025

V3J zit achterin / V3i zit voorin

Laat je tafel helemaal leeg!

Kennismaking dialogisch lezen

- Introductie nieuwe periode
- Kennismaking & context
 - Lezen
- Aan de slag!

Aan het einde van dit uur kun je...

- Uitleggen wie **Miep Gies** was en welke rol zij had in WO II.
- Een eerste indruk geven van het boek *Herinneringen aan Anne Frank* en een fragment koppelen aan je **eigen gevoelens of gedachten**.
- Een **persoonlijke reactie** geven op een stelling, zowel schriftelijk als in een gesprek met klasgenoten.

STELLINGEN

- Zo meteen komen er stellingen op het bord
- Per stelling bedenk je voor jezelf of je het hier mee eens bent of niet
- Lokaal **303** is zo meteen '**EENS**' en lokaal **304** is '**ONEENS**'
- Je gaat dus staan!!
- Vragen?

STELLINGEN

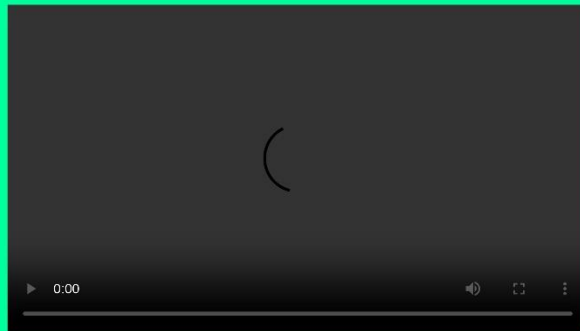
1. Ik zou iemand verstoppen als dat nodig was, ook al is het gevaarlijk.
2. In oorlogstijd weet je pas wie je echt bent.
3. Je moet altijd gehoorzamen aan wetten, ook als ze onrechtvaardig zijn.
4. **Angst is een slechte raadgever.**
5. Eén persoon kan geen verschil maken.

Dialogisch lezen

- Samen lezen, denken, praten
- Geen goed of fout
- Luisteren naar elkaar
- Elkaars gedachten serieus nemen

Miep Gies

24:12 - 28.24



Miep Gies

- Hielp Anne en haar familie onderduiken
- Vond het dagboek terug na de arrestatie
- Vertelt in dit boek haar kant van het verhaal

AAN DE SLAG!

- We lezen het eerste stuk uit het boek *Herinneringen aan Anne Frank*
- **Schrijf op:** 3 aaneensluitende zinnen die je emotioneel maken
- Wat denk of voel je hierbij ?
- Schrijf je bevindingen op in je schrift



IN DUO'S

- Bespreek je beschreven fragment
- Bespreek in elk geval de volgende 3 vragen:
 1. *Wat viel jou op?*
 2. *Waarom deed deze passage iets met jou?*
 3. *Wat deed het dan precies met jou? (waardoor zou dat komen?)*
- *Klaar?* → bespreek met je viertal jullie inzichten én:

KLASDISCUSSIE

- Waarom emotioneert oorlogsliteratuur?

IN DE VAKANTIE:

- Je leest in je leesboek t/m bladzijde 150 **en niet verder!**
- *De volgende les gaan we verder lezen en in gesprek over keuzes in moeilijke tijden.*
- *Denk erover na: wat zou jij doen in de schoenen van Miep?*

Welkom!

07.05.2025

Pak alvast je leesboek!

LES 2: Diep lezen & moraliteit

- Wat weten we nog...
- Uitleg leesstrategieën
- Uitleg leesstrategie *vragen stellen*
 - Lezen & opdrachten

Aan het einde van de les kun je ...

- Uitleggen welke verschillende **leesstrategieën** er zijn.
- Een leesstrategie **toepassen** door tijdens het lezen zelf vragen te stellen over de tekst.
- Vragen gebruiken om de tekst **beter te begrijpen**: karaktereigenschappen / keuzes van personages / gebeurtenissen.
- Met anderen **in gesprek** gaan en verschillende interpretaties verkennen.
- Je **eigen mening** vormen over morele keuzes in het verhaal en deze vergelijken met die van anderen.
- **Reflecteren** op de keuzes van personages in de context van oorlog.

Wat weten we nog...

- Over dialogisch lezen
- Over Miep Gies

Leesstrategieën

- Waarom ?
- → krijg grip op je tekst!

LEESSTRATEGIEËN:

- **▯ Voorspellen:** wat denk je dat er gaat gebeuren?
- **? Vragen stellen:** wat wil je weten, wat begrijp je nog niet?
- **▯ Verbanden leggen:** tussen stukjes tekst of met je eigen kennis
- **▯ Belangrijke informatie vastleggen:** kernzinnen, hoofdpunten
- **▯ Samenvatten:** kort zeggen wat er is gebeurd

Vandaag: VRAGEN STELLEN

- **? Vragen stellen:** wat wil je weten, wat begrijp je nog niet?
- Houdt je hoofd actief tijdens het lezen
- Noteer iets wat je niet snapt of wat je nieuwsgierig maakt
- Geen goed of fout – juist het begin van begrip!

VOORBEELDEN

- *Welke keuze zal dit personage maken?*
- *Wat zou ik in deze situatie doen? En hoe zou ik me voelen?*
- *Gaat dit nog terugkomen in het verhaal? - (heeft het gevolgen?)*
- *Wat denk je dat dit personage op dit moment voelt?*
- *Heeft Miep hier meer angst of meer moed, denk je?*
- *Is dit een goede beslissing – en waarom wel of niet?*

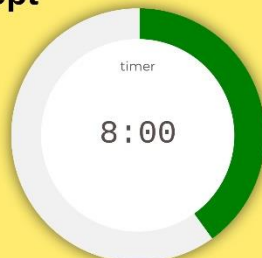
AAN DE SLAG!

- Begin op bladzijde 150 met lezen
- **Noteer tijdens het lezen minimaal 2 vragen die bij je opkomen**



IN DUO'S

- Bespreek welke vragen je hebt opgeschreven
- **Kies de meest interessante vraag en noteer 3 nieuwe vragen die het oproept**



KLASGESPREK

- *Welke vragen hadden jullie?*
- *Wat zeggen deze keuzes over Miep / de situatie?*
 - *Wat herken jij hierin?*

HUISWERK

- Je leest in je leesboek t/m bladzijde 183
- Noteer in je boekje een passage die je bijzonder vond
- *De volgende les denken we na over loyaliteit: aan wie blijf je trouw, en wat betekent dat?*

Welkom!

14.05.2025

Pak alvast je leesboek!

LES 3: Loyaliteit & keuzes

- Wat weten we nog...
- Uitleg leesstrategie *verbanden leggen*
 - Lezen & opdrachten
- Verwerkingsopdracht naar keuze

Aan het einde van de les kun je...

- Uitleggen wat het betekent om **verbanden te leggen** tijdens het lezen (tussen delen van de tekst, met jezelf of met de wereld)
- Minstens **twee verbanden** benoemen die je hebt gelegd bij het lezen van *Herinneringen aan Anne Frank*
- Het **gedrag van personages** interpreteren in relatie tot het thema **loyaliteit**
- Een **eigen mening** verwoorden over morele keuzes die personages maken, en dit koppelen aan je eigen ervaringen

Wat weten we nog...

- Over leesstrategieën
- Over vragen stellen

LEESSTRATEGIEËN:

- □ **Voorspellen:** wat denk je dat er gaat gebeuren?
- ? **Vragen stellen:** wat wil je weten, wat begrijp je nog niet?
- □ **Verbanden leggen:** tussen stukjes tekst of met je eigen kennis
- □ **Belangrijke informatie vastleggen:** kernzinnen, hoofdpunten
- □ **Samenvatten:** kort zeggen wat er is gebeurd

Vandaag: verbanden leggen

- **Verbanden leggen:** tussen stukjes tekst of met je eigen kennis
1. Tussen **tekstdelen** (*dit lijkt op wat er eerder gebeurde...*)
 2. Tussen **tekst** en **jezelf** (*dit doet me denken aan iets uit mijn leven...*)
 3. Tussen **tekst** en **wereld** (*zoiets gebeurt nu ook...*)

VOORBEELDEN

- Tussen **tekstdelen:** *Net als in het vorige hoofdstuk twijfelt Miep hier over wat goed is om te doen.*
- Tussen tekst en **jezelf:** *Ik zou ook bang zijn in deze situatie. / Ik moest ook ooit iets geheim houden, maar dat vond ik heel moeilijk*

AAN DE SLAG!

- Begin op bladzijde 185 met lezen
- **Noteer** waar een personage een keuze maakt
- **Noteer 2 verbanden:** met jezelf, met een ander stuk tekst, of met de wereld



IN DUO'S

- Bespreek welke verbanden je hebt gelegd: met iets in de tekst, met jezelf, of met iets uit de wereld
- **Kies samen één verband dat jullie het meest interessant vinden en noteer het voor de verwerkingsonderzoek.**



IN DUO'S

- Je hebt één verband gekozen: die ga je verwerken in een mini-presentatie.
- Je mag **zelf kiezen** hoe je die presentatie vormgeeft:
- *Online/geknutselde poster / collage*
- *Een strip / gedicht / dagboekfragment*
- *Een filmpje / een presentatie*
- *Etc.*



Presentaties

KLASGESPREK

- *Wie wil een verband delen?*
- *Wat zegt dit verband over loyaliteit?*
- *Wat zou jij hebben gedaan in deze situatie?*
 - *Wie ziet dit anders?*

HUISWERK

- Je leest in je leesboek t/m bladzijde 200
- Schrijf in je boekje een korte reflectie over wat jij tot nu toe de belangrijkste morele keuze in het boek vond.
- *De volgende les gaat over angst en hoe mensen daarop reageren*

Welkom!

21.05.2025

Pak alvast je leesboek!

LES 4: Angst & onzekerheid

- Wat weten we nog...
- Uitleg leesstrategie *voorspellen*
 - Lezen & opdrachten

Aan het einde van de les kun je...

- **Voorspellingen** formuleren op basis van aanwijzingen in de tekst.
- Je voorspellingen **onderbouwen** met gevoel, logica of tekstdetails.
- **Reflecteren** op de invloed van angst op keuzes van personages.
- Je huidige **mening vergelijken** met je mening van Les 1.
- Je eigen mening **verwoorden in dialoog**, met onderbouwing uit het boek of eigen ervaring.

Wat weten we nog...

- Over verbanden leggen
- Over wat er is gebeurd in het boek

LEESSTRATEGIEËN:

- □ **Voorspellen:** wat denk je dat er gaat gebeuren?
- ? **Vragen stellen:** wat wil je weten, wat begrijp je nog niet?
- □ **Verbanden leggen:** tussen stukjes tekst of met je eigen kennis
- □ **Belangrijke informatie vastleggen:** kernzinnen, hoofdpunten
- □ **Samenvatten:** kort zeggen wat er is gebeurd

Vandaag: voorspellen

- □ **Voorspellen:** wat denk je dat er gaat gebeuren? Waarom denk je dat?
- Je gebruikt aanwijzingen in de tekst + je eigen kennis of gevoel.
- Het helpt je **actiever** te lezen en betrokken te blijven.

VOORBEELDEN

- **Tekst:** *Ik denk dat Miep het risico niet durft te nemen, omdat ze bang is om haar baan te verliezen. / Waarschijnlijk worden ze bijna ontdekt, want de spanning loopt op en iemand kijkt verdacht.*
- **Situatie of gevoelens:** *Volgens mij gaat Miep zich straks schuldig voelen, want ze twijfelt nu al. / Ik denk dat de onderduikers ruzie krijgen, omdat iedereen gespannen is.*
- **Persoonlijke betrokkenheid / realistische inschatting:** *Ik zou in haar plaats iemand in vertrouwen nemen, dus ik denk dat Miep dat ook gaat*

AAN DE SLAG!

- Begin op bladzijde 215 met lezen
- Na 15 minuten lezen noteer je een voorspelling



IN DRIETALLEN

Bespreek:

- Wat doet **angst** met mensen?
- Welke **keuzes** maken personages uit angst?
- **Herken** je dat bij jezelf of in de wereld?

- Noteer jullie antwoorden in je boekje



STELLING

- ANGST IS EEN SLECHTE RAADGEVER -

- *Wat vond jij in les 1 ?*
 - *Wat denk je nu ?*
- *Welke passage uit het boek ondersteunt jouw mening ?*

HUISWERK

- Lees het boek helemaal uit !