Academiejaar
2025 – 2026
EERSTE ZITTIJD

Lezen om jezelf en de ander te zien: Validatie van de TREQ-C en een dialogische literatuurinterventie bij tien- tot twaalfjarigen

Steffi Struys

S02315670

Masterproef
Master in het Basisonderwijs

Promotor
Prof. dr. Jordi Casteleyn

Medebeoordelaar
Prof. dr. Piet Van den Bossche

Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van master in het Basisonderwijs

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.

Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen

Dankwoord

Deze masterproef is het sluitstuk van mijn opleiding tot Master in het Basisonderwijs. Het was een boeiend leerproces waarin meerdere mensen een belangrijke rol hebben gespeeld. Hen wil ik hier graag eerst bedanken.

Allereerst gaat mijn dank uit naar mijn promotor, prof. dr. Casteleyn, zonder wie ik dit boeiende onderwerp nooit had kunnen onderzoeken. De inspirerende gesprekken, de ondersteunende richtinggeving en de positieve feedback maakten dit een rijk jaar. Bedankt om telkens nieuwe inspiratie aan te reiken en mij tegelijk de vrijheid te geven om dit thema te onderzoeken zoals ik het zelf voor ogen had. Ook mijn medestudenten verdienen een dankwoord, bij hen kon ik ventileren, zuchten en aftoetsen, en zij gaven mij telkens opnieuw het vertrouwen dat het wel goed zou komen.

Mijn dank gaat ook uit naar alle scholen, leerkrachten en leerlingen die de tijd hebben genomen om de vragenlijst in te vullen. In het bijzonder Lotte, Jolien, Jet, Elke en Pascale, die in de drukste periode van het schooljaar ook nog eens bereid waren om zes literatuurlessen te geven, jullie zijn geweldig. Liesbeth, de zaligste collega, die meeleefde en geïnteresseerd mee leerde, jij bent fantastisch. Tim en Jaro, zonder jullie steun was dit niet gelukt, jullie zijn de beste. En al mijn andere collega's die telkens even enthousiast luisterden wanneer ik weer eens over literatuur begon, ook jullie verdienen een dikke merci.

Daarnaast wil ik ook mijn vriendinnen bedanken, die begrip toonden wanneer ik weer eens niet mee kon omdat ik moest studeren. En niet in het minst mijn gezin. Mijn allerliefste dochter Elisa is mijn grootste kleine fan. Mijn man Robby, die ontelbaar vaak dezelfde teksten heeft nagelezen en met een grapje altijd het positieve wist te zien: ik zie jullie graag.

Tot slot wil ik ook mezelf bedanken, om vol te houden en niet op te geven. Het is geluk(t).

Steffi Struys

19 mei 2026

Toelichting van aanpak en eigen inbreng

"*I never change, I simply become more myself. Reading is the sole means by which we slip, involuntarily, often helplessly, into another's skin, another's voice, another's soul*." Joyce Carol Oates

Deze quote kwam ik tegen tijdens mijn onderzoek en vond ik heel passend. Lezen heb ik altijd als iets persoonlijk ervaren en die ervaring probeer ik door te geven aan mijn leerlingen. Toen literatuuronderwijs werd voorgesteld door prof. dr. Casteleyn, was de keuze dan ook snel gemaakt. Het masterproefcafé en het eerste gesprek bevestigden dat dit het onderwerp was waar ik me in wilde verdiepen. Het werd mijn eerste keuze uit de aangeboden lijst met thema's.

Het proefschrift van Schrijvers (2019b) en de ontwerphandleiding (Schrijvers, 2019a) werden door de promotor als startpunt aangereikt. Vanuit die literatuur formuleerde ik zelf enkele mogelijke onderzoekspistes. In overleg werd gekozen voor een kwantitatieve interventiestudie met een pre-post design. De onderzoeksvragen werden in dialoog tot stand gebracht. Bij de concrete uitwerking en operationalisering, bleek dat de TREQ niet eerder gevalideerd was voor tien- tot twaalfjarigen. De validatie werd als afzonderlijke onderzoeksvraag toegevoegd aan het design. De promotor mailde Schrijvers met de vraag om de TREQ te mogen gebruiken, daarna werd de validatie als OV1 ingebouwd voorafgaand aan de interventiestudie (OV2). De literatuur werd, op het basiswerk van Schrijvers na, zelfstandig opgezocht via Web of Science en Research Rabbit. Annotaties werden bijgehouden in Zotero. Generatieve AI werd niet inhoudelijk ingezet. CoPilot werd gebruikt als taalkundig hulpmiddel voor spelling, leesbaarheid en interpunctie. Alle inhoudelijke keuzes, de structuur van het werk en de verwerking van de literatuur deed ik zelf.

De data werd zelfstandig verzameld. Voor OV1 werden via mijn eigen professionele netwerk elf Vlaamse basisscholen bereid gevonden om deel te nemen, wat resulteerde in 368 volledig ingevulde vragenlijsten. Voor OV2 werd de interventie uitgevoerd in vijf klassen van mijn eigen school, waarbij ook het vijfde leerjaar werd betrokken om de steekproef voldoende groot te houden. Het dataverzamelingsinstrument, de TREQ, was afkomstig uit het oorspronkelijke onderzoek van Schrijvers (2019b). De vertaling naar het Vlaamse taalgebruik, de aanpassing tot de TREQ-C op basis van de validatieresultaten en het opmaken van de toestemmingsbrieven en begeleidingsdocumenten gebeurden zelfstandig.

De interventie is gebaseerd op de ontwerphandleiding van Schrijvers (2019a). De didactische principes zijn van haar; mijn inbreng zit in de vertaling naar de basisschoolcontext. Het thema vriendschap koos ik omdat het voor tien- tot twaalfjarigen herkenbaar en thematisch rijk is. De fragmenten selecteerde ik uit recente jeugdliteratuur, waarbij ik elk werk eerst zelf volledig las. De werkvormen werden aangepast naar de leeftijdsgroep en het draaiboek voor de leerkrachten werd uitgewerkt om de pedagogische positionering van de leerkracht als mede-lezer concreet te ondersteunen.

De data-analyse werd zelfstandig uitgevoerd in R. Voor de analyse werd teruggegrepen naar de cursussen statistiek en meten en observeren van de opleiding. Het loslaten van de oorspronkelijke zevenfactorstructuur en kiezen voor een herziene vierdimensionale oplossing was inhoudelijk een moeilijke beslissing. Door terug te keren naar het theoretische model van Fialho (2019) en naar

vergelijkbare validatiestudies, werd duidelijk dat de vier dimensies inhoudelijk verdedigbaar waren. Voor het rapporteren van de R-output werden vergelijkbare kwantitatieve studies geraadpleegd als referentiekader.

Doorheen het hele traject stond ik via mail in contact met de promotor en stuurde ik geregeld een stand van zaken. De feedback (in de eindfase) heeft het werk inhoudelijk scherper gemaakt.

Samenvatting - Nederlands

Vanaf schooljaar 2026-2027 moeten Vlaamse basisscholen binnen de vakdiscipline Nederlands ook literatuur onderwijzen als elementair onderwerp. Het nieuwe minimumdoel 1.5.7 stelt dat leerlingen verbanden moeten leggen tussen elementen uit de tekst en hun eigen emoties en gedachten en deze met medeleerlingen bespreken. Hoewel er een groeiende evidentie is dat het lezen van literatuur zelfinzicht, empathie en inlevingsvermogen kan bevorderen, ontbreekt empirisch onderzoek binnen de Vlaamse basisschoolcontext. Deze masterproef adresseert deze lacune met twee gerelateerde onderzoeksdoelen.

Het eerste doel was het valideren van de Transformative Reading Experiences Questionnaire (TREQ) voor gebruik in de basisschool, in de vorm van een aangepaste basisschoolversie (TREQ-C). De vragenlijst werd ingevuld door 368 leerlingen (leeftijd 10-13) uit elf Vlaamse basisscholen. Een principale componentenanalyse, aangevuld met een exploratieve factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse, toonde aan dat de originele zeven-dimensionale structuur niet volledig repliceerde. Een herziene vierdimensionale versie bleek wel robuust: Verbeelding, Zelfinzicht en inzicht in de ander, Oordelen over personages en Emotionele en esthetische respons. De TREQ-C vertoonde een aanvaardbare tot goede betrouwbaarheid, met Zelfinzicht en inzicht in de ander als de sterkste schaal ($\alpha = .84$).

Het tweede doel was het verkennen van het effect van een interventie bestaande uit zes dialogische literatuurlessen, gebaseerd op Transformative Dialogic Literature Teaching (TDLT), op 59 leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar. Een pre-post design zonder controlegroep toonde een klein maar significant positief effect op Zelfinzicht en inzicht in de ander ($t(58) = 2.07$, $p = .043$, $d = 0.27$); op de andere schalen werden geen significante effecten gevonden.

Samen leggen deze bevindingen een voorlopige empirische basis voor het evalueren en ondersteunen van transformatief literatuuronderwijs in Vlaamse basisscholen, in lijn met de verwachtingen in het vernieuwde curriculum.

Abstract - English

Starting in the 2026-2027 school year, Flemish primary schools will be required to teach literature as a core component of the Dutch language curriculum. The new minimum goal 1.5.7 states that pupils should be able to establish connections between elements in the text and their own emotions and thoughts, and discuss these with peers. Although there is growing evidence that reading literature can foster self-insight, empathy and the capacity for engagement with others, empirical research within Flemish primary education is lacking. This master's thesis addresses this gap through two related research aims.

The first aim was to validate the Transformative Reading Experiences Questionnaire (TREQ) for use in primary school, resulting in an adapted version (TREQ-C). The questionnaire was completed by 368 pupils (ages 10-13) from eleven Flemish primary schools. A principal component analysis, supplemented by an exploratory factor analysis and reliability analyses, showed that the original seven-factor structure did not fully replicate. A revised four-dimensional version proved robust: Imagery, Self- and Other-Insight, Character judgement and Emotional and Aesthetic Response. The TREQ-C demonstrated acceptable to good reliability, with Self- and Other-Insight as the strongest scale ($\alpha = .84$).

The second aim was to explore the effect of an intervention consisting of six literature lessons, based on Transformative Dialogic Literature Teaching (TDLT), on 59 pupils from the fifth and sixth grade. A pre-post design without a control group showed a small but significant positive effect on Self- and Other-Insight ($t(58) = 2.07$, $p = .043$, $d = 0.27$); no significant effects were found on the other three scales.

Together, these findings lay a preliminary empirical foundation for evaluating and supporting transformative literature teaching in Flemish primary schools, in line with expectations set out in the new curriculum.

Blogpost - Wat als verhalen meer doen dan lezen?

Vanaf 2026 krijgt literatuur een vaste plaats in het Vlaamse basisonderwijs. Het nieuwe minimumdoel 1.5.7 vraagt aan leerlingen om verbanden te leggen tussen wat ze lezen en wat ze daarbij voelen en denken om daarna daarover met anderen in gesprek te gaan. Dat klinkt evident, maar het is een grotere verschuiving dan het op het eerste gezicht lijkt. Literatuur wordt iets om te ervaren. En dat roept een vraag op die in de bestaande onderzoeksliteratuur grotendeels onbeantwoord blijft: hoe geef je daar in een basisschool concreet vorm aan?

Waarom literatuur ertoe doet

Wie een verhaal binnenstapt, leeft tijdelijk in de huid van iemand anders. Anders dan non-fictie laat literaire fictie veel ongezegd. De lezer moet zelf aanvoelen wat een personage denkt, wil of vreest. Het is dat invullen wat ons oefent in inleving en perspectiefname, vaardigheden die we niet alleen tijdens het lezen, maar ook in het gewone sociale leven nodig hebben. Voor leerlingen van tien tot twaalf jaar, in een fase waarin vriendschappen en zelfbeeld steeds centraler komen te staan, is dat geen klein gegeven.

Wat we onderzochten

In deze masterproef stonden twee vragen centraal. Kunnen we transformatieve leeservaringen bij jonge leerlingen betrouwbaar meten? En kan een korte interventiestudie in de basisschool een verschil maken?

Voor de eerste vraag pasten we een bestaande vragenlijst aan, de TREQ, en testten we of die ook voor tien- tot twaalfjarigen werkte. Bij 368 leerlingen uit elf Vlaamse basisscholen bleken vier dimensies stabiel en bruikbaar: verbeelding, oordelen over personages, emotionele en esthetische respons en het kernstuk, zelfinzicht en inzicht in de ander.

Daarna ontwierpen we zes lessen rond het thema vriendschap, met fragmenten uit recente jeugdboeken zoals *De spin en de sleutel* en *Kauw van jou.* De aanpak was geïnspireerd op Transformative Dialogic Literature Teaching van Schrijvers (2019b). Leerlingen leerden eerst om samen over teksten in gesprek te gaan en daarna om bij zichzelf op te merken wat een tekst losmaakt. Geen vragen met goede of foute antwoorden. Wel echte gesprekken in een veilige omgeving.

Wat we vonden

Na de zes lessen scoorden de 59 deelnemende leerlingen significant hoger op zelfinzicht en inzicht in de ander. Het effect is klein, maar reëel. Het is precies op de schaal die er theoretisch het meest toe doet. Binnen het model van transformatief lezen (Fialho, 2019) is zelfinzicht niet zomaar één van de dimensies, maar de eindbestemming van een diepere leeservaring. Op de andere drie schalen vonden we geen verandering en ook dat past in het verhaal. Dergelijke veranderingen komen niet vanzelf. Ze vragen om instructie die voldoende tijd, diepgang en zorgvuldigheid biedt.

Wat dit betekent voor de klas

De boodschap is bemoedigend en tegelijk genuanceerd. Een korte, doordachte lessenreeks kan jonge lezers helpen om verhalen niet alleen te begrijpen, maar zichzelf en elkaar erin te herkennen. Daarvoor is geen dure methode nodig, enkel een goed gekozen boek en een veilige gespreksruimte. De leerkracht wordt een mede-lezer in plaats van uitlegger. Dat vraagt iets aan de leerkracht en dus ook iets van de lerarenopleiding. Zonder kennis van kinder- en jeugdliteratuur en de didactiek van dialogisch lezen, blijft 1.5.7 een mooi doel op papier. Voor onderzoekers ligt er een veld open: de TREQ-C is er nu en vraagt om replicatie, langere interventies en kwalitatieve verdieping om het beeld scherper te krijgen.

In een tijd waarin literatuur een vaste plaats krijgt in het basisonderwijs, biedt dit onderzoek een eerste, voorzichtige aanwijzing dat het de moeite loont. Verhalen lezen is meer dan leesvaardigheid trainen. Het is leerlingen leren kijken. Naar zichzelf en naar elkaar.

Inhoudsopgave

Dankwoord 2

Toelichting van aanpak en eigen inbreng 3

Samenvatting - Nederlands 5

Abstract - English 6

Blogpost - Wat als verhalen meer doen dan lezen? 7

1 Inleiding en probleemstelling 11

2 Theoretisch kader 12

2.1 Literatuur in het Vlaams onderwijs: een nieuwe curriculumverplichting 12

2.2 Waarom het lezen van literatuur ertoe doet: zelfinzicht, empathie en de sociale verbeelding 13

2.3 Transformative Dialogic Literature Teaching: didactische principes 15

2.4 Literatuurcirkels als een vorm van dialoog 16

2.5 Het meten van transformatief lezen: de TREQ en de validatie voor het basisonderwijs 17

2.6 Lacune in onderzoek en de bijdrage van dit onderzoek 18

3 Methodologie OV1 18

3.1 Onderzoeksopzet 18

3.2 Participanten 19

3.3 Instrument 19

3.4 Procedure 20

4 Data-analyse OV1 20

4.1 Datavoorbereiding 20

4.2 Principale-componentenanalyse 20

4.3 Aanvullende exploratieve factoranalyse 21

4.4 Betrouwbaarheidsanalyse 21

4.5 Aanvullende analyses 21

5 Onderzoeksresultaten OV1 21

5.1 Beschrijvende statistieken van de steekproef 21

5.2 Resultaten principale componentenanalyse 22

5.3 Robuustheidscontrole: EFA 23

5.4 Betrouwbaarheid en beschrijvende statistieken 23

5.5 Intercorrelaties tussen schalen 24

5.6 Geslachtsverschillen 24

5.7 Vloer- en plafondeffecten 25

6 Discussie en conclusie OV1 25

6.1 Vergelijking met de originele factorstructuur 25

6.2 Betrouwbaarheid: sterke en zwakke schalen 26

6.3 Geslachtsverschillen 26

6.4 Implicaties voor de praktijk 26

6.5 Beperkingen 27
6.6 Suggesties voor verder onderzoek 28
7 Conclusie OV1 28
8 Methodologie OV2 28
8.1 Onderzoeksopzet 28
8.2 Participanten 29
8.3 Interventie 29
8.4 Instrument 32
8.5 Procedure 32
8.6 Data-analyse 32
9 Onderzoeksresultaten OV2 33
9.1 Betrouwbaarheid 33
9.2 Effecten van de interventie 34
10 Discussie en conclusie OV2 34
10.1 Interpretatie van het effect op zelfinzicht en inzicht in de ander 34
10.2 De afwezigheid van effecten op de overige schalen 35
10.3 Methodologische reflectie op het interventieontwerp 36
10.4 Beperkingen 37
10.5 Suggesties voor verder onderzoek 37
10.6 Conclusie OV2 38
11 Conclusie 39
12 Referentielijst 40
13 Bijlagen 44
Bijlage A - TREQ-vragenlijst origineel (15-jarigen) 44
Bijlage B - TREQ-C 46
Bijlage C - Begeleidingsbrief voor scholen – Validatie TREQ 48
Bijlage D - Informatiebrief en toestemmingsformulier voor ouders 50
Bijlage E - Jouw rol als leerkracht 52
Bijlage F - Voorbeeld - les 3 Kauw van jou – Kris Terwindt 55

Lijst met Tabellen

Tabel 1 Patroonmatrix van de definitieve PCA

Tabel 2 Interne consistentie en beschrijvende statistieken per subschaal

Tabel 3 Intercorrelaties tussen de schaalscores

Tabel 4 Geslachtsverschillen op de schaalscores

Tabel 5 Koppeling tussen de zes lessen en de TREQ-C-ervaringsdimensies

Tabel 6 Cronbachs alfa per schaal op beide meetmomenten (*N* = 59)

Tabel 7 Resultaten gepaarde t-testen per schaal (*N* = 59)

1 Inleiding en probleemstelling

Vanaf schooljaar 2026-2027 introduceert Vlaanderen nieuwe minimumdoelen voor de vakdiscipline Nederlands in de basisscholen. Voor het eerst zal ook literatuur expliciet opgenomen worden als elementair onderwerp (Vlaamse Overheid, 2026a). Bij *interactie met literatuur* zullen leerlingen tijdens het lezen aspecten in de tekst identificeren die hen emotioneel aanspreken of tot reflectie aanzetten. Daarna kunnen ze dit bespreken met anderen (Casteleyn et al., 2026). Het nieuwe minimumdoel 1.5.7 zegt bijvoorbeeld: 'De leerlingen kunnen verbanden leggen tussen elementen uit de tekst en emoties en gedachten tijdens het lezen van de tekst' (Vlaamse Overheid, 2026b). Deze verandering in het curriculum vormt zowel een kans als een uitdaging. Er is groeiende evidentie dat het lezen van literaire fictie zelfinzicht, empathie, inlevingsvermogen en inzicht in de menselijke natuur kan bevorderen (Ciesielska et al., 2025; Loi et al., 2023; Schrijvers et al., 2019). Hoewel deze drie bronnen samen een sterk argument vormen, richten zij zich elk op verschillende leeftijdsgroepen en contexten. Ciesielska et al. (2025) onderzochten via een meta-analyse hoe het type en de context van voorleesactiviteiten samenhangen met empathieontwikkeling van jonge kinderen tussen twee en tien jaar oud. Loi et al. (2023) bestudeerden de impact van het lezen van fictie bij volwassen lezers, en Schrijvers (2019b) ontwikkelde de TREQ specifiek voor adolescenten. Er bestaat, zover dat we weten, nog geen empirisch onderzoek naar de didactische principes en effecten bij leerlingen van het zesde leerjaar in de context van de Vlaamse basisschool.

Deze masterproef pakt deze lacune aan door middel van twee gerelateerde onderzoeksdoelstellingen. De eerste onderzoeksdoelstelling is het valideren van de Transformative Reading Experiences Questionnaire (TREQ; Schrijvers, 2019b) voor het gebruik ervan in het vijfde en zesde leerjaar. Origineel ontworpen voor adolescenten meet de TREQ zes constructen: verbeelding, inleving, oordelen over personages, sympathie voor personages, bewustzijn van taal en stijl en inzicht in jezelf en anderen. Dit is echter nog niet psychometrisch geëvalueerd voor deze jongere doelgroep. Voordat de TREQ kan worden gebruikt om de effecten van een literatuurinterventie op de basisschool te meten, is het noodzakelijk om te beoordelen of de structuur ervan standhoudt in deze populatie. Kunnen dezelfde componenten betrouwbaar worden geïdentificeerd en is het instrument als geheel geschikt als meetinstrument in deze context. Het tweede onderzoeksdoel is om het effect te onderzoeken van een zesdelige reeks literatuurlessen, gebaseerd op de didactische principes van Transformative Dialogic Literature Teaching (TDLT; Schrijvers, 2019b), op het inzicht van leerlingen in zichzelf en anderen. Deze interventie werd aangepast naar de basisschoolcontext en maakt gebruik van vooraf geselecteerde literatuur, dialogisch onderwijs, en activiteiten rond gestructureerde interne en externe dialoog.

Dit onderzoek draagt bij aan de groeiende hoeveelheid literatuur over transformatief literatuuronderwijs en beantwoordt direct aan de behoefte voor getoetste didactische principes voor literatuuronderwijs in de basisschool. Het nieuwe curriculumkader van de minimumdoelen benadrukt deze urgentie. De bevindingen zullen naar verwachting van belang zijn voor lerarenopleidingen, toekomstige curriculumontwerpers en het ontwerp van interventies voor transformatief literatuuronderwijs voor jonge leerlingen in Vlaanderen.

2 Theoretisch kader

In wat volgt wordt het theoretisch kader van dit onderzoek opgebouwd langs zes lijnen. Eerst wordt de positie van literatuur binnen het Vlaamse onderwijslandschap geschetst, met bijzondere aandacht voor de nieuwe minimumdoelen en de implicaties daarvan voor de lespraktijk. Vervolgens wordt onderbouwd waarom het lezen van literaire fictie meer doet dan taalvaardigheden ontwikkelen: het kan zelfinzicht, empathie en sociale verbeeldingskracht bevorderen. Daarna worden de drie didactische principes van Transformative Dialogic Literature Teaching (TDLT) toegelicht, de instructiemethode die aan de basis ligt van de interventie in dit onderzoek. Aansluitend worden literatuurcirkels besproken als concrete dialogische werkvorm binnen TDLT. Ten vijfde wordt de Transformative Reading Experiences Questionnaire (TREQ) geïntroduceerd als meetinstrument voor transformatief lezen en wordt de noodzaak van validatie voor een jongere doelgroep verantwoord. Tot slot wordt de lacune in het bestaande onderzoek en de bijdrage van deze masterproef in kaart gebracht.

2.1 Literatuur in het Vlaams onderwijs: een nieuwe curriculumverplichting

Voordat we ingaan op de plaats van literatuur in het Vlaams onderwijs, is een werkdefinitie noodzakelijk. In dit onderzoek wordt onder literatuur verstaan: fictionele teksten met een artistieke en culturele kwaliteit die meerduidige interpretaties toelaten, ruimte bieden voor identificatie en reflectie en die door deskundigen als waardevol worden erkend voor de doelgroep. Deze werkdefinitie sluit aan bij Van Coillie (2007) die voor kinder- en jeugdliteratuur de nadruk legt op zowel de literaire kwaliteit als de ontwikkelingsgeschiktheid. Hij spreekt over literatuur onder andere als volgt: *“Grote literatuur slaagt erin het bijzondere in het gewone te doen oplichten of het gewone bijzonder te verwoorden.”* (Van Coillie, 2007, p. 158). Deze invulling van literatuur, als ruimte voor reflectie en betekenisgeving, sluit nauw aan bij de manier waarop literatuur recent een nieuwe plaats heeft gekregen in het Vlaams onderwijs.

Literatuuronderwijs heeft aan belang gewonnen in de nieuwe curriculumontwikkelingen. In Vlaanderen is bij de introductie van literatuur, als elementair onderwerp in de nieuwe minimumdoelstellingen voor de basisschool, de transitie gemaakt naar een meer geïntegreerde taalontwikkeling. Hierbij wordt literatuur niet langer als facultatief beschouwd maar als een structurele component, waarbij zowel interactie met literatuur als creatieve expressie opgenomen worden (Casteleyn et al., 2026). Minimumdoel 1.5.7 concretiseert dit als volgt: leerlingen leggen verbanden tussen elementen uit de tekst en de emoties en gedachten die het lezen bij hen oproept en bespreken dit nadien met anderen (Vlaamse Overheid, 2026a). Dit minimumdoel illustreert de verschuiving van literatuur als kennisoverdracht naar literatuur als persoonlijke en sociale ervaring: leerlingen worden niet gevraagd om een tekst te analyseren, maar om actief te reflecteren op wat de tekst met hen doet. Deze verandering geeft een wettelijke basis voor literatuuronderwijs in het basisonderwijs, maar stelt ook aan leerkrachten en lerarenopleiders nieuwe verwachtingen, die nu brede minimumdoelen moeten vertalen naar concrete, didactisch verantwoorde lespraktijken (Bradfield & Exley, 2025).

De nieuwe minimumdoelen stellen geen richtlijnen vast voor een canon. In plaats daarvan maken ze gebruik van bekroonde literatuur voor kinderen en jongeren, waarbij prijzen zoals de Gouden Griffel,

de Kinderjury of de Boon Literatuurprijs als voorbeelden dienen (Casteleyn et al., 2026). Dit biedt leerkrachten zowel richting als ruimte voor eigen invulling. De selectie van goede teksten is niet enkel een uitvoerende taak. Elk boek dat wordt gekozen voor de klas reflecteert een set aan waarden en normen, en de selectie van literatuur omvat ethische, relationele en pedagogische afwegingen (Bradfield & Exley, 2025). Leerkrachten die een brede kennis hebben van kinder- en jeugdliteratuur begrijpen hoe teksten kunnen functioneren als spiegels en vensters, waardoor leerlingen herkenning krijgen van hun eigen ervaringen en toegang krijgen tot levens en perspectieven die afwijken van hun eigen leefwereld. Leerkrachten zijn door die brede kennis beter in staat om zinvolle pedagogische keuzes te maken (Bishop, 1990; Green, 2025; Van den Bossche et al., 2020). Leerkrachten functioneren als het ware als transformatieve kenners, die door hun keuze mee bepalen welke werelden en welke perspectieven leerlingen krijgen aangereikt (Flores et al., 2019). Arda Tuncdemir en Napoli (2025) plaatsen kinder- en jeugdliteratuur binnen het bredere kader van sociaal-emotioneel leren. Volgens hun analyse biedt verhalen lezen aan jonge leerlingen een veilige context om emoties te verkennen, empathie te ontwikkelen en sociale interacties te begrijpen (Arda Tuncdemir et al., 2025). De curriculumverplichting tot literatuuronderwijs is dus meer dan een zaak van leesvaardigheid.

2.2 Waarom het lezen van literatuur ertoe doet: zelfinzicht, empathie en de sociale verbeelding

Het centrale standpunt van dit onderzoek is dat het lezen van literatuur meer kan doen dan alleen taalvaardigheden ontwikkelen. Het kan het vermogen bevorderen om anderen te begrijpen, op zichzelf te reflecteren en om op een betekenisvolle manier met de sociale wereld om te gaan.

Anders dan non-fictie functioneert fictie volgens Mar en Oatley (2008) als een simulatie van de sociale wereld door de manier waarop ze de lezer uitnodigt tot interpretatie en reflectie. Wanneer leerlingen een verhaal binnenstappen, bewonen ze tijdelijk de fictieve omgeving waarin ze op een veilige manier situaties kunnen ervaren die lijken op, of verschillen van, hun eigen leven (Schrijvers, 2019b). Deze simulatie activeert mentale processen; leerlingen worden automatisch geconfronteerd met de gedachten, emoties en intenties van personages en het is precies deze inferentiële activiteit die literaire fictie onderscheidt van populaire fictie. Literaire fictie laat doorgaans expliciete emotielabels achterwege; in plaats van ons te vertellen wat een personage voelt, laat het ons zien wat ze doen, zeggen en waarnemen. Deze emotionele betekenis bouwt de lezer zelf op (Castano et al., 2024; Castano et al., 2025). Deze impliciete structuur, die meestal afwezig is in populaire fictie, traint juist deze cognitieve processen zoals belichaamde simulatie, inferentieel denken en de *theory of mind,* die ten grondslag liggen aan empathie in alledaagse sociale situaties. Buttrick et al. (2023) verfijnen deze claim op een belangrijke manier. Hun empirische bevindingen suggereren dat het lezen van literaire fictie in de vroege levensfase samenhangt met een complexer wereldbeeld. Deze bevinding scherpt het centrale uitgangspunt van dit onderzoek aan. Het transformatieve potentieel van fictie hangt niet alleen af van de leesactiviteit, maar ook van wat er gelezen wordt (Buttrick et al., 2023).

Theory of Mind (ToM), waarbij men in staat is om de mentale toestand van anderen te begrijpen en weer te geven, evenals hun overtuigingen, verlangens en emoties, is vastgesteld als een essentiële vaardigheid voor schoolgaande kinderen en deze kan leiden tot succesvolle relaties met leeftijdsgenoten en verbeterde sociale samenwerking (Ciesielska et al., 2025). Empathie zelf is een sociaal construct dat ToM, inlevingsvermogen, pro-sociaal gedrag en emotioneel begrip omvat

(Ciesielska et al., 2025). Onderzoek suggereert dat het lezen van literaire fictie met psychologisch complexe personages, deze capaciteiten bij zowel volwassenen als kinderen activeert en traint. Zelfs de wetenschap dat de personages fictief zijn, weerhoudt leerlingen er niet van om sympathie of medeleven voor hen te voelen, sterker nog, de fictieve afstand kan het gemakkelijker maken om empathie te voelen, omdat de lezer bevrijd is van elke werkelijke verplichting (Bakke & Lindstøl, 2021; Van den Bossche et al., 2020). Een leerling leest hoe een personage zwijgt terwijl anderen hem uitlachen. De innerlijke toestand van het personage wordt echter nergens benoemd, dus moet de lezer actief reconstrueren wat het personage denkt. Dit is precies het soort inferentiële activiteit dat ToM in de echte wereld vereist: begrijpen wat iemand ervaart op basis van wat zichtbaar is, niet op basis van wat gezegd wordt.

Tucker (2022) waarschuwt echter voor een eenzijdige interpretatie van deze inferentiële activiteit. Volgens haar mag de pedagogische nadruk niet uitsluitend op identificatie en herkenbaarheid liggen. Wanneer leerlingen vooral worden gevraagd zich te identificeren met een personage, dreigen de verschillen tussen henzelf en het personage te worden uitgewist, met als gevolg dat verschillen worden geminimaliseerd in plaats van begrepen. Echte sociale cognitie ontstaat juist daar waar leerlingen een aannemelijke mentale toestand kunnen construeren voor iemand die wezenlijk anders is dan zijzelf (Tucker, 2022). Oatley (2024) sluit hierbij aan door empathische identificatie uitdrukkelijk te onderscheiden van het overnemen van emoties van een personage. Wanneer leerlingen in een verhaal stappen, ervaren zij hun eigen emoties in de verbeelde omstandigheden, niet die van de personages. Literaire fictie kan ons zo blootstellen aan situaties en mensen die we anders nooit zouden ontmoeten en op die manier inzichten verschaffen die in het dagelijks leven moeilijker bereikbaar zijn (Oatley, 2024).

Naast empathie kan het lezen van literaire fictie ook inzicht in jezelf genereren. Loi et al. (2023) tonen aan dat fictie je zelfbeeld kan beïnvloeden, inclusief je toekomstige zelfbeeld of beter de voorstelling van wie je kan worden. Als leerlingen personages tegenkomen die overeenstemmen met hun echte zelf of een gevreesde toekomstige zelf, kan deze ontmoeting leiden tot emotionele en gedragsmatige reacties die daadwerkelijk een impact hebben op het zelfbeeld. Schrijvers (2019b) vat beide dimensies samen in het concept van inzicht in de menselijke natuur. Uit haar onderzoek bleek dat dit inzicht zich uitstrekt over drie domeinen: zicht op voorheen onbekende kwaliteiten van zichzelf, op de relatie tussen zichzelf en de ander en op de morele dilemma's waarmee mensen geconfronteerd kunnen worden. Kuiken en Sopčák (2021) verfijnen deze inzichten: zij tonen dat literair lezen vooral transformatief kan werken wanneer het gepaard gaat met expressieve, zelfrelevante reflectie en een proces dat de diversiteit van de eigen identiteit kan uitbreiden door fictieve stemmen toe te voegen aan het innerlijke gesprek van de lezer. De leeservaring werkt dus tegelijk naar binnen, gericht op zelfreflectie en naar buiten, gericht op begrip van anderen.

Het Transformative Reading (TR) Program van Fialho (2019) biedt een breder theoretisch kader voor deze ideeën. Binnen dit kader ligt het doel van literatuur in de ervaring zelf: literatuur functioneert als een bron van zelfkennis en de transformerende kwaliteit van die ervaring is niet de reden waarom leerlingen een boek lezen, maar het is iets wat ze ontdekken tijdens het lezen. Het ervaren van lezen met het oog op persoonlijke respons, in plaats van analyse en interpretatie, blijkt emotionele resonantie, zelfbetrokkenheid en zelfreflectie te bevorderen (Fialho, 2019). Belangrijk is dat Fialho (2019) betoogt dat literatuur zowel persoonlijke als sociale doelen dient: als literatuur zelfreflectie en een bewuster besef van hoe we met onszelf en anderen omgaan bevordert, vormt het sociale cognitie en bouwt het capaciteiten zoals empathie op.

Deze potentiële verandering komt niet vanzelf. Zowel Bakke en Lindstøl (2021) als Dera (2025) wijzen erop dat wanneer literatuuronderwijs zich primair richt op feitelijke kennis over teksten, verhalende structuur, historische context of grammatica, leerlingen vaak het gevoel hebben dat de tekst hen niet aangaat en de leeservaring oppervlakkig blijft. Een leerlinggerichte benadering daarentegen nodigt leerlingen uit om hun eigen ervaringen, herinneringen en vragen in de tekst te betrekken, waardoor er zoals Rosenblatt (1938/1968) benoemde een zogenaamde interactie ontstaat tussen de lezer en de tekst. Het is in deze transactionele ruimte, niet in de tekst zelf, noch alleen in de lezer, dat betekenis en uiteindelijk inzicht wordt opgebouwd.

2.3 Transformative Dialogic Literature Teaching: didactische principes

De interventie die in deel twee van dit onderzoek centraal staat, is gebaseerd op Transformative Dialogic Literature Teaching (TDLT), een lezer- en affect-georiënteerde instructiemethode die werd ontwikkeld en empirisch gevalideerd door Schrijvers (2019b) voor literatuurlessen in het voortgezet onderwijs in Nederland. Dit is het equivalent van secundair onderwijs in Vlaanderen. TDLT is gebaseerd op de theoretische basis van het TR model van Fialho (2019), dat operationaliseert hoe literatuur de lezer verandert door middel van een reeks identificeerbare componenten en stelt dat instructie leerlingen moet aanmoedigen om hun persoonlijke reacties te verkennen in dialogische interacties met en over literaire fictie. Schrijvers leidt hiervoor drie didactische principes af: thematische tekstselectie, activeren, opmerken en reflecteren op persoonlijke leeservaringen in schrijfactiviteiten en het mondeling delen van die ervaringen met anderen in een verkennende dialoog.

Het eerste ontwerpprincipe betreft tekstselectie. In plaats van prioriteit te geven aan canonieke of structureel complexe teksten, selecteert TDLT literaire fictie die thematisch relevant is voor de doelstellingen van de interventie, met andere woorden teksten die sociale relaties, morele dilemma's of vragen over identiteit en verbondenheid behandelen (Schrijvers, 2019a). Thematische samenhang tussen een reeks teksten stelt leerlingen in staat voort te bouwen op inzichten uit eerdere lessen in plaats van telkens een nieuw thema tegen te komen. Voor dit onderzoek wordt dit principe toegepast op jeugdliteratuur: teksten die geschikt zijn voor de leeftijd, gelaagd zijn, rijk aan taal en in staat zijn om zowel herkenning als verkenning van het onbekende op te roepen (Buttrick et al., 2023; Van den Bossche et al., 2020). Wat een tekst in deze context literair maakt, is niet de positie binnen een canon, maar het vermogen om leerlingen te betrekken bij echte betekenisgeving: hen confronteren met personages wiens innerlijke leven interpretatie vereist, en ruimte creëren voor meerdere interpretaties (Dera, 2025; Tucker, 2022).

Het tweede ontwerpprincipe betreft schrijfactiviteiten die zijn ontworpen om te ondersteunen wat Schrijvers (2019a) interne dialoog noemt: de actieve, aandachtige betrokkenheid van de leerlingen bij eigen reacties tijdens en na het lezen. Deze taken vragen leerlingen om eerdere ervaringen te activeren voor het lezen, om hun reacties tijdens het leesproces op te merken en te annoteren en om na afloop op de reacties te reflecteren. Schrijven fungeert zoals een brug tussen de persoonlijke, affectieve ontmoeting met een tekst en de gedeelde, sociale discussie die daarop volgt. Activiteiten zoals betrokkenheid, constructie en verbeelding zijn integraal onderdeel van de leeservaring zelf (Schrijvers, 2019a).

Het derde principe is dialogische discussie: leerlingen delen mondeling hun persoonlijke leeservaringen met leerlingen die dezelfde tekst hebben gelezen. Dit kan in kleine groep of in klasverband. Deze externe dialoog vervult meerdere functies. Cognitief gezien ondersteunt het gezamenlijke betekenisgeving: uitleggen, redeneren en vragen stellen, stimuleren allemaal hogere-orde denkvaardigheden en helpen leerlingen een genuanceerder begrip van een tekst en de thema's ervan te ontwikkelen (Gasser et al., 2025; Schrijvers, 2019a; Venegas, 2018). Sociaal gezien, biedt het blootstelling aan meerdere interpretaties, wat het idee versterkt dat literaire fictie inherent op meerdere manieren geïnterpreteerd kan worden (Castano et al., 2025). Motivationeel gezien, kunnen dialogische activiteiten voldoen aan de psychologische behoeften van leerlingen aan autonomie, competentie en verbondenheid, zoals beschreven in de Zelfdeterminatietheorie (ZDT) (Ryan & Deci, 2020; Schrijvers, 2019a). In tegenstelling tot het traditionele patroon van initiatie-reactie-evaluatie, waarbij de leerkracht vragen stelt en het antwoord evalueert, positioneert dialogisch literatuuronderwijs leerlingen als authentieke deelnemers aan open gesprekken (Momeni et al., 2026; Nissen, 2024). Een concreet voorbeeld hiervan is de zogenaamde 'speeddating'-activiteit zoals beschreven in Schrijvers (2019a): leerlingen bespreken een tekst in steeds wisselende tweetallen aan de hand van gerichte vragen als 'Welk stukje van het verhaal sprong er voor jou echt uit?' of 'Hoe zou jij gereageerd hebben in de situatie van dit personage?'. Door de roterende samenstelling van de groepjes worden leerlingen blootgesteld aan meerdere perspectieven op dezelfde tekst, terwijl de structuur hen tegelijkertijd voldoende houvast biedt om persoonlijke reacties te durven delen (Schrijvers, 2019a).

De rol van de leerkracht is die van een begeleider van het proces. In plaats van de discussie in de klas te controleren, geeft de leerkracht het goede voorbeeld door reacties op een tekst te observeren en te verwoorden en biedt ondersteunende aanwijzingen om de dialoog te verdiepen en creëert een veilige omgeving voor oprechte persoonlijke uitwisselingen (Gasser et al., 2025; Schrijvers, 2019a). Dit vereist niet alleen didactische en pedagogische vaardigheden, maar ook een diepgaande kennis van de literaire fictie en het emotionele terrein dat de teksten blootleggen (Tengberg et al., 2023). Dit is met name relevant bij het werken met jonge leerlingen, voor wie bepaalde thema's zoals familieconflicten, verlies of uitsluiting, een bijzondere persoonlijke betekenis kunnen hebben (Van den Bossche et al., 2020).

2.4 Literatuurcirkels als een vorm van dialoog

Als concrete vorm voor de externe dialoog van TDLT maakt deze interventie gebruik van literatuurcirkels: kleine, door leerlingen geleide discussiegroepen waarin leerlingen dezelfde teksten lezen en erop reageren (Venegas, 2018). Literatuurcirkels sluiten van nature aan bij de principes van dialogisch literatuuronderwijs. Ze zijn leerlinggericht en collaboratief, waarbij de verantwoordelijkheid bij de groep ligt in plaats van bij de docent. Ze bevorderen hogere-orde denkvaardigheden door middel van tekstgerichte discussie, verbeteren het leesbegrip en blijken de leesmotivatie en het leesplezier te vergroten, met name bij leerlingen die niet graag lezen of moeite hebben met lezen (Venegas, 2018).

Literatuurcirkels bieden bovendien een sociale context waarin de resultaten van transformatief lezen, empathie, zelfinzicht en inlevingsvermogen, kunnen worden geoefend en verdiept. Wanneer leerlingen bespreken wat hen opviel in een verhaal, wat hen doet denken aan hun eigen leven, of waarom een personage zich op een bepaalde manier gedraagt, voeren ze precies het soort

verkennende, persoonlijke dialoog dat TDLT beoogt te bevorderen. De onderlinge dynamiek binnen een literatuurcirkel kan ook het zelfvertrouwen van de lezer vergroten: leerlingen identificeren zich met groepsleden die de tekst op herkenbare manieren benaderen en het ontvangen van positieve feedback binnen de groep ondersteunt een groeiend gevoel van competentie bij de lezer (Venegas, 2018).

Deze focus op de sociale aspecten van interpretatie past bij wat Tucker (2022) het literair klaslokaal noemt. Dit is een omgeving waarin literaire interpretatie het meest effectief samen wordt uitgevoerd, als een wederzijdse uitwisseling van inzichten. Literaire interpretatie is volgens haar geen solitaire bezigheid, maar wint aan diepte wanneer leerlingen elkaars lezingen ontmoeten, bevragen en verfijnen (Tucker, 2022).

2.5 Het meten van transformatief lezen: de TREQ en de validatie voor het basisonderwijs

De Transformative Reading Experiences Questionnaire (TREQ) is ontwikkeld door Schrijvers (2019b) om de componenten van transformatief lezen te meten, zoals die door adolescenten worden ervaren. Gebaseerd op Fialho's (2019) theoretisch-empirische model van transformatief lezen, bestaat de TREQ uit zeven subschalen: verbeelding (levendige mentale visualisatie van de verhaalwereld), identificatie (het herkennen van aspecten van jezelf of anderen in personages), inleving (het naspelen en belichamen van het perspectief van een personage), oordelen over anderen (positieve of negatieve beoordeling van personages), sympathie (medeleven met personages), bewustzijn van taal en stijl (het opmerken van opvallend taalgebruik), inzicht in jezelf en de ander (nieuwe of diepere kennis van zichzelf en anderen) (Schrijvers et al., 2019). Volgens Fialho (2019) functioneren de eerste zes componenten als vervreemdingsstrategieën waarmee leerlingen zich diepgaand met de tekst bezighouden en de zelf-ander-inzichten die daaruit voortvloeien, zijn de plekken waar veranderingen in persoonlijke betekenis waarneembaar worden. De zeven componenten vormen samen een model van transformatief lezen, waarbij de eerste zes ervaringsdimensies worden gezien als paden naar de laatste dimensie, inzicht in de menselijke natuur.

De TREQ heeft een acceptabele, interne consistentie en constructvaliditeit aangetoond in steekproeven van leerlingen in het voortgezet onderwijs in Nederland (Schrijvers et al., 2019). De toepasbaarheid ervan op jonge leerlingen, met name leerlingen van het vijfde en zesde leerjaar, is echter nog niet onderzocht. Kinderen in deze leeftijdsgroep bevinden zich in een overgangsfase in hun ontwikkeling en hun leeservaringen, evenals in hun vermogen tot zelfreflectie. Zij verschillen daarin van leerlingen in het secundair onderwijs.

Om het onderscheid duidelijk te maken met de oorspronkelijke TREQ (Schrijvers, 2019b) wordt de in dit onderzoek aangepaste en gevalideerde versie verder aangeduid als TREQ-C (Transformative Reading Experiences Questionnaire – Children). Het suffix "C" verwijst naar de jongere doelgroep en sluit aan bij gangbare conventies in de psychometrische literatuur, waarbij afgeleide kinderversies van instrumenten doorgaans worden aangeduid met een suffix die de doelgroep markeert (bv. WISC, MASC, STAIC).

2.6 Lacune in onderzoek en de bijdrage van dit onderzoek

Ondanks het groeiend aantal onderzoeken naar transformatief literatuuronderwijs, vertoont het vakgebied een opvallende lacune als het gaat om de context van het basisonderwijs. Deze lacune is met name in Vlaanderen sterk aanwezig. Schrijvers et al. (2019) pleiten expliciet voor toekomstig onderzoek waarbij ze opmerken dat het bevorderen van inzicht in de menselijke natuur voor de tienerjaren bijzonder waardevol kan zijn. Van den Bossche et al. (2020) stellen dat kinder- en jeugdliteratuur grotendeels ontbreekt in het bestaande interventieonderzoek. Bovendien merken Casteleyn et al. (2026) op dat de nieuwe Vlaamse minimumdoelen een dringende behoefte creëren voor lerarenopleidingen tot nadenken over hoe ze toekomstige leerkrachten kunnen leren om deze literaire gesprekken met hun leerlingen te voeren.

Op basis van het bovenstaande beantwoordt dit onderzoek twee onderzoeksvragen:

OV1 - Kan de TREQ betrouwbaar en valide gebruikt worden als meetinstrument voor transformatieve leeservaringen bij Vlaamse leerlingen van het zesde leerjaar (10-12 jaar)?

OV2 - Heeft een interventie van zes literatuurlessen, gebaseerd op didactische principes van Transformative Dialogic Literature Teaching (TDLT) en geïmplementeerd in het vijfde en zesde leerjaar, een effect op het inzicht van deze leerlingen in zichzelf en anderen, gemeten met de gevalideerde TREQ-C?

Samen genereren deze doelstellingen kennis die direct relevant is voor de praktijk van literatuuronderwijs in Vlaamse basisscholen en het bredere internationale debat over hoe transformatief onderwijs eruit kan zien en wat het kan bereiken bij jonge leerlingen.

3 Methodologie OV1

3.1 Onderzoeksopzet

Het onderzoek betreft een cross-sectioneel niet-experimenteel design met één meetmoment (Donche, 2023). De vragenlijst werd afgenomen los van een specifieke leesactiviteit: leerlingen lazen vooraf geen tekst, maar beantwoordden de items op basis van hun algemene leeservaringen met fictie. De centrale analysemethode was een principale-componentenanalyse (PCA) aangevuld met een exploratieve factoranalyse (EFA) als robuustheidscontrole en een betrouwbaarheidsanalyse per subschaal (De Maeyer, 2019). Deze aanpak sluit aan bij de originele validatieprocedure van Schrijvers (2019b), die eveneens exploratieve benadering met oblique rotatie toepasten, gevolgd door bevestigende factoranalyse (CFA). Gezien het exploratieve karakter van de huidige studie werd afgezien van CFA en beperkt de analyse zich tot PCA en EFA. Een CFA wordt aanbevolen voor vervolgonderzoek.

3.2 Participanten

Aan het onderzoek namen 368 leerlingen deel uit het zesde leerjaar, met leeftijden tussen 10 en 13 jaar, van 11 Vlaamse basisscholen. De scholen werden geworven via een convenience steekproef: de onderzoeker benaderde scholen uit het eigen professionele netwerk, waaronder de eigen school, scholen waarvan de directie of leerkrachten persoonlijk gekend waren en scholen die via medestudenten bereikt werden. De scholen behoorden tot verschillende onderwijsnetten (vrij gesubsidieerd onderwijs, gemeenschapsonderwijs, officieel gesubsidieerd onderwijs en freinetonderwijs). De scholen waren verspreid over meerdere Vlaamse steden en gemeenten, waaronder Essen, Vorselaar, Hove, Schoten, Beersel en Antwerpen.

Van de 491 leerlingen aan wie toestemming werd gevraagd, vulden 368 leerlingen (N = 368) de vragenlijst volledig in (responsgraad 74.9%). Vragenlijsten die substantieel onvolledig waren, werden niet ingevoerd. De gemiddelde leeftijd bedroeg 11,15 jaar (*SD= 0,42; bereik 10-13 jaar)*, waarbij het overgrote deel (81,80%) 11 jaar oud was. De verdeling naar geslacht was nagenoeg gelijk: 185 meisjes (50,3%), 178 jongens (48,4%) en 5 leerlingen die X aanduidden (1,4%).

De convenience steekproef impliceert dat de resultaten niet zonder meer generaliseerbaar zijn naar de gehele populatie van Vlaamse zesdeklassers, maar de diversiteit aan onderwijsnetten en gemeenten versterkt wel de ecologische validiteit van het onderzoek (Lankshear & Knobel, 2004).

3.3 Instrument

De TREQ is een zelfrapportagevragenlijst die betekenisvolle leeservaringen bij het lezen van fictie in kaart brengt. Het instrument werd ontwikkeld door Schrijvers (2019b) op basis van het model van transformatief lezen van Fialho (2019). In de oorspronkelijke versie bij 15-jarige leerlingen identificeerden de auteurs uiteindelijk zeven schalen: *Self-other insights* (9 items), *Imagery* (3 items), *Identification* (4 items), *Experience taking* (4 items), *Evaluation* (3 items), *Sympathy* (3 items) en Aesthetic awareness (3 items).

Voor het huidige onderzoek werd de Nederlandstalige versie van TREQ gebruikt (zie bijlage), bestaande uit de 29 items, die werden vertaald en kregen een nieuwe codering. Eén woord werd aangepast aan het Vlaamse taalgebruik. In item 16 ‘Als in verhalen de hoofdpersoon iets naars overkomt, dan doet me dat niet zoveel’ werd het woord ‘naars’ vervangen door ‘onaangenaam’. De items werden gescoord met voorgestructureerde antwoordcategorieën (5 punt Likert-type schaal, 1= *Helemaal oneens*, 5= *Helemaal eens).* Vier items waren negatief geformuleerd (VBD2r, INL1r, INL3r, SYM2r) en werden voorafgaand aan de analyse gehercodeerd. De vragenlijst bevatte twee demografische vragen: geslacht en leeftijd.

3.4 Procedure

De scholen werden via e-mail en telefonisch contact benaderd met het verzoek om deel te nemen. Scholen die instemden, ontvingen een begeleidingsbrief met praktische instructies voor de afname, informatieve brieven en toestemmingsformulieren voor de ouders (zie Bijlage C en D). In overeenstemming met de ethische richtlijnen voor onderzoek met minderjarigen was de toestemming van beide ouders vereist. Voor leerlingen van 12 jaar of ouder was bovendien ook de eigen toestemming nodig.

De vragenlijst werd klassikaal afgenomen op papier, tijdens de reguliere lesuren, door de klasleerkracht van het zesde leerjaar. De leerkrachten kregen de instructie om de leerlingen kort in te lichten over het doel van de vragenlijst, te benadrukken dat er geen juiste of foute antwoorden bestaan en aan te geven dat de verwerking volledig anoniem zou verlopen. Leerlingen vulden de vragenlijst zelfstandig in; het invullen nam ongeveer 10 minuten in beslag. Als een leerling een vraag stelde over de betekenis van een item, beantwoordde de leerkracht deze en noteerde de vraag apart. Er zijn twee kleine opmerkingen teruggekomen over de betekenis van een woord. Deze opmerkingen werden daarom ook niet mee opgenomen in het onderzoek. Deelname was volledig vrijwillig en leerlingen konden op elk moment stoppen zonder enig nadeel. Alle gegevens werden anoniem verwerkt.

De ingevulde vragenlijsten werden door de leerkrachten terug verzameld en terugbezorgd aan de onderzoeker. De data werden vervolgens handmatig ingevoerd in een Excel spreadsheet en geëxporteerd naar R voor analyse (De Maeyer et al., 2017).

4 Data-analyse OV1

4.1 Datavoorbereiding

De analyses werden uitgevoerd in R met de pakketten *psych* en *GPArotation* (De Maeyer, 2023). Na het inlezen van de data werden de vier negatief geformuleerde items gehercodeerd (1<->5, 2<->4). Het aantal complete cases voor de volledige itemset van 29 items bedroeg 318 (86,4% van de steekproef). Ontbrekende waarden werden behandeld via paarsgewijze verwijdering bij het berekenen van de correlatiematrix, wat gangbaar is wanneer het percentage ontbrekende waarden beperkt is (De Maeyer et al., 2021).

4.2 Principale-componentenanalyse

Op de gereduceerde itemset werd een principale componenten analyse (PCA) met oblimin-rotatie uitgevoerd. Het aantal te extraheren componenten werd bepaald op basis van eigenwaarden groter dan 1, een parallelle analyse en de inhoudelijke interpreteerbaarheid van de oplossing ((De Maeyer, 2023). De gedetailleerde uitkomsten worden besproken in §5.2: Resultaten principale componentenanalyse.

4.3 Aanvullende exploratieve factoranalyse

Als robuustheidsanalyse werd op de definitieve 22-itemset (TREQr3) eveneens een exploratieve factoranalyse (EFA) uitgevoerd met een maximum-likelihood-extractie (ML) en oblimin-rotatie (4 factoren) (De Maeyer, 2019). Waar PCA de totale variantie itereert, modelleert EFA expliciet het onderscheid tussen gedeelde variantie (verklaard door de latente factoren) en unieke variantie (meetfout en item-specifieke variantie). Binnen de onderwijswetenschappen is EFA theoretisch vaak de meest gebruikte techniek voor de validatie van vragenlijsten die latente factoren bevatten, omdat dergelijke instrumenten per definitie meetfouten bevatten (De Maeyer, 2019). De aanvullende EFA diende om na te gaan of de factorstructuur die PCA opleverde ook standhield onder een strenger statistisch model dat rekening houdt met meetfouten. Convergentie van de PCA- en EFA- resultaten zou de robuustheid van de gevonden structuur ondersteunen.

4.4 Betrouwbaarheidsanalyse

Voor elke subschaal van de definitieve structuur werd de interne consistentie bepaald met Cronbachs alfa (Cronbach, 1951). Waarden van $\alpha \geq .70$ worden doorgaans als acceptabel beschouwd voor onderzoeksdoeleinden (De Maeyer, 2019). Waarden tussen .60 en .70 kunnen als aanvaardbaar worden beschouwd, in het bijzonder voor schalen met drie items, aangezien alfa gevoelig is voor het aantal items (Cortina, 1993). Aanvullend werden gecorrigeerde item-totaalcorrelaties geïnspecteerd. Items met een gecorrigeerde item-totaalcorrelatie lager dan .30 werden als potentieel problematisch beschouwd.

4.5 Aanvullende analyses

Ter aanvulling werden beschrijvende statistieken per schaal berekend (gemiddelden, standaardafwijkingen, scheefheid en kurtosis). Geslachtsverschillen op de vier schaalscores werden onderzocht met onafhankelijke t-testen. De effectgrootte werd uitgedrukt in Cohens d (Cohen, 1988 zoals geciteerd in De Maeyer et al., 2021). Leeftijdsverschillen werden getoetst met one-way-variantieanalyse (ANOVA). Verder werden plafondeffecten per item onderzocht door het percentage respondenten te berekenen dat de minimale (1) respectievelijk maximale (5) score toekende. Ten slotte werden de intercorrelaties tussen de vier schaalscores berekend om de divergente validiteit van de gevonden structuur te beoordelen (De Maeyer et al., 2021).

5 Onderzoeksresultaten OV1

5.1 Beschrijvende statistieken van de steekproef

De steekproef bestond uit 368 leerlingen. De meerderheid van de leerlingen was 11 jaar oud (n = 301, 81.8%). De overige leerlingen waren 10 jaar (n = 7, 1.9%), 12 jaar (n =58, 15.8%) of 13 jaar (n = 2, 0.5%). De verdeling naar geslacht was nagenoeg gelijk, met 185 meisjes (50.3%) en 178 jongens (48.4%). Vijf leerlingen (1.4%) duidden X aan als geslacht.

5.2 Resultaten principale componentenanalyse

Het validatieproces verliep in drie iteraties. In de eerste PCA op alle 29 items (7 componenten, oblimin-rotatie, 54% verklaarde variantie) werden zeven items verwijderd wegens lage communaliteiten, hoge kruisladingen of onvoldoende differentiatie. De volledige subschaal Inleving (INL1r, INL2, INL3r, INL4) laadde niet eenduidig op één component; ook IDF1, INZ8 en INZ9 werden verwijderd.

De tweede iteratie op de resterende 22 items (6 componenten, 58% verklaarde variantie) was grotendeels interpreteerbaar maar de componentencorrelatie tussen Sympathie en Bewustzijn van taal en stijl was hoog (*r*= .76) en items INZ4 en INZ6 laadden op een apart component. Daarom werd in de derde iteratie de schaalindeling herzien. Sympathie en Bewustzijn van taal en stijl werden samengevoegd tot Emotionele en esthetische respons (EER, 6 items) en INZ4 en INZ6 werden toegevoegd aan Zelfinzicht en inzicht in de ander (ZIN, 10 items).

Tabel 1

Patroonmatrix van de definitieve PCA (4 componenten, oblimin-rotatie, N = 331)

Item	ZIN	OOR	VBD	EER	h^2	com
INZ5	**.72**				.56	1.3
INZ7	**.68**				.52	1.4
IDF4	**.67**				.50	1.2
INZ1	**.66**				.48	1.2
IDF3	**.61**				.53	1.2
INZ6	**.59**				.41	1.4
INZ3	**.56**				.49	1.5
INZ2	**.52**				.45	1.6
IDF2	**.46**				.44	2.0
INZ4	**.43**				.19	1.0
OOR1		**.74**			.50	1.1
OOR2		**.55**			.51	1.9
OOR3		**.50**			.44	1.5
VBD2r			**.74**		.57	1.1
VBD3			**.65**		.52	1.1
VBD1			**.60**		.51	1.3
SYM2r				**.77**	.56	1.1
SYM3				**.64**	.64	1.3
SYM1				**.51**	.45	1.5
BTS3				**.47**	.46	1.8
BTS1[a]		**.56**			.44	1.6
BTS2[a]		**.50**			.38	1.9

Noot. Enkel saliënte ladingen (≥ |.40|) worden weergegeven. ZIN = Zelfinzicht en inzicht in de ander; OOR = Oordelen over personages; VBD = Verbeelding; EER = Emotionele en esthetische respons. h^2 = communaliteit; com = itemcomplexiteit. [a] Item oorspronkelijk bedoeld als indicator van Bewustzijn van taal en stijl; laadde in deze steekproef het hoogst op OOR (zie §6.2).

De definitieve PCA (4 componenten, oblimin- rotatie) in Tabel 1 verklaarde samen 48% van de totale variantie (RMSR= 0.5, fit = .97). Component 1 (ZIN, 19% verklaarde variantie) omvatte tien items gerelateerd aan Identificatie en Zelfinzicht en inzicht in de ander. De hoogste ladingen werden gevonden voor INZ5 (.72), INZ7 (.68), IDF4 (.67), INZ1 (.66) en IDF3 (.61). Component 2 (OOR, 10%) bevatte drie items over het vormen van Oordelen over personages, met ladingen tussen .50 en .74. Component 3 (VBD, 9%) bestond uit drie items over mentale beeldvorming, met ladingen tussen .60 en .74. Component 4 (EER, 10%) omvatte zes items over Emotionele en esthetische respons op teksten, met ladingen variërend van .47 tot .77.

De componentencorrelaties waren matig positief, wat verwacht werd gezien de conceptuele verwantschap van de constructen. De hoogste correlatie werd gevonden tussen ZIN en EER (*r* = .37), gevolgd door ZIN en OOR (*r*= .33). De laagste correlatie was VBD en EER (*r.* = .12). Dit patroon ondersteunt de divergente validiteit: de componenten zijn verwant maar voldoende onderscheidbaar.

5.3 Robuustheidscontrole: EFA

De aanvullende EFA (ML-extractie, oblimin, 4 factoren) bevestigde de vierfactorenstructuur (37% verklaarde variantie, RMSR = 0.3, fit = .99). De patroonladingen volgden dezelfde structuur, met als voornaamste verschil dat BTS1 (.13) en BTS2 (.18) in de EFA lager laadden op de EER-factor dan in de PCA. De factorcorrelaties waren hoger bij de EFA, met name tussen ZIN en EER (*r* = .57). De convergentie tussen beide methoden ondersteunt de robuustheid van de gevonden structuur.

5.4 Betrouwbaarheid en beschrijvende statistieken

Tabel 2 vat de interne consistentie en beschrijvende statistieken per subschaal samen. De totale schaal (22 items) had een goede betrouwbaarheid (α = .88). ZIN (α = .84) en EER (α = .71) bereikten de conventionele drempel van .70. VBD (α = .65) en OOR (α = .62) vielen daaronder, maar zijn aanvaardbaar gegeven het beperkte aantal items (Cortina, 1993). De gecorrigeerde item-totaalcorrelaties lagen overwegend boven .30. Enkel INZ4 (.35) en SYM2r (.35) benaderden deze ondergrens.

Tabel 2

Interne consistentie en beschrijvende statistieken per subschaal

Schaal	Items	α	*M*	*SD*	Scheefheid	Kurtosis
VBD	3	.65	3.90	0.84	-0.67	-0.13
ZIN	10	.84	3.00	0.74	-0.04	-0.41
OOR	3	.62	3.66	0.82	-0.39	-0.23
EER	6	.71	3.11	0.79	0.03	-0.66

Noot. Schaalscores variëren van 1 tot 5. VBD = Verbeelding; ZIN = Zelfinzicht en inzicht in de ander; OOR = Oordelen over personages; EER = Emotionele en esthetische respons

5.5 Intercorrelaties tussen schalen

Tabel 3 toont de Pearson-correlaties tussen de vier schaalscores. Alle correlaties waren positief en significant. De sterkste samenhang werd gevonden tussen ZIN en EER (*r* = .63), wat conceptueel aansluit bij het theoretische model van transformatief lezen: emotioneel en esthetische betrokkenheid bij een tekst hangt samen met het ontwikkelen van inzicht in zichzelf en anderen (Fialho, 2019; Schrijvers et al., 2019). De overige correlaties waren matig (*r*= .33-.41), wat erop wijst dat de schalen verwante maar onderscheidbare aspecten van de leeservaring meten.

Tabel 3

Intercorrelaties tussen de schaalscores

	VBD	ZIN	OOR	EER
VBD	—			
ZIN	.33	—		
OOR	.35	.40	—	
EER	.38	.63	.41	—

Noot. Alle $p < .001$.

5.6 Geslachtsverschillen

Er werden significante geslachtsverschillen gevonden op alle vier de schaalscores (zie Tabel 4). Meisjes scoorden systematisch hoger dan jongens. Het grootste verschil werd gevonden op EER (t (355.92) = -6.03, $p < .001$, d = -0.63), wat wijst op een middelgroot tot groot effect. Meisjes rapporteerden dus sterker emotionele en esthetische betrokkenheid bij het lezen van fictie dan jongens. Op VBD was het verschil klein tot middelgroot (*d= -0.40*), op ZIN klein tot middelgroot (*d= -0.34)* en op OOR klein (*d*= -0.29). De vijf leerlingen die X aanduidden als geslacht werden vanwege het beperkte aantal niet opgenomen in de vergelijkende analyse.

Tabel 4

Geslachtsverschillen op de schaalscores

Schaal	*M* J	*M* M	*t*	*p*	*d*	95% BI
VBD	3.74	4.07	-3.80	< .001	-0.40	[-0.61, -0.19]
ZIN	2.87	3.11	-3.21	.001	-0.34	[-0.55, -0.13]
OOR	3.55	3.78	-2.74	.006	-0.29	[-0.49, -0.08]
EER	2.86	3.34	-6.03	< .001	-0.63	[-0.85, -0.42]

Noot. J = jongens (n = 178); M = meisjes (n = 185). BI = betrouwbaarheidsinterval van Cohens d. Negatieve d-waarden duiden op hogere scores bij meisjes.

Er werden geen significante leeftijdsverschillen gevonden (alle *F< 1.19,* alle *p*> .31), wat verklaarbaar is door de beperkte leeftijdsspreiding (81.8% was 11 jaar).

5.7 Vloer- en plafondeffecten

Er werden geen problematische vloereffecten waargenomen: het percentage respondenten dat de minimumscore (1) toekende bleef voor alle items onder 23% met de hoogste waarden voor INZ3 (22.1%) en INZ4 (21.5%). Voor de VBD-items waren de plafondpercentages relatief hoog: VBD3 (49.5%) en VBD2r (40.5%), wat erop wijst dat een substantieel deel van de leerlingen maximale scores op verbeelding rapporteerde. Dit plafondeffect kan de spreiding en daarmee de betrouwbaarheid van de schaal VBD beperken. Voor de overige schalen bleven de plafondpercentages onder 40%, wat acceptabel is.

6 Discussie en conclusie OV1

Het doel van deze eerste onderzoeksdoelstelling was het valideren van de Transformative Reading Experiences Questionnaire (TREQ; Schrijvers, 2019b) voor leerlingen van het zesde leerjaar in het Vlaamse basisonderwijs. De resultaten tonen dat de oorspronkelijke zeven-dimensionale structuur van de TREQ niet volledig gerepliceerd wordt in deze jongere populatie, maar dat een herziene vierdimensionale structuur: Verbeelding (VBD), Zelfinzicht en inzicht in de ander (ZIN), Oordelen over personages (OOR) en Emotionele en esthetische respons (EER), wel interpreteerbaar en grotendeels betrouwbaar is. De aanvullende EFA met maximum-likelihood-extractie bevestigde dit patroon, wat de robuustheid van de gevonden structuur ondersteunt.

6.1 Vergelijking met de originele factorstructuur

Schrijvers et al. (2019) identificeerden bij 15-jarige leerlingen zes factoren in de TREQ (na verwijdering van de schaal Identificatie). In de huidige studie werden twee belangrijke afwijkingen vastgesteld. Ten eerste differentieerde de subschaal Inleving onvoldoende: alle vier de items verdeelden zich over meerdere componenten. Dit kan erop wijzen dat leerlingen van 11 jaar het onderscheid tussen het zich inleven in een personage en het zich identificeren met een personage nog minder scherp maken dan adolescenten. Dit sluit aan bij de ontwikkelingspsychologische observatie dat metacognitieve vaardigheden rond lezen zich verder ontwikkelen gedurende de adolescentie (Ciesielska et al., 2025). Ten tweede bleken Sympathie en Bewustzijn van taal en stijl niet als afzonderlijke componenten te functioneren: de hoge componentencorrelatie (r= .76) en de gedeelde kruisladingen suggereren dat deze jongere leerlingen emotionele betrokkenheid bij personages en aandacht voor opvallend taalgebruik als één samenhangende ervaring beleven. De samenvoeging tot de schaal Emotionele en esthetische respons (EER) is daarom niet enkel een statistische oplossing, maar ook inhoudelijk verdedigbaar: voor jonge lezers is de esthetische kwaliteit van een tekst onlosmakelijk verbonden met de emotionele impact ervan (Fialho, 2019).

De vierdimensionale structuur sluit wel aan bij de kernlogica van het model van transformatief lezen (Fialho, 2019; Schrijvers, 2019b). Verbeelding, emotionele en esthetische betrokkenheid en het vormen van oordelen over personages functioneren als ervaringsdimensies die het pad bereiden naar zelfinzicht en inzicht in de ander, het construct dat Schrijvers et al. (2019) als de kern van transformatief lezen beschouwen. Dat de schaal ZIN in de huidige studie de meeste variantie

verklaarde (19%) en de hoogste betrouwbaarheid (α = .84) bevestigt het belang van dit construct ook bij jongere leerlingen.

6.2 Betrouwbaarheid: sterke en zwakke schalen

De totale schaal (α = .88) en de schalen ZIN (α = .84) en EER (α = .71) vertoonden een goede tot acceptabele interne consistentie. De schalen VBD (α = .65) en OOR (α = .62) vallen onder de gangbare drempel van .70 wat aandacht verdient. Twee factoren dragen ertoe bij. Ten eerste bevatten beide schalen slechts drie items, en Cronbachs alfa onderschat de betrouwbaarheid bij een beperkt aantal items (Cortina, 1993). Ten tweede vertoonden de VBD-items een aanzienlijk plafondeffect. Bijna de helft van de leerlingen scoorde maximaal op VBD3 (49.5%) wat de spreiding en daarmee de betrouwbaarheidscoëfficiënt beperkt. Dit plafondeffect suggereert dat de items over mentale beeldvorming mogelijk te weinig differentiëren bij deze leeftijdsgroep. Leerlingen van 11 jaar rapporteerden doorgaans al sterk dat ze zich verhaalwerelden visueel voorstellen, waardoor de items onvoldoende onderscheid maken tussen leerlingen die dit meer of minder intens ervaren.

Bijzondere aandacht verdienen de items BTS1 en BTS2. In de PCA laadden deze items primair op de component Oordelen (.56 en .50) in plaats van op hun beoogde component EER. In de aanvullende EFA daalden hun ladingen op de EER-factor nog verder (.13 en .18). Dit patroon suggereert dat het opmerken van opvallend taalgebruik voor deze jonge leerlingen eerder samenhangt met het evalueren van personages dan met emotionele betrokkenheid bij de tekst. Toekomstig onderzoek zou kunnen nagaan of deze items in de TREQ-C beter worden herplaatst of herzien.

6.3 Geslachtsverschillen

Meisjes scoorden op alle vier de schalen significant hoger dan jongens, met het grootste verschil op Emotionele en esthetische respons (*d* = -0.63). Dit resultaat is in lijn met bredere onderzoeksliteratuur over geslachtsverschillen in leesmotivatie en leesbetrokkenheid, waarin meisjes hogere scores rapporteren op affectieve dimensies van lezen (Ciesielska et al., 2025). Het verschil op ZIN (*d* = -0.34) wijst erop dat meisjes ook sterker rapporteren dat lezen hen helpt om zichzelf en anderen te begrijpen. Voor de onderwijspraktijk is dit relevant: als de nieuwe minimumdoelen beogen dat alle leerlingen verbanden leggen tussen teksten en hun eigen emoties en gedachten (Vlaamse Overheid, 2026a), dan verdienen jongens mogelijk extra aandacht in de manier waarop literatuurlessen moeten vorm krijgen. Schrijvers et al. (2019) vonden overigens geen significante geslachtsverschillen in hun steekproef van 15-jarigen, wat suggereert dat de kloof mogelijk leeftijdsgebonden is, een hypothese die verder onderzoek verdient.

6.4 Implicaties voor de praktijk

De bevindingen hebben directe implicaties voor het gebruik van de TREQ-C in de context van het Vlaamse basisonderwijs. Het instrument kan in zijn herziene vierdimensionale vorm worden ingezet om de effecten van literatuurinterventies in het zesde leerjaar te meten, wat aansluit bij de tweede onderzoeksdoelstelling van deze masterproef. Tegelijk moeten we ons bewust zijn van de beperkingen. De schalen VBD en OOR hebben een marginale betrouwbaarheid en de schaal EER bevat

items (BTS1 en BTS2) waarvan de positie minder stabiel is. Voor onderzoeksdoeleinden is de TREQ-C bruikbaar als exploratief instrument. Voor beslissingen op individueel niveau is het instrument in zijn huidige vorm niet geschikt.

Vanuit het perspectief van de nieuwe minimumdoelen biedt de gevalideerde TREQ-C leerkrachten en onderzoekers een middel om te meten of literatuurlessen daadwerkelijk bijdragen aan wat het curriculum beoogt: dat leerlingen verbanden leggen tussen teksten en hun eigen gedachten en emoties. De schaal ZIN meet precies dit construct en vertoont de sterkste psychometrische eigenschappen. De schalen VBD, OOR en EER bieden aanvullende informatie over de bredere leeservaring die aan zelfinzicht voorafgaat, in overeenstemming met het model van transformatief lezen (Fialho, 2019).

Bovendien is een gevalideerd meetinstrument ook van praktisch belang voor ander onderzoek. Het bredere onderzoeksveld van literatuuronderwijs kampt met een gebrek aan goed gedefinieerde, empirisch onderbouwde uitkomstmaten die verder gaan dan leesbegrip en woordenschatkennis en die rijkere effecten van literatuuronderwijs op de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart brengen (Momeni et al., 2026; Tucker, 2022). De gevalideerde TREQ-C kan een waardevolle bijdrage leveren aan het dichten van deze methodologische lacune.

6.5 Beperkingen

Dit onderzoek kent verschillende beperkingen die de interpretatie van de resultaten nuanceren. Ten eerste werd gebruik gemaakt van een convenience steekproef. De scholen werden geworven via het persoonlijke netwerk van de onderzoeker, wat de generaliseerbaarheid van de resultaten beperkt. Hoewel de steekproef scholen uit verschillende onderwijsnetten en gemeenten omvatte, kan niet worden uitgesloten dat de deelnemende scholen systematisch verschillen van niet-deelnemende scholen, bijvoorbeeld in hun aandacht voor lezen of literatuur.

Ten tweede was het onderzoeksdesign cross-sectioneel met één meetmoment. Er zijn geen gegevens over test-hertestbetrouwbaarheid, wat betekent dat de stabiliteit van de schaalscores over tijd onbekend is. Schrijvers et al. (2019) beschikten over drie meetmomenten, wat hen in staat stelde de gevoeligheid van het instrument voor verandering aan te tonen. Een vergelijkbaar longitudinaal design zou de validatie van de TREQ-C voor het basisonderwijs versterken.

Ten derde werd afgezien van een bevestigende factoranalyse (CFA). De exploratieve analyse (PCA en EFA) zijn geschikt voor een eerste verkenning van de factorstructuur in een nieuwe populatie, maar een CFA op een onafhankelijke steekproef zou nodig zijn om de herziene vierdimensionale structuur te bevestigen (De Maeyer, 2019). De huidige bevindingen moeten daarom als voorlopig worden beschouwd.

Ten vierde werd de vragenlijst afgenomen zonder voorafgaande leesactiviteit. Leerlingen beantwoordden de items op basis van hun algemene leeservaringen met fictie. Dit verschilt van de aanpak van Schrijvers et al. (2019), waarbij de TREQ werd afgenomen na het lezen van specifieke korte verhalen. Het is mogelijk dat het koppelen van de vragenlijst aan een concrete leesactiviteit andere resultaten had opgeleverd, omdat leerlingen dan recenter en specifieker konden refereren aan hun

leeservaring. Tegelijk biedt de huidige aanpak het voordeel dat de gemeten constructen als meer algemene disposities kunnen worden geïnterpreteerd.

Tot slot is de steekproef beperkt tot leerlingen van het zesde leerjaar, terwijl de nieuwe minimumdoelen betrekking hebben op het gehele lagere onderwijs. De mate waarin de TREQ-C ook bruikbaar is bij jongere leerlingen, blijft een open vraag.

6.6 Suggesties voor verder onderzoek

Toekomstig onderzoek kan de validatie van de TREQ-C voor het basisonderwijs op verschillende manieren uitbreiden. Een bevestigende factoranalyse op een onafhankelijke, bij voorkeur grotere en meer representatieve steekproef zou de herziene vierdimensionale structuur kunnen toetsen. Daarnaast zou een test-hertestdesign informatie kunnen opleveren over de stabiliteit van de scores, wat relevant is als het instrument wordt ingezet om effecten van interventies te meten. De positie van items BTS1 en BTS2 verdienen verdere aandacht: het herformuleren of vervangen van deze items zou de betrouwbaarheid van de schaal EER kunnen versterken. Tot slot zou het waardevol zijn om de TREQ-C af te nemen met een concrete leesactiviteit, zodat kan worden nagegaan of de factorstructuur en betrouwbaarheid veranderen wanneer leerlingen refereren aan een specifieke leeservaring in plaats van een algemene ervaringen met fictie.

7 Conclusie OV1

Dit onderzoek toont aan dat de TREQ-C, na herziening van de oorspronkelijke structuur, bruikbaar is als meetinstrument voor transformatieve leeservaringen bij leerlingen van het zesde leerjaar. De oorspronkelijke zeven-dimensionale structuur repliceerde niet volledig: de subschaal Inleving differentieerde onvoldoende en de schalen Sympathie en Bewustzijn van taal en stijl bleken niet te onderscheiden. Een herziene vierdimensionale structuur met de schalen Verbeelding, Zelfinzicht en inzicht in de ander, Oordelen over personages en Emotionele en esthetische respons bleek robuust over PCA en EFA heen en vertoonde een aanvaardbare tot goede betrouwbaarheid. De schaal Zelfinzicht en inzicht in de ander, het kernconstruct van transformatief lezen, functioneerde het sterkst. Deze bevindingen bieden een empirische basis voor het meten van de effecten van literatuuronderwijs in het basisonderwijs. Dit is een meting die door de invoering van de nieuwe minimumdoelen relevant is geworden. Het instrument wordt in de tweede onderzoeksdoelstelling van deze masterproef ingezet om het effect van een TDLT-geïnspireerde interventie te evalueren.

8 Methodologie OV2

8.1 Onderzoeksopzet

De tweede onderzoeksdoelstelling betrof het effect van een TDLT-geïnspireerde lessenreeks op de transformatieve leeservaringen van leerlingen in de basisschool. Schrijvers et al. (2019) toonden aan dat TDLT bij 15-jarige leerlingen in het Nederlands voortgezet onderwijs leidde tot een substantiële toename van zelfinzicht en inzicht in de ander, met effecten die tot vier maanden na de interventie bleven bestaan. De vraag is echter of een dergelijke interventie ook in het basisonderwijs en in de

Vlaamse context vruchtbaar is. Van den Bossche et al. (2020) wezen op de opvallende lacune in interventieonderzoek waarbij kinder- en jeugdliteratuur centraal staat. Casteleyn et al. (2026) benadrukten dat de nieuwe Vlaamse minimumdoelen een behoefte creëren aan empirisch onderbouwde lespraktijken voor het literatuuronderwijs in de basisschool.

Voor dit deelonderzoek werd een pre-post design zonder controlegroep gehanteerd. Alle deelnemende klassen ontvingen de interventie en vulden de herziene TREQ-C (22 items, 4 schalen) in voor en na de lessenreeks. Deze opzet laat toe om veranderingen in schaalscores vast te stellen, maar sluit alternatieve verklaringen, zoals rijpingseffecten, testeffecten of reguliere leeservaringen buiten de klascontext niet uit (Donche, 2023). Het onderzoek is daarom exploratief van aard en beoogt geen sluitend causaal bewijs, maar eerste indicaties voor de haalbaarheid en potentiële effecten van TDLT in het basisonderwijs.

8.2 Participanten

Aan de interventie namen 59 leerlingen deel uit vijf klassen van één Vlaamse basisschool, de school waar de onderzoeker is tewerkgesteld. Er namen 3 klassen van het zesde leerjaar en 2 klassen van het vijfde leerjaar deel. Het zesde leerjaar maakte ook al deel uit van de steekproef van OV1. De gemiddelde leeftijd bedroeg 10.81 jaar (*SD* = 0.68), met 19 leerlingen van 10 jaar (32.2%), 33 van 11 jaar (55.9%), 6 van 12 jaar (10.2%) en 1 van 13 jaar (1.7%). De verdeling naar geslacht was nagenoeg gelijk: 31 meisjes (52.5%) en 28 jongens (47.5%). Van de 59 leerlingen vulden 45 (76.3%) zowel de voormeting als de nameting volledig in.

De keuze voor deze leeftijdsgroep sluit aan bij de ontwikkelingspsychologische literatuur. Ciesielska et al. (2025) beschrijven de late basisschoolperiode als een cruciale fase voor de ontwikkeling van Theory of Mind en empathie. Schoolgaande kinderen in deze leeftijd zijn in toenemende mate in staat om de mentale toestanden van anderen te begrijpen en rekening hiermee te houden in sociale interacties. Literaire fictie kan deze capaciteit verder stimuleren (Castano, 2024; Castano et al., 2025). Deze leeftijdsgroep heeft ook al voldoende oefening gehad in technisch lezen om de teksten vlot te kunnen lezen en begrijpen.

De interventie werd om praktische en logistieke redenen binnen één school georganiseerd. De lessenreeks moest over alle klassen op hetzelfde moment kunnen worden uitgevoerd en de onderzoeker had rechtstreekse toegang tot het leerkrachtenteam. Deze keuze beperkt echter de generaliseerbaarheid van de bevindingen, wat bij de interpretatie van de resultaten nadrukkelijk in acht wordt genomen.

8.3 Interventie

De interventie bestond uit zes literatuurlessen van elk ongeveer 50 minuten, gespreid over twee weken (drie lessen per week). De lessenreeks was gebaseerd op de drie didactische principes van TDLT (Schrijvers, 2019b; Schrijvers et al., 2019) en werd ontworpen door de onderzoeker, geïnspireerd op de ontwerphandleiding van Schrijvers (2019a). Het geheel werd aangepast aan de basisschoolcontext,

waarbij rekening werd gehouden met de leeftijdsspecifieke noden van tien- tot twaalfjarigen: kortere fragmenten, concretere gespreksopdrachten en meer expliciete scaffolds voor gespreksvaardigheden.

Thematische tekstselectie

Het overkoepelende thema van de lessenreeks was *vriendschap*. Thematische samenhang tussen teksten stelt leerlingen in staat om voort te bouwen op inzichten uit eerdere lessen, in plaats van telkens opnieuw in een nieuw thema te moeten groeien (Schrijvers, 2019a). Vriendschap werd gekozen als thema omdat het voor leerlingen in de late basisschoolleeftijd relevant is. Op deze leeftijd gaan vriendschappen een steeds centralere rol spelen in de sociaal-emotionele ontwikkeling (Ciesielska et al., 2025). Het thema biedt bovendien ruime mogelijkheden voor teksten die functioneren als spiegels en vensters (Bishop, 1990; Van den Bossche et al., 2020). Leerlingen kunnen zich herkennen in ervaringen van personages en kennismaken met perspectieven die afwijken van hun eigen leefwereld.

Voor de lessenreeks werden fragmenten geselecteerd uit vijf literaire boeken, die over de eerste vijf lessen werden verspreid: *De spin en de sleutel* (Woltz, 2023), *De zomer die alles was* (Overman, 2024), *Kauw van jou* (Terwindt, 2024), *Homme en het noodgeval* (Mieras, 2019) en *De lijst van Violet Sopjes* (Vlietstra, 2024). In de zesde les, de integratieve eindopdracht, kozen leerlingen zelf uit één van deze vijf werken een extra fragment om verder mee aan de slag te gaan. Deze boeken zijn aanbevelingen van de Vlaamse Boekenzoeker en zijn speciaal geselecteerd voor hun thematische relevantie, passende moeilijkheidsgraad en recente literatuurprijzen. Ze werden oorspronkelijk in het Nederlands geschreven. De gekozen werken zijn gelaagd, rijk aan taal en bevatten personages wiens innerlijke leven interpretatie vereist, wat aansluit bij Castano et al. (2024) die observeren dat literaire fictie doorgaans geen expliciete emotielabels hanteert maar de lezer uitnodigt om de innerlijke toestand van personages zelf te ontdekken.

Opbouw van de lessenreeks

De opbouw van de zes lessen werd overgenomen uit de ontwerphandleiding van Schrijvers (2019a). De eerste twee lessen betroffen de instructie en het oefenen van de externe dialoog, het mondeling delen van persoonlijke leeservaringen met klasgenoten. De gespreksvaardigheden werden gebundeld in de VLOEI-afspraken (**V**ragen stellen, **L**uisteren, **O**ordeel uitstellen, **E**venveel aan het woord zijn, **I**nhoudelijk en interpreterend de diepte in) (Schrijvers, 2019a). Les 3 betrof de toepassing van deze vaardigheden via speeddating-werkvormen (zie Bijlage F). In les 4 werd interne dialoog geïntroduceerd, het actief opmerken van eigen reacties via schrijf- en notatieopdrachten. Voor leerlingen werd deze didactische term vertaald naar een toegankelijker formulering *reacties opmerken en naar je innerlijke stem luisteren*. Les 5 betrof de toepassing van interne dialoog en les 6 vormde een integratieve eindopdracht waarin leerlingen een literaire dialoog uitwerkten in stripvorm, met een zelfgekozen tekst als vertrekpunt.

Interne en externe dialoog zijn didactische begrippen uit de ontwerphandleiding (Schrijvers, 2019a). Zij beschrijven de werkvormen waarmee leerkrachten leeservaringen bij leerlingen kunnen activeren en verdiepen. De TREQ-C meet echter niet deze werkvormen, maar de ervaringsdimensies van transformatief lezen zoals beschreven in het TR-model van Fialho (2019): verbeelding, identificatie, inleving, oordelen over personages, sympathie, bewustwording van taal en stijl en zelfinzicht en inzicht

in de ander (Schrijvers et al., 2019). Deze dimensies zijn de beoogde uitkomsten van de dialogische werkvormen, niet de werkvormen zelf. De lessenreeks werd zo opgebouwd dat in elke les één of meerdere specifieke ervaringsdimensies aan bod kwamen. De leerkracht bracht deze dimensies onder de aandacht via gerichte prompts en vragen, maar de TREQ-C-termen werden in de lessen niet aan leerlingen opgelegd als expliciete leerdoelen. Ze functioneerden enkel als didactische leidraad voor de leerkracht. De koppeling tussen de TDLT-principes (Schrijvers, 2019b), de zes lessen van de interventie en de schalen van de TREQ-C is samengevat in Tabel 5.

Tabel 5

Koppeling tussen de zes lessen en de TREQ-C-ervaringsdimensies

Les	Tekst	Didactische focus	TREQ-C -dimensies (TREQ-C schaal)	Kernactiviteit
1	*De spin en de sleutel* (Woltz, 2023)	Instructie externe dialoog; VLOEI-afspraken	Verbeelding, Oordelen over personages (VBD, OOR)	Klassikale dialoog en tekening van personage en setting
2	*De zomer die alles was* (Overman, 2024)	Oefenen externe dialoog	Inleving, Sympathie, Bewustwording van taal en stijl (EER)	Dialoog in tweetallen; fictief telefoongesprek naspelen
3	*Kauw van jou* (Terwindt, 2024)	Toepassen externe dialoog	Sympathie, Verbeelding, Identificatie (EER, VBD, ZIN)	Speeddating in 8 groepen, 4 rondes
4	*Homme en het noodgeval* (Mieras, 2019)	Instructie interne dialoog; modelling door leerkracht	Oordelen over personages, Identificatie (OOR, ZIN)	Hardop denken en opmerken tijdens het lezen
5	*De lijst van Violet Sopjes* (Vlietstra, 2024)	Toepassen interne dialoog	Oordelen, Identificatie, Sympathie, Verbeelding (alle 4 schalen)	Voorschrijftaak, opmerken, reflectie op sterkste leeservaring
6	Zelfgekozen tekst uit les 1–5	Integratie interne en externe dialoog	Alle vier de schalen (VBD, ZIN, OOR, EER)	Literaire dialoog in stripvorm (eindopdracht)

Noot. TREQ-C -schalen uit de herziene structuur in OV1: VBD = Verbeelding; ZIN = Zelfinzicht en inzicht in de ander; OOR = Oordelen over personages; EER = Emotionele en esthetische respons.

De rol van de leerkracht

De lessen werden uitgevoerd door de klasleerkrachten zelf, op basis van een gedetailleerd protocol met een draaiboek per les (zie bijlage F). Deze keuze heeft een praktische en inhoudelijke basis: praktisch omdat het de interventie dichter bij de dagelijkse klaspraktijk plaatst en inhoudelijk omdat de leerkracht een centrale rol speelt in TDLT. De leerkracht is binnen TDLT geen autoriteit die de 'juiste' betekenis van een tekst kent, maar een begeleider van het betekenisgevingsproces (Schrijvers, 2019a). De leerkrachten ontvingen vooraf schriftelijke en mondelinge instructies over hun rol, gebaseerd op Schrijvers (2019a) (zie Bijlage E).

Concreet werd gevraagd aan leerkrachten om een IRE-interactiepatroon zoveel mogelijk te vermijden. Dit traditionele patroon, waarbij de leerkracht een vraag stelt, een leerling antwoordt en de leerkracht dat antwoord direct evalueert, impliceert namelijk dat er één correct antwoord is, wat haaks staat op de meerduidige aard van literaire fictie (Nissen, 2024; Schrijvers, 2019b). In plaats daarvan werd hen

gevraagd open vragen te stellen zoals ‘Waar denk je nog meer aan als je dit leest?’ of ‘Je klasgenoot zegt X, hoe is dat voor jou?’. Ook werd hen gevraagd zich te positioneren als mede-lezer in plaats van als autoriteit, gebruik te maken van inclusieve taal zoals ‘we’ in plaats van ‘jullie’ en zelf hun persoonlijke reacties op teksten te delen. Deze pedagogische positionering sluit aan bij bredere pleidooien voor een leerlinggerichte benadering van literatuuronderwijs (Bakke & Lindstøl, 2021; Dera, 2025) en bij Rosenblatts (1938/1968) transactionele theorie, waarin de leerkracht de transactie tussen lezer en tekst faciliteert zonder die te sturen naar een vooraf bepaalde betekenis.

Gasser et al. (2022) beschrijven deze pedagogische positie uitvoerig vanuit hun kritisch-analytisch kader: de leerkracht neemt actief een stap terug, geeft de regie over vorm en inhoud van de dialoog uit handen aan de leerlingen, maar ondersteunt het gesprek, onder andere door te modellen, te faciliteren en uit te dagen (Gasser et al., 2022). Deze beschrijving is grotendeels verenigbaar met de TDLT-rolverwachtingen die Schrijvers (2019a) formuleert en ze bood aanvullende handvatten bij het opstellen van het draaiboek voor de leerkrachten in dit onderzoek.

8.4 Instrument

Als voor- en nameting werd de TREQ-C ingezet zoals gevalideerd in OV1, bestaande uit 22 items verdeeld over 4 schalen: Verbeelding (VBD, 3 items), Zelfinzicht en inzicht in de ander (ZIN, 10 items), Oordelen over personages (OOR, 3 items) en Emotionele en esthetische respons (EER, 6 items). De vragenlijst werd op beide meetmomenten klassikaal op papier afgenomen. Het gebruik van het zelfde instrument op beide meetmomenten introduceert een potentieel testeffect (leerlingen herinneren zich hun eerdere antwoorden), maar sluit tegelijk aan bij de standaardpraktijk binnen interventieonderzoek met zelfrapportageschalen (Schrijvers et al., 2019).

8.5 Procedure

De voormeting werd afgenomen voor de start van de lessenreeks en de nameting kort na de lessenreeks. De afnamevoorwaarden waren identiek aan die van OV1: klassikale afname tijdens de reguliere lesuren door de klasleerkracht, zelfstandig invullen door de leerlingen (ongeveer 10 minuten per afname), nadruk op anonimiteit en afwezigheid van juiste of foute antwoorden. Voor de leerlingen die al in OV1 hadden deelgenomen, gold de eerder verkregen ouderlijke toestemming. Voor leerlingen van het vijfde leerjaar werd toestemming gevraagd aan de ouders, in overeenstemming met de ethische richtlijnen voor onderzoek met minderjarigen.

8.6 Data-analyse

Om het effect van de interventie te onderzoeken, werden gepaarde t-testen uitgevoerd op de vier schaalscores, waarbij de voormeting werd vergeleken met de nameting. Deze toets is geschikt voor de vergelijking van metingen bij dezelfde respondenten (De Maeyer et al., 2017). De effectgrootte werd uitgedrukt in Cohens *d* voor gepaarde steekproeven (Cohen, 1988 zoals geciteerd in De Maeyer et al., 2021). Aanvullend werd de interne consistentie (Cronbachs alfa) per schaal berekend op beide meetmomenten, om te controleren of de schalen ook in deze kleinere steekproef betrouwbaar functioneerden. Gezien het exploratieve karakter van dit onderzoek en de afwezigheid van een

controlegroep worden de resultaten geïnterpreteerd als indicatief voor mogelijke effecten, niet als bewijs voor causale verbanden. De analyses werden uitgevoerd in R (De Maeyer et al., 2021).

9 Onderzoeksresultaten OV2

9.1 Betrouwbaarheid

Tabel 6 toont de Cronbachs alfa per schaal op beide meetmomenten, naast de alfawaarden uit OV1 als referentie. De betrouwbaarheid was vergelijkbaar met de waarden uit OV1, wat erop wijst dat de schalen ook in deze kleinere steekproef (*N* = 59) herkenbaar functioneerden. ZIN vertoonde op beide meetmomenten de hoogste betrouwbaarheid (α = .83 pre, α = .78 post), wat de bevinding uit OV1 bevestigt dat dit de meest robuuste schaal is. OOR bereikte bij de voormeting de drempel van .70 (α = .71) maar daalde bij de nameting (α = .63). VBD (α = .64 pre, α = .59 post) bleef onder de conventionele drempel, wat consistent is met bevindingen uit OV1 en verklaarbaar door het beperkt aantal items en het plafondeffect dat eerder werd vastgesteld (Cortina, 1993). EER verbeterde licht bij de nameting (α = .70 pre, α = .73 post). De over het geheel bescheiden betrouwbaarheid van VBD en OOR impliceert dat de statistische power voor het detecteren van kleine effecten op deze schalen beperkt was.

Tabel 6

Cronbachs alfa per schaal op beide meetmomenten (N = 59)

Schaal	Items	α pre	α post	α OV1
VBD	3	.64	.59	.65
ZIN	10	.83	.78	.84
OOR	3	.71	.63	.62
EER	6	.70	.73	.71

Noot. α OV1 = Cronbachs alfa uit de validatiestudie (*N* = 368). Pre = voormeting; post = nameting.

9.2 Effecten van de interventie

Tabel 7 presenteert de resultaten van de gepaarde t-testen. Op de schaal Zelfinzicht en inzicht in de ander (ZIN) werd een significant effect gevonden van pre (*M = 2.90 , SD = 0.64)* naar post (*M = 3.07 , SD = 0.64), t(58) = 2.07, p = .043, d = 0.27.* Het betrouwbaarheidsinterval van Cohens *d* [0.01,0.53] sluit de nul net uit, wat aangeeft dat het effect klein maar reëel is volgens de conventie van Cohen (Cohen, 1988 zoals geciteerd in De Maeyer et al., 2021). Op de overige drie schalen werden geen significante veranderingen gevonden: VBD (*t* (58) = 0.84, *p* = .406, *d* = 0.11), OOR (*t* (58) = 0.26, *p* = .794, *d* = 0.03) en EER (*t* (58) = 0.34, *p* = .735, *d* = 0.04). De effectgroottes op deze drie schalen waren verwaarloosbaar klein en hun betrouwbaarheidsintervallen omvatten ruim de nulwaarde.

Tabel 7

Resultaten gepaarde t-testen per schaal (N = 59)

Schaal	*M* pre	*SD*	*M* post	*SD*	*t*	*p*	*d*	95% BI
VBD	3.83	0.92	3.92	0.87	0.84	.406	0.11	[-0.15, 0.36]
ZIN	2.90	0.64	3.07	0.64	2.07	.043*	0.27	[0.01, 0.53]
OOR	3.63	0.84	3.66	0.83	0.26	.794	0.03	[-0.22, 0.29]
EER	2.95	0.71	2.98	0.79	0.34	.735	0.04	[-0.21, 0.30]

Noot. df = 58 voor alle toetsen. BI = betrouwbaarheidsinterval van Cohens *d*. * *p* < .05.

10 Discussie en conclusie OV2

10.1 Interpretatie van het effect op zelfinzicht en inzicht in de ander

Het belangrijkste resultaat van dit exploratief onderzoek is het kleine maar significant effect van de interventie op Zelfinzicht en inzicht in de ander. Leerlingen rapporteerden na de zes literatuurlessen een sterkere mate van identificatie met personages en een dieper inzicht in zichzelf en anderen dan voor de interventie. Deze bevinding sluit aan bij het centrale theoretische uitgangspunt van dit onderzoek. Het lezen van literaire fictie kan bijdragen aan wat Schrijvers (2019b) inzicht in de menselijke natuur noemt, en wat Fialho (2019) binnen het TR-model omschrijft als zelf-ander-inzichten, het punt waar veranderingen in persoonlijke betekenis waarneembaar worden.

Het significante effect op deze schaal is theoretisch coherent. Binnen het TR-model functioneren de overige ervaringsdimensies als paden naar zelfinzicht. Dat de interventie vooral een effect vertoonde op deze eindbestemming, kan erop wijzen dat de dialogische werkvormen, literatuurcirkels, speeddating en externe dialoog in kleine groep, vooral de articulatie en verdieping van bestaande leeservaringen hebben gestimuleerd, en minder de ervaringen zelf. Deze interpretatie is consistent met Gasser et al. (2025), die vonden dat hoogwaardige kleine groepsdiscussies in de bovenbouw van het basisonderwijs vooral leiden tot rijkere argumentatie en diepere reflectie en minder tot veranderingen in affectieve responsen op zich.

De effectgrootte (*d = 0.27)* is bescheiden in vergelijking met de bevindingen van Schrijvers et al. (2019), die bij 15-jarigen een grote effectgrootte vonden op *Self-other insights (d*= 0.60 direct na de interventie). Verschillende factoren kunnen dit verschil verklaren. Ten eerste duurde de interventie in

dit onderzoek slechts twee weken, tegenover zes weken bij Schrijvers et al. (2019). Ten tweede ontbrak een controlegroep, waardoor niet kan worden uitgesloten dat een deel van de gevonden verandering niet aan de interventie is toe te schrijven. Ten derde is de doelgroep jonger, en zij zijn cognitief mogelijk nog minder gewend aan het expliciet verwoorden van reflecties op leeservaringen (Ciesielska et al., 2025). Ten vierde was de steekproef kleiner, wat de statistische precisie beperkt. Tot slot is de TREQ-C voor het basisonderwijs een gewijzigd instrument ten opzichte van de oorspronkelijke versie, wat directe vergelijkingen van effectgroottes bemoeilijkt.

Ondanks deze beperkingen is het gevonden effect bemoedigend in het licht van de centrale onderzoeksvraag en het curriculum. Het nieuwe minimumdoel 1.5.7 stelt dat leerlingen verbanden moeten kunnen leggen tussen elementen uit de tekst en hun eigen emoties en gedachten (Vlaamse Overheid, 2026a). De schaal ZIN meet precies deze competentie. De items peilen expliciet naar het herkennen van eigen gedachten en gevoelens in verhalen, het beter begrijpen van zichzelf door lezen, en het verwerven van inzicht in anderen. Dat deze schaal significant steeg na een TDLT-geïnspireerde interventie is een eerste empirische indicatie dat dialogisch literatuuronderwijs in het Vlaamse basisonderwijs kan bijdragen aan het bereiken van dit minimumdoel, hoewel deze conclusie voorzichtig moet worden geformuleerd gezien de methodologische beperkingen die verderop worden besproken.

10.2 De afwezigheid van effecten op de overige schalen

Op de schalen Verbeelding, Oordelen over personages en Emotionele en esthetische respons werden geen significante veranderingen gevonden. Deze afwezigheid van effecten verdient een genuanceerde bespreking.

De afwezigheid van effect op Verbeelding (VBD) is consistent met het plafondeffect dat in OV1 werd vastgesteld. Bij de voormeting scoorden leerlingen reeds hoog (*M = 3.83)* wat de ruimte voor groei beperkt. In OV1 bleek bijvoorbeeld dat 49.5% van de leerlingen maximaal scoorde op het item *Als ik verhalen lees, heb ik een beeld in mijn hoofd hoe personages eruitzien.* Voor tien- tot twaalfjarigen lijkt mentale beeldvorming bij het lezen van fictie reeds een goed ontwikkelde vaardigheid te zijn. Het onderzoek van Kuzmičová et al., (2022) bevestigt deze verklaring. Ze stellen dat een levendige mentale beeldvorming een kerndimensie is van de leeservaring van negen- tot twaalfjarigen. Een interventie die specifiek VBD wil versterken, zou zich mogelijk moeten richten op subtielere aspecten van mentale beeldvorming, zoals het verbeelden van emotionele toestanden van personages.

Voor Oordelen over personages (OOR) geldt een andere verklaring. Deze schaal bevatte items over het spontaan vormen van oordelen over personages tijdens het lezen. Ook hier scoorden leerlingen reeds relatief hoog bij aanvang (*M = 3.63)*, wat suggereert dat oordeelsvorming een natuurlijk onderdeel is van hoe jonge lezers verhalen benaderen. Deze interventie was bovendien niet primair gericht op het expliciteren of verdiepen van deze oordeelsvorming. TDLT streeft er juist naar om leerlingen vooral te leren om oordelen uit te stellen en alternatieve interpretaties te overwegen (Schrijvers, 2019a). Het is dus mogelijk dat de interventie de kwaliteit van oordeelsvorming heeft verfijnd, iets wat TREQ-C niet meet, zonder de frequentie ervan te beïnvloeden.

Het ontbreken van een effect op Emotionele en esthetische respons (EER) is het meest opvallend, gezien de nadruk die het TR-model legt op emotionele betrokkenheid als pad naar zelfinzicht (Fialho, 2019). Verschillende verklaringen zijn mogelijk. Ten eerste vertoonde de schaal EER in OV1 reeds psychometrische onduidelijkheid: de items BTS1 en BTS2 laadden in de PCA primair op de component Oordelen, en in de EFA zelfs nog zwakker op EER. Een schaal met een dergelijke ambivalente itemstructuur detecteert mogelijk minder scherp veranderingen in de onderliggende constructen. Ten tweede kan de korte interventieduur een rol spelen. Schrijvers et al. (2019) vonden dat effecten op affectieve dimensies zoals sympathie en esthetisch bewustzijn kleiner waren dan het effect op *Self-other insights* en dat sommige effecten pas bij een uitgestelde nameting zichtbaar werden. Een langere interventie of een uitgestelde nameting had mogelijk andere resultaten opgeleverd. Ten derde kan de jongere leeftijd van de doelgroep een rol spelen: het verwoorden van esthetische responsen op taal en stijl vraagt een metacognitieve laag die mogelijk nog in ontwikkeling is bij tien- tot twaalfjarigen.

10.3 Methodologische reflectie op het interventieontwerp

De interventie volgde de opbouw van Schrijvers (2019a), waarbij externe dialoog eerst werd aangeleerd en interne dialoog daarna. Deze keuze is theoretisch onderbouwd: door eerst een veilige dialogische cultuur te installeren, kunnen leerlingen vervolgens met meer durf hun persoonlijke reacties verwoorden. Deze logica sluit aan bij Bakke en Lindstøl (2021), die stellen dat de veilige afstand van fictie een voorwaarde kan zijn voor authentieke en reflectieve responsen. Of de omgekeerde volgorde tot andere resultaten zal leiden, is met het huidige design niet te onderzoeken. Een vergelijkend design waarin beide volgordes naast elkaar worden geplaatst, zou hierover uitsluitsel kunnen geven en is een interessante piste voor vervolgonderzoek.

Een tweede reflectiepunt betreft de rol van de leerkrachten. Zij werden expliciet gevraagd een evaluatief, IRE-gestuurd interactiepatroon te vermijden en zich te positioneren als mede-lezers (Schrijvers, 2019a; Tengberg et al., 2023). De mate waarin zij deze rol daadwerkelijk hebben opgenomen, is echter niet systematisch gemeten. Momeni et al. (2026) wijzen erop dat de daadwerkelijke implementatie van reader-response-benaderingen in klassen sterk kan variëren, zelfs wanneer leerkrachten hetzelfde materiaal gebruiken. De beschikbare feedback van de betrokken leerkrachten suggereert dat zij de didactische principes als waardevol ervoeren, maar systematische observatie of video-analyse zou een preciezer beeld hebben opgeleverd van de implementatiegetrouwheid. Dit is een duidelijke beperking van het huidig onderzoek.

Een derde reflectiepunt betreft de tekstkeuze. De vijf geselecteerde jeugdboeken rond vriendschap zijn allen recent verschenen en via de Vlaamse Boekenzoeker aanbevolen, wat hun literaire kwaliteit en leeftijdsadequaatheid ondersteunt. Bradfield en Exley (2025) wijzen er echter op dat elke tekstkeuze in de klas ethische, relationele en pedagogische afwegingen impliceert. De fragmenten werden geselecteerd op basis van thematische aansluiting bij vriendschap en de didactische focus van elke les. Het is denkbaar dat andere fragmenten of andere thema's, bijvoorbeeld rechtvaardigheid of uitsluiting, andere effecten hadden opgeleverd. Het thema vriendschap is voor deze leeftijdsgroep relevant en nodigt uit tot herkenning, maar het is mogelijk dat thema's die meer wrijving oproepen sterkere transformatieve leeservaringen uitlokken (Van den Bossche et al., 2020).

10.4 Beperkingen

Dit onderzoek kent belangrijke methodologische beperkingen die de interpretatie van de resultaten nuanceren. Ten eerste ontbrak een controlegroep. Zonder vergelijkingsgroep kan niet worden uitgesloten dat de gevonden veranderingen op ZIN het gevolg is van testeffecten (leerlingen herinnerden zich hun eerdere antwoorden), rijping of reguliere leeservaringen buiten de klascontext. Een quasi-experimenteel design met een controlegroep die reguliere literatuurlessen volgt, zou alternatieve verklaringen kunnen uitsluiten.

Ten tweede was de steekproef beperkt (*N = 59,* waarvan 45 complete cases*)* en afkomstig uit één school. Dit beperkt niet alleen de statistische power, maar ook de generaliseerbaarheid. De onderwijscultuur, de lerarengroep en de schoolcontext is uniek. Replicatie in andere scholen en onderwijsnetten is nodig om de bevindingen te verstevigen.

De interventie duurde slechts twee weken, met drie lessen per week. Hoewel deze intensiteit wel haalbaar bleek, is het mogelijk dat een langere blootstelling aan TDLT-principes, bijvoorbeeld zes weken met één les per week, zoals bij Schrijvers et al. (2019), leerlingen meer tijd had geboden om de dialogische werkvormen eigen te maken. De intensieve opeenvolging kan bovendien cognitieve en emotionele verzadiging hebben veroorzaakt, zeker bij tien- tot twaalfjarigen. De implementatiegetrouwheid werd niet systematisch gemeten, zoals hierboven al werd vermeld. Ook ontbrak een uitgestelde nameting, waardoor niet kan worden nagegaan of het effect op ZIN beklijfde over langere tijd.

Daarnaast maakten de schalen van VBD en OOR een minder betrouwbare indruk, wat de statistische power voor het detecteren van effecten op deze schalen beperkt heeft. Tot slot werd enkel gebruik gemaakt van kwantitatieve zelfrapportage. Een kwalitatieve aanvulling, een analyse van schrijfproducten of een observatie van literatuurcirkels, had een rijker complementair beeld kunnen geven van de wijze waarop leerlingen de interventie beleefden. Dera (2025) en Tucker (2022) pleiten expliciet voor mixed-methods benaderingen in onderzoek naar literatuuronderwijs, juist omdat de effecten van literair lezen zich op meerdere niveaus afspelen die niet allemaal goed meetbaar zijn met zelfrapportageschalen.

10.5 Suggesties voor verder onderzoek

Toekomstig onderzoek zou de effecten van TDLT-geïnspireerd literatuuronderwijs in het basisonderwijs op verschillende manieren kunnen versterken. Een quasi-experimenteel design met controlegroep die reguliere literatuurlessen volgt, zou de gevonden effecten kunnen relateren aan ‘business as usual’. Een langere interventieduur van zes tot acht weken, zou meer ruimte bieden voor verdieping. Een uitgestelde nameting drie tot vier maanden na de interventie zou informatie opleveren over de duurzaamheid van de effecten. Buttrick et al. (2023) suggereren in dit verband dat causaal interventieonderzoek baat heeft bij krachtigere ingrepen, waarbij leerlingen meerdere literaire werken in samenhang lezen, in een vorm die meer naar een volledig leescurriculum neigt. Voor het basisonderwijs zou een dergelijk uitgebreid leescurriculum, geïntegreerd in het bredere taalcurriculum, een waardevolle vervolgstap zijn op het korte interventiekader van deze masterproef.

Daarnaast is een kwalitatieve verdieping waardevol. Analyse van de schrijfproducten uit de interne-dialooglessen, of observatie en transcriptie van literatuurcirkels, kan inzicht geven in hoe leerlingen transformatieve leeservaring opdoen, niet alleen of zij deze opdoen. Momeni et al. (2026) en Nissen (2024) presenteren voorbeelden van zulke kwalitatieve analyses in vergelijkbare onderzoekcontexten. Een mixed-methods design waarin de TREQ-C wordt gecombineerd met analyse van leerling producten en lesobservaties zou de sterkste evidentie opleveren.

Een derde suggestie betreft de rol van de leerkracht. Een gericht onderzoek naar de lerarenopleiding of professionalisering rond TDLT zou kunnen onderzoeken hoe leerkrachten zich positioneren als begeleiders van betekenisgeving in plaats van als autoriteiten over de 'juiste' interpretatie (Green, 2025). Flores et al. (2019) en Arda Tuncdemir et al. (2025) wijzen erop dat leerkrachten alleen in staat zijn om kinder- en jeugdliteratuur didactisch verantwoord in te zetten wanneer hun opleiding hen daartoe expliciet voorbereidt, zowel in literaire kennis als in de pedagogiek van dialogisch en transformatief lezen. Dergelijk onderzoek is bijzonder urgent voor Vlaanderen, waar de nieuwe minimumdoelen binnenkort in werking treden en leerkrachten voor de uitdaging staan om een dergelijk literatuuronderwijs vorm te geven.

Tot slot zou de replicatie in scholen met verschillende socio-economische en culturele profielen de generaliseerbaarheid van de bevindingen versterken. Van den Bossche et al. (2020) wijzen erop dat jeugdliteratuur bij uitstek geschikt is om met diversiteit in de klas te werken, en het zou waardevol zijn om te onderzoeken of TDLT specifiek voor leerlingen met diverse achtergronden bijzondere kansen biedt.

10.6 Conclusie OV2

Deze exploratieve studie biedt een eerste indicatie dat een TDLT-geïnspireerde lessenreeks kan bijdragen aan het zelfinzicht en inzicht in de ander van leerlingen in het vijfde en zesde leerjaar. Het kleine maar significante effect op ZIN (*d = 0.27)* is bemoedigend en sluit conceptueel aan bij het theoretische raamwerk dat in deze masterproef werd gehanteerd. Het lezen van literaire fictie, in een dialogische en leerlinggerichte context, kan bijdragen aan wat Fialho (2019) en Schrijvers (2019b) transformatief lezen noemen. Dat het effect zich juist op ZIN manifesteerde, en niet op de andere schalen, is bovendien theoretisch coherent. Binnen het TR-model vormt zelfinzicht en inzicht in de ander de beoogde eindbestemming van een leeservaring, niet een van de tussenliggende dimensies. De afwezigheid van effecten op de overige schalen herinnert eraan dat dergelijke veranderingen niet vanzelf komen, zij vragen om instructie die voldoende tijd, diepgang en methodologische zuiverheid biedt.

11 Conclusie

Deze masterproef levert een dubbele bijdrage aan het jonge onderzoeksveld van transformatief literatuuronderwijs in het basisonderwijs. OV1 toont aan dat de TREQ-C psychometrisch bruikbaar is voor leerlingen van tien tot twaalf jaar. OV2 laat zien dat een korte TDLT-geïnspireerde interventie tot een meetbaar effect kan leiden op het centrale construct van transformatief lezen. Beide bevindingen zijn voorlopig en vragen om replicatie en verdieping, maar zij vormen een relevant vertrekpunt voor de brede inspanningen die de nieuwe Vlaamse minimumdoelen vergen van leerkrachten, lerarenopleidingen en onderzoekers. In een tijd waarin literatuur een vaste plaats krijgt in het basisonderwijs, biedt dit onderzoek bescheiden maar concrete aanwijzingen dat zorgvuldig ontworpen, dialogische lespraktijken jonge leerlingen kunnen helpen om verhalen niet alleen te lezen, maar zichzelf en anderen erin te leren zien.

12 Referentielijst

Arda Tuncdemir, T. B., & Napoli, M. (2025). Exploring the impact of preservice teachers' knowledge and attitudes toward social and emotional learning (SEL) through children's literature. *Early Childhood Education Journal, 53*(8), 2921–2932. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01758-x

Bakke, J. O., & Lindstøl, F. (2021). "For a few minutes I could pretend I was someone else" – A study of multiple approaches to fiction reading activities. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 5*(2), 88–108. https://doi.org/10.23865/jased.v5.2628

Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom, 6*(3), ix–xi.

Bradfield, K. Z., & Exley, B. (2025). Primary teachers' curriculum making dilemmas: Including and excluding children's literature. *The Australian Journal of Language and Literacy, 48*(3), 249–264. https://doi.org/10.1007/s44020-025-00084-y

Buttrick, N., Westgate, E. C., & Oishi, S. (2023). Reading literary fiction is associated with a more complex worldview. *Personality and Social Psychology Bulletin, 49*(9), 1408–1420. https://doi.org/10.1177/01461672221127315

Castano, E. (2024). Less is more: How the language of fiction fosters emotion recognition. *Emotion Review, 16*(2), 73–83. https://doi.org/10.1177/17540739241232350

Castano, E., Ducceschi, L., Tiuleneva, M., Gaggero, G., Zanella, J., Saedi, F., Luminet, O., Samur, D., & Batini, F. (2025). Exploring the relationship between fiction reading and emotion recognition. *Motivation and Emotion*. https://doi.org/10.1007/s11031-025-10170-w

Castano, E., Zanella, J., Saedi, F., Zunshine, L., & Ducceschi, L. (2024). On the complexity of literary and popular fiction. *Empirical Studies of the Arts, 42*(1), 281–300. https://doi.org/10.1177/02762374231163483

Casteleyn, J., Bogaert, M., Bosman, A. M. T., Coenen, S., Corteville, I., De Clippeleer, A., De Laet, S., Geudens, A., & Schraven, J. (2026). Van eindtermen naar minimumdoelen: Uitdagingen en kansen voor de lerarenopleiding Nederlands in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 47(1)*, 51–60. https://doi.org/10.63379/98y8zr97

Ciesielska, M., Kucirkova, N., & Thomson, J. (2025). How the type and context of children's storybook reading relate to select empathy skills: A meta-analysis. *Early Education and Development, 36*(8), 1888–1914. https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2516989

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 98–104. https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

De Maeyer, S. (2019). *Open leerpakket meten en observeren* [Open leerpakket]. Universiteit Antwerpen.

De Maeyer, S., Coertjens, L., & Ardies, J. (2021). *Bivariate en multivariate statistiek: Een open leerpakket in R*. Academia Press.

De Maeyer, S., Van Daal, T., & Vandervieren, E. (2017). *Univariate statistiek voor de menswetenschappen: Een open leerpakket in R*. Academia Press.

Dera, J. (2025). Students' perceptions of the benefits of literary reading in school and leisure contexts. *Education Sciences, 15*(5), 580. https://doi.org/10.3390/educsci15050580

Donche, V. (2023). *Open leerpakket: Inleiding in methoden en technieken*. Universiteit Antwerpen.

Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts & Humanities, 6*(1), 1692532. https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532

Flores, T. T., Vlach, S. K., & Lammert, C. (2019). The role of children's literature in cultivating preservice teachers as transformative intellectuals: A literature review. *Journal of Literacy Research, 51*(2), 214–232. https://doi.org/10.1177/1086296X19839181

Gasser, L., Dammert, Y., & Murphy, P. K. (2022). How do children socially learn from narrative fiction: Getting the lesson, simulating social worlds, or dialogic inquiry? *Educational Psychology Review, 34*(3), 1445–1475. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09667-4

Gasser, L., Preisig, D., Frei, A., Dammert, Y., Egger, S., & Murphy, P. K. (2025). Effects of a literary intervention on interaction quality in small-group discussions in the upper elementary grades. *Learning and Instruction, 95*, 101996. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101996

Green, M. (2025). Empowering pre-service teachers as enthusiastic and knowledgeable reading role models through engagement in children's literature. *Education Sciences, 15*(6), 704. https://doi.org/10.3390/educsci15060704

Kuiken, D., & Sopčák, P. (2021). Openness, reflective engagement, and self-altering literary reading. In D. Kuiken & A. M. Jacobs (Red.), *Handbook of empirical literary studies* (pp. 305–342). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110645958-013

Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: From design to implementation*. Open University Press.

Loi, C., Hakemulder, F., Kuijpers, M., & Lauer, G. (2023). On how fiction impacts the self-concept: Transformative reading experiences and storyworld possible selves. *Scientific Study of Literature, 12*(1), 44–67. https://doi.org/10.61645/ssol.181

Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science, 3*(3), 173–192. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x

Momeni, S. M., Aerila, J.-A., & Routarinne, S. (2026). Classroom applications of the reader-response approach in primary and secondary education: A systematic review (1989–2024). *L1-Educational Studies in Language and Literature, 26*(1), 1–39. https://doi.org/10.21248/l1esll.2026.26.1.962

Nissen, A. (2024). Whole-class discussions about literary texts: Engaging in dialogue and eliciting literary competence. *Nordic Journal of Literacy Research, 10*(1). https://doi.org/10.23865/njlr.v10.5720

Oatley, K. (2024). Enabling empathy and interpersonal understanding: Aesthetics and effects of literary fiction. *Texas Studies in Literature and Language, 66*(4), 451–467.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Rosenblatt, L. M. (1968). *Literature as exploration* (Rev. ed.). Noble and Noble. (Origineel werk gepubliceerd in 1938)

Schrijvers, M. (2019a). *Inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen: Een ontwerphandleiding*. Universiteit van Amsterdam.

Schrijvers, M. (2019b). *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom* [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam]. UvA-DARE. https://hdl.handle.net/11245.1/da875b9a-998f-4a8b-9cff-8eecd8846615

Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative dialogic literature teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction, 63*, 101216. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216

Tengberg, M., Johansson, M., & Sønneland, M. (2023). Dialogue and defamiliarization: The conceptual framing of an intervention for challenging readers and improving the quality of literature discussions. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 23*(2), 1–24. https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.566

Tucker, A. (2022). Reading texts, reading people: Cognitive literary science and pedagogy. *Arts and Humanities in Higher Education, 21*(1), 94–110. https://doi.org/10.1177/14740222211013757

Van Coillie, J. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten: Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* (Volledig herz. ed.). Davidsfonds/Infodok.

Van den Bossche, S., Klomberg, A., Bendahman, C., Ginting, M., Lierop-Debrauwer, H. van, & Tiggelovend, I. (2020). *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit*. Eburon.

Venegas, E. M. (2018). Strengthening the reader self-efficacies of reluctant and struggling readers through literature circles. *Reading & Writing Quarterly, 34*(5), 419–435. https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1483788

Vlaamse Overheid. (2026a). *Minimumdoelen lager onderwijs (versie 2.0)*. Onderwijsdoelen. https://onderwijsdoelen.be

Vlaamse Overheid. (2026b). *Uitgangspunten van de minimumdoelen*. Onderwijsdoelen. https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/6611

Geraadpleegde jeugdliteratuur (interventiemateriaal) - https://www.iedereenleest.be/boekenzoeker

Mieras, A. (2019). Homme en het noodgeval (geïllustreerd door L. Faas). Lemniscaat.

Overman, M. (2024). De zomer die alles was (geïllustreerd door E. Leeuwrik). Kluitman.

Terwindt, K. (2024). Kauw van jou (geïllustreerd door E. Verburg). Lemniscaat.

Vlietstra, D. (2024). De lijst van Violet Sopjes (geïllustreerd door Y. Heiligers). Gottmer.

Woltz, A. (2023). De spin en de sleutel. Querido.

13 Bijlagen

Bijlage A - TREQ-vragenlijst origineel (15-jarigen)

Volledige versie (29 items, 8 schalen)

Schaal	Code	Item
Verbeelding	VBD1	Ik zie de plaatsen waar verhalen zich afspelen duidelijk voor me.
	VBD2*	De plaatsen die in verhalen beschreven worden zie ik niet voor me.
	VBD3	Als ik verhalen lees, heb ik een beeld in mijn hoofd van hoe de personages eruitzien.
Identificatie	IDF1	Als ik verhalen lees, heb ik het gevoel dat ik weet wat een personage doormaakt.
	IDF2	De beschreven situaties in verhalen doen me denken aan wat andere mensen meemaken.
	IDF3	Tijdens het lezen herken ik bij mezelf gedachten of gevoelens van verhaalpersonages.
	IDF4	Als ik verhalen lees, herken ik iets van mezelf in de hoofdpersoon of een ander personage.
Inleving	INL1*	Ik merk dat ik me niet inleef in de hoofdpersoon van de verhalen die ik lees.
	INL2	Als ik verhalen lees, heb ik het gevoel dat ik zelf in de situatie ben waarover ik lees.
	INL3*	Ik voel tijdens het lezen van verhalen niet hoe het zou zijn om op die plek te zijn.
	INL4	Gebeurtenissen waarover ik lees, maak ik mee alsof ik het personage ben dat ze meemaakt.
Oordelen over anderen	OOR1	Als ik verhalen lees, merk ik dat ik positief of negatief oordeel over de personages.
	OOR2	Bij het lezen van verhalen vorm ik een mening over de personages: ze zijn aardig, vervelend, bijzonder, egoïstisch, enzovoort.
	OOR3	Als ik verhalen lees, merk ik dat ik een oordeel vorm over hoe de personages zich gedragen.
Sympathie	SYM1	Personages in verhalen roepen medelijden in me op.
	SYM2*	Als in verhalen de hoofdpersoon iets onaangenaam overkomt, dan doet me dat niet zoveel.
	SYM3	Als in verhalen de hoofdpersoon iets heftigs meemaakt, dan raakt dat me.

Schaal	Code	Item
Bewustzijn van taal en stijl	BTS1	Als ik verhalen lees, springen bepaalde woorden, zinnen of stukjes er voor mij echt uit.
	BTS2	Als ik verhalen lees, merk ik dat ik blijf hangen bij zinnen of stukjes die ik mooi geschreven vind.
	BTS3	Ik merk dat woorden, zinnen of passages van verhalen tijdens het lezen iets in me kunnen oproepen.
Inzicht in jezelf en de ander	INZ1	Verhalen helpen me om mijn negatieve gedachten en gevoelens (irritatie, verveling, verdriet) beter te begrijpen.
	INZ2	In een verhaal herken ik gedachten en gevoelens van mezelf, waar ik vóór het lezen niet zo op gelet had.
	INZ3	Ik heb het idee dat ik mezelf beter begrijp door het lezen van verhalen.
	INZ4	Door verhalen te lezen, kijk ik anders tegen (groepen) mensen aan die ik niet persoonlijk ken.
	INZ5	Verhalen helpen me om mijn negatieve gevoelens ten opzichte van anderen (teleurstelling, jaloezie, afkeer) beter te begrijpen.
	INZ6	Verhalen doen me inzien wat voor andere mensen écht belangrijk is in hun leven.
	INZ7	Het lezen van verhalen geeft me meer inzicht in hoe andere mensen zijn.
	INZ8	Ik merk dat verhalen me laten nadenken over hoe andere mensen zijn.
	INZ9	Verhalen zetten me aan het denken over of ik bepaald gedrag van anderen goedkeur of afkeur.

Noot. Items van de Transformative Reading Experiences Questionnaire (TREQ), zoals beschreven in Schrijvers et al. (2019). Items gemarkeerd met * zijn negatief geformuleerd en dienen bij analyse gehercodeerd te worden.

Bijlage B - TREQ-C

TREQ-C vragenlijst voor 12-jarigen - Aangepaste versie (22 items, 4 schalen)

Schaal	Code	Item
Verbeelding	VBD1	Ik zie de plaatsen waar verhalen zich afspelen duidelijk voor me.
	VBD2*	De plaatsen die in verhalen beschreven worden, zie ik niet voor me.
	VBD3	Als ik verhalen lees, heb ik een beeld in mijn hoofd van hoe de personages eruitzien.
Zelfinzicht en inzicht in de ander	ZIN1	De beschreven situaties in verhalen doen me denken aan wat andere mensen meemaken.
	ZIN2	Tijdens het lezen, herken ik bij mezelf gedachten of gevoelens van verhaalpersonages.
	ZIN3	Als ik verhalen lees, herken ik iets van mezelf in de hoofdpersoon of een ander personage.
	ZIN4	Verhalen helpen me om mijn negatieve gedachten en gevoelens (irritatie, verveling, verdriet) beter te begrijpen.
	ZIN5	In een verhaal herken ik gedachten en gevoelens van mezelf, waar ik vóór het lezen niet zo op gelet had.
	ZIN6	Ik heb het idee dat ik mezelf beter begrijp door het lezen van verhalen.
	ZIN7	Verhalen helpen me om mijn negatieve gevoelens ten opzichte van anderen (teleurstelling, jaloezie, afkeer) beter te begrijpen.
	ZIN8	Het lezen van verhalen geeft me meer inzicht in hoe andere mensen zijn.
	ZIN9	Door verhalen te lezen, kijk ik anders tegen (groepen) mensen aan die ik niet persoonlijk ken.
	ZIN10	Verhalen doen me inzien wat voor andere mensen écht belangrijk is in hun leven.
Oordelen over personages	OOR1	Als ik verhalen lees, merk ik dat ik positief of negatief oordeel over de personages.
	OOR2	Bij het lezen van verhalen vorm ik een mening over de personages: ze zijn aardig, vervelend, bijzonder, egoïstisch, enzovoort.
	OOR3	Als ik verhalen lees, merk ik dat ik een oordeel vorm over hoe de personages zich gedragen.
Emotionele en esthetische respons	EER1	Personages in verhalen roepen medelijden in me op.
	EER2*	Als in verhalen de hoofdpersoon iets onaangenaam overkomt, dan doet me dat niet zoveel.

Schaal	Code	Item
	EER3	Als in verhalen de hoofdpersoon iets heftigs meemaakt, dan raakt dat me.
	EER4	Als ik verhalen lees, springen bepaalde woorden, zinnen of stukjes er voor mij echt uit.
	EER5	Als ik verhalen lees, merk ik dat ik blijf hangen bij zinnen of stukjes die ik mooi geschreven vind.
	EER6	Ik merk dat woorden, zinnen of passages van verhalen tijdens het lezen iets in me kunnen oproepen.

Noot. Aangepaste versie van de TREQ voor 12-jarigen, gebaseerd op Schrijvers et al. (2019). De schalen *Identificatie* en *Inzicht in jezelf en de ander* zijn samengevoegd; de schalen *Inleving*, *Sympathie* en *Bewustzijn van taal en stijl* zijn samengebracht onder *Esthetische en emotionele respons*. Verwijderde items uit de oorspronkelijke vragenlijst: IDF1, INL1, INL2, INL3, INL4, INZ8 en INZ9. Items gemarkeerd met * zijn negatief geformuleerd en dienen bij analyse gehercodeerd te worden.

Bijlage C - Begeleidingsbrief voor scholen – Validatie TREQ

Begeleidingsbrief

Onderwerp: Vragenlijst 'betekenisvolle ervaringen tijdens het lezen van fictie'

Beste leerkracht(en),

Bedankt dat u op school de tijd wil nemen om deze vragenlijst in te laten vullen door leerlingen van het zesde leerjaar. U draagt zo bij aan wetenschappelijk onderwijsonderzoek.

In de nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs is onder de discipline Nederlands een nieuw kennisdomein toegevoegd: **literatuur**.

Taal helpt kinderen om zichzelf beter te leren kennen, om creatief te zijn en om zich in verhalen te verdiepen. Door verhalen te lezen kunnen ze nadenken over hun eigen gevoelens en gedachten en in gesprek gaan met anderen over wat hen raakt. Dat is belangrijk voor hun persoonlijke ontwikkeling en voor hoe ze met anderen omgaan.

Daarom is één van de nieuwe doelen dat kinderen tijdens het lezen verbanden kunnen leggen tussen elementen uit de tekst en emoties en gedachten die ze op dat moment hebben.

Als student aan de Universiteit Antwerpen (opleiding Master in het Basisonderwijs) onderzoek ik in mijn masterproef of leerlingen van het zesde leerjaar dit inzicht kunnen opdoen via literatuurlessen. Ter voorbereiding op dat onderzoek vraag ik de leerlingen uit uw klas om een korte vragenlijst in te vullen. In deze vragenlijst wordt gepeild naar betekenisvolle ervaringen tijdens het lezen van fictie. Het invullen van de vragenlijst neemt ongeveer 10 minuten in beslag.

Voorbereiding

Geef de *informatiebrief voor ouders* mee naar huis met alle leerlingen van het zesde leerjaar.

Motiveer uw leerlingen om de ingevulde brief zo snel mogelijk terug mee te brengen. Benadruk daarbij dat het belangrijk is dat beide ouders tekenen. Bovendien moeten kinderen vanaf de leeftijd van 12 jaar ook zelf toestemming geven.

Verzamel alle ingevulde toestemmingsformulieren. **OPGELET:** enkel leerlingen voor wie toestemming is gegeven, mogen de vragenlijst invullen.

Uitvoering

- Licht de leerlingen in over de doelstelling van deze vragenlijst. We peilen naar betekenisvolle ervaringen tijdens het lezen van literatuur.
- De leerlingen zijn vrij om op elk moment te stoppen met het invullen van de vragenlijst. Hier zijn geen nadelige gevolgen aan verbonden.
- Geef de leerlingen mee dat alle vragenlijsten anoniem verwerkt worden. Niemand komt te weten wat ze invulden.
- We zijn op zoek naar persoonlijke ervaringen. Bijgevolg zijn er geen foute of juiste antwoorden.
- Laat de leerlingen de vragenlijst zelfstandig invullen. Bij de vragenlijst hoeft u geen verdere uitleg te geven. Indien een leerling u een vraag stelt over de betekenis van een bepaald item, beantwoordt u deze. Vervolgens noteert u deze vraag voor uzelf op een apart blad.
- Wanneer de leerling klaar is met het invullen van de vragenlijst, bedankt u hem of haar voor de deelname.
- Verzamel alle ingevulde vragenlijsten en bezorg ze terug aan de onderzoeker.

Alvast bedankt voor uw medewerking. Bij verdere vragen mag u mij altijd contacteren.

Met vriendelijke groet,

Steffi Struys (onderzoeker)

steffi.struys@student.uantwerpen.be

Bijlage D - Informatiebrief en toestemmingsformulier voor ouders

Informatiebrief ouders

Onderwerp: Onderzoek 'betekenisvolle ervaringen tijdens het lezen van fictie'

Beste ouders en leerling,

Je hebt het misschien al in het nieuws gehoord: er zijn nieuwe minimumdoelen voor het basisonderwijs. Voor het vak Nederlands is er een nieuw onderdeel toegevoegd: **literatuur**.

Taal helpt kinderen om zichzelf beter te leren kennen, om creatief te zijn en om zich in verhalen te verdiepen. Door verhalen te lezen kunnen ze nadenken over hun eigen gevoelens en gedachten en in gesprek gaan met anderen over wat hen raakt. Dat is belangrijk voor hun persoonlijke ontwikkeling en voor hoe ze met anderen omgaan.

Daarom is een van de nieuwe doelen dat kinderen tijdens het lezen verbanden leren leggen tussen elementen uit de tekst en de emoties en gedachten die ze op dat moment ervaren.

Als student aan de Universiteit Antwerpen (opleiding Master in het Basisonderwijs) onderzoek ik of leerlingen van het vijfde en zesde leerjaar dit inzicht kunnen opdoen via literatuurlessen. Voor mijn onderzoek vraag ik of jouw zoon of dochter een korte vragenlijst mag invullen. In deze vragenlijst wordt gepeild naar betekenisvolle ervaringen tijdens het lezen van literatuur. Het invullen van de vragenlijst neemt ongeveer 10 minuten in beslag en zal in de klas gebeuren. Daarna verzorgt de eigen leerkracht, verspreid over een langere periode, zes literatuurlessen. Achteraf vullen de leerlingen de vragenlijst nogmaals in, zodat ik kan onderzoeken of de lessen een effect hebben gehad op zelfinzicht.

Alle gegevens die worden verzameld tijdens dit onderzoek, worden anoniem verwerkt.

Deelname is volledig vrijwillig. Op elk moment kan je beslissen om de deelname aan dit onderzoek stop te zetten. Je kind zal hier geen enkel nadeel aan ondervinden. Wanneer je erin toestemt dat jouw kind deelneemt aan het onderzoek, zou ik willen vragen om het toestemmingsformulier terug te bezorgen aan de leerkracht.

Alvast bedankt om deze informatiebrief door te nemen. Voor verdere informatie kan je steeds contact opnemen met mij.

Met vriendelijke groeten,

Steffi Struys steffi.struys@student.uantwerpen.be

Deel in te vullen door de ouders

Gelieve deze pagina in te vullen en terug te bezorgen aan de leerkracht van je kind.

Betreft vragenlijst: *betekenisvolle leeservaringen bij het lezen van fictie*

OPGELET: Je kind mag enkel deelnemen en zo bijdragen aan wetenschappelijk onderwijsonderzoek wanneer **beide ouders** (indien mogelijk) toestemming geven en dit formulier ondertekenen. Is jouw zoon of dochter op het moment van het invullen van de vragenlijst 12 jaar of ouder, dan moet hij of zij ook zelf toestemming geven.

Toestemming deelname

Hierbij geef ik toestemming om mijn kind te laten deelnemen aan het onderzoek naar betekenisvolle leeservaringen. Ik bevestig hiermee dat:

- Ik mijn kind volledig vrijwillig laat deelnemen aan dit onderzoek.
- Ik weet dat mijn kind tijdens het onderzoek te allen tijde mag stoppen.
- De onderzoeker de verzamelde data anoniem zal verwerken.
- De anonieme gegevens gebruikt kunnen worden voor ander onderwijsonderzoek.
- Ik voldoende informatie heb ontvangen over het onderzoek.
- Mijn vragen naar tevredenheid zijn beantwoord.

Gelieve aan te duiden of je al dan niet toestemming geeft om je kind te laten deelnemen aan dit onderzoek:

☐ Ja, ik geef hiervoor toestemming

☐ Nee, ik geef hiervoor GEEN toestemming

Voornaam kind: _____ Datum: _____

Moeder – vader – voogd *(omcirkel wat past)* Naam ouder: _____ Handtekening: _____	Moeder – vader – voogd *(omcirkel wat past)* Naam ouder: _____ Handtekening: _____

Enkel indien leeftijd kind +12 jaar:

Naam kind: _____

Handtekening: _____

Bijlage E - Jouw rol als leerkracht

LES – Jouw rol als leerkracht

Bedankt dat je met deze lessenreeks aan de slag gaat.

De metafoor van “spiegels en vensters” (Bishop, 1990) benadrukt hoe boeken zowel herkenning bieden, als nieuwe perspectieven openen en empathische betrokkenheid mogelijk maken. Daarmee vormen ze een unieke brug tussen persoonlijke ervaringen en de bredere wereld.

Veel (lees)plezier!

Start

Het is essentieel dat jij als leerkracht de juiste sfeer creëert: een open maar serieuze sfeer, waarin leerlingen worden uitgedaagd maar ook mogen en kunnen aangeven dat ze soms vastlopen of dingen moeilijk vinden.

We benoemen een aantal zaken waarop je kunt letten.

Interactie

In literatuurlessen ontstaat vaak (ongewild) een IRE-interactiepatroon: initiatie-reactie-evaluatie. De leerkracht stelt een vraag, een leerling reageert, en de leerkracht evalueert dat antwoord direct (‘Ja, precies’, of ‘Nee, niet helemaal’). Dit is bij feitelijke, kennisgerichte vragen niet direct een probleem, maar bij literatuuronderwijs kun je het beter vermijden, als we aannemen dat literatuur meerduidig is.

Een IRE-interactiepatroon impliceert namelijk dat er één correct antwoord is op een vraag, en dat jij als leerkracht weet wat dat antwoord is. Het is dan lastig om leerlingen écht te laten nadenken over literatuur, en helemaal om ze te laten reflecteren op dat voor henzelf en hun kijk op het leven en de wereld kan betekenen: dat is immers voor iedereen anders. Beter is om open, inventariserende vragen te stellen.

Repertoire aan vragen en prompts

In je vragen kun je meer variatie aanbrengen dan ‘Wat vind je ervan?’ of ‘Waarom denk je dat?’ Hieronder staan vragen en zinnen die goed passen bij een dialogische aanpak, die je kunt inzetten als je groepjes stimuleert om meer diepgang in een gesprek te brengen, of tijdens een klassikaal gesprek:

Waar denk je (nog meer) aan als je dit leest?

Heb je het al gehad over [x, y, z]?

Je klasgenoot zegt [x, y, z], hoe is dat voor jou?

Benoem eens jullie eerste reacties op dit verhaal.

Kun je het ook van een andere kant bekijken?

Wat zegt [x, y, z] in dit verhaal over mensen?

Waarom zou iemand het niet met jou eens kunnen zijn?

Voor jou kan dat heel anders zijn; elke leeservaring is anders.

Hoe zou je het onder woorden brengen voor je zusje van zeven?

Oké, je weet het niet precies. Hoe zou je dat kunnen oplossen? Wat kan je verder helpen? Vind je dat een logische uitleg? Helpt het antwoord je?

Waar in de tekst zit je moeilijkheid? Kun je 'm aanwijzen? Wat gebeurt daar?

Zou je dat stukje tekst letterlijk moeten nemen, denk je? Wat kan het nog meer betekenen?

Het vermijden van evaluaties van leerlingenreacties kan lastig zijn, want niet elke interpretatie is even sterk of even goed onderbouwd, en soms zien leerlingen gewoonweg een belangrijke wending in een verhaal over het hoofd. Zeg dan niet: 'Nee, zo heeft de schrijver dat niet bedoeld' of 'Je hebt het punt wel een beetje gemist.' Het uitstellen van zo'n oordeel verwacht je ook van leerlingen (het is één van de gespreksafspraken die je maakt). Probeer een leerling juist op alternatieve gedachten te brengen: 'Oké, maar zou je het ook op andere manieren kunnen zien?' 'Denk je dat [x, y, z] in het verhaal belangrijk is? Waarom gaat het daarover, denk je?' Eigenlijk probeer je dus voortdurend de bal terug te kaatsen naar de leerling.

Positionering

Probeer je, tot slot, voortdurend bewust te zijn van hoe je je positioneert als literatuurleerkracht: niet als autoriteit die de 'betekenis' in pacht heeft, maar als iemand die kan helpen om verhalen betekenis te geven. Gebruik 'we' in plaats van 'jullie' ('Oké, we gaan nu nadenken over dat personage...') en durf je eigen reacties op verhalen te laten zien, bijvoorbeeld bij het hardop denken, of door zelf mee te doen met speeddaten. Let erop dat je in klassikale gesprekken steeds de gespreksafspraken toepast die je leerlingen leert, en maak dat expliciet door bijvoorbeeld 'doorvragen' te benoemen.

Nog even dit - Praktisch

Bij elke les heb je voor alle leerlingen de afgedrukte fragmenten nodig. Zo kunnen ze notities nemen. Je kan ze vinden in de bijlage bij elke les.

LES 1 – Instructie externe dialoog en een VLOEI-end gesprek

LES 2 – oefenen externe dialoog en een VLOEI-end gesprek

LES 3 – toepassen externe dialoog

LES 4 – instructie interne dialoog

LES 5 – toepassen interne dialoog

LES 6 – eindopdracht

In dit project



De lijst van Violet Sopjes
David Vlietstra, Yoko Heiligers (ill.)

Gottmer, 2024
9789025778903



De spin en de sleutel
Anna Woltz

Querido, 2023
9789045129655



De zomer die alles was
Mariska Overman

Kluitman, 2024
9789020628227



Homme en het noodgeval
Annejan Mieras

Lemniscaat, 2019
9789047711827



Kauw van jou
Kris Terwindt

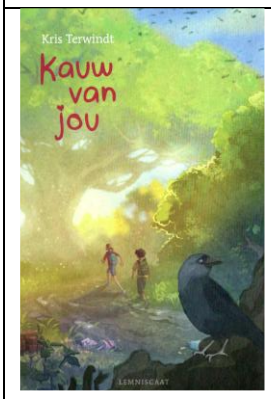
Lemniscaat, 2024
9789047716860

Inspiratie voor de lessen uit :

Schrijvers, M. (2019a). *Inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen: Een ontwerphandleiding*.

Universiteit van Amsterdam.

Bijlage F - Voorbeeld - les 3 Kauw van jou – Kris Terwindt

LES 3 - Toepassen externe dialoog	
Lesonderwerp	**Korte inhoud**
 **Uit** Kris Terwindt – Kauw van jou **Fragment** p 7 - 13 Pim en Thilo - vriendschap, rouw - verbeelding, identificatie, sympathie.	*De zomervakantie is pas een week begonnen, maar Pim heeft er nu al helemaal genoeg van. Haar moeder is elke dag aan het werk en haar vader komt niet van de bank af waarop hij nu al bijna een jaar bivakkeert. Bijna een jaar, want over een week is het precies een jaar geleden dat Huug verongelukte. Pims oudere broer. Als Pim boos in haar eentje een ijsje gaat halen, maakt ze kennis met Thilo, die onlangs in haar flat is komen wonen. Hij laat haar zijn geheim zien – een geheim dat alles te maken heeft met Huug. Maar dat weet Thilo niet. In de week die volgt, moet Pim keuzes maken. Wat vertelt ze aan wie? En vooral: hoe moet ze door? Want als er een jaar voorbij is, is het echt. Dan komt Huug nooit meer terug.*
Lesdoelen	
MD 1.5.7 De leerlingen kunnen verbanden leggen tussen elementen uit de tekst en emoties en gedachten tijdens het lezen van de tekst **MD 1.3.10** De leerling kan doelgericht en genuanceerd deelnemen aan mondelinge interactievormen zoals dialoog, discussie en groepsgesprek en hierbij de volgende interactiestrategieën toepassen: • voortbouwen op andermans ideeën; • verbanden leggen tussen verschillende standpunten; • argumenten bevragen en nuanceren; • met ondersteuning tot een conclusie komen. **Op Stap – Leerroute 1.6.GL5.6** De leerlingen kunnen inzichten uit een literair gesprek samenvatten. **Op Stap – Leerroute 1.6.GL6.6** De leerling kan zijn/haar interpretatie bijstellen op basis van een literair gesprek.	

Lesverloop

INSTRUCTIE FASE 5'

Leerlingen hebben expliciete instructie nodig om dialogen over de teksten en hun leeservaring te kunnen voeren.

- De leerlingen hebben in de vorige les klasafspraken gemaakt rond dialogen. Overloop deze nog een keer, maak ze visueel duidelijk.

- Afspraken **VLOEI-end** gesprek =

  Vragen stellen – Stel vragen aan je klasgenoten over wat ze zeggen, denken, vinden, hebben ervaren en vraag door. Waarom is dat zo?

  Luister naar elkaar – Wat zegt een ander nu precies? Laat elkaar uitpraten.

  Oordeel uitstellen – Houd je mening binnenboord. Kun je ook een alternatief bedenken voor je eerste gedachte?

  Evenveel aan het woord zijn – Zorg dat iedereen aan het woord komt. Gebruik vragen om iedereen bij het gesprek te betrekken.

  Inhoudelijk en interpreterend de diepte ingaan – Zorg dat het gesprek écht ergens over gaat. Is er meer over je leeservaring te zeggen dan spannend, saai of leuk? Stuur het gesprek terug naar de inhoud als jullie afdwalen.

- De leerlingen hebben geen context nodig om het verhaal te volgen. Het fragment komt uit het begin van het boek. Het start bij Pim thuis en gaat verder over de ontmoeting tussen Pim en Thilo.

OEFEN FASE 15'

Na de instructie oefenen de leerlingen met de gesprekstrategieën.

- **Lees** het fragment. Met bijzondere aandacht voor:

- EMOTIONELE RESPONS Je voelt medelijden en compassie voor Pim. Wat roept ze op bij jou? Grijpt wat haar overkwam je aan?
- VERBEELDING Je voelt de sfeer in het boek, hoe is die? Welk gevoel krijg je hierdoor? Zie je het verhaal voor je? Welke elementen in de tekst helpen jou om in te beelden waar het verhaal zich afspeelt?
- INDENTIFICATIE EN INZICHT IN JEZELF EN DE ANDERE Je herkent iets van jezelf of anderen in Pim. Wat ze doet, denkt meemaakt, doet je denken aan iets wat jij ooit deed of dacht of doet je denken aan wat iemand die je kent heeft meegemaakt.

VERWERKINGS FASE 20'

De leerlingen worden verdeeld in 8 groepen en gaan 'speeddaten'.

Nadat ze het fragment hebben gelezen gaan de leerlingen in 8 groepen werken. de A en B groepen. Een A groep 'date' met een B groep. Enkel de B groepen schuiven na elke ronde door. Zo hebben de leerlingen telkens andere gesprekpartners. Elke ronde krijgt de groep een andere opdracht. Het is een activerende,

gevarieerde en laagdrempelige dialogische leeractiviteit waarin de gespreksafspraken toegepast kunnen worden.

In deze taak zijn er vier rondes van 3 à 4 minuten.

Ronde 1 – De dialoog naspelen om zich in te leven in de hoofdpersoon en het andere personage. Bv: de dialoog tussen Pim en haar papa of de dialoog tussen Pim en Thilo bij de ijscoman.

Ronde 2 – '*Ergens is het afgelopen jaar draaide de tijd om'.* Waarom staat die zin zo in het verhaal? Wat doet die zin met je? Waarom is dit een belangrijke zin in het verhaal? Ben jij wel al eens in zo'n situatie geweest?

Ronde 3 – Gesprek over hoe Pim reageert als haar papa op de bank in slaap is gevallen. Kun je haar reactie begrijpen? Waarom wel, waarom niet?

Ronde 4 – Gesprek over thematische vergelijking met andere verhalen die in het project gelezen zijn. Welke verschillen zie je tussen Puca (uit 'de zomer die alles was') en Pim? Wat zijn overeenkomsten? Door welke elementen in de tekst denk je dat? Kun je een voorbeeld geven? (enkele overeenkomsten: tijd / dood / nieuwe vriendschap)

- Dit zijn enkele prompts die je kan aanreiken om op elk moment in het gesprek in te zetten. (Ook in de volgende lessen.)

Vertel…
Hoe je er zelf over denkt.
Wat je opviel toen je de tekst las.
Wat je herkent in het verhaal.
Waar de verhaalsituatie je aan doet denken.
Hoe jij zou reageren.
Waarom je iets denkt of vindt.

Evaluatie

Gesprek - startvaardigheden rubric. – Zijn er *verschillen met de vorige les?*

Ik heb in gesprekken over literatuur meestal niet zoveel te zeggen over wat ik gelezen heb. Ik luister vooral naar anderen.	Ik vertel in gesprekken over literatuur over wat ik gelezen heb en hoe ik dat ervaren heb. Ik luister naar anderen en stel af en toe een vraag over hun ideeën en ervaringen.	In gesprekken over literatuur ben ik actief bezig met de inhoud van het gesprek. Ik vraag anderen hoe zij het lezen ervaren hebben en vergelijk dat met mijn eigen leeservaring. In het gesprek bekijk ik dingen van verschillende perspectieven.