Suzanne Bogaerds-Hazenberg
leesonderwijs.com
Contact: leesonderwijs@gmail.com

Close reading: kansen en knelpunten in beeld

1. Inleiding

Wie leerkrachten spreekt over de leesvaardigheid van hun leerlingen krijgt regelmatig te horen: *"Leerlingen lezen amper wat er staat"*. Tegelijk is er de wens en wettelijke op-

dracht om leerlingen tot vaardige lezers op te leiden die in staat zijn tot diep en kritisch lezen. Scholen zijn dan ook naarstig op zoek naar methodieken waarmee ze de leesvaardigheid van hun leerlingen kunnen vergroten en die een duidelijk handvat bieden om lessen vorm te geven. Na een periode waarin leesstrategieën de boventoon voerden in het leesonderwijs, met daarbij minder oog voor de tekstinhoud (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2022), bevinden we ons nu in een periode waarin scholen juist de tekstinhoud meer centraal willen stellen. Ze zoeken vaak naar aanpakken die de kans bieden om meer betekenisvol leesonderwijs te verzorgen rond rijke teksten.

In die zoektocht zijn veel Nederlandse en Vlaamse basisscholen uitgekomen bij de methodiek van *close reading*, waarbij het leesonderwijs wordt vormgegeven rondom complexe, rijke teksten (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2026b). Wat weten we vanuit wetenschappelijk onderzoek over de effectiviteit van *close reading* in het basisonderwijs? In mijn bijdrage aan de HSN-conferentie vertel ik over de kansen en knelpunten van *close reading*, vanuit onze *review*studie naar *close reading* (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2026a) en vanuit de quasi-experimentele studie die we uitvoerden (Swart e.a. 2026).

2. Wat is *close reading*?

Close reading stelt het ontrafelen van de diepere tekstbetekenis van complexe teksten centraal, waarbij leerlingen secuur en herhaaldelijk complexe teksten leren lezen en hun tekstinterpretatie(s) delen. De wortels van de methodiek liggen in de theologie en literatuur, maar langzamerhand heeft de methodiek ook invloed gekregen op het leesonderwijs. In het onderwijsveld heeft *close reading* weliswaar vele verschijningsvormen, maar toch zijn er herkenbare kernelementen (Welsh e.a. 2019) die sterk geïnspireerd zijn op onderwijsboeken van invloedrijke Amerikaanse auteurs zoals Fisher & Frey (2013).

1. *Herhaalde lezingen van een complexe tekst*
   Bij elke lezing van de tekst wordt een andere focus gekozen om de gelaagdheid van de tekst te ontdekken. Bij de eerste lezing wordt weinig weggegeven. Veel auteurs bepleiten een 'koude duik', waarbij leerlingen in eerste instantie een productieve worsteling met de tekst hebben zonder dat vooraf veel voorkennis geactiveerd wordt.

2. *Lezen met de pen in de hand*
   Leerlingen annoteren wat ze belangrijk, lastig of opvallend vinden. Dit moet het leesproces vertragen en de concentratie vergroten. Ook zou het leerkrachten helpen om het begrip van leerlingen te monitoren. Dit annoteren kan in allerlei vormen, al wordt er in de onderwijspraktijk vaak met een systematische aanpak gewerkt, zoals een cirkel rondom moeilijke woorden en een uitroepteken bij belangrijke of verrassende stukken tekst.

3. *Interactie over de tekst*
   Er worden tekstafhankelijke vragen gesteld die steeds dieper gaan: van letterlijk begrip (Wat zegt de tekst?) en een analyse van woordgebruik, structuur en stijlfiguren (Hoe zegt de tekst het?) naar interpretatieve en evaluatieve vragen (Wat betekent de tekst (voor jou)?). Leerlingen werken richting een eindproduct (schrijf- of spreektaak, zoals een schriftelijke respons) waarin ze hun tekstinterpretatie staven met citaten en tekstbewijs.

Vaak wordt in het onderwijs vertrokken vanuit een specifieke *close-reading*-aanpak waarbij dezelfde (korte) tekst in meerdere 'sessies' opnieuw gelezen wordt (Fisher & Frey 2013). Vaak gaat het daarbij om een tekstbehandeling in drie of vier sessies, steeds met een veeleisender leesdoel. Daarbij is de eerste lezing veelal gericht op een algemeen tekstbegrip (wat?), de tweede lezing op de manier waarop de tekst de boodschap overdraagt met daarbij aandacht voor bijvoorbeeld woordgebruik, stijlfiguren of tekststructuur (hoe?) en de derde en/of vierde lezing op de diepere betekenis of het standpunt van de tekst (waartoe?). De derde en/of vierde lezing biedt dan vaak inspiratie voor een schriftelijke respons of een andere eindtaak. Door in meerdere sessies dezelfde tekst onder de loep te nemen, hoopt men met leerlingen de diepste betekenis van de tekst te ontrafelen.

3. Onderzoeksopzet

Gezien de groeiende populariteit van *close reading*, hebben we de wetenschappelijke evidentie voor deze aanpak op een rij gezet. Dat is al eens eerder gedaan en toen werd geconcludeerd dat er voor leerlingen in het basisonderwijs en in de eerste jaren van het middelbaar onderwijs (te) weinig wetenschappelijke evidentie was (Welsh e.a. 2018). Daarom voerden we recentelijk een nieuwe *review*studie uit naar precies deze leeftijdsgroepen. Wat voor onderzoek is er inmiddels gedaan naar de effecten van *close reading*?

Met een systematische zoektocht in diverse wetenschappelijke databases lokaliseerden we uiteindelijk negentien studies die voldeden aan onze criteria: een onderzoek waarbij leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs (leerjaar 4) tot en met het derde jaar van het middelbaar onderwijs een *close-reading*-interventie volgden en waarin uitkomsten werden gerapporteerd over leesvaardigheid of leesmotivatie. Naast (quasi-)experimentele studies, verzamelden we ook kleinschalige *casestudies* en onderzoeken zonder controlegroep toe (zie: Bogaerds-Hazenberg e.a. 2026 voor meer detail). Daarnaast voerden we een quasi-experimenteel onderzoek uit, waarbij uiteindelijk 184 leerlingen (zwakke lezers uit groep 6 en 7 van kansarme Nederlandse scholen) twaalf weken lang in kleine tutorgroepjes een *close-reading*-interventie volgden (Swart e.a. 2026).

4. Opbrengsten

Vanuit de *review*studie kunnen we concluderen dat er te weinig adequaat wetenschappelijk onderzoek is naar *close reading*. Van de negentien studies die we vonden, is de kwaliteit discutabel: slechts drie studies waren gepubliceerd in wetenschappelijke tijdschriften, slechts vier studies hadden een controlegroep en in driekwart van de onderzoeken was de leerkracht ook de onderzoeker. Al het onderzoek tezamen is gebaseerd op slechts 354 leerlingen doordat er veelal kleinschalige *casestudies* zijn uitgevoerd. Gerapporteerde resultaten bleken wisselend: studies met een zwakkere onderzoeksopzet waren eerder geneigd om positieve resultaten te rapporteren, terwijl dat minder uitgesproken het geval was in onderzoeken met striktere onderzoeksdesigns. Kortom, we hebben nauwelijks zicht op de effecten van *close reading* op leesvaardigheid of leesmotivatie, en we weten ook niet of de aanpak generaliseerbaar is naar klassikale settings.

Binnen het quasi-experimentele onderzoek bleek *close reading* niet bij te dragen aan veranderingen in leesmotivatie, woordenschat en verhaalbegrip. Wel vonden we effecten voor technisch lezen en informatief tekstbegrip. De kwaliteit van de uitvoering en de didactische keuzes van leerkrachten – met name op het vlak van 'voorkennis activeren' en 'annoteren' – hingen samen met de effectiviteit. De kwalitatieve data lieten zien dat vragen over letterlijk begrip haalbaar waren, maar dat gesprekken over de diepere betekenis vaak niet tot stand kwamen, dat de teksten als (te) complex werden ervaren en dat er veel meer voorkennis en extra ondersteuning nodig was, waardoor er veel tijdsdruk binnen de lessen ontstond (Swart e.a. 2026). Maar de resultaten uit dit onderzoek moeten ook voorzichtig worden geïnterpreteerd vanwege de kleinschaligheid en de methodologische beperkingen van de studie, al was de onderzoekskwaliteit in zekere zin al veel groter dan die van alle voorgaande studies. *Close reading* biedt zeker kansen voor betekenisvolle gesprekken over rijke teksten, maar het is belangrijk om ook de knelpunten niet uit het oog te verliezen.

5. Conclusie

Het is begrijpelijk dat *close reading* veel aan populariteit gewonnen heeft op scholen: *close reading* biedt kansen om het leesonderwijs vorm te geven rondom complexe teksten en om uitgebreid met leerlingen over complexe teksten te schrijven en te spreken. De aanpak is echter (nog) niet *evidence-based* (zeker niet in klassikale settings), vergt veel van leerkrachten en leerlingen, en doet mogelijk onvoldoende recht aan de rol van voorkennis. *Close reading* kan onderdeel zijn van je didactische gereedschapskist, maar zou niet dogmatisch gebruikt moeten worden als enige leesaanpak.

Referenties

Bogaerds-Hazenberg, S., M. Droop & R. van Steensel (2026a). "Still too close to call: A literature review on close reading interventions and their effects on reading outcomes in grades 3-9". In: *Reading Psychology*, 47 (6), p. 898-927.

Bogaerds-Hazenberg, S., M. Droop & R. van Steensel (2026b). "Close reading: de panacee voor het leesonderwijs!?". In: *MeerTaal*, 13 (3). Online raadpleegbaar op: https://www.tijdschriftmeertaal.nl/art/50-8895_Close-reading-de-panacee-voor-het-leesonderwijs.

Bogaerds-Hazenberg, S., J. Evers-Vermeul & H. van den Bergh (2022). "What textbooks offer and teachers teach: an analysis of the Dutch reading comprehension curriculum". In: *Reading and Writing*, 35 (7), p. 1497-1523.

Fisher, D. & N. Frey (2013). *Rigorous reading: 5 access points for comprehending complex texts.* Los Angeles/Washington D.C.: Sage Publications.

Swart, N., E. Stuij, S. Bogaerds-Hazenberg, M. Droop & R. van Steensel (2026). 'Weet Wat Je Leest: Eindrapportage effectonderzoek'. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Welsch, J., J. Powell & V. Robnolt (2019). "Getting to the core of close reading: What do we really know and what remains to be seen?". In: *Reading Psychology*, 40 (1), p. 95-116.