



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Inzicht opdoen in de aard van de mens

Ontwerpregels, toepassing en effecten van een dialogische literatuurdidactiek

Schrijvers, M.; Janssen, T.; Rijlaarsdam, G.

Publication date

2019

Document Version

Final published version

Published in

Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde

License

Article 25fa Dutch Copyright Act

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2019). Inzicht opdoen in de aard van de mens: Ontwerpregels, toepassing en effecten van een dialogische literatuurdidactiek. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 128-146.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Onderzoek voor het schoolvak Nederlands

Journal of Dutch Linguistics and Literature

Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde

TNTL

2

2019 | jaargang 135

MARLOES SCHRIJVERS, TANJA JANSSEN & GERT RIJLAARSDAM

Inzicht opdoen in de aard van de mens

Ontwerpregels, toepassing en effecten van een dialogische literatuurdidactiek

1 Inleiding

Sinds mensenheugenis stellen wij onszelf vragen over wie we zijn en hoe we ons tot anderen verhouden. Dergelijke vragen lijken nu urgenter dan ooit: prominente vraagstukken met betrekking tot globalisering, (on)gelijkheid, tolerantie en polarisatie vragen om reflectie op wie we zijn en willen zijn in relatie tot anderen. Filosofen voeren aan dat het stimuleren van reflectie op ons ‘mens-zijn’ een belangrijke taak van het onderwijs is (Biesta 2007; Nussbaum 2010). De schoolomgeving, specifieke vakken en leergebieden lenen zich ervoor om inzicht in jezelf en anderen op te doen, bijvoorbeeld door samen aan een taak te werken en op die samenwerking te reflecteren, of wanneer bij geschiedenis, maatschappijleer of burger-schap thema’s als macht, kapitalisme en kolonialisme aan bod komen.

Binnen het schoolvak Nederlands wordt het ontwikkelen van persoonlijk en sociaal inzicht gezien als een potentiële leeropbrengst van literatuuronderwijs. Het Ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu karakteriseert het belang van het stimuleren van literaire competentie en leesmotivatie bijvoorbeeld als volgt:

Literatuur draagt eraan bij jezelf, de ander en de wereld te leren kennen. Het geeft de mogelijkheid om op te gaan in een verhaalwereld. Literaire teksten geven een inkijk in het hoofd en de cultuur van iemand anders en laten meerdere interpretaties toe. Dit draagt bij aan het empathisch vermogen en aan genuanceerder denken, communiceren en handelen. (Curriculum.nu 2019: 14).

Ook voor docenten Nederlands is het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van hun leerlingen een belangrijk doel van literatuuronderwijs (Oberon 2016). Hoewel er meerdere paradigma’s te onderscheiden zijn in het literatuuronderwijs (Janssen 1998), lijkt er sinds de invoering van de Tweede Fase meer en meer een verschuiving richting een leerlinggerichte benadering plaats te vinden (zie bijvoorbeeld Witte & Samihaian 2013). Zo’n perspectief kan leerlingen in literatuurlessen ruimte bieden om inzicht in de aard van de mens op te doen.

In Nederland is echter nog niet eerder empirisch onderzocht in hoeverre literatuuronderwijs leerlingen kan stimuleren om, in relatie tot de teksten die zij lezen, inzicht in de mens als individu en verschijnsel te ontwikkelen. In deze bijdrage zetten we op basis van theoretische achtergronden eerst uiteen hoe we het literatuuronderwijs zouden kunnen inrichten om het opdoen van inzichten in ‘de mens’ te stimuleren. We gaan daarbij in op ontwerpregels en de toepassing daarvan in de lespraktijk. De vraag is vervolgens of een dergelijke aanpak, in de vorm van een eerste lessenreeks literatuuronderwijs aan het begin van havo 4, inderdaad het inzicht in de mens kan vergroten. Daartoe hebben we een quasi-experimentele interventiestudie opgezet. We schetsen de opzet van de studie en de wijze waarop

we ‘inzicht in jezelf en anderen’ en aanvullende relevante variabelen hebben geanalyseerd, waarna we ingaan op de effecten van de lessenserie.

2 Theoretische achtergronden

Een rijke traditie aan fenomenologisch en experimenteel onderzoek in de empirische literatuurwetenschap heeft aangetoond dat het lezen van fictie en literatuur effect kan hebben op het inzicht van volwassen lezers in zichzelf en anderen (voor overzichten, zie Koopman & Hakemulder 2015; Hakemulder, Fialho & Bal 2016; Mar & Oatley 2008). In recent onderzoek met volwassen lezers heeft Fialho (2018) laten zien dat aan het ontwikkelen van dergelijke inzichten specifieke leeservaringen ten grondslag liggen, namelijk: 1) *verbeelding*: de setting en personages in een verhaal levendig voor je zien; 2) *identificatie met personages*: iets van jezelf of anderen herkennen in personages; 3) *inleving in personages*: je verplaatsen in de situatie van een personage door even ‘in diens huid te kruipen’; 4) *oordelen over personages*: een mening of oordeel vormen over de personages in een verhaal; 5) *sympathie voor personages*: medeleven en compassie voelen voor personages; 6) *bewustwording van taal en stijl*: verwijzen naar woorden, zinsdelen of zinnen die ‘eruit springen’ of een bepaalde ervaring teweeg brengen. Het geheel van deze leeservaringen, inclusief opgedane inzichten in jezelf en anderen, karakteriseert Fialho (2018) als *transformative reading* (TR): het lezen verandert iets wezenlijks in onze percepties van en inzichten in onszelf en anderen.

Nog niet eerder is onderzocht of een vorm van TR ook zou kunnen plaatsvinden bij jongeren tijdens literatuurlessen. Er zijn aanwijzingen dat adolescenten die ‘vrij lezen’ leesprocessen en inzichten kunnen ervaren die overeenkomsten hebben met TR: zo reflecteren ze naar aanleiding van het lezen van fictie bijvoorbeeld op wie ze (niet) zouden willen zijn (Richardson & Eccles 2007), en begrijpen ze andermans ervaringen beter, waardoor ze nieuwe kansen en mogelijkheden voor hun eigen levens ontdekken (Rothbauer 2011). In de context van het literatuuronderwijs lijkt dit ook mogelijk. In eerder onderzoek – een empirische verkenning in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (Schrijvers e.a. 2016), en systematisch literatuuronderzoek naar (quasi-)experimentele interventiestudies (Schrijvers e.a. 2019) – vonden we aanwijzingen dat adolescenten inzicht in zichzelf, fictionele anderen, en anderen in de echte wereld kunnen opdoen in literatuurlessen.

Zulke literatuurlessen passen binnen een lezersgerichte benadering, waarin idealiter veel aandacht is voor persoonlijke reacties op literaire teksten. Er zijn aanwijzingen dat een lezersgerichte benadering van literatuuronderwijs, in vergelijking met een docentgestuurde benadering, kan bijdragen aan de motivatie voor literair lezen (Verboord 2005). Ook wanneer een dergelijke benadering in relatief korte lessenseries wordt uitgewerkt, heeft dat een positieve invloed op waardering van literaire verhalen (Janssen, Braaksma & Couzijn 2009), interesse in literaire respons-taken (Henschel, Meier & Roick 2016), betrokkenheid bij literaire teksten (Fialho, Zyngier & Miall 2012), en vrijwillige bijdragen aan klassengesprekken (Eva-Wood 2004).

3 Ontwerpregels

Het ontwikkelen van een didactische aanpak begint idealiter met het formuleren van ontwerpregels. Ontwerpregels zijn parameters die het waarschijnlijker maken dat een bepaald leerdoel behaald wordt. Veelal zijn ontwerpregels daarom geformuleerd als ‘als/dan’-vuistregels (Rijlaarsdam e.a. 2017; Van den Akker 1999), bijvoorbeeld: ‘Als we de waarschijnlijkheid willen vergroten dat doel X bereikt wordt, dan zou het curriculum of de didactische aanpak het beste kenmerk X, Y en Z kunnen hebben’. Het gaat dus om prescriptieve uitspraken die gericht zijn op onderwijsontwerp: ze geven richting aan ‘het creëren van leeromgevingen en materialen, in plaats van te beschrijven hoe lerenden kennis en vaardigheden verwerven via deze omgevingen en materialen’ (Merrill 2002: 44, vertaling *MS*).

Aan de didactische aanpak die we hebben onderzocht, liggen drie ontwerpregels ten grondslag. We ontleenden die aan een analyse van eerdere interventiestudies (Schrijvers e.a. 2019):

1. Maak gebruik van fictionele teksten (romans, korte verhalen, fragmenten) die qua thematiek relevant zijn voor het doel van de interventie, zoals teksten waarin sociaal-morele dilemma’s naar voren komen.
2. Ontwerp tekst- en thema-gerelateerde schrijftaken die leerlingen aanzetten tot het activeren van relevante persoonlijke ervaringen (vóór het lezen), het opmerken en annoteren van de reacties die een tekst in hen oproept (tijdens het lezen), en het reflecteren op deze reacties (direct na het lezen).
3. Ontwerp exploratieve dialogische activiteiten die leerlingen aanzetten tot het mondeling uitwisselen en uitdiepen van persoonlijke lees- en levenservaringen in relatie tot de gelezen tekst en de thema’s die daarin aan bod komen.

Zoals elders is beschreven (Schrijvers 2018), sluiten de laatste twee ontwerpregels nauw aan bij dialogisch literatuuronderwijs (zie Janssen 2009). Het uitgangspunt is dat leerlingen zowel interne dialogen met teksten, als externe dialogen over teksten en hun leeservaringen aangaan. Aan interne en externe dialogen ligt onder meer de transactionele theorie van Rosenblatt (1938/1968) ten grondslag, die stelt dat lezers betekenis geven aan tekst in een transactioneel proces. Dat wil zeggen dat de betekenis van literaire teksten niet vaststaat, maar meerduidelijk is: ‘de betekenis’ ligt niet in de tekst besloten, maar de tekst wordt door de lezer geïnterpreteerd. Het onderkennen van die meerduideligheid maakt het mogelijk dat lezers hun – onderling verschillende – leeservaringen en interpretaties mondeling uitwisselen. Dit kan hen alternatieve perspectieven, verdiepingen en nuanceringen bieden op sociaal-morele kwesties die in teksten aan bod komen, en inzicht in wat dergelijke kwesties voor henzelf en voor anderen kunnen betekenen. De interne dialoog – het leren opmerken en verwoorden van leeservaringen – is dus een voorwaarde om actief te kunnen bijdragen aan een externe dialoog, die kan plaatsvinden in duo’s, kleine groepjes, en/of als klassengesprek.

Voor leerlingen, zeker in havo 4, is het belangrijk om te weten waarom van hen gevraagd wordt om interne dialogen met en externe dialogen over literatuur en leeservaringen aan te gaan. Leerdoelen, stappen en strategieën dienen voor deze doelgroep nadrukkelijk geëxpliciteerd te worden (Vermaas & Van der Linden 2007).

Met het oog op interne dialogen ondervonden docenten in een eerdere studie dat hun leerlingen moeilijkheden in literaire teksten soms wel opmerken, maar die overwegend negeren en gewoonweg verder lezen (Schrijvers 2018). De volgende uitspraak van een deelnemende docente illustreert dit: ‘Dingen als “Huh?” of “Snap ik niet” zijn oprechte reacties, die vaak voorkomen in havo 4. Maar leerlingen weten vaak gewoon niet wat ze moeten doen als dat gebeurt.’ Expliciete instructies over literaire leesstrategieën kunnen relatief onervaren lezers van literatuur helpen om een actieve interne dialoog met teksten aan te gaan. Voorbeelden zijn het noteren van vraagtekens, stoppen met lezen om na te denken over moeilijkheden, en hulp van anderen inroepen (Levine & Horton 2013; Peskin 1998).

4 Onderzoek naar effecten

Op basis van de ontwerpregels en eerder onderzoek naar *transformative reading* (Fialho 2018) hebben we, in nauwe samenwerking met docenten, in een iteratief ontwerpproces een lesproject ontwikkeld voor havo 4: een introductie op literatuuronderwijs, bestaande uit zes lessen aan het begin van het schooljaar (voor een beschrijving van het ontwerpproces, zie Schrijvers 2018). In de klas werd het project *Spraakmakend* genoemd; in deze bijdrage verwijzen we ernaar met de term Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs (TDL).

We onderzochten de effecten van TDL in vergelijking met een controleconditie. Daarin werd ‘regulier’ literatuuronderwijs aan het begin van havo 4 gegeven, met nadruk op het leren hanteren van literaire begrippen bij het analyseren van korte verhalen. Deze opzet maakt het mogelijk om te onderzoeken of we de uitkomsten van TDL ook daadwerkelijk aan de didactische aanpak mogen toeschrijven, en niet aan ‘literatuuronderwijs in het algemeen’. De volgende onderzoeksvragen stonden centraal: heeft TDL, in vergelijking met regulier literatuuronderwijs, positieve effecten op...

1. het inzicht van leerlingen in zichzelf en anderen (zowel fictionele anderen, als anderen in de echte wereld), en de mate waarin ze het opdoen van dit inzicht een belangrijke reden vinden om literatuur te lezen?
2. het zelfgerapporteerde gebruik van strategieën om met moeilijkheden in literaire teksten om te gaan?
3. de motivatie voor literatuuronderwijs?

5 Methode

5.1 Onderzoeksopzet en procedures

We maakten gebruik van een quasi-experimenteel design, waarin zes klassen deelnamen aan de TDL-conditie en zes klassen aan de controleconditie. In deze conditie volgden leerlingen reguliere literatuurlessen (‘business as usual’). Zo’n controleconditie is van belang, omdat ze bijdraagt aan de validiteit van een onderzoeksopzet (Shadish, Cook & Campbell 2002): wanneer effecten van TDL gevon-

den zouden worden zonder controleconditie, is de vraag of het dan wel gaat om effecten van die specifieke didactische aanpak, en niet van literatuuronderwijs in het algemeen. Een vergelijking tussen twee condities ondervangt dat probleem.

TDL-docenten planden de lessen in zes weken, in het najaar van 2017. De controleconditie besloeg eveneens een periode van zes weken. Met de docenten in de controlegroep was vooraf besproken dat hun lessen met name gericht zouden zijn op het leren herkennen en hanteren van literaire begrippen bij de analyse van korte verhalen. Op basis van logboekjes die deze docenten bijhielden, konden we vaststellen dat hun aanpak inderdaad wezenlijk verschilde van de aanpak in de TDL-conditie. We verzamelden data op drie momenten: de voormeting (T₁) werd afgenomen in de week voor aanvang van de lessenserie of de periode met reguliere literatuurlessen. De nameting (T₂) volgde in de week na de literatuurlessen, en de uitgestelde nameting (T₃) circa vier maanden later.

5.2 *Deelnemers*

Tien docenten van vijf verschillende scholen namen deel aan het onderzoek. Drie van hen waren al betrokken bij het ontwerpproces en werden logischerwijs ingedeeld in de TDL-conditie. De overige docenten meldden zich aan voor ofwel de TDL- ofwel de controleconditie. Op deze manier vermeden we wederzijde beïnvloeding van beide condities. In totaal namen zes klassen met 166 leerlingen deel aan de experimentele conditie; zes andere klassen met eveneens 166 leerlingen namen deel aan de controleconditie ($N = 332$). Er waren geen verschillen tussen de condities wat betreft gender (53.6% meisjes in TDL, 45.2% in de controleconditie), gemiddelde leeftijd (15.5 jaar in beide condities), en gemiddeld cijfer voor Nederlands (6.6 in beide condities). Bovendien verschilden de groepen niet in hun gemiddelde belezenheid, die werd gemeten met een auteursherkenningstest (zie Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam 2016: 5).

5.3 *De interventie: Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs*

TDL bestond uit één voorbereidende les en vijf lees-en-dialooglessen (in totaal ca. 300 minuten lestijd, plus enkele huiswerkopdrachten). In elke les lazen leerlingen een kort verhaal rondom het thema '(on)rechtvaardigheid'. Hierbij sloten we aan bij het soort verhalen dat docenten in hun reguliere lessen ook aan het begin van havo 4 zouden behandelen. De gekozen verhalen waren volgens de betrokken docenten qua literaire kwaliteit, moeilijkheid en thematiek passend voor leerlingen in havo 4. Op hun verzoek namen we zowel canonieke als recentelijk gepubliceerde verhalen in TDL op. Daarnaast zorgden we voor afwisseling in bijvoorbeeld de levensfase van de hoofdpersoon (een kind of jongere in vijf van de negen verhalen) en vertelperspectief (ik-perspectief in drie van de negen verhalen). De verhalen zijn weergegeven in Tabel 1.

TABEL 1 Overzicht van gelezen verhalen in TDL

Titel en auteur	Korte inhoud	Les
Fragment uit: <i>Vluchtgedrag</i> Bertram Koeleman	Een man bevindt zich in een neerstortend vliegtuig; in de laatste momenten voor zijn dood wordt hij geconfronteerd met hoe religie een rol kan spelen in zijn leven.	1
<i>Dood</i> Martin Bril	Een studente realiseert zich dat de jongen met wie ze een afspraakje heeft gehad om het leven is gekomen door zinloos geweld, en denkt na over alles wat nooit meer zal gebeuren.	2 en 5 ^a
<i>Bloed</i> Gerard Reve	Een jongen wordt mishandeld door zijn voogd en neemt wraak door de schroeven van de ladder naar de hooizolder los te draaien, waardoor de man een dodelijke val maakt.	3 en 5 ^a
<i>Volgens de regels</i> Mirjam Bonting	Een vader voedt zijn dochter volgens strikte regels op; wanneer ze als jongvolwassene met hem gaat klimmen in de bergen valt hij, maar zij volgt de regels en laat hem achter.	4 en 5 ^a
<i>Van geluk spreken</i> Marga Minco	Een vrouw loopt kort na de Tweede Wereldoorlog een voormalige kennis tegen het lijf; ze hebben een pijnlijk gesprek over wie de oorlog heeft overleefd en wie niet.	6
<i>De biefstuk van het zoete water</i> Hans Dorresteijn	Een jongen vraagt zich tijdens het vissen met zijn vader af of hij de laatste tijd nog iets verkeerd heeft gedaan, want zijn vader slaat hem altijd dagen nadat hij zich misdragen heeft.	6 ^b
<i>Een najaarsdag</i> Thomas Heerma van Voss	Een gevangenisbewaarder sympathiseert met een vriendelijke begeleider van een zomerkamp, die de doodstraf krijgt voor het ombrengen van kinderen; later vertelt hij zijn zoon een verhaal over een aardige zomerkampbegeleider, maar zijn zoon valt in slaap voor het eind van het verhaal.	6 ^b
<i>Het recht</i> Annelies Verbeke	Een man wantrouwt zijn schoonmaakster, een immigrante; hij probeert haar te verleiden om iets van hem te stelen om haar te betrappen, maar zij is hem te slim af.	6 ^b
<i>Hoela</i> Cees Nooteboom	De verteller herinnert zich dat hij als kind op een verjaardag van achter een raam naar zijn neefje heeft staan kijken terwijl die verdronk in de tuinvijver, en niets deed om te helpen.	6 ^b

^a In les 5 vergeleken leerlingen eerder gelezen verhalen met elkaar;^b In les 6 kozen leerlingen voor de dialoog-schrijftaak één van deze verhalen om thuis te lezen.

Het hoofddoel van TDL was dat leerlingen mondeling en schriftelijk leerden uitdrukken welke ervaringen en reacties verhalen in hen oproepen, welke inzichten in henzelf, anderen en de sociale wereld de gelezen verhalen hen bieden, en door welke literaire middelen deze ervaringen, reacties en inzichten tot stand komen. Hiertoe reikten we leerlingen strategieën aan voor interne en externe dialogen. In de voorbereidende les, nadat de docent het project had ingeleid en de relevantie ervan met leerlingen had besproken, werden de strategieën voor externe dialogen in drie stappen geïntroduceerd:

1. *Observatie*: leerlingen observeerden en evalueerden video-opnamen van andere leerlingen die met elkaar over een verhaal spraken;
2. *Instructie*: de docent gaf expliciete instructie over de gespreksstrategieën (Vragen stellen, Luisteren naar anderen, Oordelen even uitstellen, Evenveel aan het woord zijn, en Inhoudelijk de diepte in gaan, om een VLOEI-end gesprek te voeren) en hulpzinnen om door te vragen en het gesprek meer diepgang te geven (bijvoorbeeld: 'Hoe denk jij daarover?' en 'Kun je een voorbeeld geven?'). Deze strategieën en hulpzinnen waren samengevat op een hulppkaart die leerlingen in alle lessen ter beschikking hadden;
3. *Toepassing*: leerlingen oefenden het toepassen van de strategieën in een groepsgesprek, waarin zij bespraken wat (beroemde) citaten over lezen en literatuur volgens hen betekenden en in hoeverre ze het met de uitspraak eens waren (bijvoorbeeld: 'Iemand die nooit leest, leeft maar één keer', George R.R. Martin).

In de vijf lees-en-dialooglessen die daarop volgden, werden externe dialogen telkens voorafgegaan door interne dialogen. Het aanleren van strategieën voor interne dialogen werd opgebouwd aan de hand van de volgende stappen:

1. *Impliciete ervaring*: in les 1 en 2 werd geen speciale aandacht gevestigd op het opmerken van reacties tijdens het lezen en het reflecteren daarop;
2. *Expliciete instructie*: in les 3 gaf de docent uitleg over strategieën om tijdens het lezen reacties op te merken en om te gaan met onbegrip en andere moeilijkheden tijdens het lezen (samengevat op de hulppkaart, bijvoorbeeld: vraagtekens noteren, stoppen om na te denken, om hulp vragen);
3. *Observatie*: les 3 werd vervolgd met een hardop-denken-demonstratie van de docent, die een verhaal voorlas en de eigen reacties daarop verbaliseerde en annotateerde;
4. *Toepassing*: in les 3 tot en met 6 oefenden leerlingen zelf met het opmerken en annoteren van hun reacties op verhalen. Ze leerden als het ware te luisteren naar hun 'innerlijke stem'. Daarbij werd hen telkens gevraagd terug te verwijzen naar de tekst: waarin in de tekst heb je een bepaalde leeservaring? Wat gebeurt daar? Welke literaire middelen – bijvoorbeeld perspectief, open plekken, stijl – zijn daar ingezet?

Vanaf les 3 richtten de dialogische activiteiten zich specifiek op ervaringen die ten grondslag liggen aan *transformative reading*, zoals het opmerken en bespreken van in hoeverre verbeelding of sympathie voor personages werden ervaren, en welke literaire middelen in de tekst die ervaringen lijken te beïnvloeden. TDL-taken waren kort en afwisselend en volgden elkaar in hoog tempo op, om de aandacht van leerlingen vast te houden en hun motivatie te vergroten. Leerlingen werd gevraagd om hun ontwikkeling te monitoren, door hun startniveau en vooruitgang met behulp van een rubric vast te leggen (zie Schrijvers 2018).

Behalve het lesmateriaal, ontvingen docenten een handleiding met gedetailleer-

de lesplannen en aanwijzingen om leerlingen op niet-sturende wijze verder te helpen in hun gesprekken (bijvoorbeeld met prompts als: ‘Waar doet dit verhaal jullie verder aan denken?’, ‘Zou iemand hier anders over kunnen denken?’, ‘Ik hoor dat dit lastig is, klopt dat? Wat zou jullie verder kunnen helpen?’). De drie docenten die niet betrokken waren bij de ontwikkeling van TDL namen deel aan een voorbereidende workshop, voorafgaand aan het onderzoek.

5.4 Instrumenten

Tabel 2 (zie Bijlage) biedt een overzicht van de onderzoeksinstrumenten waarmee is gemeten in hoeverre leerlingen 1) inzicht in ‘de mens’ rapporteerden en dat een belangrijke reden vonden om literatuur te lezen (‘eudaimonische reden’); 2) gebruik maakten van strategieën tijdens het lezen; en 3) gevoelens van autonomie, competentie, en verbondenheid ervoeren tijdens hun literatuurlessen, als indicatie van hun motivatie voor literatuuronderwijs (Deci & Ryan 2000).

Om antwoord te kunnen geven op de eerste onderzoeksvraag, ontwikkelden we ten eerste een vragenlijst: de Transformative Reading Experiences Questionnaire (TREQ), voortkomend uit het TR-model (Fialho 2018). Factoranalyse wees uit dat deze vragenlijst zes constructen meet: *Verbeelding*, *Inleving*, *Oordelen over personages*, *Sympathie voor personages*, *Bewustzijn van taal en stijl* en *Inzicht in jezelf en anderen*. Ten tweede legden we een schaal uit de Literary Response Questionnaire (LRQ; Miall & Kuiken 1995) voor, om *Empathie met personages* te meten. Ten derde besloten we bij het meten van redenen om te lezen om het oorspronkelijke instrument van Oliver en Raney (2011) zo nauwkeurig mogelijk te volgen; dit instrument meet zowel *Eudaimonische* als *Hedonische redenen* om te lezen. Tot slot waren we geïnteresseerd in hoe leerlingen morele dilemma’s beoordeelden, als indicator van inzicht in henzelf en anderen in de echte wereld. Hier toe namen we een test af waarin leerlingen een keuze evalueren die in een moreel dilemma wordt gemaakt, en aangeven in hoeverre ze diverse argumenten voor en tegen die keuze acceptabel vinden. Dit resulteert in een score voor *Morele competentie* tussen 0 en 100 (Lind 2016). Omdat de scores op deze test echter nauwelijks correleerden met die van andere instrumenten, concludeerden we dat deze test niet op valide wijze bijdroeg aan het meten van inzicht in de mens. We verwijderden deze scores uit de dataset.

Om niet uitsluitend op cijfermatige gegevens te vertrouwen bij het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag, analyseerden we ook een schriftelijke dialoogtaak die leerlingen aan het eind van de lessenserie uitvoerden. In de controlegroep werd dezelfde schrijftaak afgenomen. Leerlingen lazen enkele zinnen en een omschrijving van vier verhalen, en kozen één verhaal uit. Ze lazen dat verhaal, waarbij hen werd gevraagd hun reacties op te merken en eventueel te annoteren. Vervolgens schreven ze een dialoog met een denkbeeldige klasgenoot over het verhaal, in de vorm van een stripverhaal. De instructie was als volgt:

Stel je voor dat je met een klasgenoot een gesprek voert over dit verhaal. Je praat bijvoorbeeld over hoe je het verhaal vond, over het thema, de personages, dingen die onduidelijk zijn ... Dit gesprek geef je op de volgende bladzijden weer als een stripverhaal. Je begint het gesprek met de volgende vraag (die er al staat): ‘Oké, welk stukje van het verhaal

sprong er voor jou echt uit?’ Probeer er een écht gesprek van te maken, geen vraag-en-antwoord-interview.

Voor het beantwoorden van de tweede en derde onderzoeksvraag gebruikten we een aangepaste versie van een vragenlijst waarmee gemeten wordt in hoeverre leerlingen leesstrategieën toepassen (gebaseerd op Mokhtari & Reichard 2002), en een aangepaste versie van een vragenlijst naar het ervaren van autonomie, competentie, en verbondenheid in een specifiek domein (gebaseerd op Van den Broeck e.a. 2010).

6 Resultaten

6.1 Inzicht in jezelf en anderen en redenen om te lezen

Vragenlijsten: Analyse van de vragenlijstdata wees uit dat er na verloop van tijd (van voormeting tot uitgestelde nameting) verandering optrad in hoe leerlingen stellingen over *Inzicht in jezelf en anderen* beoordeelden, maar ook de onderliggende ervaringen *Verbeelding*, *Inleving*, *Sympathie voor personages* en *Bewustzijn van taal en stijl*. Datzelfde gold voor het belang dat leerlingen hechtten aan *Eudaimonische redenen om te lezen*. De scores van TDL-leerlingen waren toegenomen na de lessenserie, terwijl dat niet gold voor leerlingen in de controlegroep. Met andere woorden, leerlingen die TDL-lessen hadden gevolgd, waren het na de lessen sterker eens met uitspraken als ‘Ik heb het idee dat ik mezelf beter begrijp door het lezen van verhalen’, ‘Het lezen van verhalen geeft me inzicht in hoe andere mensen zijn’, en ‘Ik vind het belangrijk dat verhalen gaan over betekenisvolle menselijke ervaringen’, dan leerlingen die reguliere literatuurlessen hadden gevolgd.

Deze effecten waren statistisch significant: de kans dat ze op toeval berustten, was kleiner dan 5%. Naast deze ‘kans’ is het relevant om te kijken naar de ‘grootte’ van een effect. Effectgrootte wordt veelal uitgedrukt als Cohen’s *d*, waarbij een effect van .20 geldt als een klein effect, een effect van .40 als middelgroot effect, en een effect van .60 of meer als groot effect. In Tabel 3 geven we deze effectgroottes weer. Voor *Empathie voor personages* en *Hedonische redenen om te lezen* vonden we geen effect: er trad geen verschil op tussen de TDL-conditie en de controlegroep.

TABEL 3 Effectgroottes

Variabele	Effectgrootte (Cohen’s <i>d</i>) Direct na de lessen	Vier maanden later
Inzicht in jezelf en anderen	.60	.23
Verbeelding	.36	.32
Inleving	.26	.32
Sympathie voor personages	.22	.22
Bewustzijn van taal en stijl	.65	.24
Eudaimonische redenen om te lezen	.54	.34

Schrijftaak: Leerlingen in de TDL-conditie schreven langere dialogen met een denkbeeldige medeleerling ($M = 295$ woorden, $SD = 134$), dan leerlingen in de controleconditie ($M = 227$, $SD = 87$). Dit verschil was statistisch significant. In de dialogen onderscheidde we segmenten op basis van onderwerp: telkens wanneer een nieuw onderwerp werd aangesneden, beschouwden we dat als een nieuw segment. Hierin vonden we geen significant verschil tussen beide groepen: de dialogen van TDL-leerlingen bestonden gemiddeld uit 7.1 segmenten ($SD = 3.3$), en die van leerlingen in de controlegroep uit 7.8 segmenten ($SD = 3.4$). TDL-leerlingen gebruikten dus gemiddeld gezien meer woorden om in een segment een onderwerp aan te snijden.

Beschrijvingen en evaluaties kwamen veruit het vaakst voor, zoals het navertellen van verhaalgebeurtenissen, het benoemen van verhaalkenmerken (tijd, plaats, auteur, hoofdpersoon), het aanduiden van het verhaal als leuk, saai, of interessant, en het uiten van onbegrip zonder pogingen om dat op te lossen. Bij 79% van de TDL-leerlingen kwam dat in minimaal één segment voor; bij de controlegroep gebeurde dat significant vaker (bij 93% van de leerlingen). In het eerste fragment hieronder, van een dialoog geschreven door een leerling in de controlegroep naar aanleiding van *Het recht* van Annelies Verbeke, zien we bijvoorbeeld vooral beschrijvingen; in het tweede fragment, geschreven door een leerling in de TDL-groep naar aanleiding van *Hoela* van Cees Nooteboom zien we met name oppervlakkige evaluaties (interpunctie en spelfouten zijn verbeterd, *MS*):

Wie is de hoofdpersoon in jouw verhaal?
 Ik vermoed dat het die cipier is.
 Wat weet je over hem?
 Dat hij iemand achtervolgde.
 Wie achtervolgde hij dan?
 Die hoofdpersoon heet Lyuba volgens mij.
 Wie is de schrijver/ster van jouw gelezen verhaal?
 Dat is Annelies Verbeke.'

'Wat vond je leuk aan het verhaal?
 Het was spannend.
 Vond je het moeilijk te lezen?
 Ja.
 Zou je het verhaal aanraden?
 Nee, jij?
 Nee, ik vond het saai.
 Ja, ik ook. Ik houd niet zo van korte verhalen.

Bij meer TDL-leerlingen vonden we minimaal één segment met redeneringen die wijzen op inzicht in jezelf en/of (fictionele) anderen. Ten eerste ging het om redeneringen om personages beter te begrijpen (58% van de TDL-leerlingen; 40% van de leerlingen in de controlegroep). Leerlingen redeneren dan over hoe een personage 'is' en zoeken naar antwoorden op de vraag waarom dat personage bepaalde dingen denkt, zegt, doet, of voelt. Dit wordt geïllustreerd in onderstaand fragment, geschreven door een leerling in de TDL-conditie naar aanleiding van *Hoela*:

Wat viel jou verder nog op aan het verhaal?
 Dat de jongen erg stil is en alles een beetje vaag om hem heen gebeurt, hij is erbij, maar

niet met zijn hoofd.

Dat merkte ik ook ja, hij leek ook niet zo blij.

Inderdaad, echt gelukkig leek hij niet. [...]

Hij zit denk ik echt alleen maar in zijn gedachten, omdat hij niks zegt, en alles langs zich heen laat gaan.

Ja, hij reageert nergens op, hij denkt alleen maar.

Wel bijzonder, hoe hij alles zo in detail beschrijft in zijn hoofd.

Dat vind ik ook!

Waarom zou hij zo weinig zeggen en alleen maar denken?

Ik denk dat hij of zo is als persoon, of iets heeft meegemaakt waardoor hij nu zo is.

Ten tweede zagen we bij meer TDL-leerlingen morele redeneringen over verhaalgebeurtenissen dan bij leerlingen in de controlegroep (31% vs. 11%). Onderstaand fragment, geschreven naar aanleiding van *De biefstuk van het zoete water* van Hans Dorresteyn, geeft een voorbeeld van zo'n morele redenering, waarin wordt afgewogen of het gedrag van een personage goed of verkeerd is:

Het einde pakte me heel erg aan, jij?

Ja, mij ook, het is niet rechtvaardig.

Vind je? Ik vond het juist wel rechtvaardig.

Ooh, waarom dan?

Nou, die jongen moet gewoon weten dat zulke dingen niet door de beugel kunnen, dus hij had die klap verdiend.

Maar hij zei alleen: kijk, de grotten van Han! [*grap over zijn vader*]

Ja, dat vind ik onrespectvol.

Dus daarom is het oké om je kind [*twee dagen*] later te slaan?

Nou ja, het had anders gekund, dat wel.

Ja, hij had zijn kind hiervoor niet mogen slaan.

Waarom vind je dat dan?

Je gaat je kind toch niet slaan voor een grapje dat hij een tijdje terug maakte?

Ja, maar de vader wou duidelijk maken dat hij het niet goed vond.

Hou op zeg, dat is dan de verkeerde manier van opvoeden.

TDL-leerlingen schreven daarnaast vaker minimaal één segment met een redenering om verhaalgebeurtenissen te begrijpen en te interpreteren (31% versus 9%), en met een redenering om een evaluatie te onderbouwen (66% versus 34%) dan leerlingen in de controlegroep. Zulke verschillen vonden we niet voor alle soorten redeneringen. Zo kwamen morele redeneringen met betrekking tot de wereld buiten het verhaal (bijvoorbeeld over de doodstraf in het algemeen) in beide groepen even vaak voor: minimaal één keer bij 13% van de leerlingen in de TDL-conditie, en bij 12% van de leerlingen in de controleconditie.

Tot slot kwamen bepaalde *transformative reading*-ervaringen bij meer leerlingen in de TDL-conditie dan in de controleconditie voor, namelijk oordeelsvorming over personages (52% van de leerlingen in TDL, vs. 37% van de leerlingen in de controleconditie), bewustwording van taal en stijl (18% vs. 6%), verbeelding (9% vs. 3%) en identificatie (8% vs. 0%). Voor inleving (16% vs. 9%) en sympathie (31 vs. 21%) waren de verschillen niet significant. We geven een laatste voorbeeld van een geschreven respons van een leerling in de TDL-conditie naar aanleiding van *Hoela*, waaruit bewustwording van taal en stijl maar ook inleving blijkt:

Het begon rustig met hoe de omgeving eruit zag, en toen ging het opeens heel snel.
 Wat mij ook opviel was dat de gedachten van het kind ook zo goed werden overgebracht.
 Ik begrijp wat je bedoelt, ja.
 Als kind onthoud je veel geuren en herken je ook zo veel.
 Zo voelt het alsof je het personage ook echt bent.
 En de sfeer werd zeer goed omschreven.
 Ja, het was heel toepasselijk dat het wat koud en vochtig was.

6.2 *Strategiegebruik en motivatie*

De variabelen *Strategiegebruik*, *Autonomie*, *Competentie* en *Verbondenheid* waren gemeten op T1 en T2. Ook op deze variabelen vonden we statistisch significante effecten van conditie. Het effect van TDL op strategiegebruik was middelgroot ($d = .44$). Op aspecten van motivatie voor literatuuronderwijs waren de effecten groter: TDL had een groot effect op de ervaren autonomie ($d = 1.01$) en sociale verbondenheid ($d = .72$) van leerlingen, en een middelgroot effect op hun gevoel van competentie ($d = .48$). Omdat gevoelens van autonomie, competentie en sociale verbondenheid beschouwd worden als basisbehoeften voor motivatie (Deci & Ryan 2000), wijzen deze bevindingen erop dat leerlingen na het volgen van TDL meer gemotiveerd waren voor literatuuronderwijs dan leerlingen die literatuurlessen in de controleconditie hadden gevolgd.

7 **Discussie**

Deze studie wijst uit dat onze eerste onderzoeksvraag bevestigend beantwoord kan worden: slechts zes lessen Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs hebben positieve effecten op het inzicht van havo-leerlingen in zichzelf, fictionele anderen, en anderen in de echte wereld, en het opdoen van zulke inzichten wordt voor hen een belangrijkere reden om literatuur te lezen. De effecten op *Inzicht in jezelf en anderen* en *Eudaimonische redenen om te lezen* waren groot, en bleken te beklijven tot vier maanden na de interventie. Dergelijke effecten werden niet gevonden bij leerlingen in een controlegroep. Zij volgden reguliere literatuurlessen, die met name gericht waren op het leren hanteren van een literair begrippenapparaat bij de analyse van korte verhalen. Wanneer het doel is om bij leerlingen inzicht in zichzelf en anderen te stimuleren, lijkt het dus raadzaam om literatuurlessen te ontwerpen waarin literaire teksten rondom specifiek sociaal-moreel thema gelezen worden, en waarin leerlingen interne dialogen met en externe dialogen over de deze teksten aangaan.

Dat wil niet zeggen dat het leren hanteren van een literair begrippenapparaat geen waarde heeft. Integendeel: ook in TDL-lessen gingen leerlingen met literaire begrippen aan de slag. Zij leerden naar literaire middelen te verwijzen bij het reflecteren op en onderbouwen van hun leeservaringen en inzichten in henzelf, anderen, morele kwesties, enzovoort. Een fragment uit een dialoog geschreven door een leerlinge in de TDL-conditie, naar aanleiding van *Een najaarsdag* van Thomas Heerma van Voss, kan dit illustreren. Zij verwijst naar het begrip ‘psychologische spanning’ in haar redeneringen over waarom een personage bepaalde dingen denkt, voelt en doet:

Vond jij ook dat dit verhaal heel spannend was? Want ik merkte een soort spanning, maar ik weet niet precies hoe.

Ik denk dat je psychologische spanning bedoelt, want je leeft heel erg mee met de gedachten en gevoelens van de hoofdpersoon. Je merkt echt dat hij andere gevoelens krijgt bij deze dader en dat brengt hem in de war.

Ja, dat is precies wat ik bedoelde. Hierdoor heb ik echt het gevoel dat je weet waarom een personage iets doet. Bijvoorbeeld als ik niet had geweten wat het personage dacht, dan had ik niet gesnapt waarom hij zo aardig was tegen de geëxecuteerde man.

Dit fragment laat daarnaast zien hoe uitgebreid de dialogen van leerlingen in de TDL-conditie waren: gemiddeld genomen schreven zij langere dialogen dan leerlingen in de controleconditie. Die uitgebreidere dialogen bevatten op hun beurt minder beschrijvingen en evaluaties dan de dialogen van leerlingen in de controlegroep. De uitgebreidere dialogen werden dus niet ‘opgevuld’ met dergelijke, meer oppervlakkige uitspraken, wat suggereert dat leerlingen in de TDL-conditie meer diepgang wisten te geven aan hun verkenningen van de sociaal-morele thema’s in hun verhalen. Zij hadden wellicht een dialogisch gespreksschema ontwikkeld, wat het genereren van tekst ondersteunt (Scardamalia & Bereiter 1987).

In bovenstaand fragment merkt de leerling bovendien op: ‘Je leeft heel erg mee met de gedachten en gevoelens van de hoofdpersoon’, wat duidt op inleving in een personage. Hoewel we voor inleving en sympathie geen significante verschillen vonden tussen de dialogen van leerlingen in de TDL- en de controlegroep, werden andere *transformative reading*-ervaringen wel vaker genoemd in de TDL-conditie. Voor volwassen lezers is al gebleken dat zulke ervaringen voorspellers zijn van inzicht in henzelf en anderen (Fialho 2018), al is er meer onderzoek met jongere deelnemers nodig. Vanzelfsprekend waren er ook leerlingen in de controleconditie die in hun geschreven dialogen aan zulke ervaringen refereerden: zo schreef ook 37% van de leerlingen in de reguliere conditie minimaal één oordeel over een personage op. Hetzelfde gold voor redeneringen om personages beter te begrijpen. Statistische analyse wees echter uit dat méér leerlingen in de TDL-conditie zulke ervaringen opschreven, en dat de verschillen tussen beide condities hoogstwaarschijnlijk niet op toeval berustten. Dit suggereert dat literatuuronderwijs in het algemeen mogelijkheden kan bieden om inzicht in de aard van de mens op te doen, maar dat de kans op zulke leeropbrengsten groter is wanneer de docent kiest voor een thematische, dialogische didactiek.

Om na te gaan hoe belangrijk het voor leerlingen is dat literatuur hen inzicht in ‘menselijke condities’ biedt, legden we hen items voor met betrekking tot eudaimonische redenen om te lezen. Waar er voorafgaand aan de lessenserie geen verschil was en er bij leerlingen in de controleconditie geen verandering optrad, waren eudaimonische redenen om te lezen voor leerlingen in de TDL-conditie na de lessenserie belangrijker geworden. Leerlingen die TDL hadden gevolgd leken zich er dus meer van bewust dat je literatuur kunt lezen om betekenisvolle inzichten op te doen. Dit betekende niet dat ‘lezen voor plezier’ minder belangrijk werd: we vonden geen effect op hedonische redenen, wat erop duidt dat beide redenen om te lezen naast elkaar kunnen bestaan (cf. Oliver & Raney 2011). We vonden evenmin een effect op *Empathie voor personages*. Een verklaring daarvoor kan zijn dat we deze schaal uit een ander meetinstrument hebben overgenomen, waardoor de stellingen iets anders geformuleerd waren dan de stellingen in de TREQ.

Dit kan de antwoorden van leerlingen hebben beïnvloed.

Literatuurdocenten zien zich voor diverse uitdagingen gesteld. Docenten die betrokken waren bij een eerdere studie (zie Schrijvers 2018) gaven aan dat leerlingen het vaak moeilijk vinden om literaire teksten te lezen en om op betekenisvolle wijze te verwerken wat ze lezen. Mogelijk kan TDL bijdragen aan het oplossen van zulke problemen: leerlingen rapporteerden immers dat ze meer leesstrategieën gingen gebruiken om met moeilijkheden in literaire teksten om te gaan. Onze tweede onderzoeksvraag konden we dus eveneens bevestigend beantwoorden. Ook op een andere manier zou TDL tot meer begrip van literaire teksten kunnen leiden: als leerlingen de gevoelens, gedachten en motieven van personages beter begrijpen, is er sprake van een completere mentale representatie van een verhaal, wat het leesbegrip ten goede komt. Dit verband tussen ‘mentaliseren’ en leesbegrip werd voor jongere kinderen aangetoond (8-11 jaar; Boerma, Mol & Jolles 2017), maar geldt mogelijk ook voor oudere leerlingen.

Onze derde onderzoeksvraag had betrekking op een andere uitdaging in het literatuuronderwijs, namelijk dat de motivatie voor literatuurlessen vaak te wensen over laat. We vonden middelgrote tot zeer grote effecten van TDL op indicatoren van motivatie voor literatuuronderwijs. Deze bevindingen staven eerder onderzoek waarin werd vastgesteld dat lezersgerichte interventies een positieve invloed kunnen hebben op motivationele factoren (Eva-Wood 2004; Fialho, Miall & Zyn-gier 2012; Janssen, Braaksma & Couzijn 2009; Levine & Horton 2013). Dat leerlingen meer gemotiveerd zijn voor literatuurlessen betekent echter niet zonder meer dat hun leesmotivatie voor literaire teksten toeneemt. Wel kan de lessenserie voor leerlingen een potentiële aanzet vormen om in een ‘positieve leesspiraal’ te komen.

8 Beperkingen en vervolgonderzoek

Dit onderzoek biedt verschillende aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. Ten eerste zouden de afzonderlijke invloeden van tekstkeuze, interne dialogen en externe dialogen onderzocht kunnen worden, omdat we op basis van het huidige onderzoek uitsluitend uitspraken kunnen doen over TDL als geheel. Ten tweede zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op het toepassen van de TDL-principes in andere onderwijscontexten, met andere doelgroepen en andere tekstgenres. We veronderstellen namelijk dat de ontwerpregels voor TDL breed inzetbaar zijn en dat het opdoen van persoonlijke en sociale inzichten ook voor andere leerjaren dan havo 4 van belang kan zijn. Bovendien beperkt de ontwerpregel rondom tekstselectie zich niet tot korte verhalen; er zou daarom onderzocht kunnen worden hoe een dialogische didactiek toegepast zou kunnen worden op het lezen van teksten die in het huidige literatuurcurriculum veelal aan bod komen, zoals hedendaagse literaire romans en historische teksten.

Tot slot kan vervolgonderzoek zich richten op de validiteit van de geschreven dialoog als meetinstrument. Hoewel de geschreven dialogen zeer inzichtelijk zijn, zijn ze in het huidige onderzoek alleen als nameting ingezet. Omdat we voor andere instrumenten geen verschillen vonden tussen de condities op de voormeting, is het onwaarschijnlijk dat de verschillen tussen de dialogen van beide groepen al bestonden voorafgaand aan de lessenserie. We kunnen echter niet vaststellen of

de verschillen na enkele maanden nog steeds zichtbaar zouden zijn, omdat we de taak niet nogmaals als uitgestelde nameting hebben afgenomen. Als het gaat om het expliciteren van literaire responsen lijkt de geschreven dialoog niettemin een veelbelovend instrument dat in vervolgonderzoek verder uitgewerkt kan worden.

9 Slotbeschouwing

Dit onderzoek biedt empirische onderbouwing voor regelmatig terugkerende aannames over de opbrengsten van literatuuronderwijs in Nederland. In eerdere onderzoeken hebben docenten aangegeven dat zij het bevorderen van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen een belangrijk doel van literatuuronderwijs vinden (Janssen 1998; Oberon 2016). Het ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu (2019) haalt daarnaast de ontwikkeling van inzichten in jezelf en de sociale wereld aan als potentiële leeropbrengst. We hebben laten zien dat leerlingen in havo 4 inderdaad inzicht in henzelf en anderen kunnen ontwikkelen naar aanleiding van literatuurlessen, wanneer er sprake is van een dialogische aanpak waarin literatuur met een sociaal-moreel thema wordt gelezen en aandacht wordt besteed aan leeservaringen die ten grondslag liggen aan *transformative reading*. Een dialogische aanpak lijkt de laatste jaren ingang te vinden in het Nederlandse literatuuronderwijs. Wel merken we op dat een dergelijke aanpak veelal wordt geoperationaliseerd als gesprekken over literatuur die na het lezen plaatsvinden. We benadrukken hier dat de interne dialoog tussen de leerling en de tekst, tijdens het lezen, minstens even belangrijk is (zie ook Janssen, Braaksma & Couzijn 2009): het opmerken van initiële reacties op literaire teksten vormt het startpunt voor de dialogen die leerlingen met elkaar voeren.

We stellen ons hier tot slot de vraag hoe de doelen en aanpak van TDL passen in de vier perspectieven van vakspecifieke kennisinhouden van het schoolvak Nederlands die de Meesterschapsteams Nederlands (2018) voorstellen: het systeem-perspectief, het cognitieve perspectief, het sociale perspectief en het historische perspectief. Het ligt voor de hand dat TDL aansluit bij het sociale perspectief: TDL benadrukt zonder meer dat literatuur een sociale functie kan vervullen. Maar is er in deze vier perspectieven ook ruimte voor de *persoonlijke*, vormende functie die literatuur – en taal in bredere zin – kunnen vervullen? Is zelfkennis een potentiële ‘kennisinhoud’ van het vak waar aandacht aan besteed mag worden? Ons onderzoek suggereert in elk geval dat niet alleen het ontwikkelen van sociaal inzicht realiseerbaar is binnen literatuuronderwijs, maar óók het opdoen van zelfinzicht. Wellicht kunnen onze bevindingen daarmee bijdragen aan het aanscherpen van visies op het schoolvak Nederlands en de op handen zijnde curriculumvernieuwingen.

Bibliografie

- Biesta 2007 – G. Biesta, “The education-socialisation conundrum, or “Who is afraid of education?””. In: *Utbildning & Demokrati* 16 (2007) 3, p. 25-36.
 Boerma, Mol & Jolles 2017 – I.E. Boerma, S.E. Mol & J. Jolles, “The role of home literacy environ-

- ment, mentalizing, expressive verbal ability, and print exposure in third and fourth graders' reading comprehension'. In: *Scientific Studies of Reading* 21 (2017) 3, p. 179-193.
- Curriculum.nu 2019 – Curriculum.nu, *Conceptvoorstellen Nederlands*, 2019; geraadpleegd via <https://curriculum.nu/ontwikkelteam/nederlands/>.
- Deci & Ryan 2000 – E.L. Deci & R.M. Ryan, 'The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior'. In: *Psychological Inquiry* 11 (2000) 4, p. 227-268.
- Eva-Wood 2004 – A.L. Eva-Wood, 'How think-and-feel-aloud instruction influences poetry readers'. In: *Discourse Processes* 38 (2004) 2, p. 173-192.
- Fialho 2018 – O. Fialho, *Deepening readers' perceptions of self and others*. IGEL Conference paper, July 2018, University of Stavanger, Norway.
- Fialho, Miall & Zyngier 2012 – O. Fialho, D. Miall & S. Zyngier, 'Experiencing or interpreting literature: Wording instructions'. In: M. Burke, S. Csabi, L. Week & J. Zerkowitz (eds.), *Pedagogical stylistics: Current trends in language, literature and ELT*. London/New York: Continuum, 2012, p. 58-74.
- Hakemulder, Fialho & Bal 2016 – F. Hakemulder, O. Fialho & P.M. Bal, 'Learning from literature: Empirical research on readers in schools and at the workplace'. In: M. Burke, O. Fialho & S. Zyngier (eds.), *Scientific approaches to literature in learning environments*. Amsterdam: John Benjamins, 2016, p. 19-38.
- Henschel, Meier & Roick 2016 – S. Henschel, C. Meier & T. Roick, 'Effects of two types of task instructions on literary text comprehension and motivational and affective factors'. In: *Learning and Instruction* 44 (2016), p. 11-21.
- Janssen 1998 – T. Janssen, *Literatuuronderwijs bij benadering*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam, 1998.
- Janssen 2009 – T. Janssen, *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2009.
- Janssen, Braaksma & Couzijn 2009 – T. Janssen, M. Braaksma & M. Couzijn, 'Self-questioning in the literature classroom: Effects on students' interpretation and appreciation of short stories'. In: *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 9 (2009) 1, p. 91-116.
- Koopman 2016 – E.M. Koopman, *Reading suffering: An empirical inquiry into empathic and reflective responses to literary narratives*. Proefschrift, Erasmus Universiteit Rotterdam, 2016.
- Koopman & Hakemulder 2015 – E.M. Koopman & F. Hakemulder, 'Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework'. In: *Journal of Literary Theory* 9 (2015) 1, p. 79-111.
- Levine & Horton 2013 – S. Levine & W.S. Horton, 'Using affective appraisal to help readers construct literary interpretations'. In: *Scientific Study of Literature* 3 (2013) 1, p. 105-136.
- Lind 2016 – G. Lind, *How to teach morality. Promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit*. Berlijn: Logos, 2016.
- Mar & Oatley 2008 – R.A. Mar & K. Oatley, 'The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience'. In: *Perspectives on Psychological Science* 3 (2008), p. 173-192.
- Meesterschapsteams Nederlands 2018 – Meesterschapsteams Nederlands, *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands*, 2018; geraadpleegd via <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl>.
- Merrill 2002 – M.D. Merrill, 'First principles of instruction'. In: *Educational Technology Research and Development* 50 (2002) 3, p. 43-59.
- Miall & Kuiken 1995 – D.S. Miall & D. Kuiken, 'Aspects of literary response: A new questionnaire'. In: *Research in the Teaching of English* 29 (1995) 1, p. 37-58.
- Mokhtari & Reichard 2002 – K. Mokhtari & C.A. Reichard, 'Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies'. In: *Journal of Educational Psychology* 94 (2002) 2, p. 249-259.
- Nussbaum 2010 – M.C. Nussbaum, *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press, 2010.
- Oberon 2016 – Oberon, *Lees- en Literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2016.
- Oliver & Raney 2011 – M.B. Oliver & A.A. Raney, 'Entertainment as pleasurable and meaningful: Identifying hedonic and eudaimonic motivations for entertainment consumption'. In: *Journal of Communication* 61 (2011) 5, p. 984-1004.
- Peskin 1998 – J. Peskin, 'Constructing meaning when reading poetry: An expert-novice study'. In: *Cognition and Instruction* 16 (1998) 3, p. 235-263.
- Reigeluth 1999 – C.M. Reigeluth, 'What is instructional-design theory and how is it changing?' In:

- id. (ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, volume 2. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1999, p. 5-29.
- Richardson & Eccles 2007 – P.W. Richardson & J.S. Eccles, ‘Rewards of reading: Toward the development of possible selves and identities’. In: *International Journal of Educational Research* 46 (2007) 6, p. 341-356.
- Rijlaarsdam e.a. 2017 – G. Rijlaarsdam, T. Janssen, S. Rietdijk & D. van Weijen, ‘Reporting design principles for effective instruction of writing: interventions as constructs’. In: R. Fidalgo & T. Olive (Serie eds.) & R. Fidalgo, K. Harris & M. Braaksma (Vol. eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design principles for teaching effective writing*. Leiden: Brill, 2017, p. 280-313.
- Rosenblatt 1968 – L.M. Rosenblatt, *Literature as exploration*. Champaign: NCTE, 1968 [1938].
- Rothbauer 2011 – P. Rothbauer, ‘Rural teens on the role of reading in their lives’. In: *The Journal of Research on Libraries and Young Adults* 1 (2011) 2; geraadpleegd via www.yalsa.ala.org.
- Scardamalia & Bereiter 1987 – M. Scardamalia & C. Bereiter, ‘Knowledge telling and knowledge transforming in written composition’. In S. Rosenberg (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics*, vol. 2. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 1987, p. 142-175.
- Schrijvers 2018 – M. Schrijvers, ‘Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen. Ontwerp van een interventie voor havo 4’. In: *Levende Talen Tijdschrift* 19 (2018) 3, p. 3-12.
- Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam 2016 – M. Schrijvers, T. Janssen & G. Rijlaarsdam, “Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt”. De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo’. In: *Levende Talen Tijdschrift* 17 (2016) 1, p. 3-13.
- Schrijvers e.a. 2016 – M. Schrijvers, T. Janssen, O. Fialho & G. Rijlaarsdam, ‘The impact of literature education on students’ perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach’. In: *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 17 (2016), p. 1-37.
- Schrijvers e.a. 2019 – M. Schrijvers, T. Janssen, O. Fialho & G. Rijlaarsdam, ‘Gaining Insight into Human Nature: A review of literature classroom intervention studies’. In: *Review of Educational Research* 89 (2019) 1, p. 3-45.
- Shadish, Cook & Campbell 2002 – W.R. Shadish, T.D. Cook & D.T. Campbell, *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Second Edition. Boston, MA: Houghton, Mifflin and Company, 2002.
- Van den Akker 1999 – J. van den Akker, ‘Principles and methods of development research’. In: J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (eds.), *Design approaches and tools in education and training*. Dordrecht: Springer, 1999, p. 1-14.
- Van den Broeck e.a. 2010 – A. Van den Broeck, M. Vansteenkiste, H. De Witte, B. Soenens & W. Lens, ‘Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the work-related Basic Need Satisfaction Scale’. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 83 (2010) 4, p. 981-1002.
- Verboord 2005 – M. Verboord, ‘Long-term effects of literary education on book-reading frequency: An analysis of Dutch student cohorts 1975-1998’. In: *Poetics* 33 (2005) 5-6, p. 320-342.
- Vermaas & Van der Linden 2007 – J. Vermaas & R. van der Linden, *Beter inspelen op havo-leerlingen*. Tilburg: IVA, 2007.
- Witte & Samihaian 2013 – T. Witte & F. Samihaian, ‘Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries’. In: *L1 Educational Studies in Language and Literature* 13 (2013), p. 1-22.

Adres van de auteurs

Vrije Universiteit
Amsterdam
Van der Boechorststraat 1
1081 BT Amsterdam
m.schrijvers@vu.nl

Universiteit van
Amsterdam
Postbus 15776
1001 NG Amsterdam
T.M.Janssen@uva.nl

Universiteit van
Amsterdam
Postbus 15776
1001 NG Amsterdam
G.C.W.Rijlaarsdam@uva.nl

Bijlage

TABEL 2 Overzicht van meetinstrumenten

Instrument	Variabele (subschaal)	Items: voorbeelden en aantal	Cronbach's α		
			T1	T2	T3
<i>Transformative Reading Experiences Questionnaire</i> (gebaseerd op TR-model; Fialho 2018) ^a	Verbeelding	Als ik lees, zie ik duidelijk voor me waar het verhaal zich afspeelt.	.82	.77	.75
	Inleving in personages	Als ik lees, zie, denk en voel ik wat een personage ziet, denkt en voelt.	.78	.79	.88
	Evaluatie van personages	Als ik lees, merk ik dat ik positief of negatief oordeel over personages.	.80	.78	.79
	Sympathie voor personages	Als er iets naars gebeurt met een personage, dan doet dat me niet zoveel.	.87	.81	.78
	Bewustzijn van taal en stijl	Als ik lees, springen bepaalde woorden, zinnen of stukjes er echt uit.	.79	.79	.77
	Inzicht in jezelf en anderen	Ik heb het idee dat ik mezelf beter begrijp door het lezen van verhalen. Het lezen van verhalen geeft me inzicht in hoe andere mensen zijn.	.91	.90	.88
<i>Literary Response Questionnaire</i> (Miall & Kuiken 1995) ^b	Empathie voor personages	Soms is het alsof personages in verhalen echte mensen zijn die ik ken.	.77	.83	.84
<i>Motivations for Reading Scale</i> (Oliver & Raney 2011; Koopman 2016) ^c	Eudaimonische redenen	Ik vind het belangrijk dat verhalen gaan over betekenisvolle menselijke ervaringen.	.89	.88	.86
	Hedonische redenen	Ik vind het belangrijk dat verhalen me vermaken als ik lees.	.75	.68	.73

Instrument	Variabele (subschaal)	Items: voorbeelden en aantal	Cronbach's α		
			T1	T2	T3
<i>Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory</i> (Mokhtari & Reichard 2002) ^a	Strategiegebruik 7 items uit origineel 3 items toegevoegd	Als een verhaal lastig wordt, let ik nog beter op wat ik lees (uit origineel). Als ik een verhaal lees, markeer ik dingen die ik niet meteen begrijp, zodat ik er daarna over kan nadenken (toegevoegd).	.76	.77	–
<i>Basic Need Satisfaction Scale</i> (Van den Broeck e.a. 2010) ^a	Autonomie	Tijdens literatuurlessen voel ik me vrij om mijn ideeën en mening uit te spreken.	.87	.71	–
	Competentie	Bij literatuur twijfel ik of ik lees-, werkings- en gespreksopdrachten goed kan uitvoeren.	.76	.83	–
	Verbondenheid	Bij de verwerkings- en gespreksopdrachten voor literatuur voel ik me onderdeel van de groep.	.72	.78	–

Noot. Lickertschalen 'helemaal mee oneens / niet van toepassing' – 'helemaal mee eens / van toepassing':

^aVijfpuntschaal; ^bZeven- en negenpuntschaal; ^cZevenpuntschaal