



EFFECTEN VAN TRANSFORMATIEF DIALOGISCH LITERATUURONDERWIJS OP INZICHT IN 'DE MENS' EN MOTIVATIE¹

MARLOES SCHRIJVERS

SAMENVATTING

Kan literatuuronderwijs ertoe leiden dat leerlingen inzicht in 'de aard van de mens' ontwikkelen, en zijn zulke literatuurlessen motiverend? In deze interventiestudie (havo 4; $N = 332$) zijn de effecten van literatuurlessen onderzocht waarin leerlingen korte verhalen met een sociaal-moreel thema lezen, interne dialogen met en externe dialogen over deze verhalen leerden voeren, en aandacht besteedden aan *transformative reading*-ervaringen als verbeelding, inleving en sympathie voor personages. Deze didactische aanpak (Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs; TDL) werd vergeleken met reguliere literatuurlessen (RL) waarin de nadruk lag op het leren hanteren van het literaire begrippenapparaat bij verhaalanalyse. TDL bleek positieve effecten te hebben op het inzicht van leerlingen in de aard van de mens. Bovendien werd het opdoen van zulke inzichten voor leerlingen in deze conditie een belangrijkere reden om literatuur te lezen. Tot slot bleek er in TDL sterker te zijn voldaan aan de motivationele basisbehoeften autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Dit suggereert dat leerlingen TDL als een meer motiverende literatuurdidactiek hebben ervaren dan RL.

1] Een bewerkte versie van dit artikel is verschenen in: Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaardam, 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.

1 INLEIDING

Wat betekent het om ‘mens’ te zijn? Wie ben ik, en hoe verhoud ik me tot anderen? Reflectie op dergelijke vraagstukken is een belangrijke taak van het onderwijs (Biesta, 2007; Nussbaum, 2010). Zeker in literatuurlessen kan daar aandacht aan worden besteed. Onderzoek in de empirische literatuurwetenschap laat namelijk zien dat het lezen van fictie en literatuur ons inzicht in onszelf en anderen kan beïnvloeden (Koopman & Hakemulder, 2015; Hakemulder, Fialho, & Bal, 2016; Mar & Oatley, 2008).

Dit idee is niet voorbijgegaan aan docenten Nederlands en curriculumontwikkelaars. Het SLO stelde bijvoorbeeld dat ‘literatuuronderwijs een belangrijke waarde [heeft] voor burgerschapsvorming [en] het verbreden van de sociale en culturele horizon’ (2015, p. 15). Literatuurdocenten willen onder meer de persoonlijke groei van leerlingen bevorderen (Oberon, 2016), en literatuurlessen zouden bijdragen aan het leren kennen van ‘jezelf, de ander en de wereld [...], aan het empathisch vermogen en aan genuanceerder denken, communiceren en handelen’ (Curriculum.nu, 2019, p. 14).

De vraag rijst met welke aanpak in literatuurlessen leerlingen inzicht in ‘de mens’ kunnen ontwikkelen. Een bijkomende vraag is of zij zulke literatuurlessen als motiverend ervaren. Daarom hebben we in een quasi-experimentele interventiestudie in havo 4 de effecten van dialogisch literatuuronderwijs op inzicht in de mens en op de motivatie van leerlingen onderzocht.

2 ACHTERGROND

Aan deze studie lag onder meer recent onderzoek naar *transformative reading* ten grondslag. *Transformative reading* behelst het opdoen van inzicht in jezelf en anderen door literair lezen, wat bij volwassen lezers gepaard gaat met specifieke leeservaringen (Fialho, 2018; Fialho, Hakemulder, & Hoeken, 2019):

1. Verbeelding: de setting en personages in een verhaal levendig voor je zien;
2. Identificatie: iets van jezelf of anderen herkennen in personages;
3. Inleving: je verplaatsen in een personage door even ‘in diens huid te kruipen’;
4. Evaluatie van personages: een mening of oordeel vormen over personages;
5. Sympathie: medeleven en compassie voelen voor personages;
6. Bewustwording van taal en stijl: opmerken welke woorden, zinsdelen of zinnen ‘eruit springen’ of een bepaalde ervaring teweegbrengen.

Hoewel *transformative reading* niet als zodanig bij jongeren is onderzocht, kunnen adolescenten door het vrijwillig lezen van fictie reflecteren op wie ze (niet) zouden willen zijn (Richardson & Eccles, 2007), sociale interacties beter duiden

(Mar, Oatley, Dela Paz, & Peterson, 2006), en andermans ervaringen beter begrijpen, wat hen nieuwe kansen en mogelijkheden voor hun eigen leven doet ontdekken (Rothbauer, 2011).

Kan literatuuronderwijs soortgelijke ervaringen bewerkstelligen? Een empirische verkenning in bovenbouw havo/vwo en een reviewstudie lieten zien dat jongeren in literatuurlessen inzicht in zichzelf, fictionele anderen, en anderen in de echte wereld kunnen opdoen (Schrijvers, Janssen, Fialho, & Rijlaarsdam, 2016; 2018). De reviewstudie leverde bovendien ontwerpregels op voor een didactische aanpak (voor een beschrijving van het ontwerpproces, zie Schrijvers, 2018):

1. Maak gebruik van romans, korte verhalen of fragmenten met een overkoepelend sociaal-moreel thema.
2. Stimuleer een interne dialoog tussen de lezer en de tekst, met schrijftaken die aanzetten tot het activeren van relevante persoonlijke ervaringen (vóór het lezen), het opmerken en annoteren van reacties die een tekst oproept (tijdens het lezen), en het reflecteren op de leeservaring (direct na het lezen).
3. Stimuleer een externe dialoog over de tekst, met exploratieve gesprekstaken die leerlingen aanzetten tot het uitwisselen en uitdiepen van persoonlijke lees- en levenservaringen in relatie tot de tekst en de thema's daarin.

De tweede en derde ontwerpregel sluiten aan bij dialogisch literatuuronderwijs (zie Janssen, 2009). Deze benadering is onder meer gebaseerd op de transactionele theorie van Rosenblatt (1938/1968). Zij stelde dat lezers betekenis geven aan literatuur in een transactioneel proces: 'de' betekenis van literatuur staat niet vast, maar is meerduidig. Het mondeling uitwisselen van leeservaringen en interpretaties kan lezers daarom nieuwe perspectieven bieden op de thema's die in teksten aan bod komen, en inzicht in wat een thema voor henzelf en anderen kan betekenen. Een interne dialoog bereidt leerlingen voor op hun bijdrage aan externe dialogen in duo's, kleine groepjes, of klassikaal.

Dialogische literatuurlessen passen binnen een lezersgerichte benadering. Zo'n benadering biedt veel ruimte voor persoonlijke reacties op literatuur: hoe ervaar je de tekst, hoe breng je dat onder woorden en hoe onderbouw je het? Deze benadering wordt wel tegenover een meer docentgestuurde benadering gesteld, waarin de docent 'de autoriteit' in de literatuurles zou zijn en het discours van de les sterk bepaalt. Een lezersgerichte benadering kan bijdragen aan de motivatie voor literair lezen (Verboord, 2005). Ook in korte lessenseries lijkt een lezersgerichte aanpak een positieve invloed te hebben op verhaalwaardering (Janssen, Braaksma, & Couzijn, 2009), taakinteresse (Henschel, Meier, & Roick, 2016) en het aantal bijdragen aan klassengesprekken (Eva-Wood, 2004).

3 ONDERZOEK

3.1 VRAAGSTELLING

Samen met docenten hebben we een didactische aanpak ontwikkeld voor havo 4: een introductie op literatuuronderwijs, aan het begin van het schooljaar, met thematische teksteuze, dialogische leeractiviteiten en aandacht voor *transformative reading*-ervaringen als verbeelding, inleving, en inzicht in jezelf en anderen. In de rest van dit artikel verwijzen we hiernaar als Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs (TDL). De volgende vragen stonden centraal:

1. Heeft TDL een positief effect op indicatoren van ‘inzicht in de mens’?
2. Leidt TDL ertoe dat leerlingen het opdoen van dit inzicht een belangrijkere reden vinden om te lezen?
3. Heeft TDL een positief effect op de motivatie voor literatuuronderwijs?

3.2 ONDERZOEKSOPZET

We vergeleken leerlingen die TDL volgden met leerlingen die regulier literatuuronderwijs (RL) volgden, dat vooral gericht was op het leren herkennen en hanteren van literaire begrippen bij verhaalanalyse. Docenten planden hun lessen (TDL of RL) in zes weken. Uit logboekjes die zij bijhielden bleek dat de aanpak in beide condities wezenlijk verschillend was. In de week voor aanvang van TDL of RL werd de voormeting (T₁) afgenomen. De nameting (T₂) volgde in de week na de literatuurlessen, en vier maanden later volgde een retentiemeting (T₃).

3.3 DEELNEMERS

Tien docenten van vijf scholen namen deel, met in totaal 332 leerlingen uit twaalf klassen (zie Tabel 1). In beide condities ging het om zes klassen (TDL: $N = 166$; RL: $N = 166$). De groepen verschilden niet significant wat betreft leeftijd (15,5 jaar in beide groepen), gender, gemiddeld cijfer voor Nederlands en belesenheid, gemeten met een auteursherkenningstest (zie Schrijvers, Janssen, & Rijlaarsdam, 2016, p. 5).

TABEL 1 | DEELNEMENDE DOCENTEN EN LEERLINGEN

Conditie	Rol en pseudoniem docent	School	Klassen	Leerlingen	
TDL		Yara	A	1	30
TDL	Ontwikkelaar TDL	Chloé	A	1	29
TDL		Ella	B	1	26
TDL	Opgegeven voor TDL	Mieke	B	1	28
TDL		Geerte	C	1	25
TDL		Daniek	D	1	28
RL	Opgegeven voor RL	Vicky	D	1	26
RL		Marius	D	1	26
RL		Evelien	E	2	27, 28
RL		Jennifer	A	2	32, 27
Totaal N		10	5	12	332

3.4 DE INTERVENTIE

TDL bestond uit één voorbereidende les en vijf lees-en-dialooglessen, elk van ongeveer vijftig minuten, plus enkele huiswerkopdrachten. In elke les lazen leerlingen een kort verhaal rondom het thema '(on)rechtvaardigheid' (zie Bijlage A). Via strategie-instructie leerden ze om interne en externe dialogen met en over de verhalen aan te gaan.

In de voorbereidende les besprak de docent de relevantie van het project. Vervolgens werden strategieën voor externe dialogen in drie stappen geïntroduceerd:

1. *Observatie.* Video's bekijken waarin leerlingen over een verhaal praten en bespreken welk voorbeeldgesprek beter verloopt en waarom.
2. *Instructie.* Expliciete instructie over gespreksstrategieën, namelijk Vragen stellen, Luisteren naar anderen, Oordelen even uitstellen, Evenveel aan het woord zijn, en Inhoudelijk de diepte in gaan (een VLOEI-end gesprek), en over hulpzinnen om door te vragen en het gesprek diepgang te geven ('Hoe denk jij daarover?', 'Kun je een voorbeeld geven?').
3. *Toepassing.* Strategieën toepassen in een oefengesprek in een klein groepje, over (beroemde) citaten over lezen en literatuur.

In de lees-en-dialooglessen bereidden leerlingen zich telkens voor op externe dialogen door een interne dialoog met een verhaal aan te gaan, in vier stappen:

1. *Impliciete ervaring.* Les 1 en 2: geen speciale aandacht voor het opmerken van reacties tijdens het lezen en het reflecteren daarop.
2. *Instructie.* Les 3: expliciete instructie over strategieën om tijdens het lezen reacties op te merken en om te gaan met onbegrip tijdens het lezen, met onder-

steuning via een hulpkaart (prompts: noteer een vraagteken, stop even om na te denken, vraag om hulp).

3. *Observatie*. Les 3 (vervolg): docent leest een verhaal voor en verbaliseert en annoteert de eigen reacties (*modeling*);
4. *Toepassing*. Les 3 (vervolg) tot en met les 6: oefenen met opmerken en annoteren van reacties op verhalen; leerlingen leren luisteren naar hun ‘innerlijke stem’.

Vanaf les 3 richtten de dialogische activiteiten zich op *transformative reading*-ervaringen: zie je het verhaal bijvoorbeeld voor je, of voel je sympathie voor een personage? TDL volgde het ‘snelkookpanprincipe’ – korte, afwisselende taken – om de aandacht vast te houden en de motivatie te vergroten, en werd afgesloten met een schrijftaak: leerlingen lazen een verhaal, gekozen uit vier opties, en schreven een denkbeeldige dialoog met een klasgenoot in de vorm van een stripverhaal. De beginvraag werd gegeven: ‘Oké, welk stukje van het verhaal sprong er voor jou echt uit?’

Docenten ontvingen het lesmateriaal, gedetailleerde lesplannen, en aanwijzingen om leerlingen op niet-sturende wijze verder te helpen in gesprekken, bijvoorbeeld met prompts als: ‘Waar doet dit verhaal jullie verder aan denken?’ en ‘Ik hoor dat dit lastig is, klopt dat? Wat zou jullie verder kunnen helpen?’ De drie docenten voor wie TDL nieuw was volgden een voorbereidende workshop.

3.5 INSTRUMENTEN

Met vragenlijsten zijn indicatoren van inzicht in de aard van de mens, het belang van dat inzicht als reden om te lezen, en indicatoren van motivatie voor literatuurlessen gemeten. Tabel 2 laat de schalen zien die in de analyses zijn meegenomen.

TABEL 2 | SCHALEN VAN VRAGENLIJSTEN, MET VOORBEELDITEMS EN INTERNE CONSISTENTIE

Instrument	Schaal	Items: voorbeelden en aantal	Cronbach's α			
			T1	T2	T3	
<i>Transformative Reading Experiences Questionnaire (TREQ)</i> ¹	Inzicht in jezelf en anderen	Ik heb het idee dat ik mezelf beter begrijp door het lezen van verhalen.	9	.91	.90	.88
	Verbeelding	Het lezen van verhalen geeft me inzicht in hoe andere mensen zijn.	3	.82	.77	.75
	Inleving	Als ik lees, zie, denk en voel ik wat een personage ziet, denkt en voelt.	4	.78	.79	.88
	Evaluatie van personages	Als ik lees, merk ik dat ik positief of negatief oordeel over personages.	3	.80	.78	.79
	Sympathie	Als er iets naars gebeurt met een personage, dan doet dat me niet zoveel.	3	.87	.81	.78
	Bewustwording van taal en stijl	Als ik lees, springen bepaalde woorden, zinnen of stukjes er echt uit.	3	.79	.79	.77
<i>Literary Response Questionnaire (LRQ; Miall & Kuiken, 1995)</i>	Empathie voor personages	Soms is het alsof personages in verhalen echte mensen zijn die ik ken.	7	.77	.83	.84
<i>Motivations for Reading Scale (Oliver & Raney, 2011; Koopman, 2016)</i>	Eudaimonische redenen	Ik vind het belangrijk dat verhalen gaan over betekenisvolle menselijke ervaringen.	6	.89	.88	.86
	Hedonische redenen	Ik vind het belangrijk dat verhalen me vermaken als ik lees.	6	.75	.68	.73
<i>Basic Need Satisfaction Scale (gebaseerd op Van den Broeck et al., 2010)</i>	Autonomie	Tijdens literatuurlessen voel ik me vrij om mijn ideeën en mening uit te spreken.	6	.87	.71	-
	Competentie	Bij literatuur twijfel ik of ik lees-, verwerkings- en gespreksopdrachten goed kan uitvoeren.	5	.76	.83	-
	Verbondenheid	Bij de verwerkings- en gespreksopdrachten voor literatuur voel ik me onderdeel van de groep.	8	.72	.78	-

Noot. ¹ De component 'identificatie' in het *transformative reading*-model (zie §2) is hier weggelaten omdat de schaal onvoldoende van andere schalen te onderscheiden was.

We ontwikkelden de TREQ voor dit onderzoek en vulden het instrument aan met Empathie voor personages uit de LRQ. We onderzochten zowel eudaimonische redenen (lezen om betekenisvolle inzichten in de mens en het leven op te doen) als hedonische redenen (lezen voor het plezier; zie Oliver & Raney, 2011) om te lezen. Daarnaast analyseerden we de afsluitende TDL-schrijftaak, die ook in de RL-conditie werd afgenomen.

Bij het meten van motivatie voor literatuurlessen (op T₁ en T₂; zie Tabel 2) gingen we uit van de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000). Deze theorie stelt dat intrinsieke motivatie voor een domein kan toenemen naarmate iemands basisbehoeften aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid meer worden vervuld.

4 RESULTATEN

4.1 INZICHT IN DE MENS

4.1.1 Vragenlijsten

Na verloop van tijd (T₁-T₃) trad er verandering op in de scores van leerlingen op diverse indicatoren van inzicht in de mens (zie Tabel 3): Inzicht in jezelf en anderen, Verbeelding, Inleving, Sympathie voor personages, en Bewustwording van taal en stijl. De TDL-groep scoorde hoger na de lessenserie, in tegenstelling tot de RL-groep. TDL-leerlingen waren het na de lessen bijvoorbeeld sterker eens met stellingen als 'Ik heb het idee dat ik mezelf beter begrijp door het lezen van verhalen' en 'Het lezen van verhalen geeft me inzicht in hoe andere mensen zijn' dan leerlingen in de RL-conditie. Deze effecten waren statistisch significant en waren vier maanden na de interventie, op T₃, nog steeds zichtbaar. Tabel 3 toont daarnaast effectgroottes (Cohen's *d*), waarbij effecten van .20 gelden als klein, effecten van .40 als middelgroot, en effect van .60 of meer als groot. We vonden geen effect voor de mate waarin leerlingen zich een mening vormden over personages en empathie voor hen voelden.

TABEL 3 | INTERACTIE-EFFECTEN VAN TIJD*CONDITIE OP INDICATOREN VAN INZICHT IN DE AARD VAN DE MENS

Variabele	Geschatte waarden in het interactiemodel (gestandaardiseerd)			Cohen's <i>d</i>	
	B	SE	<i>p</i>	T2	T3
Inzicht in jezelf en anderen	.346	.099	< .001	.60	.23
Verbeelding	.045	.106	.001	.40	.35
Inleving	.143	.116	.017	.25	.40
Sympathie voor personages	.007	.095	.041	.21	.21
Bewustwording van taal en stijl	.314	.101	< .001	.61	.27
Evaluatie van personages	Geen significante effecten				
Empathie voor personages					

4.1.2 Geschreven dialogen

We verdeelden geschreven dialogen in segmenten en koppelden in meerdere rondes beschrijvende codes aan segmenten met een soortgelijke inhoud, waarmee we tot een overzicht van verschillende 'typen responses' kwamen. Tabel 4 laat een deel van de codes zien, met bijbehorende resultaten. Beschrijvingen en evaluaties kwamen veruit het vaakst voor, bijvoorbeeld: verhaaldebeurtenissen en -kenmerken als tijd, plaats, auteur en hoofdpersoon benoemen (zie Bijlage B, voorbeeld 1), het verhaal leuk, saai, of interessant vinden (voorbeeld 2), of onbegrip uiten zonder pogingen om dat op te lossen. Bij significant meer RL- dan TDL-leerlingen kwam dit minimaal één keer voor.

Een groter aantal TDL-leerlingen, daarentegen, schreef minimaal één segment met een redenering om personages beter te begrijpen, bijvoorbeeld over hoe een personage 'is' en waarom dat personage bepaalde dingen denkt, zegt, doet, of voelt (voorbeeld 3). Datzelfde gold voor segmenten met een morele redenering over verhaaldebeurtenissen, waarin leerlingen afwogen of ze het gedrag van personages goed of verkeerd vonden en waarom (voorbeeld 4). Voor morele redeneringen over de wereld buiten het verhaal, bijvoorbeeld over kindermishandeling in het algemeen, vonden we geen verschil.

Tot slot toont Tabel 4 dat enkele *transformative reading*-ervaringen bij meer TDL- dan RL-leerlingen voorkwamen. Een segment ter illustratie (voorbeeld 5) laat niet alleen bewustwording van taal en stijl zien ('de sfeer werd zeer goed omschreven') maar ook inleving ('Zo voelt het alsof je het personage ook echt bent').

TABEL 4 | VERGELIJKING VAN CONDITIES OP TYPE RESPONSEN IN DE SCHRIJFTAAK

Type respons	% leerlingen bij wie deze respons minimaal één keer voorkomt		
	TDL	RL	χ^2 (p-waarde)
Beschrijvingen en evaluaties	79	93	7.69 (.006)
Redenering m.b.t. inzicht in de mens			
Redenering om personages beter te begrijpen	58	40	6.99 (.008)
Morele redenering m.b.t. het verhaal	31	11	13.45 (.000)
Morele redenering m.b.t. wereld buiten het verhaal	13	12	n.s.
<i>Transformative reading</i> -ervaringen			
Evaluatie van personages	52	37	4.53 (.033)
Bewustwording van taal en stijl	18	6	6.43 (.011)
Verbeelding	9	2	4.47 (.035)
Sympathie	31	21	n.s.
Inleving	16	9	n.s.

4.2 REDENEN OM TE LEZEN

Voor eudaimonische redenen om te lezen trad met verloop van tijd verandering in scores op, die verschilde voor beide groepen: de TDL-groep scoorde hoger dan de RL-groep (gestandaardiseerde $\beta = .154$, $SE = .094$, $p < .001$; $d = .51$). TDL-leerlingen vonden het dus in toenemende mate belangrijk dat literatuur lezen hen inzicht biedt in de mens en het leven. Vier maanden later was dit effect nog steeds zichtbaar ($d = .34$). Op hedonische redenen om te lezen vonden we geen effect.

4.3 MOTIVATIE VOOR LITERATUURLESSEN

TDL-leerlingen bleken meer autonomie (gestandaardiseerde $\beta = .846$, $SE = .101$, $p < .001$, $d = 1.01$), competentie (gestandaardiseerde $\beta = .389$, $SE = .098$, $p < .001$, $d = .48$) en sociale verbondenheid (gestandaardiseerde $\beta = .571$, $SE = .094$, $p < .001$, $d = .72$) te hebben ervaren dan RL-leerlingen. Dit suggereert dat leerlingen na TDL meer gemotiveerd waren voor literatuuronderwijs dan leerlingen die reguliere literatuurlessen hadden gevolgd.

5 CONCLUSIES EN DISCUSSIE

Dit onderzoek laat zien dat havoleerlingen na slechts zes lessen Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs rapporteerden meer inzicht in de mens te hebben

gekregen: in henzelf en anderen in de echte wereld, maar ook in personages, bijvoorbeeld door inleving of door te redeneren over waarom personages zich op een bepaalde manier gedragen of zijn zoals ze zijn. Deze inzichten bleken gepaard te gaan met een toegenomen bewustzijn van esthetische aspecten (taalgebruik en stijl) in korte verhalen. De effecten waren vier maanden na de interventie nog steeds significant en werden niet gevonden bij leerlingen die reguliere literatuurlessen volgden.

Niet op alle onderzochte variabelen vonden we effecten: TDL- en RL-leerlingen verschilden niet in de mate waarin zij zich een mening vormden over personages en empathie voor personages voelden. Mogelijk komen evaluatieve responsen, zoals een mening geven over personages, als vanzelf ook in reguliere literatuurlessen aan bod. Het ontbreken van een effect op empathie voor personages is wellicht methodologisch te verklaren: de formuleringen in de LRQ (Miall & Kuiken, 1995) weken iets af van de stellingen in de TREQ. Mogelijk heeft dat de respons beïnvloed.

De kwalitatieve data ondersteunden de vragenlijstdata grotendeels. TDL-leerlingen schreven vaker redeneringen op om personages beter te begrijpen, en morele redeneringen die direct betrekking hadden op het verhaal. Opvallend is wel dat zij vaker evaluaties van personages opschreven dan RL-leerlingen, terwijl de vragenlijstdata dat verschil niet lieten zien. Mogelijk komt dit verschil het duidelijkst naar voren wanneer leerlingen op een specifiek verhaal en de personages daarin reageren, wat bij de TREQ niet aan de orde was.

TDL bevorderde niet alleen inzicht in de mens: leerlingen leken zich er ook meer van bewust te zijn geworden dat je literatuur kunt lezen om betekenisvolle inzichten in de mens en het leven op te doen. Dit betekende niet dat 'lezen voor plezier' minder belangrijk werd: we vonden geen effect op hedonische redenen om te lezen. Eudaimonische en hedonische redenen kunnen naast elkaar bestaan, zoals Oliver en Raney (2011) al concludeerden in hun onderzoek naar waarom volwassenen films kijken. Hun bevindingen breiden we met deze studie uit naar jongere deelnemers en een ander narratief medium.

Tot slot vonden we grote effecten van TDL op indicatoren van motivatie voor literatuuronderwijs, namelijk de mate waarin voldaan is aan de behoefte van leerlingen om zich autonoom, competent en sociaal verbonden te voelen. Deze resultaten sluiten aan bij eerder onderzoek, waaruit bleek dat korte, lezersgerichte interventies een positief effect kunnen hebben op motivatiegerelateerde factoren (zie bijvoorbeeld Eva-Wood, 2004; Henschel et al., 2016). Dat TDL aan de basisbehoefte voor motivatie voldeed, valt goed te verklaren: de nadruk op persoonlijke reacties op literatuur kan een gevoel van autonomie creëren, de strategie-instructie bij interne en externe dialogen ondersteunt leerlingen in hun competentie, en het

mondeling uitwisselen van leeservaringen, ideeën en interpretaties biedt leerlingen een gevoel van sociale verbondenheid. We plaatsen echter een kanttekening: dat leerlingen gemotiveerd zijn voor literatuurlessen betekent niet zonder meer dat hun leesmotivatie toeneemt. Wel vormt TDL mogelijk een aanzet om in een ‘positieve leesspiraal’ te komen.

6 SLOTBESCHOUWING

Veel docenten Nederlands en curriculumontwikkelaars hebben de indruk dat literatuuronderwijs betekenisvol is omdat het kan bijdragen aan de persoonlijke en sociale ontwikkeling van leerlingen. Dit onderzoek biedt daarvoor empirische onderbouwing. We hebben laten zien dat leerlingen in havo 4 inderdaad inzicht in zichzelf en anderen kunnen opdoen naar aanleiding van literatuurlessen.

Literatuurdocenten die nastreven dat leerlingen zulke inzichten opdoen, kunnen de principes van TDL toepassen in hun lespraktijk, door literatuur rondom een overkoepelend sociaal-moreel thema aan te bieden, met leerlingen te reflecteren op *transformative reading*-ervaringen, en met strategie-instructie dialogische interactie met en over literaire teksten te stimuleren. Het leren hanteren van een literair begrippenapparaat zou daarbij geen doel op zich moeten zijn, maar een hulpmiddel: leerlingen leerden in TDL om begrippen in te zetten bij reflectie op en onderbouwing van hun leeservaringen en inzichten in henzelf, anderen en morele kwesties. We geven hiervan een voorbeeld uit een geschreven, denkbeeldige dialoog van een leerlinge in de TDL-conditie, over *Een najaarsdag* van Thomas Heerma van Voss. Zij verwijst naar ‘psychologische spanning’ in haar redenering 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.’

Een dialogische aanpak lijkt de laatste jaren ingang te vinden in het Nederlandse literatuuronderwijs, bijvoorbeeld met leeskringen en groepsmondelingen (De Wit, 2017). Het gaat daarbij veelal om gesprekken *na* het lezen. Zulke gesprekken

kunnen leerlingen een gevoel van sociale verbondenheid bieden. Interne dialogen tussen de leerling en het verhaal, tijdens het lezen, zijn echter minstens zo belangrijk: het opmerken van initiële reacties op literaire teksten draagt bij aan het ervaren van autonomie, en kan het startpunt vormen voor gesprekken die leerlingen met elkaar voeren. Wanneer leerlingen bovendien strategieën aangereikt krijgen om zich te bekwamen in beide typen dialogen, vervult dat hun behoefte om in literatuurlessen een gevoel van competentie te ervaren. Daarmee lijkt TDL een bruikbare formule te bieden voor motiverend, betekenisvol literatuuronderwijs.

LITERATUURLIJST

- Biesta, G. (2007). The education-socialisation conundrum, or 'Who is afraid of education?' *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 25-36.
- Broeck, A. van den, Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the work-related basic need satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002.
- Curriculum.nu (2019). *Conceptvoorstellen Nederlands*. Geraadpleegd van <https://curriculum.nu/ontwikkelteam/nederlands/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Eva-Wood, A. L. (2004). How think-and-feel-aloud instruction influences poetry readers. *Discourse Processes*, 38(2), 173-192.
- Fialho, O. (2018). *Deepening readers' perceptions of self and others*. Paper gepresenteerd op de IGEL Conferentie, juli 2018, Universiteit van Stavanger, Noorwegen.
- Fialho, O., Hakemulder, F., & Hoeken, H. (2019). *Transformative reading: An empirical model*. Manuscript in voorbereiding.
- Hakemulder, F., Fialho, O., & Bal, P. M. (2016). Learning from literature: Empirical research on readers in schools and at the workplace. In M. Burke, O. Fialho, & S. Zyngier (red.), *Scientific approaches to literature in learning environments* (pp. 19-38). Amsterdam: John Benjamins.
- Henschel, S., Meier, C., & Roick, T. (2016). Effects of two types of task instructions on literary text comprehension and motivational and affective factors. *Learning and Instruction*, 44, 11-21.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering*. Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2009). Self-questioning in the literature classroom: Effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 9(1), 91-116
- Koopman, E. M. (2016). *Reading suffering: An empirical inquiry into empathic and reflective responses to literary narratives*. Proefschrift. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Koopman, E. M., & Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1), 79-111.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694-712.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1995). Aspects of literary response: A new questionnaire. *Research in the Teaching of English*, 29(1), 37-58.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Oliver, M. B., & Raney, A. A. (2011). Entertainment as pleasurable and meaningful: Identifying hedonic and eudaimonic motivations for entertainment consumption. *Journal of Communication*, 61(5), 984-1004.
- 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.
- Rosenblatt, L. M. (1968). *Literature as exploration*. Champaign: NCTE. (Origineel 1938)
- Rothbauer, P. (2011). Rural teens on the role of reading in their lives. *The Journal of Research on Libraries and Young Adults*, 1(2). Geraadpleegd van www.yalsa.ala.org
- Schrijvers, M. (2018). Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen. Ontwerp van een interventie voor havo 4. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 3-12.

- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2018). Gaining insight into human nature: A review of literature classroom intervention studies. *Review of Educational Research*, 89(1), 3-45.
- Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). '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. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 3-13.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2016). The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-37.
- SLO (2015). *Curriculumspiegel deel B: Vakspecifieke trend-analyse*. Enschede: SLO.
- Verboord, M. (2005). Long-term effects of literary education on book-reading frequency: An analysis of Dutch student cohorts 1975-1998. *Poetics*, 33(5-6), 320-342.
- Wit, M. de (2017). Lezen doe je met elkaar: Leeskringen en groepsmondelingen. *Levende Talen Magazine*, 104(8), 4-9.

OVER DE AUTEUR

Marloes Schrijvers (1989) promoveerde in het voorjaar van 2019 op het proefschrift *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom*. Haar promotieonderzoek verrichtte ze aan de Universiteit van Amsterdam, onder begeleiding van Gert Rijlaarsdam, Tanja Janssen en Olivia Fialho. Ze werkt als docent bij de lerarenopleidingen Nederlands aan de Hogeschool Rotterdam en de Hogeschool van Amsterdam. Tevens is ze lid van de Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands van Levende Talen, en editor voor *L1 – Educational Studies in Language and Literature*.

BIJLAGE A | OVERZICHT VAN GELEZEN VERHALEN IN TDL

Titel en auteur	Korte inhoud	Les
1. 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
2. <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
3. <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
4. <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
5. <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
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
7. <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
8. <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
9. <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

Noot. ^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.

BIJLAGE B | VOORBEEDEN VAN SEGMENTEN UIT GESCHREVEN, DENKBEELDIGE DIALOGEN

Voorbeeld 1

Leerling in RL-conditie; *Het recht*, Annelies Verbeke

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.

Voorbeeld 2

Leerling in TDL-conditie; *Hoela*, Cees Nooteboom

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.

Voorbeeld 3

Leerling in TDL-conditie; *Hoela*, Cees Nooteboom

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.

Voorbeeld 4

Leerling in TDL-conditie; *De biefstuk van het zoete water*, Hans Dorresteyn

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 te 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, dit is dan de verkeerde manier van opvoeden.

Voorbeeld 5

Leerling in TDL-conditie; *Hoela*, Cees Nooteboom

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.