

AUDREY ROUSSE-MALPAT is gepromoveerd in de toegepaste taalkunde aan de universiteit van Groningen. Haar expertise ligt op het gebied van de Franse taalkunde en taalverwerving. Ze is docent taalkunde en taalverwerving bij de afdeling Europese talen en culturen van de Rijksuniversiteit in Groningen. E-mail : a.rousse-malpat@rug.nl

RASMUS STEINKRAUSS is werkzaam als universitair docent voor Toegepaste Taalwetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zijn onderzoek richt zich op de ontwikkeling van grammatica en complexiteit bij tweede-taalleerders vanuit een usage-based perspectief. E-mail: r.g.a.steinkrauss@rug.nl

MARTIJN WIELING is bijzonder hoogleraar Nedersaksische/Groningse Taal en Cultuur en Universitair Hoofddocent Informatiekunde. Zijn onderzoek richt zich op de kwantitatieve analyse van onder meer Nederlandse dialectvariatie. Daarnaast onderzoekt hij de verschillen in tong- en lipbewegingen tijdens het spreken van streektalen. E-mail: m.b.wieling@rug.nl

MARJOLIJN VERSPOOR is werkzaam als hoogleraar aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zij doet en begeleidt onderzoek naar tweedetaalverwerving. Ze heeft onderzoek verricht naar de verschillen en overeenkomsten van leerlingen aan reguliere en TTO-scholen. Op dit moment doet ze onderzoek naar de effecten van Dynamic Usage-Based methodieken op het ontwikkelen van verschillende aspecten van tweedetaalverwerving. E-mail: m.h.verspoor@rug.nl

Wat is het verhaal achter de schrijver?

Een verkennend onderzoek onder oud-scholieren naar het schrijven van fictie en poëzie

CEDRIC STALPERS & MIA STOKMANS

In deze studie is geprobeerd om verschillen in het schrijven van fictie (waaronder poëzie) te verklaren op basis van een domeinspecifieke uitbreiding van Ajzens Theorie van Gepland Gedrag. Ajzens theorie omvat de variabelen *attitude* (verwachtingen over positieve uitkomsten van schrijven), *self-efficacy* (zelfvertrouwen als het gaat om schrijven) en *sociale normen* (stimulering door vrienden, ouders en onderwijs om te schrijven). Hieraan zijn drie persoonlijkheidsvariabelen toegevoegd, te weten *creativiteit*, *fantasy proneness* en *need for cognition*. Uit onderzoek onder 902 oud-scholieren blijkt dat *attitude* en *self-efficacy* belangrijke verklarende variabelen zijn. Respondenten die meer plezier ervaren aan het schrijven van fictie (*attitude*) en respondenten met meer vertrouwen in hun eigen schrijfvaardigheden (*self-efficacy*) schrijven meer. Verschillen in de *attitude* en *self-efficacy* ten aanzien van schrijven blijken op hun beurt verklaard te worden door *persoonlijkheid* en *sociale normen*. Respondenten met een creatievere persoonlijkheid en rijkere verbeelding, evenals respondenten die door hun omgeving aangemoedigd worden om te schrijven, hebben een positievere *attitude* tegenover het schrijven.

Aan het schrijven van fictie (waaronder poëzie) worden verschillende positieve uitkomsten toegedicht. Onderzoek suggereert dat deze activiteit kan leiden tot meer leesplezier (Janssen, Broekkamp & Smallegange, 2006), frequenter lezen (Kieft, 2004), een grotere literaire geletterdheid (Andringa, 1995; Groeben, 2001; Marshall, 1987; Janssen & Van den Bergh, 2010; Mayers, 2009) en een rijkere verbeelding (De Rooij, Van Duijnhoven, Buschenhenke, Lazeroms & Mulder, 2009). Creatief schrijvers worden geacht mondiger te zijn, omdat ze hun ideeën, gedachten en overtuigingen beter kunnen verwoorden (Wolters, 2016). Koopman (2017) komt in haar recente metastudie eveneens tot de conclusie dat creatief schrijven bevorderlijk is voor tekstbegrip, leeservaring, uitdrukkingsvaardigheid en betrokkenheid met verhalen. Ondanks dit toegedichte belang aan creatief schrijven krijgt deze activiteit in Nederland, zeker in vergelijking met Angelsaksische landen, relatief weinig aandacht (Wolters, 2016). Dit is opmerkelijk omdat creatief schrijven lijkt aan te sluiten bij de wens van leerlingen om actiever met taal en teksten om te gaan (Van der Velden, 2012). Bovendien willen docenten hen hiertoe ook meer ruimte bieden (Neijt, 2016).

Creatief schrijven in het onderwijs

Creativiteit en creatief schrijven krijgen niet alleen weinig aandacht in het onderwijs. Zo signaleert Sternberg dat creativiteit relatief weinig aandacht heeft gekregen in psychologisch onderzoek en creatief schrijven nog minder (geciteerd door Forgeard, Kaufman, Kaufman & Barry, 2013, p. 320). Er is dan ook weinig bekend over determinanten van creatief schrijven of schrijven van fictie, zeker in vergelijking tot bijvoorbeeld het lezen ervan (Stokmans, 1999).

In dit onderzoek wordt creatief schrijven afgebakend tot het schrijven van fictie (korte verhalen of romans) en poëzie. Samen met non-fictie, zoals dagboeken en brieven, zijn dit de meest populaire teksttypen waarmee jongeren zich bezighouden. Liedteksten zijn niet in het onderzoek opgenomen, hoewel die tekstvorm minstens even populair is als de twee voorgaande (Rebel, 2008). De redenering hierachter is dat het schrijven van liedteksten mogelijk een ander – eerder muzikaal dan literair – talent veronderstelt (Carson, Peterson & Higgins, 2005).

We realiseren ons dat korte verhalen en poëzie verschillend zijn, maar het zijn teksttypen die beide ontsproten zijn aan de fantasie van de schrijver. Beide worden dan ook door Carson et al (2005) tot hetzelfde creatieve domein gerekend.

De motivatie om dit onderzoek uit te voeren is meerledig. Allereerst is er een schril contrast tussen enerzijds de positieve effecten die aan creatief schrijven worden toegedicht en anderzijds de beperkte wetenschappelijke aandacht voor dit thema. Daarnaast is er een ruime aandacht voor determinanten van het lezen van fictie, maar slechts zeer weinig voor determinanten van het schrijven ervan, terwijl beide activiteiten van invloed zijn op literaire geletterdheid.

Theoretisch kader

Dit onderzoek gebruikt een uitbreiding op de Theorie van Gepland Gedrag (Ajzen, 2005) om verschillen in schrijffrequentie nader te onderzoeken. Het model van Ajzen is een veelgebruikt uitgangspunt om verschillen in frequentie van cultuurdeelname, waarvan creatief schrijven een voorbeeld is, te verklaren. Zo hanteert Verschuren (2008) variabelen voortkomend uit de Theorie van Gepland Gedrag om verschillen in receptieve cultuurdeelname te verklaren. De theorie is eveneens gebruikt om verschillen in het bezoeken van musea (Van den Boezem, 2012) en van rondreizende circussen (Stalpers, 2014), en lezen in de vrije tijd (Stalpers, 2005, 2007; Stokmans, 2007) te verklaren.

Uit diverse onderzoeken die gebruik maken van het model (zie figuur 1), blijkt dat attitudes (1) de meest bepalende factor zijn. Dit geldt ook voor het lezen van fictie (Stalpers, 2005, 2007). Hierbij zijn attitudes omschreven als stabiele, evaluatieve houdingen die gebaseerd zijn op eerdere ervaringen en die richting geven aan toekomstig gedrag. Leesattitudes blijken sterk samen te hangen met opvoeding, in die zin dat kinderen en tieners de houdingen en gedragingen van hun ouders en vrienden over lijken te nemen. Voorts blijken deze houdingen hun oorsprong te vinden in stabiele persoonlijkheidsvariabelen, waarover later meer. In de huidige studie zijn de attitudes ten aanzien van het schrijven van verhalen en poëzie bevraagd, door na te gaan of respondenten deze activiteit plezierig en waardevol vinden, en erin kunnen opgaan.

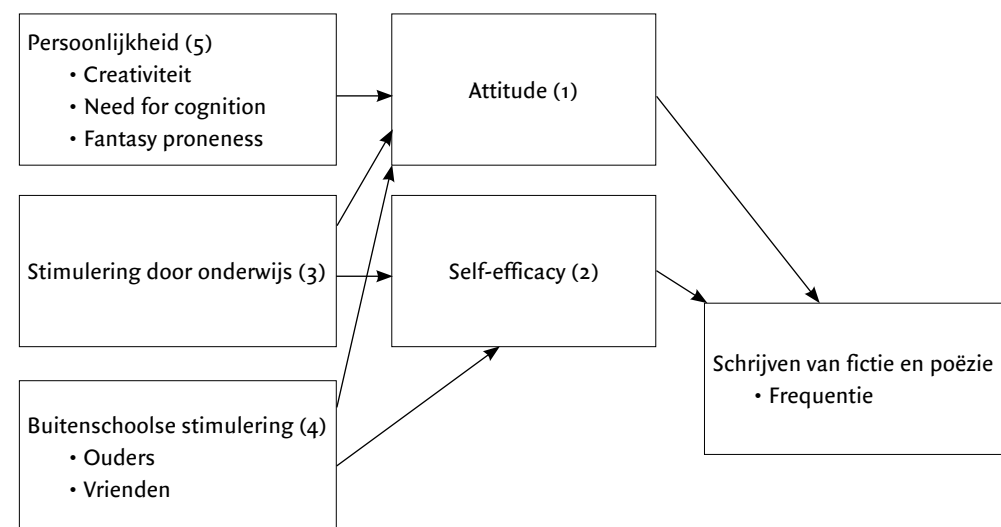
Terwijl attitudes vaak als drijfveer fungeren voor gedrag, bestaan er daarnaast mogelijk twijfels en drempels om te schrijven. Eén van deze drempels kan ontstaan uit twijfels over de eigen vaardigheden: ‘Ben ik wel goed genoeg en zijn beroepsschrijvers niet veel beter?’ Het tegenovergestelde van dergelijke

twijfels (zelfvertrouwen in de eigen vaardigheden) komt als *self-efficacy* (2) terug in het model. Het weerspiegelt de inschatting van een (aspirant) schrijver dat hij of zij op een bepaald niveau (bijvoorbeeld conform de verwachtingen en impliciete eisen van docenten, ouders en vrienden) kan presteren (Bandura, 1977). Deze inschatting heeft invloed op het doorzettingsvermogen van scholieren, wanneer (schrijf)taken complexer worden.

Daarnaast kan schrijven beïnvloed worden door afkeuring of juist aanmoediging van belangrijke anderen (Ajzen, 1988; Stalpers, 2005). In deze studie worden tot die belangrijke anderen het onderwijs (3) en de sociale omgeving (vrienden en ouders; 4) gerekend. Al deze partijen kunnen iemands schrijfgedrag bevorderen door: a. hun waardering ervoor uit te spreken (sociale norm), b. hem of haar aan te raden de pen ter hand te nemen en zich te wagen aan het schrijven van een verhaal (introductie), c. zelf het goede voor-

beeld te geven (*modeling*), d. de eigen kennis en vaardigheden op dit vlak over te dragen (instructie) en e. gevoelens van schaamte over de vermeende beperkte eigen vaardigheden tegen te spreken (drempelverlaging). Uit onderzoek onder scholieren naar het lezen van fictie bleek de invloed van de buitenschoolse omgeving (ouders en vrienden) groter dan die van het onderwijs, mogelijk omdat men meer tijd buiten dan binnen de schoolmuren doorbrengt en de sociale afstand tussen scholier en vrienden en ouders kleiner is dan die tussen scholier en docenten (Stalpers, 2007).

De Theorie van Gepland Gedrag wordt in dit onderzoek aangevuld met karaktertrekken (5). Deze toevoeging leek nodig omdat uit eerdere studies bleek dat attitudes een substantieel deel van de verschillen in cultuurdeelname verklaarden, maar vervolgens de vraag rees welke variabelen verschillen in attitudes konden verklaren. De hypothese



Figuur 1. Het uitgebreide model om verschillen in frequentie van cultuurdeelname, zoals creatief schrijven, te verklaren

is dat creatief schrijven een beroep doet op verschillende karaktertrekken die bepalend zijn voor de ontwikkeling van een attitude. Hierbij doelen we in de eerste plaats op verbeelding (*fantasy proneness*) en academische nieuwsgierigheid (*need for cognition*). *Fantasy proneness* kan aangeduid worden als verbeeldingskracht, oftewel de neiging op te gaan in eigen fantasieën en dagdromen die heel gedetailleerd en levensecht kunnen zijn (zie ook Verschuren, 2008; Merckelbach, Horselenberg & Muris, 2001). *Need for cognition* ofwel neiging tot nadenken wordt omschreven als de honger naar kennis en behoefte aan reflectie (Cacioppo & Petty, 1982). Beide variabelen bleken samen te hangen met het lezen van fictie (Stalpers, 2007) en kunnen mogelijk verschillen in frequentie van creatief schrijven verklaren. De redenering hierachter is dat het schrijven van verhalen, net als het lezen ervan, een beroep doet op het vermogen om vanuit het niets, of op basis van flarden van eigen ervaringen, complete personages en verhaallijnen te bedenken (*fantasy proneness*). Eveneens lijkt het schrijven van een verhaal, net als het lezen, een cognitieve uitdaging, waarbij de schrijver de logica van de eigen plot moet controleren en bewaken. De waardering voor (en daarmee de attitude jegens) een schrijffuitdaging zal daarom afhangen van de mate waarin scholieren een sterke need for cognition en *fantasy proneness* hebben.

In een eerdere studie vonden de auteurs dat cultuurdeelname tevens verklaard werd door een derde karaktertrek te weten creativiteit (Stalpers en Stokmans, 2018). Creativiteit is hierbij omschreven als de intrinsieke motivatie om originele producten of concepten te maken die van waarde zijn voor anderen.

De hoofdvraag van dit onderzoek is de volgende: In welke mate biedt het uitgebreide model, zoals weergegeven in figuur 1, inzicht in verschillen in de frequentie waarmee iemand verhalen en poëzie schrijft?

Methode

Het onderzoek maakt gebruik van een online survey uitgezet onder hbo-studenten van verschillende studierichtingen (variërend van journalistiek tot de pabo) van een opleidingsinstelling in het zuiden van Nederland. Een van de auteurs van dit artikel was gedurende vijf jaar werkzaam bij deze instelling. Er is gebruik gemaakt van *saturation sampling* waarbij studenten zijn benaderd via e-mail (Sue en Ritter, 2012). Hierbij is sprake van een selecte steekproef die het niet mogelijk maakt om representatieve uitspraken over de populatie te doen.

Een complicerende factor bij de werving van respondenten was de non-respons; de meerderheid van de benaderde respondenten (meer dan 93%) reageerde niet op de uitnodiging deel te nemen aan het onderzoek. Hierdoor kunnen de respondenten die wel reageren verschillen van degene die niet reageren, met betrekking tot interesse en motivatie om creatief te schrijven.

De imperfecties van de steekproeftrekking staan niet toe harde uitspraken te doen over schrijvers en niet-schrijvers in het algemeen. Wel stellen de data ons in staat om het conceptuele model (zie figuur 1) te exploreren (Sekeran & Bougie, 2016), omdat het veldonderzoek gaat over de verbanden tussen de voorgestelde variabelen en schrijffrequentie. Uiteindelijk hebben 902 studenten de vragenlijst ingevuld, van wie 33% man en 67% vrouw was. De studenten waren afkomstig van onder andere de volgende faculteiten: pabo/ kind en educatie (123), 'creative industries' (76), ICT (101), journalistiek (51), pedagogiek (129), lerarenopleiding (220), speciale onderwijszorg (32) en de sportacademie (42).

De respondenten hebben 41 gesloten vragen – doorgaans op een vijfpuntsschaal – beantwoord over hun persoonlijkheid, schrijffrequentie en schrijffattitude, als ook over de stimulering die zij kregen om te schrijven

vanuit hun sociale omgeving (vrienden en ouders), dan wel op de middelbare school. De variabelen van Ajzens theorie zijn conform zijn instructies gemeten met semantische differentiaal ofwel tegenstellingen waarbij respondenten moesten aangeven welk deel van een tegenstelling het beste hun mening weergaf (Ajzen & Driver, 1991). Hierbij werd in de stam van de vraag duidelijk aangegeven dat de tegenstelling betrekking had op het schrijven van verhalen of gedichten. Bijvoorbeeld: 'Het schrijven van verhalen of gedichten... vind ik vervelend O O O O kan ik helemaal in opgaan'. Attitude is hierbij gemeten als een globaal oordeel over het nut en plezier dat respondenten aan schrijven ervaren. De persoonlijkheidstreken zijn gemeten met Likertstellingen (stellingen waarbij respondenten moesten aangeven in welke mate ze

het ermee eens dan wel oneens waren), conform eerdere studies (onder andere Stokmans en Stalpers, 2018).

In tabel 1 is weergegeven welke variabelen bevestigd zijn en wat de betrouwbaarheid van die metingen is. Schrijffrequentie is gemeten door te vragen hoeveel verhalen of gedichten de respondent de afgelopen vijf jaar had geschreven, op een schaal van 0 ('geen') tot 11 ('11 of meer').

Bij het beoordelen van de betrouwbaarheid wordt voor de Cronbachs alpha-waarde een ondergrens van 0,70 gekoppeld aan een item-totaalcorrelatie van minimaal 0,20. Wanneer een serie vragen over hetzelfde onderwerp onderling betekenisvol samenhangt, dan worden die waarden bereikt en kan de meting als voldoende betrouwbaar beschouwd worden. Als het gaat om de stimulering door

| VARIABLE | AANTAL VRAGEN | VOORBEELD | CRONBACHS ALPHA |
|-----------------------------------|---------------|--|-----------------|
| Fantasy proneness | 9 (Ls) | Ik kan eenvoudig een verhaal bij een foto bedenken. | 0,81 |
| Need for cognition | 5 (Ls) | Ik probeer meer te weten te komen over een onderwerp ook als dat niet hoeft voor school. | 0,76 |
| Creativiteit | 10 (Ls) | Ik mis het wanneer ik lange tijd niet iets mag maken of bedenken. | 0,82 |
| Attitude | 3 (sd) | Het schrijven van verhalen of gedichten.....is vervelend / is iets waarin ik helemaal kan opgaan. | 0,87 |
| Self-efficacy | 3 (sd) | Het schrijven van verhalen of gedichten.....is te hoog gegrepen voor mij / ik ben er best goed in. | 0,82 |
| Stimulering door sociale omgeving | 4 (sd) | Mijn ouders keuren het schrijven van verhalen of gedichten af / moedigen me aan om te schrijven. | 0,74 |
| Stimulering door school | 4 (sd) | Mijn school besteedde weinig / veel aandacht aan het schrijven van verhalen of gedichten. | 0,61 |

Ls = Likert schaal, sd = semantische differentiaal; alle vragen hebben een vijfpuntsschaal

Tabel 1. Betrouwbaarheid van de gemeten variabelen

de school wordt de Cronbachs alpha-waarde van 0,70 niet gehaald, maar is de item-totaalcorrelatie wel bij iedere vraag boven de 0,20. Omwille van die item-totaalcorrelatie is besloten de variabele toch mee te nemen bij de verschillende analyses. Zeker gezien het belang ervan én om te voorkomen dat het belang van andere variabelen overschat wordt (de zogenaamde *omitted variable bias*).

Resultaten

Voordat het conceptueel model getest kon worden, zijn eerst de gemiddelden op de afhankelijke en onafhankelijke variabelen als ook de relaties zoals aangegeven in figuur 1

berekend. Zie voor de uitkomsten tabel 2.

De respondenten hebben gemiddeld bijna vier verhalen of gedichten geschreven in de afgelopen vijf jaar. Respondenten staan licht positief tegenover creatief schrijven (attitude), al lijkt het vertrouwen in de eigen vaardigheden op dit domein (self-efficacy) niet heel groot. De sociale omgeving (ouders en vrienden) is niet ontmoedigend inzake het schrijven van verhalen of gedichten. Een overgrote meerderheid (73%) geeft wel aan dat er binnen het literatuuronderwijs weinig tot véél te weinig aandacht is voor creatief schrijven.

Wanneer de correlatiecoëfficiënten onder de loep worden genomen, valt op dat de persoonlijkheidskenmerken fantasy proneness en creativiteit, als ook de variabelen attitudes,

| Variabele (schaaluiterssten) | Gemiddelde | Standaarddeviatie | Correlatie met frequentie | Correlatie met attitude (mediator) | Correlatie met self-efficacy (mediator) |
|---|------------|-------------------|---------------------------|------------------------------------|---|
| Schrijffrequentie (0-11) | 3,82 | 3,99 | | | |
| Attitude (1-5) | 3,38 | 1,01 | *0,53 | | |
| Self-efficacy (1-5) | 3,14 | 1,00 | *0,45 | *0,62 | |
| Stimulering door sociale omgeving (1-5) | 3,40 | 0,77 | *0,22 | *0,38 | *0,32 |
| Stimulering door school (1-5) | 2,89 | 0,70 | *0,12 | *0,14 | *0,22 |
| Fantasy proneness (1-5) | 3,42 | 0,71 | *0,35 | *0,60 | *0,42 |
| Need for cognition (1-5) | 3,67 | 0,70 | *0,16 | *0,35 | *0,27 |
| Creativiteit (1-5) | 3,45 | 0,61 | *0,31 | *0,41 | *0,46 |

* $p < 0,01$

Tabel 2. Gemiddelden van de gemeten variabelen en de correlaties tussen de onafhankelijke, mediërende en de afhankelijke variabelen

self-efficacy en stimulering door de sociale omgeving substantieel en positief samenhangen ($r = > 0,20$, $p < 0,01$) met schrijffrequentie. Respondenten met een rijkere fantasie, grotere creativiteit, positievere schrijfhouding en groter zelfvertrouwen, schrijven meer verhalen en/of gedichten, evenals respondenten die hiertoe door vrienden en familie meer gestimuleerd worden. De samenhang tussen enerzijds schrijfgedrag en -attitudes en anderzijds stimulering door het voortgezet onderwijs is weliswaar betekenisvol ($p < 0,05$) maar laag ($r < 0,14$).

Om het conceptuele model te toetsen is een mediatietoetsing volgens Preacher en Hayes (2004) gebruikt. Deze toetsing komt er onder andere op neer dat eerst de afhan-

kelijke variabelen op de mediators geregresseerd worden; vervolgens de mediators en onafhankelijke variabelen op de afhankelijke, en tot slot – na bootstrapping – de indirecte effecten bepaald worden.

Tabel 3 laat zien dat verschillen in attitudes ten aanzien van schrijven voor 41 procent zijn terug te voeren op verschillen in persoonlijkheid en verschillen in buitenschoolse stimulering. Respondenten met een positieve houding tegenover schrijven, hebben een rijkere verbeelding, zijn creatiever van aard en worden vaker door vrienden en ouders gestimuleerd om te schrijven. Soortgelijke resultaten zien we bij self-efficacy, waarbij opgemerkt moet worden dat nu de stimulering door school ook een positief significant

| Variabele | bèta op attitude (mediator) | bèta op self-efficacy (mediator) | bèta op frequentie (Y) | Indirect effect via attitude (s.e.) | Indirect effect via self-efficacy (s.e.) |
|-----------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|------------------------|-------------------------------------|--|
| Attitude | | | *1,54 (0,16) | | |
| Self-efficacy | | | *0,70 (0,15) | | |
| Stimulering door sociale omgeving | *0,28 (0,04) | *0,21 (0,04) | -0,06 (0,17) | *0,43 (0,08) | *0,14 (0,04) |
| Stimulering door school | 0,01 (0,04) | *0,18 (0,04) | 0,15 (0,17) | 0,02 (0,07) | *0,13 (0,04) |
| Fantasy proneness | *0,65 (0,05) | *0,32 (0,05) | 0,17 (0,22) | *1,00 (0,03) | *0,23 (0,06) |
| Need for cognition | 0,09 (0,04) | 0,01 (0,05) | -0,47 (0,19) | 0,15 (0,08) | 0,01 (0,04) |
| Creativiteit | *0,16 (0,05) | *0,34 (0,06) | *0,69 (0,23) | *0,25 (0,07) | *0,24 (0,07) |
| Verklaarde variantie | 0,41 | 0,26 | 0,32 | | |

* $p < 0,01$

Tabel 3. Uitkomsten van regressieanalyses en mediatietoetsen, met als variabelen persoonlijkheid, sociale stimulering (onafhankelijk), attitude, self-efficacy (mediërend) en schrijffrequentie (afhankelijk); getallen zijn ongestandaardiseerde bèta-coëfficiënten (met tussen haakjes de standaardmeetfouten)

effect heeft. Wanneer respondenten door hun docenten meer gestimuleerd worden om te schrijven en er op hun middelbare school meer aandacht was voor deze activiteit, dan hebben zij ook een groter vertrouwen in hun eigen vaardigheden.

32% van de variantie in schrijffrequentie wordt verklaard door attitudes en self-efficacy jegens schrijven, naast creativiteit: respondenten die meer plezier beleefden aan schrijven, meer vertrouwen hadden in hun schrijffvaardigheden en creatiever waren, schreven meer. Afgaande op de mediatietoetsen lijken attitude en self-efficacy mediërende variabelen te zijn, zoals het model suggereert. Zowel attitude als self-efficacy blijken te mediëren tussen enerzijds fantasy proneness, creativiteit en sociale stimulering door ouders en vrienden, en schrijffrequentie anderzijds. Bovendien medieert self-efficacy de relatie tussen stimulering door school en schrijffrequentie.

Conclusies

Het hoofddoel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in de variabelen die samen gaan met verschillen in schrijffrequentie: persoonlijkheid, schoolse en buitenschoolse stimulering, attitude en self-efficacy. Alvorens in te gaan op dit hoofddoel, is het zinvol drie beperkingen van het onderzoek te noemen.

Ten eerste is er gebruik gemaakt van een *saturation sampling* (Sue & Ritter, 2012) die geplaagd werd door grote uitval. Hierdoor is de steekproef niet representatief voor (oud-)scholieren en kunnen de resultaten niet generaliseerd worden naar personen die niet of nauwelijks creatief schrijven. Ten tweede convergeren de antwoorden op de vier vragen over de schoolse stimulering niet genoeg om van een goed betrouwbare schaal te kunnen spreken. Dit kan veroorzaakt zijn doordat creatief schrijven relatief weinig aandacht

krijgt op middelbare scholen, waardoor het schaarse aanbod versnipperd is en verschillende accenten krijgt. Hierdoor is het moeilijk om stellingen te formuleren die relevant zijn voor alle respondenten, wat de betrouwbaarheid van de schaal benadeelt.

Ten derde is in deze studie het creatieve schrijven beperkt tot het schrijven van verhalen en gedichten. Hierbij is aangenomen dat deze vormen van creatief schrijven vergelijkbaar zijn in termen van attitudes, self-efficacy, buitenschoolse en schoolse stimulering die dan ook met dezelfde vragen geoperationaliseerd zijn. De vraag die blijft is natuurlijk of respondenten vinden dat het schrijven van verhalen en gedichten vergelijkbare activiteiten zijn, of dat ze wezenlijk van elkaar verschillen op de drie genoemde variabelen. Dit is gedeeltelijk ondervangen in de items over attitudes, self-efficacy, buitenschoolse en schoolse stimulering doordat in de stam van de vraag expliciet vermeld stond dat het verhalen of gedichten betrof.

Met die voorbehouden in gedachten levert het onderzoek de volgende inzichten op. Schrijffrequentie wordt vooral bepaald door attitudes en self-efficacy: scholieren met een positievere houding jegens schrijven en meer zelfvertrouwen op dit vlak, schrijven beduidend meer. Zowel attitudes als self-efficacy zijn gebaseerd op positieve ervaringen van een persoon (Ajzen, 2005; Bandura, 1977). De resultaten ondersteunen deze gedachte. Attitudes en self-efficacy worden namelijk op hun beurt bepaald door stimulering door anderen. Scholieren die meer door ouders en vrienden tot creatief schrijven aangemoedigd worden, hebben een positievere houding en een hogere self-efficacy ten opzichte van deze activiteit. Bovendien wordt self-efficacy marginaal maar significant beïnvloed door schoolse stimulering. Dit kleine effect van schoolse stimulering kan de werkelijkheid weerspiegelen, maar zou ook toegeschreven kunnen worden aan enerzijds de lage

betrouwbaarheid van de schaal en anderzijds de geringe aandacht voor creatief schrijven op school. Als de school het creatieve schrijven nauwelijks stimuleert, kunnen leerlingen geen schrijfervaringen opdoen in die situatie. Hierdoor kan de school, volgens het model, attitude en self-efficacy nauwelijks beïnvloeden. Deze redenering wordt gesteund door de resultaten.

Verder laat het onderzoek zien dat de uitbreiding van de Theorie van Gepland Gedrag betekenisvol was. Zoals het uitgebreide model veronderstelde, worden attitudes en self-efficacy ook bepaald door persoonlijkheid: scholieren met hogere scores op de persoonlijkheidskenmerken creativiteit en verbeeldingskracht hebben een positievere houding ten opzichte van creatief schrijven evenals een hogere self-efficacy.

De uitkomsten van deze studie inspireren tot de aanbeveling om in het onderwijs meer aandacht te besteden aan creatief schrijven. Allereerst heeft het voortgezet onderwijs een positieve invloed op het zelfvertrouwen (self-efficacy) van scholieren (zie tabel 2). Dit effect is aangetoond ondanks dat de betrouwbaarheid van de meting laag was en er op dit moment weinig aandacht is voor creatief schrijven op middelbare scholen. Gezien het belang van persoonlijkheidstrekken – met name fantasy proneness en creativiteit – zou het onderwijs zo ingericht kunnen worden dat genoemde persoonlijkheidskenmerken zich goed ontwikkelen, in de zin dat deze aangemoedigd worden en meer ruimte krijgen. In dat geval wordt het creatieve schrijven direct beïnvloed door de meer positieve attitude en self-efficacy die gebaseerd zijn op de toegenomen ervaringen met het creatieve schrijven, en indirect doordat verbeelding (fantasy proneness) en creativiteit ontwikkeld worden, die weer een positieve invloed hebben op zowel attitude als self-efficacy.

In de huidige enquête meent een kwart van alle ondervraagden (27%) dat er op hun

school (ruim) voldoende aandacht aan creatief schrijven wordt besteed, tegenover bijna driekwart (73%) die deze aandacht als onvoldoende bestempelt. Scholen zouden creatief schrijven, meer dan nu het geval is, kunnen invullen door schrijf- en dichtwedstrijden te organiseren of talenvakken te onderwijzen en te toetsen via creatieve schrijfpoddrachten. Deze lokale, schoolse, initiatieven kunnen ondersteund worden met een landelijke campagne (bijvoorbeeld de Maand van het Creatief Schrijven). Hierbij kunnen, vergelijkbaar aan Doe Maar Dicht Maar, landelijk lespakketten worden ontwikkeld die scholen kunnen downloaden. Vervolgens kunnen op verschillende niveaus – school, stad, provincie en/of land – verhalen worden ingezameld, van feedback voorzien, en gebundeld worden uitgegeven. Via dit initiatief kunnen scholieren hun verhalen tonen aan vrienden en familie. Tevens kunnen in het kader van deze Maand scholieren aangemoedigd worden om hun vrienden te stimuleren om ook te gaan schrijven.

LITERATUUR

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality, and Behavior*. Chicago: IL: Dorsey.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. Maidenhead (UK): Open University Press / McGraw-Hill Education.
- Ajzen, I., & Driver, B. L. (1991). Application of the theory of planned behavior to leisure choice. *Journal of Leisure Research*, 24(3), 207-224.
- Andringa, E. (1995). Strategieën bij het lezen van literatuur. *Spiegel* 13 (3), 7-33.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Boezem, I. van der (2012). *Kunstmusea: iets voor u? Een empirisch onderzoek naar factoren die bepalend zijn voor de intentie om een kunstmuseum te bezoeken*. Tilburg: Universiteit van Tilburg. (Proefschrift).

- Carson, S. H., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2005). Reliability, validity, and factor structure of the creative achievement questionnaire. *Creativity Research Journal*, 17(1), 37-50.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119(2), 197-253.
- Forgeard, M. J., Kaufman, S. B., Kaufman, J. C., & Barry, S. (2013). The psychology of creative writing. In G. Harper (ed.), *A companion to creative writing* (pp.320-333). Chichester: John Wiley and Sons. doi, 10, 9781118325759.
- Groeben, N. (2001). Literary creativity. In: Schram, D. en G. Steen (Eds.) *The psychology and sociology of literature: in honor of Elrud Ibsch* (pp.17-24). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Healey, S. P. (2009). *The rise of creative writing and the new value of creativity*. Minneapolis: University of Minnesota (Dissertation).
- Janssen, T., & Bergh, H. van den (2010). Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(1), 3-15.
- Janssen, T. M., Broekkamp, H., & Smallegange, E. S. (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven; een onderzoek*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Kieft, M. (2004). *Creatief schrijven en literatuur lezen*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding.
- Kloosterman, J. (2013). *De invloed van creatieve schrijfp opdrachten op de literaire leesvaardigheid van leerlingen*. Amsterdam: Vrije Universiteit. (Masterscriptie)
- Koopman, E. (2017). 'Zo fijn dat het niet fout kan zijn.' Het effect van (re)creatief schrijven op lezen. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Marshall, J. (1987). The effects of writing on students' understanding of literary texts. *Research in the Teaching of English*, 21, 30-63.
- Mayers, T. (2009). One simple word: From creative writing to creative writing studies. *College English*, 71(3), 217-228.
- Merckelbach, H., Horselenberg, R., & Muris, P. (2001). The Creative Experiences Questionnaire (CEQ): A brief self-report measure of fantasy proneness. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 987-995.
- Neijt, A. (2016). Meningen van 36 letterenstudenten over het schoolvak Nederlands. In: *Dossier Bewuste Geletterdheid*. Vakdidactiek Geesteswetenschappen, namens de meesterschapsteams Nederlands (letterkunde en taalkunde/taalbeheersing). <https://vakdidactiekgw.nl/manifest-nederlands-op-school/> (6 februari 2016).
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731.
- Rebel, S. (2008). *Jongeren schrijven – creatief schrijven tussen de 12 en 18 jaar*. Utrecht: Nationale Jeugdgraad.
- Rooij, S. de, Duijnhoven, P. van, Buschenhenke, F., Lazaroms, M., & Mulder, D. (2009). *Schrijft het voort! Creatief schrijven met jongeren*. Praktische handleiding. Utrecht: Kunstfactor.
- Schooten, E. van, & Glopper, K.de (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 30(3), 169-194.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research methods for business: A skill building approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Stalpers, C. (2005). *Gevormd door leeservaringen: De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Utrecht: Universiteit Utrecht. (Proefschrift).

- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Delft: Eburon/Stichting Lezen.
- Stalpers, C. (2014). Het circus in de schijnwerpers. Een onderzoek onder 397 mensen naar het imago van en de betalingsbereidheid voor het rondreizend circus. *Vrijtijdstudies*, 31(1), 7-25.
- Stalpers, C. (2015). Tussen hoofd en hart. Een kwantitatief onderzoek onder 550 Nederlanders van zestien jaar en ouder naar het imago van de openbare bibliotheek. In D. Schram (red.), *Hoe maakbaar is de lezer?* (pp.249-265). Delft: Eburon/Stichting Lezen.
- Stalpers, C., & Stokmans, M. (2018). Welke rol speelt creativiteit bij productieve cultuurdeelnemers? Een onderzoek onder 1178 studenten van kunst- en andere opleidingen. *Boekman Cahier Extra*, 11, 1-11.
- Stokmans, M. J. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26(4), 245-261.
- Stokmans, M. (2007). *De casus Bazar: Effectmeting van een leesbevorderingsproject*. Delft: Eburon/Stichting Lezen..
- Sue, V. M., & Ritter, L. A. (2012). *Conducting online surveys (second edition)*. London: Sage Publications,
- Velden, C. van der (2012) *Jongeren, de Nederlandse taal & participatie*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Verschuren, (2008). 'Cultuur is breed, maar mijn portemonnee niet'. *Onderzoek naar de factoren die cultuurdeelnemers van middelbare scholieren bepalen*. Amsterdam: Stichting Cultureel Jongeren Paspoort.
- Wolters, A. M. M. (2016). *Schrijf je creatief! Op weg naar creatief schrijven in het literatuuronderwijs. Een analyse-instrument*. Nijmegen: Radboud Universiteit. (Masterscriptie),

CEDRIC STALPERS is docent aan de Universiteit voor Humanistiek, schrijft korte verhalen en stelde een verhalenbundel samen met de titel *Tales out of School* (1999). E-mail: cedric1972@gmail.com

MIA STOKMANS is associate professor aan het Departement Cultuurwetenschappen van de Universiteit van Tilburg. E-mail: M.J.W.Stokmans@uvt.nl