

## Ten Geleide

Het lezen van literatuur kan ons inzicht bieden in onszelf en anderen. Maar geldt dat ook voor literatuuronderwijs, en hangen zulke inzichten samen met de literatuurdidactische benadering van de docent? In het onderzoek van Marloes Schrijvers, Tanja Janssen en Gert Rijlaarsdam waarmee dit nummer opent, rapporteerden 297 havo- en vwo-leerlingen wat zij via literatuuronderwijs over zichzelf en anderen hadden geleerd. Hun literatuurdocenten vulden een vragenlijst in over hun didactische aanpak. Uit de leerverslagen van de leerlingen blijkt dat literatuuronderwijs impact heeft op zelfinzicht en sociaal inzicht van leerlingen: zij zeggen vooral te leren over zichzelf en anderen als personen en literaire lezers, en over andermans gedrag, en zij nemen levenslessen mee van literatuuronderwijs. Een persoonlijk-ervaringsgerichte literatuurbenadering lijkt vaker tot zulke inzichten te leiden dan een analytisch-interpretatieve benadering.

In het kader van het Europese TILA project hebben leerlingen van middelbare scholen uit Nederland en Finland met elkaar discussietaken uitgevoerd via de virtuele, driedimensionale (3D) wereld van OpenSim. Kristi Jauregi onderzocht in haar casestudie welke invloed de discussies in de virtuele omgeving hebben op de discussievaardigheid en de motivatie van leerlingen, en of de aanwezigheid van een leerling uit een andere cultuur de discussies en de betrokkenheid van de leerlingen beïnvloedt. De deelnemers waren positief over de discussietaken die ze in de virtuele wereld hadden uitgevoerd. De mogelijkheid om samen met peers uit een ander land taaltaken uit te voeren, bleek vooral bij de Nederlandse leerlingen extra motivatie teweeg te brengen. Ook hebben leerlingen hun discussievaardigheden in het Engels verder ontwikkeld. De resultaten suggere-

ren dat in dit soort interculturele projecten leerlingen goed moeten leren omgaan met verschillen.

Havo 5-leerlingen slagen er onvoldoende in om coherente teksten te schrijven. Vaak bestaan de teksten die zij schrijven voor het schoolexamen (veelal betogen, beschouwingen) uit losse mededelingen, zonder onderling verband. Klaske Elving en Huub van den Bergh onderzochten of de topical structure analysis (TSA) als pre- of postwriting activity een effectief didactisch middel is om havisten coherente teksten te leren schrijven. Hun vraag impliceert niet alleen onderzoek naar het effect van het TSA-diagram, maar ook naar het didactisch meest geschikte moment om het aan te bieden: als voorbereiding op het daadwerkelijke schrijven of als revisie-instrument achteraf. In deze studie blijkt het TSA-diagram significant betere teksten op te leveren als het wordt ingezet op het moment dat de leerling zijn tekst gaat herschrijven. De havo 5-leerling kan op deze manier relatief eenvoudig controleren of hij in zijn tekst de deelonderwerpen en de bijbehorende verdieping op een logische, coherente manier presenteert.

In de rubriek 'Work in Progress' beschrijft Leslie Piggott haar onderzoek *First Meaning then Form*, een longitudinaal onderzoek naar de effecten van uitgestelde grammatica-instructie bij Engels in het voortgezet onderwijs. Ton Koet bespreekt het proefschrift van Marrit van de Guchte: *Focus on Form in task-based language teaching*, en Helge Bonset het proefschrift van Kelly Meusen: *Bridging the gap between primary and secondary education. Fostering young adolescents' self-regulation by means of formative assessment*.

Namens de redactie,  
HELGE BONSET

## ‘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

MARLOES SCHRIJVERS, TANJA JANSSEN & GERT RIJLAARSDAM

Het lezen van literatuur kan ons inzicht bieden in onszelf en anderen. Maar geldt dat ook voor literatuuronderwijs, en hangen zulke inzichten samen met de literatuurdidactische benadering van de docent? In dit onderzoek rapporteerden 297 havo- en vwo-leerlingen wat zij via literatuuronderwijs over zichzelf en anderen hadden geleerd. Hun literatuurdocenten vulden een vragenlijst over hun didactische aanpak in. Uit de leerverslagen van de leerlingen blijkt dat literatuuronderwijs impact heeft op zelfinzicht en sociaal inzicht van leerlingen: zij zeggen met name te leren over zichzelf en anderen als personen en literaire lezers, over andermans gedrag, en zij nemen levenslessen mee van literatuuronderwijs. Een persoonlijk-ervaringsgerichte literatuurbenadering lijkt vaker tot zulke inzichten te leiden dan een analytisch-interpretatieve benadering.

Als we een literair verhaal lezen, is het net of we even in een andere wereld verblijven. In zo'n gesimuleerde, veilige omgeving kunnen we nagaan hoe we over bepaalde situaties of personen denken en hoe we zelf zouden reageren als dit de realiteit zou zijn

(Mar & Oatley, 2008). Dat kan ons, ten eerste, nieuwe of diepere inzichten in onszelf geven. Fialho (2012) liet bijvoorbeeld door middel van een hardop-denkmethode zien dat psychologiestudenten van gemiddeld negentien jaar zich anders tot het hoofdpersonage in een literaire tekst gaan verhouden naarmate het lezen van die tekst vordert, waardoor ook hun percepties van zichzelf subtiel veranderen. Djikic, Oatley, Zoeterman en Peterson (2009) vonden sterkere effecten op zelfgerapporteerde veranderingen in persoonlijkheidskenmerken voor eerstejaarsstudenten die een fictie-neel verhaal over overspel lasen, dan voor degenen die non-fictie lasen over hetzelfde onderwerp. Richardson en Eccles (2007) toonden in een interviewstudie met adolescenten aan dat zij door het lezen van fictie kunnen nadenken over wat voor persoon ze wel of niet zouden willen zijn (cfr. *possible selves*, Markus & Nurius, 1986).

Ten tweede kan het lezen van (literaire) fictie leiden tot veranderingen in onze sociale inzichten. Volwassen lezers van fictie die meer in een verhaal werden meegenomen (*transportation*) rapporteerden bijvoorbeeld minder negatieve percepties van

personen buiten de eigen groep (Johnson, 2013). Daarnaast zouden we ons beter in de gedachten en gevoelens van anderen kunnen verplaatsen door het lezen van (literaire) fictie. In één van de weinige studies waaraan ook adolescenten deelnamen, vond Van der Bolt (2000) dat meer dan de helft van de bijna 3000 participanten aangaf sympathie (52%) en empathie (57%) te hebben ervaren bij het lezen van fictie, en dat deze affectieve responsen vaker voor lijken te komen bij degenen die graag lezen. Bal en Velkamp (2013) lieten zien dat de lezers in hun studie, van gemiddeld 25 jaar, een week na het lezen van fictie hoger scoorden op testen die hun empathie maten, ofwel hun 'cognitieve en intellectuele vermogen om emoties van anderen te herkennen en emotioneel van anderen te reageren' (p. 2, onze vertaling). Dit effect was alleen zichtbaar wanneer lezers sterk in het verhaal waren getransporteerd. Kidd en Castano (2013) lieten door middel van vijf online experimenten onder lezers van gemiddeld 34 jaar oud zien dat het lezen van literaire fictie positieve effecten heeft op *Theory of Mind* (het vermogen om emoties, visies en intenties van anderen te detecteren en begrijpen). Er zijn echter ook replicatiestudies die tot andere resultaten komen (Liu & Want, 2015; Dijkstra, Verkoeijen, Van Kuijk, Chow, Bakker & Zwaan, 2015). De conclusies uit onderzoek op dit gebied zijn dus niet eenduidig.

De meeste studies die we hierboven kort hebben besproken, hebben betrekking op volwassen lezers in een buitenschoolse context. We kunnen er dus niet voetstoots vanuit gaan dat er bij adolescenten die via literatuuronderwijs literaire ervaringen opdoen, ook wel sprake zal zijn van bijvoorbeeld veranderingen in hun zelfinzicht of meer begrip voor of inleving in anderen. Het belang van literatuuronderwijs zoals SLO dat recentelijk formuleerde, sluit echter wel aan bij dat soort effecten. Literatuuronderwijs heeft

onder meer 'een belangrijke waarde voor burgerschapsvorming, denk bijvoorbeeld aan het verbreden van de sociale en culturele horizon en het ontwikkelen van empathisch vermogen' (SLO, 2015, p. 15).

Het literatuuronderwijs binnen het vak Nederlands kent geen voorgeschreven curriculum en biedt docenten veel vrijheid om uiteenlopende doelen na te streven en die op verschillende manieren didactisch vorm te geven. De eindtermen voor het domein Literatuur (SLO, 2012) zijn dermate breed dat docenten zelf bepalen met welke teksten gewerkt wordt, welke doelen ze benadrukken en hoeveel tijd ze aan literatuur besteden (Witte, Rijlaarsdam & Schram, 2012). Dat biedt ruimte voor een veelheid aan literatuurbenaderingen. Eerder onderzoek heeft uitgewezen dat verschillende benaderingen in literatuuronderwijs tot verschillende leeropbrengsten leiden (Janssen, 1998).

Het onderzoek van Janssen (1998) was niet specifiek gericht op zelfinzicht en sociaal inzicht. In deze studie staat dit soort persoonlijke en sociale leerervaringen juist wel centraal, omdat het aannemelijk is dat leren over jezelf en over sociale fenomenen voor adolescenten waardevol kan zijn. In deze levensfase ontwikkelen deze immers hun persoonlijke, sociale en morele identiteit (Erikson, 1968), waarbij ze bovendien in toenemende mate erkennen dat de percepties, gedachten en gevoelens van anderen kunnen verschillen van die van henzelf (Kohlberg & Gilligan, 1971; Westenberg & Jonckheer, 1998).

In ons onderzoek<sup>1</sup> staan twee vragen centraal.

1. Rapporteren leerlingen leerervaringen met betrekking tot zelfinzicht en sociaal inzicht als gevolg van literatuuronderwijs, en zo ja, wat voor soort leerervaringen?
2. Is er een relatie tussen deze leerervaringen en de benadering van hun literatuurdocent?

## Method

### Deelnemers

Via ons eigen netwerk en een oproep op sociale media hebben we bovenbouwdocenten Nederlands gevraagd aan dit onderzoek deel te nemen. Van de 21 docenten die reageerden, zijn er 13 geselecteerd op basis van geslacht (7 vrouwen) en locatie (scholen verspreid over het westen en midden van Nederland). In overleg met de eerste auteur kozen de docenten één bovenbouwklas waarmee zij deelnamen. In totaal hebben 13 klassen met 297 leerlingen deelgenomen (tussen 14 en 20 jaar oud,  $M = 16,4$ ;  $SD = 1,05$ ; 49% meisjes; 115 havo- en 182 vwo-leerlingen).

### Instrumenten

We gebruikten een leerverslag en auteursherkenningstest voor leerlingen, en een vragenlijst voor de docenten.

### Leerverslag

In een leerverslag (De Groot, 1978; Janssen, 1998) schreven leerlingen op wat zij over zichzelf en anderen hadden geleerd door het lezen van boeken voor school en hun literatuurlessen. Aan deze taak ging een mondelinge en schriftelijke instructie vooraf, inclusief voorbeelden van leerervaringen bij het vak geschiedenis. Het leerverslag bestond uit vier onderdelen, elk op een aparte pagina. Om leerlingen zo breed mogelijk over literatuuronderwijs te laten nadenken, vroegen we afzonderlijk naar literatuurlessen en boeken die voor Nederlands zijn gelezen. Dat was een pragmatische keuze: in werkelijkheid is dit onderscheid vaak niet zo eenvoudig te maken, en daarom wordt 'literatuuronderwijs' in deze studie verder als één construct beschouwd. Het leerverslag bevatte de volgende vragen.

*Denk eens terug aan de literatuurlessen die je hebt gehad. Wat heb je tijdens deze lessen geleerd over*

*... andere mensen?*

*... jezelf?*

*Denk eens terug aan de boeken die je voor Nederlands hebt gelezen. Probeer je te herinneren waar ze over gingen. Wat heb je door het lezen van deze boeken geleerd over*

*... andere mensen?*

*... jezelf?*

We vroegen leerlingen zoveel mogelijk leerervaringen op te schrijven. Als hulpmiddel bij het schrijven werden aanloopzinnen gegeven, zoals: 'Door ... te lezen, heb ik ontdekt dat ...' en 'Tijdens de literatuurlessen heb ik gemerkt dat het niet zo is dat ...'.

Leerlingen schreven gemiddeld 10 leerervaringen op (tussen 2 en 29 leerervaringen). Eén leerervaring bestond gemiddeld uit 21 woorden (variërend van 6 tot 41 woorden). We vroegen leerlingen ook op een vijfpuntschaal aan te geven hoe moeilijk ze het vonden om het leerverslag te schrijven. Dit bleek niet heel moeilijk, maar ook niet heel makkelijk ( $M = 3,4$ ,  $SD = 1,0$ ).

### Auteursherkenningstest

Om te meten hoe belezen leerlingen waren, gebruikten we een aangepaste versie van de *Author Recognition Test* (ART; Stanovich & West, 1989). De test bestond uit een lijst van 80 namen, waaronder 40 auteursnamen. We vroegen de leerlingen namen te omcirkelen waarvan ze zeker wisten dat het auteursnamen waren. Gokken werd afgeraden. Correcte auteursnamen leidden tot een hogere score; tenonrechte omcirkelde namen zorgden voor aftrek. De minimale score was -40, de maximale score 40.

De leerlingen in dit onderzoek behaalden gemiddeld 9 punten (variërend van -2 tot 26 punten). Vwo-leerlingen scoorden significant hoger dan havo-leerlingen, zelfs als 6 vwo voor een eerlijke vergelijking buiten beschouwing bleef ( $t(226) = -6,85$ ,  $p < 0,001$ ).

## Docentvragenlijst

Om te achterhalen welke literatuurdidactische benadering de docent hanteerde, ontwierpen we de *Vragenlijst Benadering van Literatuuronderwijs* (VBL). Deze vragenlijst gaat uit van een continuüm met twee uitersten: een analytisch-interpretatieve versus een persoonlijk-ervaringsgerichte benadering. Bij de eerste richt de docent zich meer op vakinhoud, literaire analyse en een onderbouwde interpretatie van een tekst. Binnen deze benadering worden literaire teksten als esthetische, canonieke objecten gezien. De tweede benadering is meer lezersgericht en focust op persoonlijke ervaringen met literaire teksten, die worden verbonden aan de buitentekstuele wereld. Er is aandacht voor het bespreken van wat een tekst voor een lezer kan betekenen, wat lijkt te vragen om teksten die niet te ver van de belevingswereld van leerlingen afstaan.

De vragenlijst bevatte 34 items verdeeld over zes schalen: doelen, tekstkeuze, analytische of belevende focus, interactie in de klas, leerling-autonomie, en multi-interpretabiliteit van literatuur (tabel 1). Er zijn meerdere schalen gebruikt omdat een docent aspecten van het literatuuronderwijs verschillend kan benaderen: hij of zij kan bijvoorbeeld persoonlijk-ervaringsgerichte doelen stellen, maar in andere opzichten een meer analytisch-interpretatieve benadering hanteren. Elk item toonde twee stellingen, met daartussen een vijfpunts-Likertschaal (1 = meest analytisch-interpretatieve, 5 = meest persoonlijk-ervaringsgerichte optie). Docenten gaven bij elk item aan welke van de twee stellingen het beste paste bij hun lessen aan de klas die aan het onderzoek deelnam. Een voorbeeld in de schaal *doelen* is: 'Mijn doel is dat leerlingen literaire teksten aan hun eigen ervaringen leren te relateren', versus 'Mijn doel is dat leerlingen literaire teksten in de literair-historische context leren te plaatsen'. Een item uit

de schaal *analytische of belevende focus* is: 'In mijn lessen besteed ik vooral aandacht aan literaire kenmerken (motieven, symboliek, structuur, stijl)', versus 'In mijn lessen besteed ik vooral aandacht aan herkenning van en inleving in personages'. De betrouwbaarheid van de schalen (Cronbach's alpha) was ruim voldoende, variërend van 0,74 tot 0,91.

Uit de schaalgemiddelden van de docenten leidden we af wie van hen de meest uitgesproken vertegenwoordigers waren van ofwel een analytisch-interpretatieve benadering, ofwel een persoonlijk-ervaringsgerichte benadering. We selecteerden vier docenten: Jeff en Anna, als meest uitgesproken representanten van een analytisch-interpretatieve benadering, en Karl en Peter<sup>2</sup> als meest uitgesproken representanten van een persoonlijk-ervaringsgerichte benadering.

*Analyse van de leerverslagen*

Leerervaringen in de verslagen werden *bottom-up* geanalyseerd, waarbij gebruik werd gemaakt van een kwalitatieve methode die is gestoeld op de fenomenologie en linguïstiek (Fialho, 2012). Gelijksortige uitspraken werden geparafraseerd tot een code, waarna gelijksortige codes in categorieën werden ondergebracht. De kern van het codeersysteem dat zo ontstond, bestond uit negen categorieën:

- leren over jezelf en anderen als taalleerders en begrijpend lezers;
- leren over jezelf en anderen als literaire lezers;
- leren over jezelf en anderen als personen/ persoonlijkheden;
- leren over jezelf en anderen als denkers;
- leren over anderen in vroegere tijden en andere culturen;
- leren over anderen als handelende actoren;
- leren over je toekomstige (on)gewenste zelf;
- levenslessen leren;
- ontkenning van leren over jezelf of anderen.

SCHAAL	Benadering: karakterisering per schaal		ITEMS (N)
	ANALYTISCH-INTERPRETATIEF	PERSOONLIJK-ERVARINGSGERICHT	
DOELEN	Meer vakinhoudelijk gerichte, analytische, interpretatieve doelen; tekstuele en contextuele kennis opdoen.	Meer leerlinggerichte, persoonlijke, belevingsgerichte doelen; literaire smaakontwikkeling, ervaren van persoonlijke waarde van literatuur.	7
TEKSTKEUZE	Keuze voor teksten die verder van de belevingswereld van leerlingen afstaan; meer traditionele, canonieke teksten.	Keuze voor teksten die aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen; teksten met herkenbare elementen.	4
ANALYTISCHE OF BELEVENDE FOCUS	Focus op kennis en vaardigheden m.b.t. literaire (structuur)elementen; belang van literaire analyse, begrip en interpretatie.	Focus op hoe literaire teksten ervaren worden; belang van beleving, emoties, herkenning, inleving en inbeelding.	7
INTERACTIE IN DE KLAS	Minder interactie: frontaal lesgeven en uitleg door de docent; vooral individueel leren, bijvoorbeeld via schrijfpoddrachten.	Meer interactie: klassengesprekken en overleg tussen leerlingen; samen leren, bijvoorbeeld via discussievormen.	6
LEERLING-AUTONOMIE	Meer besluitvorming door docent; minder keuzevrijheid voor leerlingen, bijvoorbeeld in onderwerp- of tekstkeuze.	Minder besluitvorming door docent; meer keuzevrijheid voor leerlingen, bijvoorbeeld in onderwerp- of tekstkeuze.	5
MULTI-INTERPRETABILITEIT VAN LITERATUUR	Literatuur heeft een vaststaande betekenis; belang van het achterhalen van wat een auteur wil zeggen.	Literatuur zien als iets met een niet-vaststaande betekenis; accepteren van meerdere interpretaties; onbepaaldheid van wat een auteur zou kunnen bedoelen.	5

Tabel 1. Karakterisering van benaderingen in de VBL, per schaal, inclusief aantal items

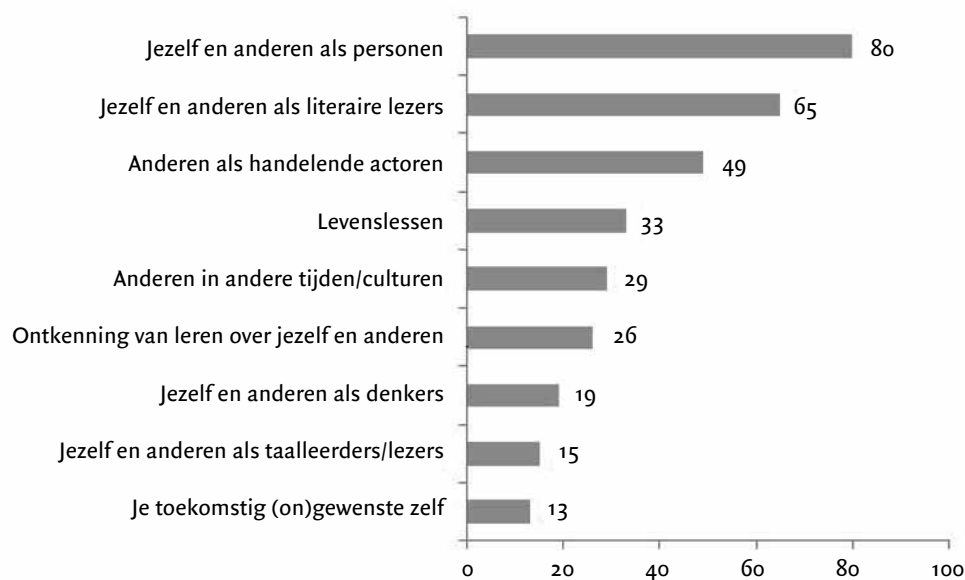
Uitspraken die niet in bovenstaande categorieën pasten, werden gecodeerd als: evaluaties van (literair) lezen en literatuurlessen, als leerervaringen over literatuur en context, of als irrelevante of onbegrijpelijke uitspraken. Tien procent van alle leerervaringen werd gecodeerd door een tweede, onafhankelijke onderzoeker, waarbij de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende bleek (74,9% overeenstemming, Kappa 0,75). Bij het coderen maakten we geen onderscheid naar of een leerervaring was genoteerd bij de vraag naar literatuurlessen of bij de vraag naar gelezen boeken. Beide aspecten maken deel uit van 'literatuuronderwijs' als geheel, en bovendien is het onderscheid tussen lessen en gelezen boeken niet eenvoudig te maken: wellicht schrijft een leerling een inzicht uit een gelezen boek op, dat is opgedaan door wat een docent over dat boek heeft verteld, of door een groepsopdracht die bij dat boek is gemaakt. Daarnaast zagen we dat leerlingen regelmatig op een 'lessen-pagina' opschreven

wat ze van een bepaald boek hadden geleerd, en vice versa. Om deze redenen werden de leerervaringen niet uitgesplitst, maar gezamenlijk geanalyseerd.

### Resultaten

We vonden geen samenhang tussen de belezendheid (ART-score) van leerlingen en of zij wel of geen uitspraak doen in categorie 1 tot en met 8 ( $r = 0,19$ ,  $p = 0,001$ ). Categorie 9 is hier buiten beschouwing gelaten, omdat deze geen inhoudelijke leerervaringen bevat. Ook minder belezende leerlingen rapporteerden dus betekenisvolle leerervaringen.

Figuur 1 laat zien welk percentage van de leerlingen (N=297) tenminste één leerervaring in een categorie rapporteerde. Uit figuur 1 komt naar voren dat de meeste leerlingen rapporteren over 'Leren over jezelf en anderen als personen'. Hieronder vallen persoonlijkheidsbeschrijvingen, vergelijkingen



Figuur 1. Categorieën geordend naar frequentie (in percentages van totaal aantal leerlingen)

tussen hoe je zelf bent en hoe anderen zijn, gevoelens van empathie (inleving) en sympathie (medeleven) voor anderen in de wereld, en begrip voor wat andere mensen kunnen doormaken. Voorbeelden zijn: 'Ik heb geleerd dat mijn persoonlijkheid best wel een beetje uniek is. Dat ik dingen anders zie dan anderen', 'Ik heb veel boeken over de oorlog gelezen. Deze boeken roepen sympathie en medeleven op voor iets wat nog helemaal niet zo lang geleden is', en 'Door het lezen van *De helaasheid der dingen* heb ik geleerd dat je jeugd veel invloed heeft op de persoon die je later wordt, dus op hoe je denkt, hoe je reageert en hoe sociaal je bent.'

Tweede van de leerlingen rapporteerde iets geleerd te hebben 'over zichzelf en anderen als literaire lezers'. Hieronder scharen we uitspraken over literaire vaardigheden en leesgewoonten, assumpties over hoe andere mensen over literatuur denken, en affectieve literaire reacties zoals herkenning in, identificatie en empathie met, en sympathie voor fictionele personages. Bijvoorbeeld: 'Bij het lezen van verhalen heb ik gemerkt dat ik het moeilijk vind om een verhaal in één keer te begrijpen', 'Door boeken te lezen heb ik geleerd dat ik weinig tot niets herken van mijn eigen leven', en 'Tijdens het lezen voel je je alsof je de hoofdpersoon bent. Ik ervaarde haar ervaringen'.

'Leren over anderen als actoren' bevat beschrijvingen van het gedrag van andere mensen en positieve of negatieve meningen over dat gedrag. Enkele voorbeelden zijn: 'Door het lezen van *Sonny Boy* heb ik gemerkt dat mensen erg onaardig kunnen doen, alleen maar omdat je een andere huidskleur hebt', 'Door *Bezonken rood* weet ik dat mensen niet altijd voorspelbaar reageren', en 'Tijdens literatuurlessen heb ik geleerd dat ik er niet van houd als mensen egoïstisch zijn'.

'Levenslessen', tot slot, vormen een bijzondere categorie, omdat deze uitspraken

een vermenging van 'het zelf' en 'de ander' laten zien. De uitspraken gaan vaak over bewustwording van het belang of de complexiteit van sociale fenomenen, en worden in formulering (het inclusief 'je' of 'wij') gegeneraliseerd naar mensen in het algemeen. Voorbeelden zijn: 'Ik heb geleerd dat je niet te snel zou moeten oordelen over andere mensen', 'In literatuurlessen heb ik ervaren dat we blij moeten zijn dat we het zo goed hebben', en 'Door het lezen van boeken heb ik gemerkt dat het leven niet zo makkelijk is als het lijkt'.

Bij twintig procent van alle leerervaringen noemden leerlingen een specifieke titel of auteur, zoals *Het diner* (Koch), *Tirza* (Grunberg), *Hersenschimmen* (Bernlef), *De aanslag* en *Twee vrouwen* (Mulisch), *Bezonken rood* (Brouwers) en *Joe Speedboot* (Wieringa). Daarnaast viel op dat leerlingen in het kader van negatieve evaluaties of ontkenningen van leren over jezelf of anderen vaak refereerden aan *Een vlucht regenwulpen* van Maarten 't Hart. Dit boek stond enkele maanden voorafgaand aan dit onderzoek centraal tijdens *Nederland Leest*. Het lijkt erop dat er in sommige klassen aandacht aan dit boek is besteed en dat het geen positieve indruk heeft achtergelaten op leerlingen.

Om na te gaan of de docentbenadering samenhangt met bepaalde typen leerervaringen (cfr. Janssen, 1998), hebben we twee groepen met elkaar vergeleken: de leerlingen van Jeff en Anna als analytisch-interpretatieve benaderingsgroep ( $n = 36$ ) en de leerlingen van Karl en Peter als persoonlijk-ervaringsgerichte groep ( $n = 49$ ). Deze groepen verschilden niet significant in leeftijd, belezendheid (ART-score) of hoe moeilijk zij het vonden om het leerverslag te schrijven. Voor vier van de negen categorieën leeruitspraken vonden we significante verschillen tussen beide groepen, gelet op het percentage leerlingen dat minimaal één uitspraak

Categorie	Analytisch-interpretatieve benadering (n=36) % leerlingen	Persoonlijk-ervaringsgerichte benadering (n=49) % leerlingen	$\chi^2$ en p-waarde
Ontkenning van leren over jezelf of anderen	50	22	$\chi^2 (1) = 7,01, p < 0,01$
Leren over jezelf en anderen als personen	67	90	$\chi^2 (1) = 6,94, p < 0,01$
Leren over anderen in andere tijden of culturen	14	49	$\chi^2 (1) = 11,37, p < 0,005$
Levenslessen	19	49	$\chi^2 (1) = 7,81, p < 0,01$

Tabel 2. Verschillen in gerapporteerde leerervaringen tussen de twee benaderingsgroepen

doet in de betreffende categorie (tabel 2).

Bij een analytisch-interpretatieve benadering geven significant meer leerlingen aan weinig of niets geleerd te hebben over zichzelf of anderen. Bij een persoonlijk-ervaringsgerichte benadering daarentegen schrijven significant meer leerlingen op dat zij iets hebben geleerd over zichzelf of anderen als personen, over andere mensen in vroegere tijden en andere culturen, en levenslessen.

### Conclusies en discussie

We concluderen dat leerlingen leerervaringen met betrekking tot zelfinzicht en sociaal inzicht toeschrijven aan literatuuronderwijs

(literatuurlessen en gelezen boeken voor Nederlands), en dat leerlingen dit het meest lijken te ervaren als er sprake is van een persoonlijk-ervaringsgerichte benadering. Deze bevinding kan niet worden toegeschreven aan systematische verschillen in leeftijd, belevingsniveau of ervaren moeilijkheid van de taak tussen de persoonlijk-ervaringsgerichte en de analytisch-interpretatieve benaderingsgroep, Eventuele andere factoren kunnen we echter niet uitsluiten. We bespreken de belangrijkste resultaten in het licht van eerdere studies, gaan in op beperkingen van ons onderzoek, en sluiten af met implicaties voor de onderwijspraktijk.

Onze studie laat zien dat bovenbouwleerlingen in havo en vwo zich naar aanleiding

van literatuuronderwijs kunnen inleven in de situaties en gevoelens van andere mensen. Leerlingen geven aan begrip te hebben gekregen voor hoe andere personen kunnen zijn en wat zij kunnen doormaken. Dit sluit aan bij eerder onderzoek, dat laat zien dat het lezen van literaire fictie positieve effecten heeft op sociale capaciteiten als *Theory of Mind* en empathie. We gaven eerder echter al aan dat die studies veelal betrekking hebben op vrijwillig lezen door volwassenen. Ons onderzoek naar adolescenten in de klas vormt hierop een aanvulling.

Leerlingen hebben ook gerapporteerd dat zij zich kunnen herkennen in literaire personages en verhaalsituaties, en dat ze daarbij empathie en sympathie ervaren. Deze resultaten sluiten aan bij eerdere onderzoeken naar leeservaringen van adolescenten, waarin inleving in en identificatie met personages vaak worden genoemd (Appleyard, 1991; Van der Bolt, 2000). Beschrijvingen en evaluaties van gedrag van andere mensen komen eveneens relatief vaak voor. Zulke leerervaringen lijken echter wat oppervlakkiger dan bijvoorbeeld vergelijkingen van jezelf met anderen, empathie en sympathie voor personages of echte mensen, of levenslessen.

De opgeschreven levenslessen lijken typische 'adolescenten-uitspraken'. Applebee (1978) geeft bijvoorbeeld aan dat lezers van rond de zestien jaar literatuur vaak beschouwen als 'one of many statements of how life might be understood' (p. 125) en dat zij nagaan of een verhaal hun eigen kijk op het leven heeft veranderd. Adolescenten kunnen ideeën uit literatuur en literaire ervaringen vertalen naar hun eigen leefwereld en de wereld om hen heen, en reflecteren op die manier op wat een literair werk hen over het leven leert.

'Leren over wat voor persoon je (niet) zou willen zijn' werd niet zo vaak genoemd in de leerverslagen, terwijl Richardson en Eccles (2007) juist laten zien dat adolescenten aan

de hand van fictie kunnen nadenken over welke mogelijkheden zij wel en niet voor zichzelf zien. Hun onderzoek richtte zich echter op vrijetijdslezen, waarbij de boekkeuze vrij is. Mogelijk leidt literatuuronderwijs dat (meer) ruimte biedt voor vrije boekkeuze (zie ook Lenters, 2006) ertoe dat meer leerlingen nadenken over wat voor persoon ze wel of niet zouden willen zijn.

*Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek*  
Hoewel het leerverslag in eerder onderzoek gevalideerd is, weten we niet zeker of elke leerervaring van een leerling via dit instrument wordt achterhaald. Onze bevindingen ondersteunen echter wel de validiteit van het instrument: het aantal irrelevante of onbegrijpelijke uitspraken was klein (2%), leerlingen vonden de taak niet te moeilijk, en we vonden verschillen in leerervaringen tussen verschillende literatuurbenaderingen.

Ten tweede zegt de frequentie van een leerervaring niets over het belang van zo'n ervaring voor een individuele leerling. Om hierin meer inzicht te krijgen, zouden leerlingen hun leerverslag mondeling kunnen toelichten.

Ten derde is het aantal deelnemende docenten klein (N=13). Hoewel we aanwijzingen hebben dat persoonlijke en sociale leeropbrengsten van literatuuronderwijs samenhangen met de docentbenadering, is deze conclusie gebaseerd op groepen leerlingen van twee maal twee docenten. Onze resultaten zijn daarmee dus niet generaliseerbaar. Bovendien weten we, buiten hun belevingsniveau, weinig over de leerlingen in deze groepen: we hebben bijvoorbeeld geen gegevens over hun sociaaleconomische status of culturele achtergrond.

Ten slotte kunnen we geen conclusies trekken over een mogelijke ontwikkeling in zelfinzicht en sociaal inzicht ten gevolge van literatuuronderwijs. Longitudinaal onderzoek zou dit kunnen uitwijzen.

## Implicaties voor de onderwijspraktijk

We verwezen eerder naar het belang van literatuuronderwijs voor burgerschapsvorming, het verbreden van de sociale en culturele horizon en de ontwikkeling van het empathisch vermogen (SLO, 2015). In dat licht zijn de resultaten van dit onderzoek bemoedigend, maar er is zeker ruimte om in het literatuuronderwijs meer aandacht te schenken aan persoonlijke en sociale opbrengsten.

De focus kan daarbij gelegd worden op stimulering van leerervaringen die in deze studie al vrij frequent bleken, of juist op zeldzamere leerervaringen, zoals nadenken over 'jezelf in de toekomst'. Dit onderzoek laat tevens zien dat 'veel lezen' geen voorwaarde is voor het opdoen van leerervaringen: ook leerlingen die weinig belezden zijn, rapporteerden betekenisvolle, waardevolle zelfinzichten en sociale inzichten ten gevolge van literatuur lezen en literatuuronderwijs.

Een belangrijke conclusie is dat meer leerlingen dit soort leerervaringen rapporteren wanneer hun docent een persoonlijk-ervaringsgerichte benadering hanteert in de klas, in plaats van een meer analytisch-interpretatieve benadering – een verschil dat niet aan de belezendheid van de leerlingen kan worden toegeschreven. Daarmee is niet gezegd dat die laatste benadering minder (goede) leerervaringen oplevert. Een meer analytisch-interpretatieve benadering lijkt simpelweg een ander soort leerervaringen op te leveren, die in dit onderzoek niet nader verkend zijn omdat we ons specifiek hebben gericht op leren over jezelf en anderen. Wanneer docenten Nederlands waarde hechten aan persoonlijke en sociale inzichten die adolescenten van literatuuronderwijs kunnen meenemen, lijkt het raadzaam om te kiezen voor een lezersgerichte benadering, met nadruk op persoonlijke ervaringen met (zelfgekozen) literaire teksten en ruimte om te bespreken wat die teksten voor lezers kunnen betekenen.

## NOTEN

1. Dit onderzoek maakt deel uit van het NWO-project 'Uses of Literary Narrative Fiction in Social Contexts: Changes in Self and Social Perceptions' (dossiernummer PR-13-55).
2. De namen van de docenten zijn gefingeerd.

## LITERATUUR

- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bal, M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *Plos One*, 8, 1–12. doi:10.1371/journal.pone.0055341
- Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend goed: Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs* (proefschrift). Geraadpleegd op <http://dare.uva.nl/home>
- Dijkstra, K., Verkoeijen, P., Van Kuijk, I., Yee Chow, S., Bakker, A., & Zwaan, R. (2015). Leidt het lezen van literaire fictie tot meer empathie? *De Psycholoog*, 50(10), 10–21.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Fialho, O. (2012). *Self-modifying experiences in literary reading: A model for reader response* (proefschrift). Geraadpleegd op <http://era.library.ualberta.ca>
- Groot, A. D. de (1978). Wat neemt de leerling mee van onderwijs? Gedragsrepertoires, programma's, kennis-en-vaardigheden. In *Handboek voor de onderwijspraktijk*, 2, A.1 – A.23. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering* (proefschrift). Geraadpleegd op <http://dare.uva.nl/home>
- Johnson, D. R. (2013). Transportation into literary fiction reduces prejudice against

and increases empathy for Arab-Muslims. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 77–92. doi:10.1075/ssl.3.1.08joh

- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves Theory of Mind. *Science*, 342, 377–380. doi:10.1126/science.1239918
- Kohlberg, L., & Gilligan, C. (1971). The adolescent as philosopher: The discovery of self in a postconventional world. *Daedalus*, 100, 1051v1086.
- Lenters, K. (2006). Resistance, struggle, and the adolescent reader. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(2), 136–146. doi:10.1598/jaal.50.2.6
- Liu, A., & Want, S. (2015). Literary fiction did not improve affective ToM. Geraadpleegd op <http://www.PsychFileDrawer.org/replication.php?attempt=MjI1>
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 173–192. doi:10.1111/j.1745.6924.2008.00073.x
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. doi:10.1037//0003-066x.41.9.954
- Richardson, P. W., & Eccles, J. S. (2007). Rewards of reading: Toward the development of possible selves and identities. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 341–356. doi:10.1016/j.ijer.2007.06.002
- SLO (2012). *Handreiking Schoolexamen Nederlands havo/vwo*. Enschede: SLO.
- SLO (2015). *Curriculumspiegel Deel B: Vakspecifieke Trendanalyse*. Enschede: SLO.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, 402–433.
- Westenberg, P. M., & Jonckheer, J. (1998). Personality development. Theoretical, empirical and clinical investigations of Loevingers conception of ego-develop-

ment. In P. M. Westenberg, A. Blasi & L. D. Cohn (Eds.), *Personality development* (pp. 89–195). New Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Witte, T., Rijlaarsdam, G., & Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development: Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–33. doi:10.17239/l1esll-2012.01.01

MARLOES SCHRIJVERS is promovenda bij de afdeling Onderwijskunde, Pedagogiek en Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. In interventiestudies onderzoekt ze hoe literatuuronderwijs zelfinzicht en sociaal inzicht bij jongeren zou kunnen stimuleren. Daarnaast is zij advieslid Geïllustreerde Jeugdliteratuur voor het Letterenfonds en redactielid voor *Literatuur zonder Leeftijd*. E-mail: M.S.T.Schrijvers@uva.nl

TANJA JANSSEN is onderzoeker en docent bij het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek richt zich op literatuuronderwijs en schrijfonderwijs. Daarnaast begeleidt zij studenten en docenten bij het doen van onderzoek op de eigen school, onder meer binnen de master Academisch Meesterschap. E-mail: T.M.Janssen@uva.nl

GERT RIJLAARSDAM is hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam en de Universiteit van Antwerpen. Hij maakt deel uit van een onderzoeksteam dat zich richt op de verbetering van talendidactiek. Van 1999–2004 bekleedde hij de Levende Talen-leerstoel aan de Universiteit Utrecht. E-mail: G.C.W.Rijlaarsdam@uva.nl