

Onderzoeks- verslag

Een verkenning naar de rol van jeugdliteratuur
in de persoonsvormende en socialiserende functie
van het basisonderwijs

Radiant
Lerarenopleidingen

Wenckje Jongstra, Tamme Spoelstra, Rosanne Aantjes,
Ietje Pauw en Bram de Muynck

Verkendend onderzoek
najaar 2018 / voorjaar 2019

Radiant Lerarenopleidingen

Onderzoeksprogramma Persoonlijk Meesterschap
Zichtlijn 2

De persoonsvormende en socialiserende functie van het onderwijs

Betrokken lectoren/onderzoekers

Katholieke Pabo Zwolle Ietje Pauw, Wenckje Jongstra, Marieke Pillen en Michelle Gemmink
Hogeschool Viaa Zwolle Ingrid Paalman en Tamme Spoelstra
Driestar educatief Gouda Bram de Muynck en Rosanne Aantjes

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Inleiding	4
1.1 Aanleiding	4
1.2 Scope en begripsbepaling	4
1.3 Doelstelling en vraagstelling	5
1.4 Leeswijzer	6
Hoofdstuk 2 Literatuurverkenning	7
2.1 Persoonsvorming en socialisatie door ontmoeting met de realiteit	7
2.2 Medeleven door narratieve verbeelding	7
2.3 Invloed van lezen op brede ontwikkeling	8
2.4 Inzicht in jezelf en de ander door emotionele transportatie	8
2.5 Interactie over jeugdliteratuur en het voeren van literaire gesprekken	8
2.6 Leescultuur	9
2.7 Conclusie literatuurverkenning	10
Hoofdstuk 3 Methode	11
3.1 Deelnemers	11
3.2 Meetinstrument	11
3.3 Procedure	12
3.4 Data-analyse	12
Hoofdstuk 4 Resultaten	13
4.1 Eigen leesprofiel van de leraar ten aanzien van jeugdliteratuur	13
4.2 Leescultuur op de school	13
4.3 Inzet jeugdliteratuur: versterking empathisch vermogen van de leerling	15
4.4 Inzet jeugdliteratuur: empathisch vermogen in relatie tot burgerschap	15
Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie	16
Hoofdstuk 6 Aanbevelingen ontwerpgericht onderzoek	19
Literatuurlijst	19
Bijlage A. Leidraad Focusgroep interview	23
Bijlage B. Gebruikte boeken Focusinterviews	25
Bijlage C. Analyseschema voor focusinterviews	26

Hoofdstuk 1 Inleiding

Deze rapportage presenteert de gegevens van een verkennend onderzoek naar percepties van leraren uit het basisonderwijs over voorwaarden voor en kenmerken van huidige uitgevoerde onderwijsactiviteiten met jeugdliteratuur ter versterking van de ontwikkeling van persoonsvorming en de socialisatie. Het onderzoek is uitgevoerd door onderzoekers van hogeschool Driestar educatief, hogeschool Viaa en hogeschool KPZ. Dit onderzoek behelst de eerste fase van een ontwerpgericht onderzoek ter bevordering van een leescultuur op de scholen die bijdraagt aan de brede ontwikkeling van leerlingen.

1.1 Aanleiding

Leraren staan dagelijks voor de opdracht om vanuit de vier UNESCO-pijlers van leren (*learning to know, learning to do, learning to be, learning to live together*) hun onderwijs in samenhangende onderwijsactiviteiten vorm te geven, zodat kinderen zich ontwikkelen tot volwassenen die kunnen samenleven in een pluriforme wereld. Het World Education Forum onderstreept daarbij het belang van geletterdheid: “fosters creativity and knowledge, and ensures the acquisition of the foundational skills of literacy” (World Education Forum, 2015, p.68).

In navolging van Gert Biesta (2012) kan er vanuit worden gegaan dat het onderwijs drie doeldomeinen dient: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Kwalificatie bereidt voor op de uitvoering van maatschappelijke taken en legt daarbij vooral het accent op kennis, vaardigheden en inzicht. Socialisatie heeft te maken met het deel worden van de geldende sociale en culturele orde. Waarden en normen moeten worden overgedragen, waardoor ook culturele tradities als cultureel erfgoed doorgegeven kunnen worden. Persoonsvorming heeft te maken met de uniciteit, de onafhankelijkheid en de zelfstandige inbreng van kinderen en jongeren, met inbegrip van: het zich kennen in relatie en in die relatie ertoe doen, en onvervangbaar zijn. Daarom spreekt Biesta (2012) van subjectwording

Er is in het onderwijs weliswaar aandacht voor kennis over sociale verschijnselen en inter-persoonlijke sociale vaardigheden (bijv. groepsprocessen en pestgedrag), maar leraren zijn handelingsverlegen wat betreft de begeleiding van de ontwikkeling van

intra-persoonlijke aspecten, zoals inlevingsvermogen (empathisch vermogen) en sociale autonomie (de eigenheid van jezelf respecteren) (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Onder intra-persoonlijke sociale competenties verstaan we voorwaardelijke kenmerken die nodig zijn om aan het sociale verkeer te kunnen deelnemen (cf. Ten Dam & Volman, 2007; Ledoux et al, 2013).

Burgerschap is een belangrijke competentie (Daas & Dijkstra, 2016). Scholen zijn sinds 2006 wettelijk verplicht om aan burgerschapsvorming te werken, de concrete uitwerking hiervan blijkt echter nog steeds onduidelijk. Daarop heeft de ministerraad eind december 2018 besloten om te komen met nieuwe wetgeving. Verantwoordelijk minister Slob vindt het van groot belang dat scholen goed burgerschaps-onderwijs geven. Volgens hem vinden scholen het moeilijk om goed burgerschapsonderwijs te geven, omdat de wet zo weinig richting geeft. Voor veel scholen is het nu niet duidelijk wat er volgens de wet van hen wordt verwacht. Het belang van een visie op ‘goed’ onderwijs gaat hiermee gepaard en is cruciaal (Hoogland, 2016).

1.2 Scope en begripsbepaling

De scope van dit onderzoek valt binnen het grensgebied tussen de socialiserende en persoonsvormende functie van onderwijs. De drie domeinen kwalificatie, socialisatie, persoonsvorming kennen weliswaar ieder hun eigen functie, maar overlappen elkaar voor een deel; ze zijn integraal van belang voor het actieve leven van de mens (Arendt, 2016). Educatieve activiteiten kunnen bijdragen aan meerdere domeinen. In de kwalificatiefunctie gaat het veelal om kennis en vaardigheden. Heel anders is dat met de beide vormingsfuncties, waarbij bij beide functies mentaliteit en houdingsaspecten een rol spelen. Deze aspecten hebben betrekking op de persoon en zijn opstelling in de samenleving. Hier gaat het bijvoorbeeld om levenshouding, moraliteit en empathie; aspecten die ‘van binnenuit’ en ‘intra-persoonlijk’ genoemd kunnen worden.

In Nederland is het vooral Kohnstamm geweest die al aan het begin van de 20^e eeuw een lans brak voor het belang van persoonsvorming in het onderwijs in relatie tot het maatschappelijk belang. Om als kind

tot een goede persoonlijkheid te kunnen uitgroeien, moest er via de gewetensvorming (ethisch gekwalificeerd) worden opgevoed. Daarbij moesten kinderen in de weg naar volwassenheid hun eigen keuzes leren maken, maar die keuzes stonden volgens Kohnstamm niet los van de verantwoordelijkheden en opgaven die er in de samenleving lagen (Van Ruyskensvelde, 2019).

Op het grensvlak van persoonsvorming en socialisatie lokaliseren we de *intra-persoonlijke sociale competenties*, zoals sociale autonomie, het empathisch vermogen en het oordeelsvermogen. Voorwaarde om deze competenties te ontwikkelen is het inzicht in de mens, bestaande uit inzicht in jezelf en uit sociaal inzicht. We volgen hierbij de definitie van 'insight into human nature' van Schrijvers (2019):

(...) insight into our own previously unrecognized qualities or shortcomings, insights into self-other relations, understanding of and altered attitudes toward individual others and groups of people, and considerations of difficulties or moral dilemmas that people may face (p.2)

De scope van het onderzoek is binnen het grensvlak van persoonsvorming en socialisatie de ontwikkeling van het inzicht in de mens en hieruit voortvloeiend het empathisch vermogen.

De focus van dit onderzoek is de rol van het lezen van jeugdliteratuur ter versterking van de ontwikkeling van competenties die -naast kwalificering- specifiek bijdragen aan persoonsvorming én socialisatie. Een integrale benadering van de drie domeinen is wenselijk vanuit het perspectief van leraren. Leraren in het primair onderwijs geven én verantwoordelijk in veel domeinen van het onderwijs en ervaren overlappendheid in het curriculum. Ook dat levert handelingsverlegenheid en zelfs onrust op, naast de ervaren handelingsverlegenheid wat betreft de begeleiding van de ontwikkeling van intra-persoonlijke aspecten, zoals eerder beschreven.

De keuze voor de focus van het lezen van jeugdliteratuur door leerlingen in deze studie is niet ongegrond. In de bekende metafoer van de 'de spiegels en vensters' van Bishop (1990) wordt de meerwaarde van lezen mooi geduid; het kan zowel herkenning, als greep geven op de onbekende wereld, waarin de lezer zich in de realiteit bevindt (Bishop, 1990). De lezer verbreedt door het lezen van literatuur zijn horizon door identificatie met de personages (Rosenblatt, 1994). Taalvaardigheid wordt, in algemene zin, ook

gerelateerd aan burgerschapsvorming (Eidhof, 2016). Het lezen van jeugdliteratuur door het opgroeiende kind zou dan de ontwikkeling van het eerder besproken grensvlak van persoonsvorming en socialisatie dienen, in het bijzonder de ontwikkeling van intra-persoonlijke sociale competenties.

Het blijkt echter dat scholen te weinig beleid maken waardoor het aanbod van burgerschapsonderwijs, waaronder het aanbieden van betekenisvolle teksten, sterk afhangt van het handelen van de leraar (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Er is dus sprake van een te grote afhankelijkheid van de leraar ten aanzien van het aanbod van burgerschapsonderwijs. Voorbeeldleerlijnen, inhouden en aanpakken, binnen en buiten het formele curriculum, ondersteuning van onderwijsontwikkeling door scholen en kennisorganisaties, evenals instrumenten om de leeropbrengsten zichtbaar te maken, zijn nodig (cf. Dijkstra, Ten Dam, & Waslander, 2019).

Dit onderzoek is gericht op twee niveaus. Ten eerste het microniveau, waarbij het gaat om het individuele handelen van de leraar zelf in zijn groep en de inzet van jeugdliteratuur ten behoeve van de ontwikkeling van persoonsvorming en socialisatie. Ten tweede het mesoniveau, hier gedefinieerd als het schoolniveau. Het gaat om beleidsvorming ten aanzien van de plaats van lezen in het curriculum, curriculumontwikkeling ten aanzien van het ondersteunen van persoonsvorming en socialisatie, en het creëren van een leescultuur. Een 'leescultuur' is: "een cultuur waarin lezen centraal staat; een cultuur waarin men veel leest; een cultuur waarin veel gelezen wordt" (Algemeen Nederlands Woordenboek, zj.).

1.3 Doelstelling en vraagstelling

Dit onderzoek past in de doelstelling van Radiant om de vormende functie van onderwijs centraal te stellen. Het draagt bij aan de kennis om het persoonlijk meesterschap van leraren op het gebied van persoonsvorming en burgerschap te bevorderen. De term persoonlijk meesterschap verwijst naar het handelen van professionals in het onderwijs voor zover dat is terug te voeren op hun persoonlijke opvattingen en waarden in relatie tot de beroepsuitoefening. Met het onderzoek beogen we onder andere meer zicht te krijgen op de opvattingen en waarden met betrekking tot het gebruik van jeugdliteratuur.

Het onderzoek is verkennend van aard. Het doel van deze verkenning is kennis op te doen voor de opzet van een groter ontwerpgericht onderzoek in samenwerking met scholen voor primair onderwijs

naar werkwijzen, werkvormen en onderwijsvormen met jeugdliteratuur ter bevordering van de intra-persoonlijke competenties. We veronderstellen dat een sterkere leescultuur met daarin aandacht voor de belesenheid van de leraren zelf, het gebruik van jeugdliteratuur doet toenemen en daarmee kansen creëert voor de brede ontwikkeling van het kind. Het uiteindelijke doel van een groter onderzoek is het versterken van de persoonsvormende en socialiserende (daarmee burgerschapsvormende) functie van onderwijs. De resultaten zullen gebruikt kunnen worden in de opleiding en nascholing van leraren.

Als opstap voor een groter onderzoek hebben we de vraagstelling van dit verkennend onderzoek beperkt gehouden. Het onderzoek richt zich op de volgende vraag: welke voorwaarden voor en kenmerken van onderwijsactiviteiten met jeugdliteratuur (teksten en beelden) kunnen, in de perceptie van leraren en hun leidinggevenden, bijdragen aan de ontwikkeling van empathisch vermogen van kinderen?

Relevante deelvragen zijn:

- 1 In welke mate zijn leraren zelf goede voorbeelden als het gaat om eigen geletterdheid ten aanzien van jeugdliteratuur? (Thema 1)
- 2 Op welke wijze scheppen leraren, schoolteams en besturen de voorwaarden voor het ontwikkelen van een schooleigen leescultuur om aan de socialiserende functie te werken? (Thema 2)
- 3 Wat zijn de kenmerken van onderwijsactiviteiten met jeugdliteratuur die bijdragen aan de ontwikkeling van het empathisch vermogen van leerlingen? (Thema 3)
- 4 Welke rol speelt jeugdliteratuur ter versterking van het empathisch vermogen van kinderen in relatie tot het burgerschapsonderwijs van de school (Thema 4)

1.4 Leeswijzer

In hoofdstuk twee wordt verslag gedaan van de literatuurverkenning, dat uitmondt in het model in Figuur 1. De bevordering van een leescultuur en het profijt van het lezen van jeugdliteratuur worden uitgewerkt. Er wordt betoogd op welke wijze jeugdliteratuur het empathisch vermogen bevordert en daarmee bijdraagt aan burgerschapsvorming. De methodiek wordt in hoofdstuk drie beschreven en daarna volgen, in hoofdstuk vier, de resultaten van de verkenning op drie scholen voor primair onderwijs. In hoofdstuk vijf volgen de conclusies en tot slot worden in hoofdstuk zes aanbevelingen gedaan voor een ontwerpgericht vervolgonderzoek.

Hoofdstuk 2 Literatuurverkenning

We richten ons in dit onderzoek op het belang van het lezen van jeugdliteratuur ten behoeve van het verkrijgen van inzicht in het grensvlak tussen persoonsvorming en socialisatie: inzicht in jezelf en in de ander als voorwaarde voor empathisch vermogen. In dit hoofdstuk verkennen we nader de relatie tussen literair lezen en de persoonsvorming en socialisatie vanuit (onderwijs)filosofisch perspectief en vanuit de kennis uit empirisch onderzoek. Tevens verkennen we wat er uit de literatuur bekend is over de onderwijscontext waarin jeugdliteratuur ingezet wordt ter versterking van de persoonsvorming en socialisatie.

2.1 Persoonsvorming en socialisatie door ontmoeting met de realiteit

Biesta pleit in navolging van Hannah Arendt en John Dewey de school te zien als toegang tot het leven en spreekt in dit verband van wereldgericht onderwijs (Biesta, 2012). In zijn inaugurele rede (Biesta, 2018) legt Biesta persoonsvorming uit als de persoon vormen tot persoon-willen-zijn, het individu als subject. De eigenstandigheid van het individu staat centraal en is de ultieme bedoeling van onderwijspedagogisch handelen. Cruciaal hier is de vraag van de vrijheid, de vraag wat het individu gaat doen met het aldus gevormde zelf. Subjectificatie gaat om het opwekken van het verlangen van kinderen en jongeren naar een volwassen verhouding tot deze vrijheid. Onvolwassen vrijheid is ongebreidelde vrijheid die ten koste kan gaan van de ander. Volwassen vrijheid neemt 'de ander en het andere' mee in het afwegen van keuzes en is gericht op goed leven en goed samenleven. Het reiken naar volwassen vrijheid kan alleen door het almaar ondergaan van de 'reality check', het in dialoog brengen van enerzijds onze initiatieven en anderzijds de wereld om tot 'een mate van zelfbegrenzing te komen'. Deze ontmoeting met de realiteit kan op diverse manieren tot stand komen. Een van die manieren is het benutten van jeugdliteratuur; '... soms op het talige of symbolische vlak, zoals het ontmoeten van een lastige tekst, een moeilijk boek ...' (Biesta, 2018, p. 25).

2.2 Medelevens door narratieve verbeelding

De vormingsfunctie van het onderwijs en de aandacht voor sociaal inzicht komt naar voren in het werk van filosofe Nussbaum (2011). Ze noemt drie vaardigheden die burgers dienen te beheersen in het omgaan met de complexe wereld die hen omgeeft. Naast feitenkennis en logica noemt Nussbaum als derde de narratieve verbeelding. Narratieve verbeelding is volgens Martha Nussbaum:

"de vaardigheid om te bedenken hoe het zou kunnen zijn om in de schoenen te staan van iemand anders dan jijzelf, om een intelligente lezer te zijn van het verhaal van die persoon, en om de emoties, wensen en verlangens te begrijpen die iemand in die situatie zou kunnen hebben" (p. 130, Nussbaum, 2011)

Volgens Nussbaum is medeleven in de vorm van deze narratieve verbeelding een essentieel onderdeel van democratisch burgerschapsonderwijs. Het cultiveren van dit medeleven dient volgens Nussbaum breed te gebeuren. Naast het gezin speelt het onderwijs een belangrijke rol. Nussbaum betoogt dat in het onderwijs geesteswetenschappen en kunst, zoals literatuur en poëzie, deze vorm van inleven activeren. Volgens Nussbaum ontbreekt in het onderwijs de aandacht voor poëzie en kunst. Het draait dan slechts om het bijbrengen van feitenkennis en (technische) vaardigheden, maar spel, empathisch vermogen en verwondering ontbreken. Echter, volgens Nussbaum zouden deze aspecten juist van groot belang zijn in de ontwikkeling van medeleven en het aansluiting maken met de ander, noodzakelijke elementen voor democratisch burgerschapsonderwijs. Vanuit deze opvatting verdient het dus ook aanbeveling om via de narratieve verbeelding in jeugdliteratuur het empathisch vermogen van leerlingen te vergroten en daarmee ook te voldoen aan onderdelen van democratisch burgerschapsonderwijs (zie ook Instituut voor Publieke Waarden, 2018).

2.3 Invloed van lezen op brede ontwikkeling

Het belang van geletterd zijn is voor mens en maatschappij immens (Stichting Lezen, 2017). Uit een recente analyse blijkt dat lezen een impact heeft op werknemerschap (skills voor de globale economie en voor banen in de toekomst), voor burgerschap (meer begrip voor elkaar en meer met elkaar doen), voor gezondheid (betere keuzes voor je gezondheid en meer vitaliteit), en voor welzijn (meer zingeving, minder stress, en beter in balans) (Blueyard Coöperatief U.A., 2019).

Of mensen die lezen in het bijzonder empathischer zijn dan mensen die niet lezen, is een vraag die met veel voorzichtigheid en nuancering beantwoord dient te worden. Uit een recente meta-analyse van Mumper en Gerrig (2017) blijkt ten minste een verband te zijn tussen het lezen van fictie in de vrije tijd en sociaal begrip en empathie (cf. Kidd & Castano, 2013). Dit verband zou al zichtbaar zijn bij jonge kinderen in de kleuterleeftijd die door het veelvuldig voorgelezen te worden meer inzicht zouden krijgen in complexe emoties (Kwant, 2011) en hun Theory of Mind beter (TOM) zouden ontwikkelen (Mar, Tackett, & Moore, 2010). Zunshine (2006) definieert TOM als volgt: *our ability to explain people's behavior in terms of their thoughts, feelings, beliefs and desires*" (p.6). Onderzoek is echter niet eenduidig, met name als het gaat om het meten van het concept TOM (Van Kuijk et al., 2018). De vraag is of er sprake is van een oorzaak-gevoel verband: de bekende kip-ei discussie. Worden mensen van lezen meer empathisch of zijn empathische mensen lezers? Recent effectonderzoek laat een klein significant effect zien als het gaat om het lezen van fictie en sociale cognitie (inzicht in jezelf en de ander), maar uitsluitend direct na het lezen (Dodell-Feder & Tamir, 2018).

2.4 Inzicht in jezelf en de ander door emotionele transportatie

Er is evidentie dat het empathisch vermogen zich ontwikkelt bij de lezer, mits het gaat om literaire teksten, en mits hij opgezogen wordt, ofwel emotioneel getransporteerd wordt in het verhaal (Bal & Veltkamp, 2013; Johnson, 2012). Literaire fictie met meer complexe karakters zou, in tegenstelling tot populaire fictie, meer aangrijpingspunten voor reflectie bevatten en dus een grotere opbrengst in de ontwikkeling van empathisch vermogen laten zien (Kidd, Ongis, & Castano, 2016; Kidd & Castano, 2017, 2018). Lezers kunnen zo letterlijk in vervoering raken van een verhaal en daarmee veranderen. Vanuit de psychologie is dit proces beschreven in de 'Narrative Transportation Theory' (Green & Brock, 2002). Volgens deze theorie

hebben verhalen de kracht om iemand te veranderen. Het lezen van literaire fictie leidt dus sterker tot de ontwikkeling van empathisch vermogen, wanneer de lezer emotioneel 'meegevoerd' wordt met het fictionele narratief, dan wanneer deze emotionele transportatie niet plaatsvindt.

2.5 Interactie over jeugdliteratuur en het voeren van literaire gesprekken

Vanuit verschillende wetenschapsdisciplines krijgt het benutten van externe dialogen (discussie en interactie over teksten) ten behoeve van begrips- en betekenisgeving aandacht (Garas-York & Almasi, 2017). In een recent ontwerpgericht dissertatieonderzoek in het voortgezet onderwijs naar een didactische aanpak van literatuuronderwijs ter versterking van het inzicht in jezelf en in de ander, benoemt Schrijvers (2109) expliciet de kracht van interactie. Ze concludeert dat in het onderwijs zowel interne dialogen (tussen de lezer en de tekst), als externe dialogen (tussen twee lezers over de tekst) kunnen bijdragen aan een verdiept inzicht in de mens, wat nauw verbonden is aan empathisch vermogen. In literatuuronderwijs kan de dialoog op deze wijze bevorderd worden.

Een vorm waarbinnen interactie over jeugdliteratuur kan plaatsvinden zijn literaire gesprekken. In een literair gesprek delen lezers hun persoonlijke, tijdens het lezen gevormde, tekstwerelden. Chambers (2012, zoals geciteerd door Stichting Lezen, 2019) bespreekt verschillende aspecten van het expliciteren van tekstwerelden:

- 'Voor jezelf zeggen': leerlingen proberen greep te krijgen op hun gedachten door deze hardop uit te spreken.
 - 'Voor anderen zeggen': leerlingen praten hardop in de hoop op reacties van anderen waardoor hun eigen gedachten worden aangescherpt.
 - 'In samenspraak met elkaar': leerlingen luisteren en reageren op elkaar, wat kan uitmonden in de volgende manier van zeggen.
 - 'Iets nieuws zeggen': in het gesprek met elkaar ontstaan betekenissen die de leerlingen nog niet eerder hadden uitgesproken.
- (p.10)

Kenmerkend voor alle vier de manieren van zeggen is dat de verbeelding bekrachtigd wordt door het expliciteren van de gedachten. Judith Langer (2011) noemt dit het 'literair denken'; de denkwijze waardoor de verbeelding op gang wordt gebracht. Leeslessen die het literair denken van de leerlingen op gang brengen, dragen volgens haar bij aan de ontwikkeling van de literaire competentie (Langer & Appelbee, 2006).

Cornelissen (2016) deed onderzoek naar de rol van literaire gesprekken ten aanzien van de groei in literaire competentie en bouwt vanuit een lezersgerichte visie op lezen voort op de idee van het uitbreiden van tekstwerelden. Ze toont op basis van een praktijk gerelateerd ontwikkelingsonderzoek in groep 7 en 8 dat literaire gesprekken met en over literatuur bijdragen aan literaire ontwikkeling dat zich kenmerkt als een lijn van lezen zonder reflectie naar lezen met reflectie, waarbij literatuur belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip gelezen wordt. De inzichten van het proefschrift van Cornelissen zijn door Stichting Lezen vertaald in een handreiking voor het voeren van literaire gesprekken in de praktijk:

“In literaire gesprekken delen leerlingen hun eigen betekenissen, waardoor nieuwe betekenissen ontstaan. Zo kunnen ze bijvoorbeeld de ontwikkeling die een hoofdpersoon doormaakt bespreken of samen kijken hoe de spanning in het verhaal wordt opgebouwd. Er verschijnen dus steeds nieuwe ‘horizonnen van betekenissen’, zogenaamde tekstwerelden. Tekstwerelden bestaan uit samenhangende beelden van belevingen, gedachten, verwachtingen, herinneringen en vragen.” (Stichting lezen, 2019, p.9)

De leraar en de context hebben een belangrijke rol in de ondersteuning van het op gang brengen van het literair denken en het vormgeven aan literaire gesprekken.

2.6 Leescultuur

In hun oproep tot een leesoffensief pleiten de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur voor het realiseren van een leescultuur op scholen:

Een leescultuur op school is bijvoorbeeld merkbaar aan een goede mediatheek, het gebruik van boeken en tijdschriften in de lessen, activiteiten met andere tekstvormen (spoken word, hip hop), ruimte voor vrij lezen en aandacht voor voorlezen. Op een school met een leescultuur zijn leesexperts te vinden en voelt elke leraar – dus niet alleen die van het vak Nederlands – zich medeverantwoordelijk voor het bevorderen van het lezen en de leesmotivatie. Het plezier in taal is er zichtbaar: er zijn activiteiten rondom taal en lezen en leerlingen worden niet automatisch gestimuleerd om ‘exact’ te kiezen. Op een school met een leescultuur zijn leraren lezende voorbeelden. Er is een taalbeleidsplan waarin leesmotivatie een belangrijke plek inneemt (2019, p.42)

Het gaat hier om de relevantie van een leescultuur, en een hernieuwde kijk op het leesonderwijs, waarbinnen het noodzakelijk is dat kinderen al vroeg in hun ontwikkeling een positieve leesmotivatie ontwikkelen en zo blijvende lezers worden. Het uiteindelijke doel van het offensief is het meer en ‘dieper lezen’ te stimuleren, waarbij “dieper als volgt geformuleerd wordt:

Diepere vormen van informatieverwerking zijn in het algemeen complexer en omvatten een groter aantal cognitieve processen. In het geval van diep lezen zijn dit bijvoorbeeld:

- het leggen van verbanden met wat je al weet;
- je actief een voorstelling maken bij de tekst;
- het trekken van conclusies op basis van inductie en deductie;
- het maken van analogieën;
- het kritisch beschouwen van de tekst;
- het esthetisch beschouwen van de tekst;
- je inleven in de ander;
- het reflecteren op jezelf en de wereld.

(Raad voor Cultuur en Onderwijsraad, 2019, p.17)

In de bovenstaande definitie van leescultuur is er zowel aandacht voor de context als voor de relevante actoren. Hieronder bespreken we de beschikbare kennis hierover vanuit het perspectief van de leraar en de leerling.

De leesmotivatie van Nederlandse leerlingen daalt gedurende hun schoolloopbaan (DUO Onderwijsonderzoek, 2017) en kinderen uit Nederland vinden in vergelijking met hun leeftijdsgenootjes lezen minder leuk en scoren zeer laag op leesattitude; ze denken dat lezen hen weinig kennis en plezier oplevert (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017). Recent onderzoek toont aan dat Nederlandse 15-jarigen minder vaardig zijn geworden in lezen (Gubbels, Van Langen, Maassen, & Meelissen, 2019).

Leraren blijken cruciale partners in het versterken van de leesmotivatie (Burgess, Sargent, Smith, Hill, & Morrison, 2011; Lundberg & Linnakyla, 1993; McKool & Gespass, 2009). Echter, onderzoeksgegevens beschrijven dat leraren nauwelijks begeleiding bieden tijdens het selecteren van boeken (Mackey, 2014; Reutzell, Jones, Fawson, & Smith, 2008), en dat er grote verschillen bestaan in de tijd die leraren besteden aan lezen (Cito, 2014). De belezenheid van leraren zelf blijkt een vereiste te zijn voor het ontwikkelen van een positieve leesattitude (Pearce, 2015). Leraren blijken echter vooral kennis te hebben van oudere titels en auteurs (Carpenter, 1997).

Onderzoek onder aankomende basisschoolleraars toont aan dat leraren vaak geringe kennis hebben van actuele kinderboeken (Applegate et al., 2014; Groothengel, 2016, 2017; Jongstra & Pauw, 2015). De vraag om een leescultuur vraagt van leraren wellicht eerst een andere attitude ten opzichte van de functie van lezen in het curriculum:

De aankomende leraar is gelukkig over het algemeen geen leeshater, maar belezen is hij lang niet altijd (...) Wellicht vraagt het om een hernieuwde kijk op lezen; als lezen wordt beschouwd als grondstof voor synergetisch leren, waarin de brede cognitieve ontwikkeling, de sociaal-emotionele ontwikkeling én de cultureel-maatschappelijke ontwikkeling van de lezer in samenhang tot bloei komen, dan kan men niet meer om lezen heen (Jongstra & Pauw, 2015, p. 203).

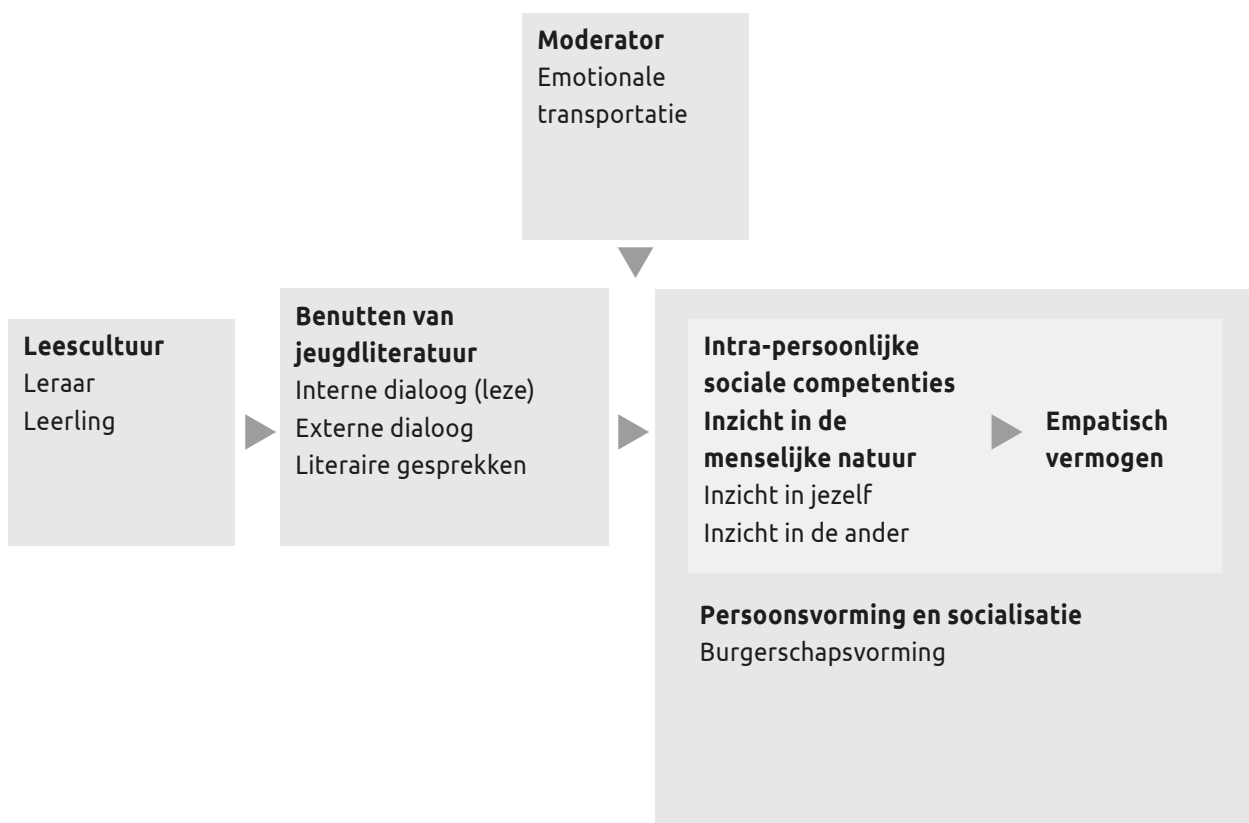
Motivatie draait niet alleen om de vraag: 'wil iemand iets doen?', maar ook om de vraag: 'kan iemand iets doen?'. Eccles en Wigfield (2002) zien beide vragen als relevant, vanuit expectancy-value-theorie.

Het gaat hierbij om waardetoekenning aan het resultaat dat leerlingen met hun inspanningen verwachten te halen. Wanneer ze de kans op succes laag inschatten, zullen ze een lees oefening weinig waardevol vinden en er weinig moeite voor doen. Van Steensel, Van der Sande Bramer en Arends (2016) verrichtten een literatuuronderzoek naar de effecten van leesmotivatie-interventies. Ze geven aan dat effectieve leesmotivatie-interventies positieve zelfevaluaties op het gebied van lezen bevorderen en redenen om te lezen benadrukken (Van Steensel, Van der Sande, Bramer, & Arends, 2016). Hierop voortbordurend, zouden succesvolle leesmotivatie-interventies voor leerling en leraar interventies zijn met deze kenmerken.

2.7 Conclusie literatuurverkenning

De in deze literatuurverkenning gepresenteerde concepten, zijn in Figuur 1 weergegeven in een conceptueel model.

Figuur 1. Conceptueel kader verkennend onderzoek



Hoofdstuk 3 Methode

Dit onderzoek is een verkenning, als voorstadium van een ontwerpgericht onderzoek. Het design van dit deelonderzoek is zowel kwalitatief als exploratief, gebaseerd op data van drie focusgroepsdiscussies. Omdat een ontwerpgericht onderzoek met de participatie van leraren zelf uiteindelijk plaats zal vinden, is het van belang in de verkenning te weten wat er op de werkvloer ervaren wordt ten aanzien van de thematiek.

3.1 Deelnemers

De scholen zijn ad random gekozen uit scholen waar de drie hogescholen goed contact mee hebben. De enige voorwaarde die gesteld is dat het een middelgrote school moest zijn.

De eerste school is gevestigd in het oosten van het land en biedt al ruim 40 jaar christelijk basisonderwijs aan. De school staat in een rustig gedeelte van de woonwijk. Het is een school waar ongeveer 170 leerlingen les krijgen. Er wordt lesgegeven in acht basisgroepen. Het team bestaat uit ongeveer 15 leraren en daarnaast ongeveer 6 onderwijsondersteunende personeelsleden. De focusgroep bestond uit twee leraren onderbouw (2 x vrouw), 1 leraar middenbouw (vrouw), leraar bovenbouw (man) en de directeur (man).

De tweede school bestaat al sinds 1931 en heeft een reformatorische achtergrond. De school is gevestigd in het midden van het land en ligt eveneens in een rustige wijk. De 550 leerlingen zijn over twee bij elkaar gelegen gebouwen verdeeld in de groepen 1-4 en de groepen 5-8. De school telt 21 groepen met een gemiddelde groepsgrootte van 27 leerlingen, verdeeld over 38 (parttime) leraren. De school telt eveneens een aantal onderwijsassistenten, intern begeleiders, remedial teachers en een conciërge. De vijf deelnemers van de focusgroep bestonden uit een leraar van groep 6 (vrouw, deelnemer projectgroep 'Vorming'), een leraar van groep 5 (vrouw, deelnemer 'leescommissie'), een leraar van groep 4 (man), een leraar van een combinatiegroep 7 en 8 (vrouw, deelnemer projectgroep 'vorming', ervaring in 'leescommissie') en de directeur (man).

De derde school biedt al ruim twintig jaar katholiek onderwijs vanuit het pedagogisch concept Jenaplanonderwijs en is gevestigd in het oosten in een rustige nieuwbouwwijk. Er zijn ongeveer 300 leerlingen in 12 stamgroepen. Het team bestaat uit

directie en adjunctdirectie, 19 leraren, twee intern begeleiders en een leraarondersteuner. Een leraar is leescoördinator. Tijdens de focusgroepdiscussie waren vijf leraren aanwezig, allen vrouw, verspreid over de verschillende bouwen, waaronder ook de leraar die leescoördinator is.

3.2 Meetinstrument

Het onderzoeksinstrument dat ingezet is in dit onderzoek is een semigestructureerd gesprek in een focusgroep, zie *Bijlage A*. Er is gekozen voor deze aanpak vanwege de ruimte die het biedt voor het delen van zowel kennis als ervaringen van de teamleden en het aan elkaar inzichtelijk maken van eenieders houding ten opzichte van de thematiek.

De leidraad van het focusgroepgesprek kent vier grote thema's:

- 1 eigen leesprofiel van de leraar ten aanzien van jeugdliteratuur;
- 2 leescultuur op de school;
- 3 inzet jeugdliteratuur: versterking empathisch vermogen van de leerling;
- 4 inzet jeugdliteratuur: empathisch vermogen in relatie tot burgerschap.

Voorafgaand aan de interviews is een semigestructureerde vragenlijst samengesteld. Dit gebeurde op grond van een panelgesprek van de betrokken onderzoekers en een -voor deze gelegenheid- uitgenodigde leraar-expert van een school die niet betrokken is in dit onderzoek. Deze leraar volgt een professionele masteropleiding en interenieert als teacher leader met het oog op het verbeteren van de leescultuur op haar school. Alle aanwezigen hebben deskundigheid ingebracht (leescultuur in de onderwijspraktijk, onderzoek naar jeugdliteratuur en lezen, persoonsvorming, burgerschap), hetgeen geleid heeft tot een interviewleidraad met de vier thema's.

3.3 Procedure

De drie focusgroepgesprekken werden uitgevoerd op drie verschillende locaties van scholen. Per gesprek werd anderhalf uur gepland, met een half uur extra voor het geval het gesprek zou uitlopen. Er waren twee onderzoekers als gespreksleiders bij ieder gesprek aanwezig. Tijdens de gesprekken werden uitgebreide notities gemaakt. De interviews werden opgenomen.

Voorafgaand aan het gesprek werden kinderboeken op de gesprekstafel geplaatst, zonder er in eerste instantie vragen over te stellen (zie *Bijlage B*).

Gesprekpartners werden met deze elicitatie-techniek in staat gesteld om bij de aftrap van het gesprek de boeken spontaan te verkennen en te reageren op de boeken. Het gesprek dat hierna op gang kwam was het beginpunt van de open conversatie.

3.4 Data-analyse

De opnamen van de gesprekken zijn eerst volledig getranscribeerd. Op basis van een van de interviews is een analysekader opgezet (zie *Bijlage C*). Deze is, exploratief, gestructureerd naar aanleiding van de vier vooraf bepaalde thema's. Alleen de structuur van dit analysekader is voor de andere twee interviews gebruikt, niet de content, zoals de codering. Voor drie interviews ontstonden dus drie (inhoudelijk) aparte analysekaders. In ieder analysekader zijn per thema de coderingen genoemd, deze coderingen zijn gekoppeld aan citaten. In de analysekaders is selectief gecodeerd en gezocht naar patronen. Vier onderzoekers hebben onafhankelijk van elkaar de codering uitgevoerd om daarmee de interbeoordelingsbetrouwbaarheid te vergroten. De coderingen van de vier onderzoekers overlaptten voor meer dan 90%. De verschillen hadden vooral betrekking op herhalingen in dezelfde spreekbeurt die al of niet opnieuw gecodeerd werden.

De drie analysekaders zijn leidend geweest voor het schrijven van de resultatensectie. Door de drie analysekaders apart van elkaar te gebruiken in het schrijven van de resultatensectie, kon goed rekening gehouden worden met de verschillende contexten van de drie scholen en de invloed daarvan op de data/citaten.

Hoofdstuk 4 Resultaten

De resultaten in dit onderzoek zijn gebaseerd op drie interviews, gehouden op drie onderscheiden scholen qua levensbeschouwelijke identiteit. Bij de analyse van de drie interviews bleek dit verschil in identiteit van invloed op de resultaten. In deze resultatensectie zal daarom met regelmaat onderscheiden worden per school en desbetreffende identiteit. De resultaten zullen per deelvraag in de vier thema's (zie 3.2) gepresenteerd worden.

4.1 Eigen leesprofiel van de leraar ten aanzien van jeugdliteratuur

Het leesprofiel van de leraar blijkt een rol te spelen in het gebruik van jeugdliteratuur. Achtereenvolgens komt het repertoire van de leraar aan de orde, de invloed van kennis van kinderboeken op boekkeuzes en het bewustzijn om jeugdliteratuur in te zetten voor empathisch vermogen.

Repertoire leraar

Veel leraren blijken beperkt te beschikken over kennis van genres uit de jeugdliteratuur om deze betekenisvol in te zetten. Wanneer wordt gevraagd naar genres zijn de reacties 'geschiedenis', 'prentenboeken' of genres rond de christelijke identiteit van de school. Leraren ondernemen geen doelgerichte actie om hun eigen repertoire ten aanzien van jeugdliteratuur uit te breiden: *Nou we hebben hier een bibliotheekje gehad voor collega's. Voor de kerstvakantie lagen die boeken er nog.*

Eenzijds lijkt dit gerelateerd aan tijdsdruk: *Onder werktijd alleen maar vakliteratuur.* Anderzijds lijkt het gerelateerd aan (des)interesse: *Ja, gelegheidslezers...*

Mate leesprofiel bepaalt keuze boek

De mate van het leesprofiel van de leraar zelf komt tot uiting in de keuze voor voorleesboeken. Wanneer jeugdliteratuur belangrijk is geweest voor de leraar als kind, heeft de leraar ook een sterke inbreng in de keuze welk boek wordt voorgelezen: *Ik denk wel dat het ook een beetje mijn eigen voorkeur is. Deze is voorgelezen toen ik zelf op de lagere school zat en vond ik heel erg mooi en dat blijft je gewoon bij, van dat je daar met de hele klas van genoot en zo spannend was hoe dat weer verder ging.* Als de eigen geletterdheid zwak is, blijkt de leraar meer afhankelijk van de keuze van het kind: *Ik ben altijd een slechte lezer geweest.*

Als kind las ik niet veel. Ik lees nog steeds niet veel in romans of soms eens een kinderboek. Dus ik heb veel aan de kinderen als ze dus boeken meenemen.

Deze leraar geeft zelfs aan de invloed van de ouders te ervaren: *Je wil weten wat je voorleest, ik geloof dat ik een beetje op de ouders leun. Dat ik denk: ik ga er eigenlijk vanuit dat ze gewoon wel verantwoorde boeken lezen, dus ik ken ze [de boeken] inderdaad niet altijd.*

Bewustzijn inzet jeugdliteratuur voor empathisch vermogen

Het bewustzijn ontbreekt veelal om jeugdboeken in te zetten om het empathisch vermogen bij kinderen te stimuleren. Het gebeurt echter wel onbewust ondanks gebrek aan kennis en bewustzijn, zonder specifieke intentie gericht op specifieke onderwerpen. Leraren geven algemene antwoorden:

Dat je boeken, vooral prentenboeken, heel erg gebruikt om bepaalde items interessant of bespreekbaar te maken.

4.2 Leescultuur op de school

De leescultuur op een school wordt op verschillende wijzen inzichtelijk gemaakt. Tijdens de interviews werd een diversiteit aan factoren genoemd als bevorderend voor een leescultuur: autonomie in het bestellen van boeken, recente collectie, tijd om zelf boeken te lezen, uitnodiging auteurs, de leraar dient zelf leesplezier te ervaren, boeken die aansluiten bij thema's, aandacht voor speciale activiteiten zoals de kinderboekenweek, en de activiteit voorlezen. De leescultuur werd concreet inzichtelijk door de volgende onderwerpen, die hierna achtereenvolgens aan de orde komen: het primaire doel van leesonderwijs, de selectie van leesboeken en de rol van de leescommissie daarin, de selectie van leesboeken en de mate van bekroonde jeugdliteratuur daarin, het lezen van gedrukte boeken, en uitbreiding van het repertoire van de leerling.

Primair doel van leesonderwijs

Lezen wordt zowel instrumenteel ingezet met als doel om 'leeskilometers' te maken, als om het leesplezier te bevorderen: *Het is meer dat je gewoon dagelijks of in ieder geval eerder in de week heel wat minuten faciliteert om te lezen. En de lees kwaliteit heb*

ik niet altijd zicht op. Een andere uitspraak luidt: Daar is vooral groep 3 heel druk mee bezig. Het plezier het motiveren het lezen leuk gaan vinden. En dan ook zelf dat lezen willen gaan leren. Dus daar zet ik heel erg op in. Veel samen lezen of straks (nu nog niet) maar straks heb ik weer een hele planbord ronde, doe ik twee drie keer in de week allerlei keuzes, allemaal met lezen te maken heeft. Maar wel op die manier. Zodat een kind zegt van: yes. Dat is wel wat ik graag wil zien. Dus ik ben wel heel gevarieerd bezig.

Bewustzijn van het belang van leesplezier en leesbeleving is duidelijk aanwezig.

Selectie van leesboeken: rol leescommissie en invloed identiteit

De rol van de leraar in de selectie van boeken verschilt per school. Op een school bestaat een leescommissie, met de verantwoordelijkheid en een structureel budget (hetgeen eveneens geldt voor de andere scholen) om boeken aan te schaffen: *De leescommissie had toen bijvoorbeeld afgesproken dat we ook een budget per jaar hebben bij bouwgroep om nieuwe leesboeken aan te schaffen en bij de kleuters is dat dan meer voor de prentenboeken. Dus dat is wel iets wat bijvoorbeeld elk jaar, dat echt structureel is.*

Naast de leescommissie spelen leraren over het algemeen zelf nauwelijks een rol in de selectie van boeken. Het tijdsaspect speelt daarbij een rol (er moet veel gebeuren in weinig tijd). Een leraar geeft ook aan weinig kennis te hebben van titels: *Er gaat niks bij mij branden, omdat je er zelf niet zoveel kennis van hebt.*

Binnen de eerder genoemde leescommissie blijkt dat er bewust afwegingen worden gemaakt in de selectie van leesboeken. Een leraar vertelt over de afwegingen die zij maken: *Dus je hebt als school hoe dan ook een functie in het kiezen van: als je dus voor boeken gaat, wat voor boeken bieden we aan? Willen we dat ze alle mogelijkheden horen? Willen we dat niet?* Op deze school blijkt de (in dit geval) reformatorische identiteit een belangrijke rol te spelen in het selecteren van boeken. Op de andere twee scholen werd de invloed van de identiteit nauwelijks waargenomen. Een leraar geeft aan over de keuze voor een boek door een leerling: *Ja maar meer als kinderen zeggen van we willen heel graag die. Ik bedoel dan moet het wel inhoudelijk verwerpelijk zijn of zo voordat je zegt van, 'ah dat gaan we niet doen.*

Selectie bekroonde jeugdliteratuur

Bij de afweging om bekroonde boeken te selecteren op de andere twee scholen (katholiek met pedago-

gisch concept Jenaplan en gereformeerd) blijkt dat dat de ene school in samenwerking met de bibliotheek afgewogen keuzes maakt in de keuze voor boeken. De onderzoekers ervaren hier echter een afwezigheid van kennis bij veel leraren.

Op een school is een leescoördinator werkzaam die veel kennis heeft van door de vakjury (bekroonde) kinderboeken (blijkens de herkenning van de boeken die we meenamen) en zelf jaarlijks een lijst opstelt met actuele bekroonde kinderboeken en van de directie het fiat heeft gekregen om de boeken aan te schaffen. Ze geeft aan dat ze haar collega's van andere groepen jaarlijks vraagt om de lijst aan te vullen, maar dat weinig leraren nieuwe titels noemen.

Op de reformatorische school blijkt dat er een sterk, identiteitsgebonden keuze wordt gemaakt. Seculier bekroonde jeugdliteratuur wordt daar vrijwel niet gelezen. Om inzicht te krijgen in de denkwijze van de leraren, vraagt een van de onderzoekers wat de leraren vinden van het seculiere boek *Code Kattenkruid ('hoe opa vrolijk doodging')*, van Jacques Vriens. Hierin speelt euthanasie een belangrijke rol. Een leraar reageert: *Ik twijfel een beetje. Toch best wel een verre stap, dat je kinderen zo laat identificeren met iets niet-Bijbels. Ik snap wel het doel, maar... (stilte)*

Andere keren gaat het gesprek intensief over het wel of niet inzetten van onchristelijke boeken. Een leraar geeft aan te twifelen of kritisch denken wel voldoende wordt gemotiveerd: *... ik moest ook nog even denken net aan, we zijn natuurlijk best ook wel gericht op Christelijke schrijvers, logisch. Ehm, maar ik denk ook wel: leren kinderen dan ook om kritisch te lezen? Als we altijd verantwoorde boeken geven?* Bij de gereformeerde school speelde dit ook een rol, maar minder expliciet.

Het lezen van gedrukte boeken

Opvallend is dat het lezen van boeken soms als achterhaald wordt gezien en beleefd: *Weet je, het begint ook steeds meer toch eigenlijk wel wat geïsoleerd te raken. In verband ook met de computer hè. Dus je gaat verwerken, je thema dan, en je moet informatie halen, dan is het veel aantrekkelijker om dat via internet te doen.* De leraar vraagt zich af het toenemend computergebruik samenhangt met een veranderde perceptie ten opzichte van de meerwaarde van het gedrukte boek.

Uitbreiden van het repertoire van de leerling

Onder Thema 1 werd genoemd dat leraren hun *eigen* repertoire niet doelgericht en actief uitbreiden.

Leraren zijn echter wel bewust bezig met het uitbreiden van het repertoire van leerlingen. Enkele leraren vertellen over het effect van het uitnodigen van een auteur: *Vorig jaar hadden we [naam auteur], en dan zie je in een keer heel veel kinderen, die krijgen dus echt wel boeken van [naam auteur] cadeau en komende week moet ik voorlezen. Dus inderdaad, als je er mee bezig bent, worden ze ook geënthousiasmeerd van: dat gaan we kopen en willen we lezen.*

Niet alleen specifieke activiteiten stimuleren, ook stimuleren leraren elkaar: *En dan leen je wel eens bij de burens, want [naam leraar] heeft nu boeken voor ons thema en ik heb boeken dus dat gaat over en weer van he, die heb ik nog niet en die is leuk.*

Ook boekpromotie wordt ingezet: *En als we op een bepaald moment een nieuw stapeltje hebben dan presenteer ik ze in de klas. (...) Dus niet alleen maar vrij kiezen maar ook inwijden of inleiden en dan lezen ze en genieten ze ervan.*

4.3 Inzet jeugdliteratuur: versterking empathisch vermogen van de leerling

Op in ieder geval twee van de drie scholen wordt jeugdliteratuur niet bewust, intentioneel ingezet om het empathisch vermogen van kinderen te ontwikkelen. Het gebeurt daar incidenteel en individueel. Jeugdliteratuur wordt eveneens niet bewust ingezet om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen doelgericht te stimuleren. Op een van de drie scholen geven leraren wel aan het nut te herkennen van jeugdliteratuur om empathisch vermogen te stimuleren: *Er is zo'n uitspraak: wie leest leeft 1000 levens. Dus dan kan je toch wel zien dat je je toch wel gaat verplaatsen in zo'n boek. Dat je toch wel je de hoofdpersoon gaat voelen of juist wel het slachtoffer.*

Op de vraag wat leerlingen beter leren begrijpen door jeugdliteratuur te lezen, antwoordt een van de deelnemers: *De wereld om hen heen, meningen van andersdenkenden en zulk soort dingen denk ik allemaal wel.* De onderzoekers krijgen de indruk dat er bij de leraren kennis ontbreekt om jeugdboeken intentioneel in te zetten om het empathisch vermogen bij kinderen te stimuleren.

4.4 Inzet jeugdliteratuur: empathisch vermogen in relatie tot burgerschap

Jeugdliteratuur wordt ingezet om les te geven over thema's gerelateerd aan burgerschapsonderwijs. Empathisch vermogen speelt hierbij impliciet een rol. Een leraar vertelt over het gevolg van een boek over de slavenhandel: *... kwam ook wel een soort van gesprek over slavenhandel op gang van: toch dat je*

denkt van: hoe bestaat het dat dat zo ging, maar ook wel een link naar deze tijd van: hoe gaan wij om met mensen van een andere cultuur? Of andere huidskleur. Impliciet zet de leraar hier jeugdliteratuur in om aan het empathisch vermogen van de leerling te werken. Expliciet komt empathisch vermogen in relatie tot burgerschapsonderwijs niet aan de orde.

Voornameelijk prentenboeken worden ingezet om over specifieke thema's het gesprek aan te gaan: *Dat je boeken, vooral prentenboeken heel erg gebruikt om bepaalde items interessant of bespreekbaar te maken.* Een andere uitspraak luidt: *En daarom had ik ook wel zo'n prentenboek van: daar krijg je gewoon een gesprek mee los.*

Jeugdliteratuur wordt dus wel ingezet voor burgerschap, maar niet breed onderbouwd met genres en kennis over empathisch vermogen. Dat werd duidelijk gemist tijdens de interviews. Er komen zeker boeken aan bod met thema's gericht op burgerschap (*De hut van oom Tom*, boeken uit oorlog gekoppeld aan dodenherdenking, omgang met elkaar, *De club van lelijke gezichten*). Op de reformatische scholen worden vaker christelijke boeken en verhalen gebruikt om te werken aan morele (voor burgerschap relevante) thema's, zoals naastenliefde. De inzet van deze boeken en verhalen wordt alleen niet sterk onderbouwd met kennis over bevordering van empathisch vermogen en soorten genres; daarvoor ontbreekt het aan kennis van jeugdliteratuur. De leraren hebben een beperkt repertoire.

Er leven wensen bij de leraren om jeugdliteratuur meer bewust in te zetten in het kader van burgerschapsonderwijs, het versterken van het empathisch vermogen en betekenisgeven. Er leeft bij leraren de wens om de verbinding te zoeken met andere kerndoelen c.q. onderwijsdoelen als burgerschapsonderwijs en sociaal-emotionele ontwikkeling. Een leraar zegt: *Ik zou het wel eens wat meer betekenisvol willen maken. Je zou kunnen zeggen boekbespreking maar dat is ook zo saai. Ik zou daar wat meer caché aan willen geven.*

De leescommissie selecteert boeken nu (nog) niet op basis van relevante thema's voor burgerschap. Eén van de participanten noemt als voorwaarde dat de leescommissie boeken selecteert per thema om deze betekenisvol voor burgerschapsonderwijs in te zetten: *Dat is iets heel concreets waar ik dan aan denk. Van: dit speelt nu, en welk boek past daarbij? Dat dat voor handen is.* Er leeft een wens voor een ordening op deelaspecten bij burgerschap van boeken.

Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie

Dit onderzoek schijnt licht op de percepties van leraren en hun leidinggevendenden ten aanzien van voorwaarden voor en kenmerken van onderwijsactiviteiten met jeugdliteratuur die bijdragen aan de ontwikkeling van empathisch vermogen van kinderen. Ten aanzien van de voorwaarden (vraag 1) kan worden geconcludeerd uit deze studie dat nagenoeg alle leraren aangeven dat ze zelf een te beperkt repertoire hebben om jeugdliteratuur in te zetten bij burgerschapsonderwijs. Het ontbreekt hierbij vaak aan zowel kennis van relevante kinderboeken, alsook aan de didactiek die deze benadering vereist. Het leesprofiel van de leraar is bepalend voor de mate van 'voorbeeld' zijn in het klaslokaal: hoe sterker het leesprofiel van de leraar is gevormd, hoe sterker de inbreng van de leraar in de keuze voor boeken. Daarnaast blijkt dat het bewustzijn om jeugdboeken intentioneel in te zetten om het empathisch vermogen bij kinderen te stimuleren, bij veel leraren en directie ontbreekt (vragen 2, 3 en 4). Wellicht is de oorzaak hiervan dat leesonderwijs veelal als geïsoleerd vak gezien en beleefd wordt, waarbij de ontwikkeling van taalvaardigheid (leesbegrip, woordenschat) als doelstelling centraal staat. Er leeft echter onder leraren de wens om het leesonderwijs meer betekenis te geven richting empathisch vermogen en burgerschapsonderwijs, maar het ontbreekt nu aan tijd en expertise.

Deze studie geeft slechts een indicatie van de stand van zaken op drie basisscholen ten aanzien van het benutten van jeugdliteratuur. De grootste les die we uit deze studie leren is dat er immense kans is die nu onbenut blijft als het gaat om de inzet van jeugdliteratuur ter bevordering van persoonsvorming en socialisatie. Er is weliswaar aandacht voor activiteiten waarin boeken een rol spelen, zoals de kinderboekenweek, begrijpend lezen en vrij lezen (met de nadruk op het maken van leeskilometers) en er zijn contacten met de bibliotheek waardoor een toereikend leesaanbod mogelijk is. Het dieper lezen met in- en externe dialogen die bijdragen aan het vergroten van inzicht in jezelf en de ander, krijgt echter structureel geen aandacht op de scholen, op enkele uitzonderingen na, in situaties waarin een individuele leraar met zelf veel kennis van kinderboeken deze boeken benut voor reflectie en dialoog. Zeer beloftevol echter is dat alle leraren de thans onbenutte kans graag willen aangrij-

pen in hun zoektocht naar een betere ondersteuning van de brede ontwikkeling van het kind.

Waar te beginnen? Op basis van de bevindingen van ons onderzoek stellen we vast dat er in de voorwaardelijke sfeer interventies noodzakelijk zijn. Dit staat in lijn met een aantal recente publicaties van landelijke organen waarin aandacht gevraagd wordt voor een heroriëntatie op het leesonderwijs (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019; Taalunie, 2019). Zo pleiten de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2019) voor het openen van een leesoffensief. Ze geven hierbij drie adviezen:

- 1 Rijksoverheid: voer een krachtig en samenhangend leesbeleid
- 2 Uitgeverijen, bibliotheken en schoolbesturen: zorg voor een rijk leesaanbod
- 3 Scholen en bibliotheken: breng een leescultuur tot stand
(Raad voor Cultuur en Onderwijsraad, 2019, p.5)

Blijkens bovenstaande adviezen zijn acties nodig in verschillende organisaties. Schoolbesturen wordt geadviseerd om rijk aanbod van langere verhalende teksten en boeken aan scholen te leveren. De adviezen die gericht zijn aan de scholen zelf, zijn: i) maak van alle scholen een leescultuur; ii) laat leesspecialisten het voortouw nemen, iii) organiseer scholing voor leesspecialisten en overige professionals. Bij het laatste aspect merken de raden op dat nascholing voor zittende leraren nodig is. Het is ons inziens de leraar zelf die bekrachtigd dient te worden in het benutten van jeugdliteratuur. Hij is immers diegene die het dichtst bij het kind staat en pedagogisch-didactisch vormgeeft aan de interne en externe dialogen en het verschil kan maken in de leesmotivatie van de leerling. De leraar-leerling relatie is dus een belangrijke factor in de motivatie van leerlingen, met name voor leerlingen uit kwetsbare groepen (Koomen, Roorda, & Spilt, 2018).

In Hoofdstuk 2 bespraken we eerder het belang van aandacht voor interactie over jeugdliteratuur. Het dieper lezen vindt plaats door in het leesonderwijs interactie een belangrijke plaats te geven. Interactie is gestoeld op het principe van dialogisch leren, waarbij multiperspectiviteit mogelijk wordt gemaakt.

In onderwijsactiviteiten met jeugdliteratuur zou dat betekenen dat een kind leert om vanuit verschillende perspectieven naar een tekst te kijken. Schrijvers, Janssen en Rijlaarsdam (2017) benaderen in hun onderzoek in het voortgezet onderwijs het concept van dialogisch leren fijnmazig. Ze geven aan dat de toepassing verschillende foci kent, afhankelijk van de doelstelling:

Dialogisch leren in literatuurlessen kan uitstekend worden ingezet bij bijvoorbeeld verhaalanalyse of interpretatievaardigheden (..) Wanneer we echter de persoonlijke en sociale inzichten van leerlingen willen stimuleren, is het van belang om de focus van dialogisch leren te verleggen van een interpretatief kader naar de lees- en levenservaringen van leerlingen. In de les dient er aandacht te worden besteed aan wat een verhaal in hen oproept en hoe de thema's in verhalen zich verhouden tot hun eigen leven en de wereld om hen heen (Schrijvers et al., 2017, p. 193)

De benadering van interactie met een accent op het delen van lees- en levenservaringen van leerlingen komt overeen met de inzichten uit het proefschrift van Cornelissen (2016). Haar onderzoek toont aan dat de persoonlijke leesbeleving de basis voor de ontwikkeling is in andere dimensies van literaire competentie zoals lezen met belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip. Vervolgonderzoek zal inzicht moeten geven in een aanpak waarin interactie in de vorm van literaire gesprekken ingezet wordt om persoonlijke en sociale inzichten te versterken.

Schrijvers bespreekt in haar proefschrift een didactische aanpak gebaseerd op het concept van 'transformative reading' (TR) (Fialdo, 2017), waarin lezers tijdens het lezen anders gaan denken over henzelf in relatie tot anderen. Ze benoemt ook andere aspecten van TR:

- Verbeelding: de setting en personages in een verhaal levendig voor je zien;
- Herkenning: aspecten van jezelf of anderen in personages herkennen;
- Inleving: je inleven in de situatie van een personage door "in diens huid te kruipen"
- Oordelen: een mening vormen over personages;
- Sympathie: medeleven en compassie voelen voor personages;
- Bewustzijn van taal en stijl: Je bewust zijn van welke woorden, zinsdelen, zinnen of passages "eruit springen" of een bepaalde ervaring teweeg brengen.

Schrijvers (2019) ontwerpt en test een didactische aanpak: Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs (TDL) en concludeert dat de aanpak: "inzicht van leerlingen in de mens bevordert, evenals het belang dat zij hechten aan eudaimonische redenen om te lezen, hun gerapporteerde gebruik van strategieën om met moeilijkheden in literaire teksten om te gaan, en hun motivatie voor literatuuronderwijs" (p.256).

De aanpak is gebaseerd op drie ontwerpprincipes (Schrijvers, 2019, p.249):

- 1 selecteer fictionele teksten die thematisch relevant zijn voor het doel van de interventie, zoals romans, korte verhalen of fragmenten met sociaal-morele thema's;
- 2 ontwerp tekst- en thema-gerelateerde schrijftaken die leerlingen ertoe aanzetten om relevante persoonlijke ervaringen te activeren voorafgaand aan het lezen, hun reacties en ervaringen op te merken en te annoteren tijdens het lezen, en (reflectieve) responsen te schrijven direct na het lezen;
- 3 ontwerp exploratieve dialogische taken die leerlingen stimuleren om hun persoonlijke reacties op fictionele teksten en de thema's daarin mondeling uit te wisselen en uit te diepen.

Schrijvers noemt voorts een aantal werkvormen die het vormgeven aan leeservaringen kunnen ondersteunen, zoals autobiografische schrijftaken en het noteren van reacties naar aanleiding van de tekst. De auteur geeft aan dat Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs (TDL) mogelijkheden biedt voor: domeinoverstijgende praktijken in het onderwijs, door literatuuronderwijs te verbinden met andere domeinen waarin "de aard van de mens" een rol speelt, zoals geschiedenis, burgerschapsonderwijs, maatschappijleer en kunst (2019, p. 257).

Schrijvers voerde haar studie uit in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De cruciale vraag is of bovenstaande principes voor werkvormen ook generaliseerbaar zijn naar het basisonderwijs in het basisonderwijs (cf. Schrijvers, 2018). Vervolgonderzoek kan hier inzicht in geven. Zie ook de publicatie van het Instituut voor Publieke Waarden (2018) met enkele voorbeelden van good practices ten aanzien van het benutten van boeken voor burgerschapsvorming.

Waar Schrijvers zich richt op de ontwikkeling van (zelf)inzicht van jongeren door te lezen, stelt Cornelissen (2016) de ontwikkeling van de literaire competentie door het voeren van literaire gesprekken centraal. Cornelissen doet op basis van

haar onderzoek veel aanbevelingen op leraar- en schoolniveau voor literatuuronderwijs in het primair onderwijs:

Ten aanzien van literaire gesprekken:

- Leraren moeten zelf het boek uitgelezen hebben
- Leraren moeten de tijd nemen om het hele boek te bespreken omdat de tekstwerelden geleidelijk op te laten bouwen en bij de ondersteuning terugkomen op eerdere belevingen en interpretaties en leerlingen
- Laat leerlingen het boek mee naar huis nemen om thuis fragmenten te laten lezen, en besteed daarna aandacht aan de opgedane leeservaringen.
- Start met boeken die dichtbij de belevingswereld van kinderen liggen en bewondering oproepen en bouw uit naar boeken die verder van hun belevingswereld afstaan, als kinderen vertrouwd zijn met het bespreken van belevingen
- Selecteer geschikte boeken om een dimensie van lezen uit te lokken:
 - Interpreterend lezen: boeken met meervoudig perspectief (uit een andere cultuur of met een diepere laag);
 - Beoordelend lezen: boeken die verfilmd zijn, waarbij de leerling de vergelijking maakt tussen film en boek;
 - Lezen met narratief begrip: boeken die opvallen door hun vormgeving.

Ten aanzien van de context:

- Doorbreek de sterke scheiding tussen technisch lezen, begrijpend lezen en leesbeleving en ontwikkel belevend en begrijpend lezen in onderlinge samenhang;
- Maak de ontwikkeling in literaire competentie zichtbaar (zie bijvoorbeeld het door haar ontworpen meetinstrument);
- Zorg ervoor dat iedere leerling over een exemplaar van een boek beschikt;
- Breid de mogelijkheden voor lenen en kopen uit;
- Zorg voor de beschikbaarheid van een dynamische lijst van geschikte boeken voor literaire gesprekken in alle groepen, die voor alle groepen toegankelijk is;
- Vorm een leesclub met een aantal leraren en bespreek lessen vooraf met collega's; dit zou meer vertrouwen geven in het zoeken naar balans tussen leraar gestuurd en leerling gestuurd.

Een synthese van ten minste het werk van beide auteurs is ons inziens beloftevol voor het testen van een vervolgaanpak waarbij literaire gesprekken de persoonsvorming en socialisatie versterken.

Hoofdstuk 6 Aanbevelingen ontwerpgericht onderzoek

Deze studie is een verkenning als opmaat naar een ontwerpgericht onderzoek naar de inzet van jeugdliteratuur ter versterking van de persoonsvormende en socialiserende (en daarmee burgerschapsvormende) functie van onderwijs. Het doel in het ontwerpgericht onderzoek is een aanpak te ontwikkelen waarin interactie met jeugdliteratuur (interne en externe dialogen) ingezet wordt ter versterking van de intra-persoonlijke sociale competentie 'inzicht in de mens (inzicht in jezelf en de ander)' en daarmee het inlevingsvermogen.

Uit deze verkenning blijkt dat een doeltreffende aanpak meervoudige interventies vereisen:

Op het niveau van de leraar zelf:

- versterking eigen leesprofiel t.a.v. kennis van actuele, relevante jeugdliteratuur;
- versterking didactisch handelen wat betreft de inzet jeugdliteratuur persoonsvorming en burgerschapsvorming, met aandacht voor literaire gesprekken (zie aanpak Cornelissen (2016) en Schrijvers (2019)).

Op het niveau van de school als organisatie: creëren leescultuur;

- faciliteren professionalisering jeugdliteratuur;
- faciliteren toereikend aanbod jeugdliteratuur.

Zeer beloftevol is het gunstige huidige klimaat, waarin aandacht voor de leescultuur zeer actueel is. Ook blijkt uit deze studie dat de leraren van betrokken scholen zeer bereid zijn om te leren hoe ze jeugdliteratuur meer kunnen benutten.

Een vervolgonderzoek dat zich kan richten op zowel het niveau van de individuele leraren en tegelijk op het niveau van de organisatie, lijkt kansrijk.

Literatuurlijst

- Algemeen Nederlands Woordenboek (2019-11-12). Algemeen Nederlands Woordenboek. Geraadpleegd op 12-12-2019, van <http://anw.inl.nl/>
- Applegate, A. J., DeKonty Applegate, M., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., Modla, V. B., & Lewinsky, K. E. (2014). The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204.
- Arendt, H. (2016). *Oordelen: Het leven van de geest* (D. De Schutter & R. Peeters, Trans.). Zoetermeer: Klement.
- Bal PM, Veltkamp M (2013) How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE* 8(1): e55341. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Biesta, G. J. J. (2012). Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Den Haag: Boom/Lemma.
- Biesta, G. J. J. (2018). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Phronese.
- Bishop, R. S. (1990) 'Mirrors, windows, and sliding glass doors'. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6 (3), ix-xi
- Blueyard Coöperatief U.A. (2019). *De impact van het boek. Een analyse van de impact van lezen op de mens en de maatschappij*. Geraadpleegd op 10 december 2019, van: <https://www.blueyard.nl/de-impact-van-het-boek>
- Burgess, S. R., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., & Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.
- Carpenter, M. G. (1997). Preservice teachers as readers. Tucson, AZ: University of Arizona.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel* 10(2), 55-78
- Chambers, A. (2012). *Leespraat. De leesomgeving. Vertel eens*. Leidschendam: nbd Biblion.

- Cito. (2014). Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peilingen in 2011 en 2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO. PPOON-reeks nummer 54. Geraadpleegd op 10 december 2019, van <https://www.cito.nl/kennis-en-innovatie/kennisbank/ppon-51-balans-van-de-leesvaardigheid-in-bo-en-sbo-2-ppon-reeks-nummer-54>
- Cornelissen, G. E. C. (2016). *Maar als je erover nadenkt Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Delft: Eburon.
- Curriculum.nu. (25 oktober 2019). Leergebied Nederlands; voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands conceptvoorstellen Leergebied Nederlands. Geraadpleegd van: <https://www.curriculum.nu/>
- Daas, R., & Dijkstra, A. B. (2016). Skills-platform. *Skills voor de toekomst: een onderzoeksagenda*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- Dijkstra, A.B., ten Dam, G.T.M. & Waslander, S. (2019). Sturing van burgerschapsvorming door de overheid? Tussen staatspedagogiek en persoonlijkheidspedagogiek. *Pedagogische Studiën*, 95(5/6), 315-328.
- Dodell-Feder, D., & Tamir, D. I. (2018). Fiction reading has a small positive impact on social cognition: A meta-analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(11), 1713.
- DUO Onderwijsonderzoek. (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eidhof, B., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., & Werfhorst, H. G. van de (2016), Youth citizenship at the end of primary school: the role of language ability Research Papers in Education 32(2):1-14 DOI: 10.1080/02671522.2016.116723.
- Fialho, O. (2017). Walking along the paths of transformative reading experiences: a theoretical-empirical model. (manuscript in voorbereiding).
- Garas-York, K., & Almasi, J. F. (2017). Constructing meaning through discussion. In S.E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (Vol. 2, pp. 500-525). New York, NY: Routledge.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2002). In the mind's eye: Transportation-imagery model of narrative persuasion. In M. C. Green, J. J. Strange, & T. C. Brock (Eds.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations*. (pp. 315-341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Groothengel, M.C. (2016). *Pre-service teachers as engaged readers of children's literature: is it fiction?* (unpublished master thesis). University of Twente, Enschede, Netherlands.
- Groothengel, M.C. (2017). Pabo-studenten als gemotiveerde lezers van kinderliteratuur: is het fictie? In R. van Steensel & E. Segers (Eds.) *Succesvol lezen in het onderwijs* (pp.81-96). Stichting Lezen reeks 28. Delft: Eburon.
- Gubbels, J., van Langen, A., Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht. Enschede: Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>
- Hoogland, J. (red.) (2016). *Tevreden met goed onderwijs? De beperkte maakbaarheid van onderwijs?* Amsterdam: Buijten & Schipperheijn, 53-68.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). De Staat van het Onderwijs; onderwijsverslag 2017-2018. Geraadpleegd op 10 december 2019, van www.destaatvanhetonderwijs.nl
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. 's-Gravenhage: OCW.
- Instituut voor Publieke Waarden (2018). *Boek en burgerschap. De rol van lezen bij burgerschapsvorming*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 150-155.
- Jongstra, W., & Pauw, I. (2015). Belezen Pabo-student? Een onderzoek naar de leesprofielen van studenten van de Katholieke Pabo Zwolle. In D. Schram (Ed.) *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. pp.185-209. Stichting Lezen Reeks 25. Delft: Eburon.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342, 377-380. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kidd, D., Ongis, M., & Castano, E. (2016). On literary fiction and its effects on theory of mind. *Scientific Study of Literature*, 6, 42-58. doi:10.1075/ssol.6.1.04kid

- Kidd, D., Castano, E. (2017). Different stories: How levels of familiarity with literary and genre fiction relate to mentalizing. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11, 474–486. doi:10.1037/aca0000069.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2018). Reading Literary Fiction and Theory of Mind: Three Preregistered Replications and Extensions of Kidd and Castano (2013). *Social Psychological and Personality Science* 10(4), 522-531, doi: 10.1177/1948550618775410
- Koomen, H.M.Y., Roorda, D.L., & Spilt, J.L. (2017). Zonder relatie geen prestatie: het belang van een persoonlijke relatie met de leerkracht gedurende de schoolloopbaan. In R. van Steensel & E. Segers (Eds.) *Succesvol lezen in het onderwijs* (pp.3-13). Stichting Lezen reeks 28. Delft: Eburon.
- Kwant, L.P. (2011). Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Langer J., & Applebee, A. (2006). *The partnership for literacy: a study of professional development, instructional change and student growth*. New York: Paper presented at the International Reading Association Annual Meeting.
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. Second edition. New York en London: Teachers College Press.
- Ledoux, G., Meijer, J., Van der Veen, I., & Breetvelt, I. (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Lundberg, I., & Linnakyla, P. (1993). *Teaching Reading around the World. IEA Study of Reading Literacy*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mackey, M. (2014). Learning to Choose; the Hidden Art of the Enthusiastic Reader. *Journal of Adolescent & Adult literacy* 57(7), 521-526.xMar,
- R. A., Tackett, J. L., & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in pre-schoolers. *Cognitive Development*, 25(1), 69-78.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://tims-sandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Mumper, M. L., & Gerrig, R. J. (2017). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109-120.
- Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst: waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.
- Pearce, D. L. (2015). *Prediction of preservice teachers' knowledge and reading of children's literature within a teacher preparation program*. Corpus Christi, TX: Texas A&M University.
- Raad voor Cultuur en Onderwijsraad. (2019). *LEES! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag: Raad voor Cultuur. Geraadpleegd op 10 december 2019, van: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2019/06/24/leesadvies>
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Originele publicatie 1978)
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Scaffolded silent reading: A complement to guided repeated oral reading that works!. *The Reading Teacher*, 62(3), 194-207.
- Schrijvers, M. S. T., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2017). Literatuur leert je het leven? Over het stimuleren van persoonlijke en sociale inzichten via literatuuronderwijs. In R. van Steensel & E. Segers (Eds.) *Succesvol lezen in het onderwijs* (pp.183-199). Stichting Lezen reeks 28. Delft: Eburon.
- Schrijvers, M. S. T. (2018). *Integratie van fictie- en literatuuronderwijs met gespreksvaardigheden en schrijfvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Schrijvers, M. S. T. (2019). *The Story, the Self, the Other; developing Insight into Human Nature in the Literature Classroom* (Proefschrift). Universiteit Amsterdam, Amsterdam.
- Stichting Lezen. (2017). *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen. (2019). *Literaire gesprekken in de klas; achtergronden en praktische tips voor het voeren van literaire gesprekken in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 10 december 2019, van: <https://www.lezen.nl>
- Taalunie. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen; acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Geraadpleegd op 10 december 2012, van <http://taaluniversum.org/publicaties/effectief-onderwijs-begrijpend-lezen>

- Ten Dam, G., & Volman, M. (2007). 'Educating for Adulthood or for Citizenship: social competence as an educational goal'. *European Journal of Education*, 42, 281-298. <http://www.unescoscholen.nl/unesco/files/2015/05/Onderwijs2032-Unesco-DEF.pdf>.
- Van der Sande, L., Van Steensel, R., & Arends, L. (2017). Effecten van leesmotivatie-interventies: uitkomsten van een meta-analyse. In R. van Steensel & E. Segers (Eds.) *Succesvol lezen in het onderwijs* (pp.45-66). Stichting Lezen reeks 28. Delft: Eburon.
- Van Kuijk, I, Verhoeven, P.P.J.L, Dijkstra, K, & Zwaan, R.A. (2018). The effect of reading a short passage of literary fiction on Theory of Mind: A replication of Kidd and Castano (2013). *Collabra: Psychology*, 4(1).
- Van Ruyskensvelde, R. (2019). Zoektocht in een pedagogisch meerstromenland. Het pedagogisch personalisme van Kohnstamm in (wetenschaps) historisch perspectief. *Pedagogische studiën*, (95), 306-314.
- Van Steensel, R. C. M., Van der Sande, N. E., Bramer, W. M., & Arends, L. R. (2016). Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Verhoeven, L., & Snow, C. (Eds.). (2001). *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups*. Mahwah en New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- World Education Forum. (2015). *World education forum 2015; final report*. Geraadpleegd op 10 december 2019, van <http://www.unesco.org>
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: Theory of mind and the novel*. Ohio State University Press.

Bijlage A. Leidraad Focusgroep interview

Doel van de verkenning: inzicht krijgen in leescultuur en de manier waarop jeugdliteratuur bij kan dragen aan het versterken van empathisch vermogen van leerlingen in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs.

We veronderstellen dat basisscholen vormend bezig zijn ten aanzien van burgerschapsvorming. Het bevorderen van empathisch vermogen is te zien als een onderdeel van burgerschapsvorming. De inzet van jeugdliteratuur is daarbij een middel. Daarachter speelt de vraag hoe sterk de leescultuur op een school is. Het kunnen inzetten van jeugdliteratuur veronderstelt immers dat er gelezen wordt en de leraren de mogelijkheid en vaardigheid hebben om boeken te kiezen. Dit onderzoek is een exploratie naar leescultuur en de beelden bij de inzet van jeugdliteratuur voor het vergroten van empathisch vermogen van leerlingen.

We beginnen dus klein in een proeftuin, waarbij we focussen op het empathisch vermogen van leerlingen als onderdeel van burgerschapsvorming, maar hebben het grotere geheel ook voor ogen.

Doelen focusgroep interview:

- 1 een inventarisatie maken van de leescultuur (geletterdheid) op de drie betreffende scholen (door wie, hoe, hoe vaak wordt jeugdliteratuur ingezet en hoe wordt de keuze voor teksten bepaald?)
- 2 inzicht krijgen in 1) de kennis die leraren hebben bij 'het versterken van het empathisch vermogen' van leerlingen en 2) wijzen waarop hier aandacht aan wordt besteed. Daarbij focussen we zo gespist mogelijk op de inzet van jeugdliteratuur en wat men hiermee kan doen voor empathisch vermogen.
- 3 antwoord krijgen op de vraag welke mogelijkheden leraren zien om jeugdliteratuur in te zetten om het empathisch vermogen van de leerlingen te stimuleren
- 4 inzicht krijgen in de leescultuur van de school door:
 - 1 Wat is er intern voor handen binnen de school en
 - 2 Wat gebeurt er van buiten (extern) naar binnen: als Kinderboekenweek etc.

Deelnemers

Ongeveer vijf leraren per school, drie scholen
Groepssamenstelling interviewers twee hogeschool-docenten per school, waarvan 1 docent-onderzoeker, en 1 docent met kennis met van jeugdliteratuur

Vorbereiding

Krat met 25 boeken: 15 jeugdliteratuur voor kinderen van 4 tot 12 jaar, 10 boeken verdeeld over literatuur voor volwassenen en vakliteratuur; samengesteld door de specialist van de betreffende hogeschool (de krat kan dus per hogeschool anders gevuld zijn).

Duur

ongeveer 1,5 uur

Vooraf

- per school vragen waar behoefte aan is. Hoe kan deze verkenning bijdragen aan de vraag/wens van de school?
- beschrijving geven van wat wij verstaan onder geletterdheid, leescultuur en empathisch vermogen;
- doel en aard van het interview uitleggen (het gaat om een verkenning, het is een open groepsinterview waarbij iedere deelnemer kan aanvullen, duur: anderhalf uur);
- De gegevens worden anoniem verwerkt;
- De deelnemers tekenen een toestemmingsformulier waarop staat dat ze toestemming geven voor de verwerking van de gegevens in het onderzoek;
- Akkoord vragen voor audio-opnamen.

Hoofdthema's:

1 *Eigen geletterdheid/leescultuur van de leraren*

Kies een boek

- Waarom trekt dit boek je aan?
Lees je dit soort boeken regelmatig? Hoeveel boeken lees je gemiddeld? Lees je ook boeken van ander genre? Met welk doel lees je dit soort boeken?
- Hoe werkt jouw eigen 'geletterdheid/leescultuur' door in je werk in de klas?
Hoeveel tijd besteden je leerlingen aan lezen? Is dit schoolbreed bepaald? Welke genres lezen je leerlingen? Hoe stimuleer jij je leerlingen om te lezen? (Hoe) stimuleer jij je leerlingen om eens

een ander genre te lezen? In welke mate zie je je eigen voorkeuren daarin terug?

- Hoe heeft het lezen van (dit soort) boeken invloed op je eigen (professionele)ontwikkeling? Kun je hier voorbeelden van geven?

2 *Leescultuur op de school/geletterdheid*

- Wat gebeurt er concreet op school aan lezen? In welke mate staat lezen 'op de agenda' van de school?
- Hoe zou je de leescultuur op deze school omschrijven?
- Welke doelen streeft de school na met de inzet van jeugdliteratuur? En welke doelen zijn dat voor jou persoonlijk? Welke mogelijkheden zie je, maar worden nog niet benut?
- Wat maakt in jullie ogen jeugdliteratuur vormend?

3 *Empathisch vermogen van de leerling*

- Welke beelden heb je bij het begrip 'empathisch vermogen van leerlingen'?
- Hoe herken je dat dit een onderdeel is van burgerschapsvorming? Waarom is het van belang?
- Hoe belangrijk is het gebruik van jeugdliteratuur voor empathisch vermogen vergeleken met andere onderwerpen/vakken waar de school aandacht aan besteed?
- Welke maatschappelijk thema's zijn er waarbij empathisch vermogen van belang kan zijn (te bevorderen via jeugdliteratuur)?

4 *Inzet van jeugdliteratuur om empathisch vermogen van leerlingen te stimuleren*

Een manier om het empathisch vermogen van leerlingen te stimuleren is door het (voor)lezen van boeken.

- Herken je dat?
- maak je wel eens gebruik van jeugdliteratuur om het empathisch vermogen van leerlingen te stimuleren?

Zo ja, heb je een voorbeeld van een boek dat je gebruikt? Welk boek is dat? wat maakt dit boek geschikt om het empathisch vermogen van leerlingen te stimuleren?

Op welke manier gebruik je het boek? (voorlezen? plaatjes? vragen stellen?) Welke rol pak jij als leraar hierin? Wat vraag je van de leerlingen (welke rol hebben zij?)

Heb je ideeën over hoe je het boek dat je bij 1) aan het begin van deze sessie gekozen hebt, zou kunnen gebruiken om het empathisch vermogen van je leerlingen te stimuleren?

Tot slot: wat heb je nodig hebben om het gebruik van jeugdliteratuur in te zetten (of beter te kunnen inzetten) dat het bijdraagt aan het vergroten van het empathisch vermogen van leerlingen? Materialen, kennis, ervaringen, tips, tools?

Gebaseerd op: Evers, J. (2007). Het ontwerpen van een focusgroep. In J. Evers (red.). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Den Haag: Lemma.

Bijlage B. Gebruikte boeken Focusinterviews

Boeken die op school 1 (christelijke school) en school 3 (katholieke school) als vertrekpunt bij het gesprek gebruikt werden

1	Schaap, A	Lampje
2	Aarts, J.	Het kleine paradijs
3	Bougaeva, S.	De zussen krijgen bezoek
4	Geus, M.	Big
5	Jagtenberg, Y.	De vlieger
6	Kromhout, R.	Meester Max en het wiebelkind
7	Lee Burton, V.	Het huisje dat verhuisde
8	Lindelauf, B.	Negen open armen
9	Maddern, E.	De koe op het dak
10	Oldehave, M.	Mees Kees
11	Schubert, I. & D.	Gekke burens
12	Schubert, I. & D.	Woeste Willem
13	Tellegen, T.	Is er dan niemand Boos
14	Thompson, L.	De goudvisjongen
15	Van de Vendel, E.	Toen kwam Sam
16	Van de Vendel, E.	Sofie en de Pinguins
17	Van der Geest, S.	Spinder
18	Van Haeringen, A.	De prinses met de lange haren
19	Van Leeuwen, J.	Iep
20	Van Lieshout, T.	Wij zijn bijzonder misschien zijn we een wonder
21	Veldkamp, T.	Tim op de tegels
22	Verroen, D.	Orlog en de vriendschap
23	Vries, A. de	Blaauwe plekken
24	Westera, B.	Oma's rommelkamer
25	Woltz, A.	Gips

Boeken die op school 2 (reformatorische school) als vertrekpunt bij het gesprek gebruikt werden

1	Beecher-Stowe, H.	De hut van oom Tom
2	Delfsma,	Josephine
3	Dieltiens, K.	Ik ben Pomme
4	Dragt, T.	De brief voor de koning
5	Letterie, M.	Oorlog zonder vader
6	Malot, H.	Alleen op de wereld
7	Meinderts, K.	De club van lelijke kinderen
8	Meinderts, K.	Naar het noorden
9	Moeyaert, B.	Afrika achter het hek
10	Schrärer, K.	Stadsmuis en veldmuis
11	Van Leeuwen, J.	Iep
12	Velthuijs, M.	Kikker en de vreemdeling
13	Verroen, D.	Slaaf kindje slaaf
14	Verschuur, R.	Vreemd land
15	Vriens, J.	Code kattenkruid

Bijlage C. Analyseschema voor focusinterviews

Analyseschema

Focusgroep-interview | Lezen, empathisch vermogen en burgerschapsvorming

Informatie vooraf:

- Interviewers
- School:
- Functie en eventueel andere kenmerken deelnemers:
- Observatie tijdens interview:

Thema:	Invulling thema:
Leescultuur school (en leescultuur leraar)	A Bestaande activiteiten: Niveau school Niveau klas
	B Keuze voor boeken: Factoren van invloed op keuze Mogelijke dilemma's in keuze
	C Genres:
	D Verdere factoren van invloed op leescultuur: Beeldvorming literatuur Leescultuur thuis
	E Gewenste vernieuwingen om burgerschapsvorming en empathisch vermogen te versterken binnen leescultuur school:
Empathisch vermogen en het gebruik van jeugdliteratuur	A Mechanismen (ter bevordering empathisch vermogen met jeugdliteratuur):
	B Versterkende factoren bij mechanismen (ad. A):
	C Kenmerken van empathisch vermogen bij gebruik jeugdliteratuur:
Empathisch vermogen in relatie tot burgerschaps- vorming	A (Vakoverstijgende) activiteiten: (<i>real-life</i>)
	B Overige factoren ter versterking burgerschapsvorming:

Mogelijke discussiethema's: