



**Gouda, 2019 - 2020**

Rosanne Aantjes |  
Bram de Muynck |  
Janneke de Jong-  
Slagman

# **ONDERZOEKSVERSLAG**

## **Jeugdliteratuur & burgerschap**

binnen reformatorische scholen



**Driestar educatief**

# Inhoud

Inhoud .....	- 1 -
Introductie en methodiek .....	- 2 -
Resultaten: jeugdliteratuur in de reformatorische basisschool .....	- 4 -
Thema 1   Voorwaarden inzet jeugdliteratuur: leescultuur .....	- 4 -
Leesgerichtheid leerkracht.....	- 4 -
Leescultuur school.....	- 6 -
Samenvattend.....	- 6 -
Figuur 1. De rol van de leescultuur leerkracht – van jeugdervaringen naar regie op empathisch vermogen. ....	- 7 -
Thema 2   Burgerschapsthema's, jeugdliteratuur en empathie .....	- 8 -
Afweging en regie op emotioneel niveau .....	- 8 -
Kader A. Regie op empathisch vermogen .....	- 9 -
Afweging en regie op identiteit en kritisch lezen .....	- 9 -
Balans of passie? .....	- 10 -
Kracht van combinatie: burgerschap in de praktijk .....	- 10 -
Samenvattend.....	- 11 -
Figuur 2. Burgerschapsvorming in de praktijk op een reformatorische school. -	11
-	
Slot en vervolg .....	- 12 -
Factoren voorwaardelijke sfeer.....	- 12 -
Factoren tijdens leeservaring.....	- 12 -
Open met behoud van identiteit.....	- 13 -
Aanbeveling vervolgonderzoek.....	- 13 -
Conclusie .....	- 13 -
Bibliografie .....	- 15 -

## Introductie en methodiek

*'Does reading fiction make us better people?'*<sup>1</sup>, titel BBC – Future, 3 juni 2019

Maakt lezen ons tot betere mensen? Een scala aan wetenschappelijke publicaties geeft een positief antwoord op deze vraag. Het lezen van fictie leidt tot een toename van vrijwilligerswerk, een afname van geweld en een vergrote neiging om te gaan stemmen. Steeds meer stemmen roepen op tot lezen (Raad voor Cultuur en Onderwijsraad, 2019). Een van die stemmen klinkt ook in Johannes 5. Deze stem roept op tot het lezen van het Boek dat mensen niet enkel gedragsmatig beter maakt. Integendeel, dit Boek getuigt van de reddende en enige Weg, Waarheid en het Leven: *Onderzoekt de Schriften; want gij meent in dezelve het eeuwige leven te hebben; en die zijn het, die van Mij getuigen.*

Het belang van lezen is dus groot. Jeugdliteratuur benut eveneens de drie doeldomeinen van het onderwijs, zoals geformuleerd door Gert Biesta (2012): kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Kwalificatie, omdat met lezen wordt gewerkt aan kennis, taalvaardigheid en inzichten. Socialisatie, omdat met lezen waarden, normen en culturele tradities worden overgedragen. Persoonsvorming, omdat lezen een ontmoeting met de realiteit vormt (Biesta, 2018, p. 25).

In veel kwantitatieve onderzoeken is aangetoond dat het lezen van fictie, en met name literaire fictie, het vermogen om zich in een ander te verplaatsen vergroot (Bal & Veltkamp, 2013; Kidd & Castano, 2013). In de relatie tussen het lezen van fictie en de ontwikkeling van empathisch vermogen blijkt emotionele transportatie namelijk een modererende rol te spelen. Wanneer de lezer emotioneel meegevoerd wordt met het fictionele narratief, ontwikkelt het empathisch vermogen sterker dan wanneer deze 'mee-voering' (e.g. transportatie) niet plaatsvindt (Oatley, 2002; Bal & Veltkamp, 2013).

Driestar educatief voerde in samenwerking met de Katholieke Pabo Zwolle en de VIAA te Zwolle<sup>2</sup> een exploratief onderzoek uit naar de rol van jeugdliteratuur in het burgerschapsonderwijs en de bevordering van empathisch vermogen. De drie hogescholen namen elk een interview af op een basisschool. Driestar educatief nam een groepsinterview (zes personen) af op een reformatorische basisschool. Aan dit interview namen lesgevend, leidinggevend en beleidsvormend personeel deel. Tijdens dit interview is jeugdliteratuur gebruikt als elicitatietechniek. De interviewdata is kwalitatief geanalyseerd. Methodologische gegevens zijn te vinden in het totaalrapport van de drie hogescholen (Jongstra et al., 2020). Dit rapport doet specifiek verslag van het afgenomen interview in het reformatorisch onderwijs.

---

<sup>1</sup> <http://www.bbc.com/future/story/20190523-does-reading-fiction-make-us-better-people>

<sup>2</sup> Driestar educatief voert dit onderzoek uit in Radiantverband, zichtlijn 2: de socialiserende en personaliserende functie van onderwijs. Delen van dit verslag zullen ook gebruikt worden in de verslaglegging door de drie hogescholen.

Het onderzoek was gericht op twee thema's. Het eerste thema heeft betrekking op de voorwaarden voor de inzet van jeugdliteratuur in het basisonderwijs: leescultuur van de leerkracht en leescultuur van de school. Het tweede thema richt zich op de inhoudelijke gebruik van jeugdliteratuur in het bevorderen van empathie in relatie tot burgerschapsthema's. In dit onderzoeksverslag wordt ingezoomd op de rol van de reformatorische identiteit bij de inzet van jeugdliteratuur. Achtereenvolgens komen de resultaten, discussie en conclusie uit dit onderzoek aan bod. De bibliografie, het interviewleidraad en de gebruikte boeken tijdens het interview zijn als bijlagen toegevoegd.

Het belang van lezen is groot. Het is daarom de wens van de onderzoekers dat dit onderzoek nieuwe inzichten biedt in het gebruik van jeugdliteratuur in het reformatorisch onderwijs.

# Resultaten: jeugdliteratuur in de reformatorische basisschool

In dit hoofdstuk staan de resultaten van het onderzoek weergegeven. De resultaten zijn gestructureerd onder twee thema's. Het eerste thema heeft betrekking op de voorwaarden voor de inzet van jeugdliteratuur in het basisonderwijs: leescultuur van de leerkracht en leescultuur van de school. Het tweede thema richt zich op de inhoudelijke gebruik van jeugdliteratuur in het bevorderen van empathie in relatie tot burgerschapsthema's.

## Thema 1 | Voorwaarden inzet jeugdliteratuur: leescultuur

### Leesgerichtheid leerkracht

De leescultuur van de leerkracht zelf blijkt belangrijk bij de inzet van jeugdliteratuur. De leescultuur van de leerkracht blijkt op vijf manieren van invloed op de inzet van jeugdliteratuur:

#### 1. Perceptie van jeugdliteratuur

Leerkrachten zien literatuur vaak als 'moeilijk' en 'taai':

Leerkracht X: *Literatuur is gekoppeld aan moeilijk.*

Leerkracht Y: *Taai. Taai hang ik eraan vast.*

Deze perceptie heeft invloed op hun inzet van jeugdliteratuur. Leerkrachten met een minder sterk ontwikkelde persoonlijke leesgerichtheid profiteren leerkrachten van leerlingen die boeken meenemen en van ouders die boeken aan hun kinderen geven. In de overige punten komt de leescultuur van de leerkracht tot uiting in de factoren die de boekkeus van de leerkracht bepalen.

#### 2. Eigen leeservaring

Een leerkracht beargumenteert een keuze voor een boek met de eigen leeservaringen in haar jeugd:

*Deze is voorgelezen toen ik zelf op de lagere school zat en vond ik heel erg mooi en dat blijft je gewoon bij (...) en deze heb ik zelf vorig jaar voorgelezen aan groep 5...*

#### 3. Verantwoordelijkheidsgevoel ten aanzien van de identiteit

Leerkrachten ervaren een verantwoordelijkheidsgevoel richting de identiteit van de school. Dit gevoel blijkt een belangrijke invloed te hebben op hun selectie van boeken. Boeken die 'echt geschikt' zijn, worden geselecteerd boven veel 'leuke, mooie verhalen'. Een leerkracht benoemt haar afweging, in een gesprek over een bekroond jeugdboek:

*Ik voel hier ook wel iets van gewaagd, zeg maar. En dan denk ik niet dat ik weleens een gewaagd boek heb voorgelezen, nee. Volgens mij niet. (...)*

Een leerkracht geeft haar afwegingen in de zoektocht naar boeken voor dyslectische kinderen weer:

*... dan heb je dus geen boeken van onze... En nu ben ik ze zelf aan het lezen, maar dan denk ik wel: ja, wat lezen ze nu straks? Want er zitten echt leuke, mooie verhalen bij, maar ik denk wel: hoeveel blijft er over wat dan toch uiteindelijk echt geschikt is?*

Leerkrachten houden rekening met de schoolpopulatie en achterban van de school:

*Kinderen hebben een mening, collega's, ouders. Dus zo'n boek heb ik denk ik niet nog voorgelezen.*

Leerkrachten zoeken dus niet zozeer naar balans tussen identiteitsgebonden en niet-identiteitsgebonden boeken. Ze lijken zich daarentegen primair te richten op hun verantwoordelijkheid ten aanzien van de identiteit van de school.

#### **4. Mogelijkheid tot dialoog**

Verschillende leerkrachten noemen de mogelijkheid tot dialoog als argument. Vaak is dit in combinatie met andere factoren, als het ontwikkelingsniveau van leerlingen en de aanspreekbaarheid van het boek:

*... daarom had ik ook wel zo'n prentenboek van: daar krijg je gewoon een gesprek mee los. En dat kan groep 4 wel fantastisch. (...) ze zien oorzaak, gevolg, moeten soms ook nog wat leren, maar dan kan je het heel mooi dus aan de hand doen van plaatjes.*

*Inhoud, en natuurlijk, het is spannend, het spreekt de kinderen aan en vaak hadden we gesprekken daar omheen en dat vond ik best belangrijk.*

Deze literaire dialoog verloopt bij oudere leerlingen 'dieper', volgens een leerkracht:

*... ook voor de bovenbouw, alle twee kan je ze gebruiken. Dan het gesprek; de bovenbouw gaat wat dieper ...*

## **5. Kwaliteit: leesbeleving en mate van mogelijkheid tot leren**

Leerkrachten baseren hun boekkeuze op de 'kwaliteit van het boek', waarmee ze wijzen op de leesbeleving, de 'boodschap' en de mate van mogelijkheid tot leren met het boek:

*Ik vind het wel heel belangrijk om ze vroeg kennis te laten maken met kwalitatief goede boeken.*

*Ik vind altijd wel voor mezelf informatief of in ieder geval een boodschap achter het verhaal, de theologie of zo.*

*Een stuk leesbeleving, leesplezier. Maar ook inderdaad dat je ervan leert.*

### **Leescultuur school**

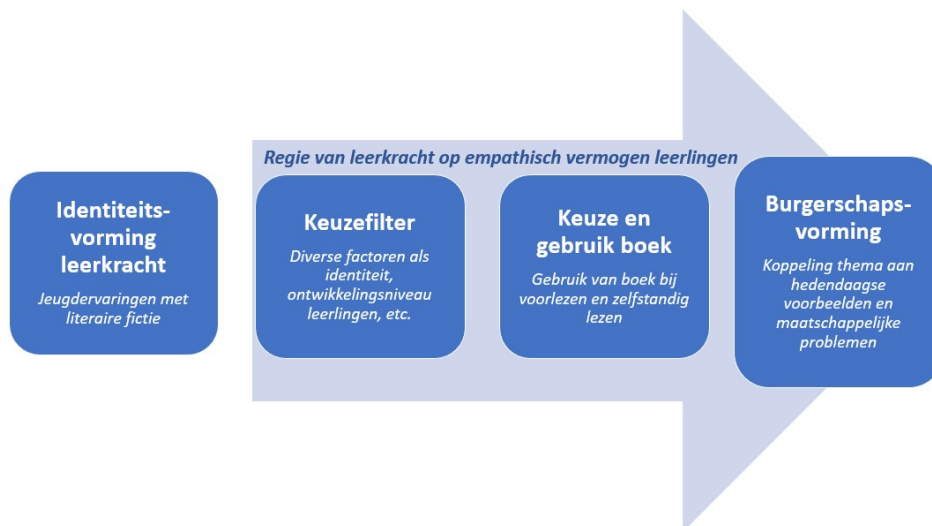
Uit het interview komt naar voren dat de leescultuur op de school wordt bepaald door specifieke factoren, zoals de richtlijnen tijdsbesteding, de gezamenlijke bibliotheek, lesmethoden en de inzet van een leescommissie. De leescommissie is opgezet om een coördinerende rol te vervullen op het gebied van geletterdheid binnen de school. Onder deze coördinerende rol vallen de volgende aspecten:

- a. Sturen op beleid lezen
- b. Diversiteit aan boeken
- c. Bepaling budget lezen
- d. Organisatie activiteiten

Een leescommissie vervult dus een belangrijke rol. Dit begint bij het beleid en reikt tot de organisatie van activiteiten, zoals de **Kinderboekenweek**. Vaak wordt dan een schrijver uitgenodigd, van wie de boeken worden gelezen in de klas.

### **Samenvattend**

De leesgerichtheid van de leerkracht en de leercultuurschool zijn belangrijk bij de inzet van jeugdliteratuur. De leesgerichtheid van de leerkracht beïnvloedt het gehele proces van de keuze voor een boek, tot de inzet van het juiste boek bij het juiste thema gerelateerd aan burgerschap. Dit proces staat weergegeven in Figuur 1. Hiernavolgend staat het inhoudelijke gebruik van jeugdliteratuur centraal, in het bevorderen van empathie in relatie tot burgerschapsthema's.



**Figuur 1. De rol van de leescultuur leerkracht – van jeugdervaringen naar regie op empathisch vermogen.**

**Toelichting Figuur 1.** De leerkracht neemt eigen jeugdervaringen met literaire fictie mee in het keuzeproces waarin de regie op het empathisch vermogen bij de leerkracht zelf ligt. Dit proces begint met een keuzefilter. Deze keuzefilter is gevormd door de jeugdervaringen van de leerkracht. De filter leidt tot een specifieke keuze voor een boek. Dit boek wordt ingezet in het klassengebeuren, waarbij ook dan de leerkracht de regie op emotioneel niveau en op ontwikkelingsniveau behoudt.



## Thema 2 | Burgerschapsthema's, jeugdliteratuur en empathie

In dit thema staat het inhoudelijke gebruik van jeugdliteratuur centraal. Bij een optimale inzet van jeugdliteratuur komen specifieke technieken aan de orde die het empathisch vermogen van leerlingen bevorderen. Ten eerste komen technieken op emotioneel niveau aan de orde. Ten tweede volgt de omgang met de religieuze identiteit in relatie tot de competentie kritisch lezen. Ten derde staat de praktijk centraal, waarin de kracht van een combinatie van technieken blijkt.

### Afweging en regie op emotioneel niveau

Leerkrachten benoemen dat boeken over specifieke burgerschapsthema's het empathisch vermogen bevorderen. Het lezen van de boeken zorgt voor het leggen van een verbinding met de huidige tijd, cultuur en diversiteit aan burgers. Een leerkracht vertelt over historische fictie over slavenhandel in Amerika:

*... er 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. Dus ik vond het wel een meerwaarde hebben. Ja.*

De leerkracht maakt gedurende het lezen van het desbetreffende boek een afweging op **emotioneel niveau**:

*... dat was net aan verdrietig genoeg. De kinderen vonden het wel behoorlijk heftig (...) Dus ik zei wel van: als kinderen zeggen: "Ik vind dit te moeilijk worden of te verdrietig, dan moeten we misschien gewoon stoppen." Maar ze wilden toch heel graag uitlezen...*

De leerkracht neemt regie in de mate van ervaren empathie door de leerling. Deze regie staat stapsgewijs weergegeven in Kader B.

Een leerkracht benoemt eveneens de 'vormende' invloed van positieve emoties, tijdens de inzet van prentenboeken in hogere klassen. De positieve ervaring lijkt de inzet van de boeken te versterken:

*... juist dat vormende zit daar vaak in, dat ze dat echt geweldig gezellig vinden en ook echt meedoen.*

De emotie van de leerkracht zelf is eveneens van belang in de bevordering van het empathisch vermogen. Een leerkracht vertelt gepassioneerd over een boek dat zij zich herinnert van haar eigen kindertijd. Ze verbindt het verhaal van Augustinus (op zoek naar echte vrede) aan de beleving van de leerlingen:

*En dat kinderen dan ook, denk ik, echt denken van: wanneer vind je dan vrede of zo? Of hoe vind je dan vrede als je daar gewoon in mee kan leven? (...) Dan denk ik: ja, dat vind ik wel een meerwaarde hebben.*

### **Kader A. Regie op empathisch vermogen**

De leerkracht vervult een belangrijke rol in het behoud van regie op het empathisch vermogen. Concreet kan worden gesteld dat de leerkracht dat op de volgende wijze doet:

1. **Vooraf:** de leerkracht geeft aan wanneer het boek te heftig/verdrietig/moeilijk zal worden, ze zal stoppen met lezen
2. **Tijdens het lezen:** de leerkracht staat in contact met haar leerlingen en tast af in hoeverre de leerlingen het verhaal te heftig/verdrietig/moeilijk vinden
3. **Tijdens het lezen en achteraf:** de leerkracht voert het gesprek met haar leerlingen over het onderwerp en koppelt de boodschap van het verhaal op leeftijd-adequate wijze aan hedendaagse voorbeelden en maatschappelijke problematiek

### **Afweging en regie op identiteit en kritisch lezen**

De leerkrachten lijken niet op zoek naar een balans tussen identiteitsgebonden en andere boeken. Een leerkracht vraagt zich daarom hardop af of leerlingen wel kritisch leren lezen. Ze lezen nu alleen boeken die in lijn zijn met de identiteit van de school; 'verantwoorde boeken':

*... in hoeverre leren kinderen ook zelf kritisch te zijn van: vind ik dit eigenlijk wel een goed boek? Is dat wel oké?*

Opnieuw betreft de leerkracht de eigen jeugdervaringen en geeft aan in haar jeugd niet 'kritisch' te hebben gelezen:

*... ik heb volgens mij ook nooit bedacht zelf: vind ik dit goede boeken? Nee, dat was gewoon wat er gelezen werd. (...)*

De leerkracht voegt toe dat boeken die niet onder de identiteit van de school vallen, ook bijzondere lessen kunnen bevatten. Ze concludeert:

*School kiest eigenlijk voor: in hoeverre worden ze zelf [de leerlingen] kritische lezers?*

### **Balans of passie?**

De voorkeur voor identiteitsgebonden boeken komt tot uiting in de passie van de leerkrachten voor boeken verbonden aan het christelijk geloof. Een leerkracht vertelt:

*... hij [personage in boek] zegt op een gegeven moment van: "Maar dan schuil ik achter de Here Jezus." Maar gewoon dat ene zinnetje daar zou ik dat hele boek al voor willen lezen...*

Een andere leerkracht vertelt eveneens:

*... een van die jongetjes, ik zie het nog gebeuren, die stak zijn vinger op: "Meester, lees maar uit Christenreis, want daar leren we meer van." Dat. Ik zal het nooit vergeten. Dat sloeg echt naar binnen.*

### **Kracht van combinatie: burgerschap in de praktijk**

Wanneer de leerkracht wordt gevraagd of er naast het lezen van literatuur andere vormen zijn om inlevingsvermogen te bevorderen, blijkt dat er een combinatie van factoren belangrijk is. Uit verschillende casussen, die de respondenten vertellen, blijkt dat de volgende combinatie belangrijk is:

- kennisoverdracht (verhalen (door)vertellen)
- creatieve opdrachten (gedichten maken, verhalen schrijven)
- ervaringsleren (ontmoetingen, bezoeken van herdenkingen).

Juist deze combinatie bevordert inlevingsvermogen. Deze combinatie wordt toegepast op hedendaagse burgerschapsthema's als vrijheid (bijvoorbeeld jaarlijks bezoek dodenherdenking). De levensbeschouwelijke identiteit van de school speelt hierbij een belangrijke rol, door bijvoorbeeld terug te komen in liederen of gedichten. Bij iedere leerervaring komt emotie terug. Leerkrachten beschrijven dit als 'impact'.

#### **'Luiken open'**

Opvallend is dat de directeur aangeeft dat de school met een duidelijke identiteitsgebonden identiteit, 'de luiken open' heeft:

*... wij vinden het wel belangrijk (...) dat wij de luiken open hebben als reformatorische school en zodra wij wat kunnen betekenen voor de buurt, (...) dan gaan we erheen.*

De directeur van de reformatorische school legt graag een verbinding met scholen die geen zelfde reformatorische identiteit hebben. De directeur noemt als doel het wegnemen van vooroordelen en vindt juist de dialoog belangrijk.

De directeur beschrijft een voorbeeld waarbij de reformatorische school samen met een Montessorischool op pad gaat om vuil te rapen:

... tussendoor gebeurden er gesprekken:

- 'Jullie hebben biddag en dankdag, zijn jullie de hele dag aan het bidden en aan het danken?', zo vroegen die kinderen.
- 'En jullie doen niet aan Sinterklaas, hè? Dat doen we wel', maar andersom ook net zo goed.
- 'Ja, jij gaat nooit naar de kerk. Ik ga wel naar de kerk.' 'Terwijl je op een Montessorischool zit? Die hier net naast zit?' 'Ja, we gaan echt weleens naar de kerk, hoor. Niet zoveel als jullie.'

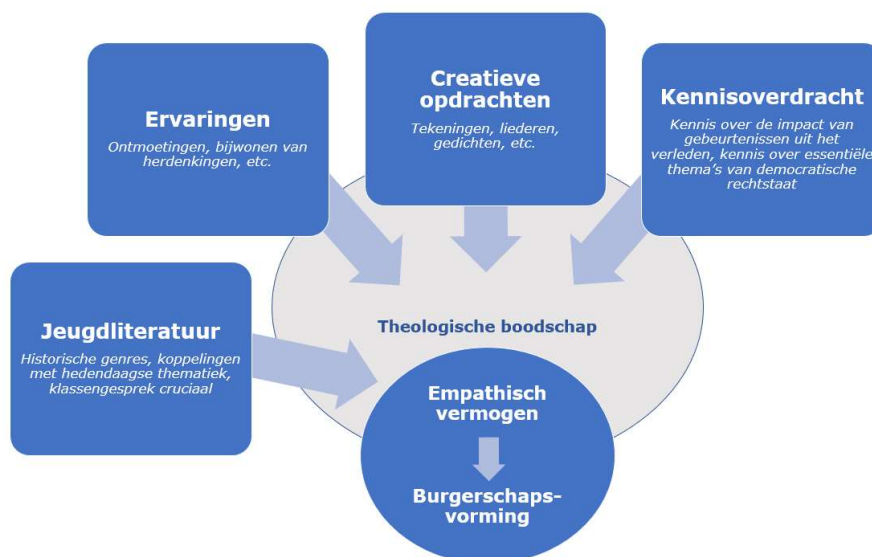
De directeur concludeert:

*Dus er wordt wel over en weer over gesproken en ik denk dat dat vormend is, dat je met behoud van je eigen identiteit zoekt naar hoe kun je nou die kinderen helpen in het staan van deze maatschappij. Dat denk ik.*

De directeur benoemt specifiek het behoud van identiteit. Hij wil de leerlingen helpen in de maatschappij te staan, vindt het wegnemen van vooroordelen belangrijk, stimuleert daarvoor de dialoog maar zoekt daarbij continu het behoud van de identiteit van de school.

### Samenvattend

Samenvattend wordt de praktijk van het reformatorische burgerschapsonderwijs concreet uitgewerkt zoals weergegeven in Figuur 2. De theologische boodschap is weergegeven in de cirkel op de achtergrond en speelt dus een centrale rol in de reformatorische school.



**Figuur 2. Burgerschapsvorming in de praktijk op een reformatorische school.**

## **Slot en vervolg**

Dit onderzoek is gericht op de inzet van jeugdliteratuur in het reformatorisch onderwijs. Specifiek is gekeken naar factoren in de voorwaardelijke sfeer en factoren in de praktische onderwijssituaties. Enkele opvallende bevindingen komen naar voren. Deze zullen hier kort worden samengevat en in de context worden geplaatst.

### **Factoren voorwaardelijke sfeer**

Ten eerste wijzen de resultaten op belangrijke factoren voor de inzet van jeugdliteratuur in de voorwaardelijke sfeer van leesonderwijs. Dit begint bij de leerkracht: de perceptie van jeugdliteratuur door de leerkracht zelf is van invloed op de inzet van jeugdliteratuur. De jeugdervaring van de leerkracht is eveneens van invloed op de boekkeuze en specifieke vaardigheden, zoals kritisch lezen.

Leerkrachten met uitgebreide jeugdleeservaringen zullen boekkeuzes onderbouwen met literatuur-relevante argumenten. Deze leerkrachten zullen eveneens meer capabel zijn het thematisch inzetten van jeugdliteratuur. De bevindingen geven eveneens inzicht in de leescultuur van de reformatorische school, zoals de richtlijnen tijdsbesteding, de gezamenlijke bibliotheek, lesmethoden en de inzet van een leescommissie. Leerkrachten op de reformatorische school lijken boekkeuzes vaak te baseren op de mogelijkheid voor de literaire dialoog (Cornelissen, 2016). Voor uitgebreide toelichting op literaire dialogen en andere technieken, zie het onderzoeksverslag vanuit Radiantverband (Jongstra et al., 2020).

### **Factoren tijdens leeservaring**

Ten tweede wijzen de resultaten op belangrijke technieken in de onderwijssituaties. De leerkracht blijkt bijvoorbeeld een belangrijke rol te spelen op emotioneel niveau. Leerkrachten nemen namelijk regie op de emoties van de leerling, in de confrontatie met jeugdliteratuur. Deze regie is gefaseerd over verschillende fases van de leeservaring (vooraf – tijdens – achteraf) en beïnvloedt de emotionele transportatie van de leerling (Bal en Veltkamp, 2013). De bevindingen uit dit exploratieve en kwalitatieve onderzoek lijken te wijzen op het zicht houden en sturen door de leerkrachten op de mate van emotionele betrokkenheid van de leerling op personages in het verhaal.

Ten derde geven de resultaten een helder zicht op de rol van de identiteit in de leescultuur binnen de school. Dit komt bijvoorbeeld sterk tot uiting in de boekkeuzes. Daarbij blijkt dat de reformatorische school (leerkrachten) vrijwel geen balans zoekt tussen identiteitsgebonden en andere boeken. Er leeft een sterke voorkeur voor 'geschikte', identiteitsgebonden, boeken. Dit komt vooral sterk tot uiting wanneer de leerkrachten met passie vertellen over boeken of individuele onderwijssituaties waarin het christelijk geloof expliciet tot uiting komt. Deze passie versterkt de inzet van identiteitsgebonden boeken. Daarnaast blijkt deze (emotionele) passie een belangrijke drager van de reformatorische identiteit

op de school. Deze bevinding toont aan dat de religieuze identiteit van scholen uiterst actueel is. Dit komt tot uiting in de expliciete boekkeuzes die de leerkrachten maken, maar ook in de passie die zij uitstralen over de kern van de identiteit van de scholen: het christelijk geloof.

### **Open met behoud van identiteit**

Een opvallende bevinding in dit onderzoek is de voorkeur vanuit de school voor openheid: terwijl de keuze voor boeken sterk door de identiteit bepaald wordt, houdt de school graag de 'luiken open'. Onder zowel leerkrachten als leidinggevend personeel klinkt de wens om in contact met andersoortige scholen te staan. Zo wil de school graag leerlingen in unieke onderwijssituaties de maatschappelijke dialoog laten aangaan. Doelen zijn dan 'vooroordelen wegnemen' en 'dialoog aangaan'. We vinden hierover ook zelfkritiek, als men zich afvraagt of de kinderen zelf voldoende kritisch boeken leren beoordelen. Deze bevinding geeft echter aan dat – ondanks het feit dat reformatorische scholen meer dan ooit een sterke christelijke identiteit dragen – zij ook open staan voor de samenleving.

### **Aanbeveling vervolgonderzoek**

Het verdient aanbeveling om vervolgonderzoek te richten op religieuze scholen en hun bereik van een optimaal evenwicht tussen enerzijds 'open' staan richting de samenleving, en anderzijds de eigen identiteit behouden. We trekken deze algemenere conclusie (die verder gaat dan jeugdliteratuur) omdat het achterliggende doel van het onderzoek het bevorderen van burgerschap is. Een dergelijk onderzoek zou zich kunnen richten op handvatten voor scholen op twee niveaus. Ten eerste in de voorwaardelijke sfeer voor onderwijs (in bijvoorbeeld boekkeuzes, didactische competenties leerkrachten) en ten tweede in de onderwijsactiviteiten zelf (aangaan van dialogen, samenwerkingsactiviteiten).

### **Conclusie**

Dit onderzoek is gericht op de inzet van jeugdliteratuur bij burgerschapsthema's en de bevordering van het empathisch vermogen. Dit onderzoek was onderdeel van een groter onderzoek op drie scholen in Nederland, waarbij dit onderzoeksverslag toespitst op een reformatorische school. Voorzichtigheid in het generaliseren van deze resultaten is geboden, aangezien dit onderzoek slechts een weergave is van een enkele reformatorische school.

De resultaten uit dit onderzoek geven enerzijds zicht op de voorwaarden, structuur en het onderhoud van de leescultuur op een reformatorische school. Anderzijds geven de resultaten een hernieuwd beeld van het belang van de reformatorische identiteit voor deze specifieke groep scholen. Op basis van deze onderzoeksresultaten blijkt de reformatorische identiteit van deze scholen niet enkel gedragen in naam. Integendeel, de reformatorische identiteit raakt aan de individuele emoties van het lesgevend personeel. Deze emotionele betrokkenheid

op de religieuze identiteit komt tot uiting in pedagogische technieken, specifieke boekkeuzes en de emotionele verwerking van onderwijssituaties met bijvoorbeeld individuele leerlingen.

Deze bevinding is van belang in het huidige debat over de houdbaarheid van identiteitsgebonden scholen. Uit dit onderzoek blijkt dat de reformatorische identiteit van de scholen relevant is: de identiteit 'leeft' van binnenuit. De reformatorische identiteit is een emotioneel en didactisch ondersteunde werkelijkheid in de scholen. Sterk verbonden aan deze identiteit blijkt de wens van scholen voor een 'open' beleid. Scholen laten graag hun leerlingen in unieke onderwijssituaties de maatschappelijke dialoog aangaan. Dit is een opvallend inzicht naar aanleiding van een (klein) onderzoek naar de inzet van jeugdliteratuur bij burgerschapsthema's en de bevordering van empathisch vermogen in reformatorisch onderwijs.

## Bibliografie

- Bal, P. M., Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS one*, 8(1).
- 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.
- Cornelissen, G. E. C. (2016). *Maar als je erover nadenkt ...: Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Delft: Eburon.
- Jongstra, W., Spoelstra, T., Aantjes, R., Pauw, I., de Muynck, A. (2020). *Onderzoeksverslag. Een verkenning naar de rol van jeugdliteratuur in de persoonsvormende en socialiserende functie van het basisonderwijs*. Radiant Lerarenopleidingen.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 1239918.
- Oatley, K. (2002). Emotions and the story worlds of fiction. *Narrative impact: Social and cognitive foundations*, 39, 69.
- 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>