

In gesprek met een verhaal als stimulans voor het empathisch vermogen

Een quasi-experimentele studie binnen het literatuuronderwijs

Masterthesis

D.H. (Daan) de Reuver (s4488148)

Faculteit der Letteren | Tweejarige Educatieve Master in de Taal- en
Cultuurwetenschappen: Specialisatie Nederlands

Eerste beoordelaar: dr. J.J.M. (Jeroen) Dera

Tweede beoordelaar: dr. S.M. (Susanne) Brouwer

DANKWOORD

Het werk dat voor u ligt, betreft de masterthesis ter afsluiting van de Tweejarige Educatieve Master in de Taal- en Cultuurwetenschappen: specialisatie Nederlands. Ik wil Jeroen Dera bedanken voor zijn algehele betrokkenheid bij mijn opleidingstraject, maar in het bijzonder voor zijn flexibele en geduldige begeleiding van mijn thesis.

Ook wil ik Tanja Janssen noemen in mijn dankwoord in verband met het toezenden van de publicaties van *Nederland Leest in de klas*, waarin de werkdocumenten van de mede door haar ontwikkelde lessenreeks stonden beschreven.

Het onderzoek had niet uitgevoerd kunnen worden zonder de deelname van de betrokken docenten Nederlands, wier naam ik in verband met het waarborgen van de anonimiteit niet kan noemen. Niettemin een welgemeend dankjewel voor de prettige samenwerking en de kritische betrokkenheid gedurende de onderzoeksperiode.

En hoewel wellicht cliché, wil ik *last but, not least* mijn enorme waardering uitspreken voor mijn vriendin; voor haar geduld, luisterend oor en algehele steun en toeverlaat gedurende mijn (af)studeertraject.

Bedankt!

INHOUDSOPGAVE

DANKWOORD	I
INHOUDSOPGAVE	II
ABSTRACT	1
HOOFDSTUK 1: INLEIDING	1
1.1. Een relatie tussen het lezen van literaire fictie en empathie?	4
1.2. Wat is literaire fictie?	9
1.3. Wat is empathie?	11
1.4. Dialogisch literatuuronderwijs	14
1.5. Huidig onderzoek	17
HOOFDSTUK 2: METHODE	18
2.1. Lessituatie met afstandsonderwijs	18
2.2. Onderzoeksdesign	18
2.3. Participanten	19
2.4. Experimentele lessenreeks	20
2.5. Interventie	22
2.6. Materiaal	23
2.7. Procedure	25
2.8. Zelfrapportagevragenlijst	26
2.9. Emotionele transportatie	28
2.10. Begrijpelijkheid en geloofwaardigheid	29
2.11. Interactieopnames	30
2.12. Interviews	30
HOOFDSTUK 3: RESULTATEN	32
3.1. Zelfrapportagelijst	32
3.1.1. Achtergrondvariabelen	32
3.1.2. Empathisch vermogen	32
3.1.3. Lezen en het schoolvak Nederlands	35

3.2. Interactieopnames	36
3.2.1. Gesprekstypes	36
3.2.2. Inhoudelijke analyse	40
3.3. Interviews	46
HOOFDSTUK 4: DISCUSSIE	55
4.1. Empathie en emotionele transportatie	55
4.2. Literaire competentie	57
4.3. Beperkingen	58
4.3.1. Algemeen	58
4.3.2. Methodologisch	60
4.4. Implicaties	62
4.5. Suggesties voor vervolgonderzoek	63
4.6. Epiloog	64
NOTEN	65
REFERENTIES	66
BIJLAGEN	71
Bijlage I – Vertaling subschalen IRI (Davis 1980)	71
Bijlage II – Interviewprotocol (naar IRP; Castillo-Montoya 2016)	72

In gesprek met een verhaal als stimulans voor het empathisch vermogen

Een quasi-experimentele studie binnen het literatuuronderwijs

ABSTRACT

With the revision of the Dutch literature education subjectification goals such as developing empathy appear to be playing a major role in the current and future curriculum. In the present study a quasi-experiment is conducted to shed light on the influence of a reader-oriented approach – in which an internal dialogue with a story based on authentic questions is stimulated – on the empathy of 9th pre-university education students. A six-unit, dialogical intervention centered around short literary stories, which students read individually and discussed in small groups. The empathy of students in 2 experimental classes (n = 40) was compared to the empathy of students in 2 control classes (n = 37) in which the internal dialogue was neither stimulated nor repressed. Results were assessed and triangulated via self-questionnaires, interaction analyzes and interviews. Although the ecological validity decreased drastically due to extreme social circumstances, the results show a potential influence of the intervention on the empathy of students, mediated by emotional transportation. They also offer insight in the (in)competence of 9th grade pre-university students when reading (short) literary texts and connections with their psychological development are drawn. Restrictions and possible explanations are discussed, as well as implications for practice and recommendations for future research.

Keywords: empathy, internal dialogue, dialogical literature education, literary fiction

1. INLEIDING

Het Nederlandse literatuuronderwijs staat onder druk (Witte, Mantingh & Van Herten 2017). Het aandeel literatuur werd bij de vorige herziening van het curriculum van het middelbaar onderwijs gemarginaliseerd, de verbinding tussen de vakwetenschap en het onderwijs is zo

goed als verdwenen en krantenkoppen die het literatuuronderwijs hekelen, ontsieren met verontrustende regelmaat de nieuwspagina's. Ook binnen de muren van het klaslokaal is de vraag naar de relevantie van het lezen van literatuur eerder regel dan uitzondering. Toen leerlingen gevraagd werd naar hun visie op de excellente literatuurdocent, bleek 'De docent kan ons overtuigen van het belang van literatuur' na het waarborgen van het leerklimaat de belangrijkste kwaliteit (Witte & Jansen 2016). Hoewel veel docenten literatuuronderwijs hoog op de agenda hebben staan (Oberon 2016, p. 12), blijkt het afdoende kunnen legitimeren ervan verre van vanzelfsprekend.

Waar legitimering aan de ene kant een probleem lijkt te zijn, constateert Witte (2018) dat het actuele debat zich zelden richt op de vraag waarom en waartoe we literatuur voor alle leerlingen in het voorbereidend hoger onderwijs verplicht stellen. Schijnbaar blind voor de relevantielacune 'richt de discussie zich vaak op het wat en hoe, en wordt de waarom-vraag zelden gesteld' (p. 362). Om een degelijke basis te creëren voor de verbetering van het literatuuronderwijs, formuleren Witte, Mantingh en Van Herten (2017) een Deltaplan met vier actiepunten, die voortvloeien uit een inventarisatie van de actuele stand van zaken: 1) het herzien van de kerndoelen en eindtermen, 2) het ontwikkelen van lesmateriaal, 3) het professionaliseren van docenten en 4) het verrichten van vakdidactisch onderzoek (Witte, Mantingh & Van Herten 2017, p. 133). Bij een eerste aanzet van het herzien van de kerndoelen en eindtermen – het eerste actiepunt – baseert Witte (2018) zich op een inventarisatie van doelen die veelal in verband met literatuuronderwijs worden genoemd. Deze inventarisatie verbindt Witte aan de drie algemene functies van het onderwijs – kwalificatie ('het aanleren van kennis, vaardigheden en begrip en het bijbrengen van vaardigheden om te kunnen oordelen en onderscheiden en hen [leerlingen] in staat te stellen 'iets te doen)'), socialisatie ('de vele manieren waarop we, via onderwijs, deel worden van bepaalde sociale, culturele en politieke 'ordes')') en subjectivering ('[het vormen van] manieren van zijn die een zekere onafhankelijkheid van de bestaande ordes aanduiden, manieren van zijn waarin het individu niet slechts een 'specimen' is van een grotere, meeromvattende orde') (Biesta 2012, p. 30-31) – waarbij opgemerkt wordt dat sommige doelen de toebedeelde functie overstijgen.

Een van de doelen die Witte (2018) aanhaalt, betreft de '[o]ntwikkeling [van] empathisch vermogen: leren om zich in anderen te verplaatsen en vanuit dat perspectief naar situaties en gebeurtenissen te kijken ('role taking')' (p. 363). Dit doel schaaft Witte onder de subjectiverende functie van het onderwijs, hoewel het empathisch vermogen ook een belangrijke positie inneemt binnen de socialisatie. Empathie speelt onder meer een sleutelrol bij de ontwikkeling van het geweten en het moreel bewustzijn (De Buck & Pauwels 2017) en

medieert het vertonen van prosociaal gedrag (Klapwijk & Crone 2019; De Buck & Pauwels 2017; Carlo, McGinley, Hayes & Martinez 2012; Eisenberg, Eggum & Di Giunta 2010; Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson & Rhee 2008). Eisenberg et al. (2010) onderstrepen het algemeen belang van empathie en stellen dat ‘[t]he apparent role of empathy-related responding in a range of important aspects of human interaction and relationships highlights the importance of fostering empathy/sympathy in both children and adults’ (p. 165). Ook lijkt het empathisch vermogen in verbinding te staan met alle andere door Witte aangehaalde doelen die onder de subjectiverende functie geschaard worden. Gezien de voorname rol die de subjectiverende en socialiserende functies in het (toekomstige) onderwijs toegedicht krijgen (Biesta 2012; Witte 2018), lijkt de ontwikkeling van empathisch vermogen een belangrijke pijler onder het literatuuronderwijs.

Het lezen van literatuur lijkt een geschikte manier om ook dergelijke, subjectiverende doelen te bereiken. In haar essayistisch manifest ontmantelt Felski (2008) ‘het effect’ van literatuur op de lezer in vier strengen die in werkelijkheid met elkaar vervlochten zijn; elkaar versterken, uitdoven of zelfs mogelijk maken. Zo betreft literatuur lezers via een complex samenspel van literaire technieken in een mentaal spanningsveld, waarin zij een gevoel van herkenning kunnen vinden (*recognition*), in een alternatieve staat van bewustzijn kunnen geraken (*enchantment*); waarin (sociale) kennis wordt overgedragen (*knowledge*) of lezers verontrust of gedesoriënteerd raken of walgen ten gevolge van een confrontatie met een alternatieve, conflicterende werkelijkheid (*shock*). Deze uitwerkingen, en juist de verstrengeling ervan, zouden literatuur tot een waardevol instrument kunnen maken voor het verstaan en vormen van de ‘ik’, als ook het verkrijgen van inzicht in anderen.

De mogelijkheid van identiteitsvorming via het lezen van literatuur wordt ook door Bruns (2011) benadrukt: ‘When a reader gets carried away by a book, allowing her sense of the boundary between herself and the world of a literary work to blur for a time, that text becomes available to her as a valuable means of self-formation and transformation [...]’ (p. 35). Bij het vervagen van de grens tussen lezers en de verhaalwereld gaan lezers geheel op in het werk, raken los van de realiteit en ervaren het werk enkel, zonder tussenkomst van hun eigen gedachten. Na deze tijdelijke modus van louter ervaren (*‘experiencing self’*) keren zij terug naar de realiteit, naar de complexere modus van zelfbewustzijn (*‘reflecting self’*) waarin de doorleefde ervaringen kunnen worden verwerkt. Beide engagementsmodi zijn afhankelijk van elkaar en vormen een ervaarproces dat niet zonder risico’s is. Zo is vooraf niet bekend wat de ervaring, de fusie met het verhaal, oplevert, ‘who we might become when we relinquish ourselves to its influence’ (Bruns 2011, p. 37) en is er de mogelijkheid dat de ‘ik’ niet gevonden

wordt, de lezer blijft hangen in de verhaalwereld, met een ‘permanent loss of self’ tot gevolg. Dergelijke risico’s moeten volgens Bruns echter worden getrotseerd, wil een lezer via literatuur vorm geven aan de eigen identiteit in relatie tot “de ander” en de wereld.

Het huidige onderzoek doet verslag van een quasi-experiment naar de rol van literatuuronderwijs bij de ontwikkeling van het empathisch vermogen. Bij de toelichting van het eerste actiepoint uit het Deltaplan – het herzien van de kerndoelen en eindtermen – stellen Witte, Mantingh en Van Hertem (2017) ‘dat het lezen, schrijven en bespreken van verhalen en gedichten bijdraagt aan het verkrijgen van zelfinzicht en sociaal inzicht’ (p. 134). Ze beroepen zich bij deze uitspraak op de inzichten uit Schrijvers, Janssen, Fialho & Rijlaarsdam (2016), onderdeel van Schrijvers’ proefschrift (Schrijvers 2019), en Kidd en Castano (2013). Schrijvers (2019) levert met een quasi-experimenteel onderzoek binnen het middelbaar onderwijs en een metastudie die het empirisch fundament legt voor het quasi-experimenteel onderzoeksdesign, een rijke bijdrage aan de onderzoekstraditie naar de relatie tussen fictie en het inzicht in “de mens”. Kidd en Castano (2013) representeren het aandeel van deze onderzoekstraditie binnen de *replication crisis*, die een stempel drukte op veel spraakmakend onderzoek, met name binnen de psychologische wetenschappen. De studies van Schrijvers (2019) en Kidd en Castano (2013) geven samen een treffend beeld van de stand van zaken van de onderzoekstraditie en vormen het vertrekpunt in het huidige onderzoek. Derhalve zullen beide allereerst in extenso worden besproken. Vervolgens zullen de concepten ‘literaire fictie’, ‘empathie’ en ‘dialogisch literatuuronderwijs’ worden geoperationaliseerd, waarna de inleiding besloten wordt met de formulering van de huidige onderzoeksvraag en de bijbehorende hypothesen.

1.1 Een relatie tussen het lezen van literaire fictie en empathie?

Aan de hand van een experimentele lessenreeks onderzocht Schrijvers (2019) of het inzicht in “de mens” – waar het empathisch vermogen een onderdeel van is – bij vijftienjarige leerlingen werd gestimuleerd via het lezen van korte, literaire fictieverhalen. In de eerste twee studies werd het fundament verkend dat aan de lessenreeks ten grondslag zou komen te liggen. Aan de hand van zelfrapportagevragenlijsten werd geconstateerd, dat leerlingen door het lezen van fictie leerden over zichzelf en anderen, ongeacht de didactische literatuuronderwijsprincipes die docenten erop nahielden, alhoewel dit effect van literatuur sterker werd wanneer docenten meer aandacht schonken aan de persoonlijke leeservaringen en voorkeuren van leerlingen en een bepaalde mate van keuzevrijheid aanreikten; kortom er een meer lezersgerichte benadering op nahielden (deelstudie Schrijvers et al. (2016)). Op basis van een systematische reviewstudie

van relevante, (quasi)experimentele interventiestudies in het literatuuronderwijs werden de ontwerpprincipes voor een quasi-experimenteel onderzoeksdesign geformuleerd (deelstudie Schrijvers, Janssen, Fialho & Rijlaarsdam (2018)). Uit de reviewstudie volgde dat 1) de verhaalkeuze moest worden afgestemd op het doel van de experimentele lessenreeks, 2) er schrijftaken moesten worden ontworpen die de leerling voorafgaand en tijdens het lezen activeerden het gesprek aan te gaan met het verhaal (de interne dialoog) en het verhaal na het lezen grondig en/of reflexief lieten verwerken, en 3) er ruimte moest worden gecreëerd voor een uitwisseling van de persoonlijke (lees)ervaringen (de externe dialoog).

Na een pilot van de ontworpen lessenreeks (studie 4) bleken de validiteit en bruikbaarheid ervan niet optimaal: '[...] students struggled to see why internal and external dialogues with and about stories were relevant (content validity), found it unclear how they could engage in these dialogues (construct validity), were too often off task, and needed, according to their teachers, more time to get used to dialogic response practices in the literature classroom (practicality)' (p. 187). Aan de hand hiervan werd de lessenreeks verbeterd, waarbij de aanpassingen kunnen worden samengevat in de volgende vier punten: het verlengen van de lessenreeks van vier naar zes lessen, het aanbrenge van meer variatie in lesstructuur, het expliciet vestigen van de aandacht op de relevantie van de interne en externe dialogen en het geven van instructie op de toe te passen strategie bij het voeren van deze dialogen. De uiteindelijke experimentele lessenreeks bestond uit zes lessen (50 minuten) met in totaal circa 45 minuten huiswerk, waarbij leerlingen zes literaire fictieverhalen binnen het thema (on)rechtvaardigheid lazen. In iedere les werden interne en externe dialogen gevoerd en de leerlingen hielden hun voortgang bij via een rubric.

Een sterk punt binnen het ontwerpproces van Schrijvers is dat bij het (re)design van de lessenreeks het leerlingperspectief actief werd betrokken: '[...] we regarded students as equally important stakeholders, who can provide valuable information for a redesign' (p. 96). Het is dan ook vreemd, juist ten aanzien van deze visie, dat wel met *docenten* het gesprek werd aangegaan, maar dat Schrijvers in iedere studie de kans liet liggen om ook daadwerkelijk met de *leerlingen* in gesprek te gaan, of ten minste de inhoud van de interne en externe dialogen te betrekken in het onderzoek; een kritische noot die ook Dera (2020a) in zijn bespreking van het proefschrift benoemt: 'Toch is het jammer dat er binnen die brede waaier [aan gebruikte onderzoeksmethoden] niet meer in detail is gekeken naar de manier waarop leerlingen tot zelfinzicht en sociaal inzicht komen, met name in de externe dialogen' (p. 38). De individuele bijdrage van een enkele lessenreeks aan het empathisch vermogen van een leerling is in vergelijking met het totaal aan invloeden immers klein en statistisch vrijwel onmogelijk te

isoleren. Kwalitatieve data van gesprekken met (interview) en tussen leerlingen (interactie) zouden een aanzienlijke verrijking vormen, doordat de inhoud en analyses, en daarmee ook de bevindingen, zuiverder kunnen worden toegeschreven aan de specifieke lessenreeks. Deze kwalitatieve onderzoeksmethoden zouden bovendien meer inzicht kunnen bieden in de totstandkoming van de gevonden resultaten uit de meer kwantitatieve onderzoeksmethoden.

In studie 5 werd tot slot via een quasi-experiment onderzocht wat de invloed van de uiteindelijke lessenreeks was op onder meer het inzicht in “de mens”. Zes klassen [n = 166] kregen de experimentele lessenreeks en zes klassen [n = 166] kregen een traditionele vorm van literatuuronderwijs, gericht op het aanleren van literaire begrippen en verhaalanalyse. Voor de dataverzameling werd via een zelfrapportagevragenlijst, samengesteld uit verschillende gevalideerde vragenlijsten, een voormeting, nameting en uitgestelde nameting verricht, als ook een analyse van een schrijfofdracht, waarbij de leerlingen als reactie op het verhaal een dialoog schreven met een denkbeeldige medeleerling. Ook hier werden gesprekken met leerlingen of transcripten van dialogen niet meegenomen in de analyses, al werd dit laatste enigszins via de schrijfofdracht benaderd. Uit zowel de kwantitatieve als kwalitatieve data-analyse bleek een significant positief effect van de experimentele lessenreeks op het inzicht in “de mens”, waarbij de kanttekening moet worden geplaatst dat er voor de meer affectieve componenten – ‘empathy for characters’, ‘sympathy’ en ‘experience taking’ – geen significant effect optrad (p. 172 en 176), en bleek ook het leesplezier te zijn toegenomen. Hoewel de effectgrootte verminderde, bleken alle effecten na vier maanden nog steeds statistisch significant.

Het onderzoek naar de relatie tussen het lezen van literaire fictie en de ontwikkeling van het empathisch vermogen lijkt met het onderzoek van Schrijvers (2019) te bekomen van een onbalans naar aanleiding van Kidd en Castano (2013), het tweede onderzoek waarop Witte, Mantingh en Van Herten (2018) zich beroepen. Kidd en Castano onderzochten de relatie tussen het lezen van literaire (tegenover populaire) fictie en de *Theory of Mind*. Zunshine (2006) definieerde de *Theory of Mind* als ‘our ability to explain people’s behavior in terms of their thoughts, feelings, beliefs, and desires. Kidd en Castano braken de *Theory of Mind* verder op in een affectieve (‘the ability to detect and understand others’ emotions’) en een cognitieve component (‘the inference and representation of others’ beliefs and intentions’) en gebruikten de algemene term verwisselbaar met ‘empathy’ (p. 377). Het lezen van literaire fictie zou meer interpretatieve capaciteit vergen om de gedachten en gevoelens van personages te doorgronden en zou zo meer invloed uitoefenen op de *Theory of Mind*. Deze hypothese werd getest via vijf online experimenten, waarbij volwassen participanten [resp. n = 86; 114; 69; 72; 356] in de experimentele conditie een literair verhaal en in de controlecondities een non-fictie tekst

(experiment 1), een populair verhaal (experiment 2-5) of geen tekst/verhaal lezen (experiment 2 en 5). Uit verschillende tests die direct na het lezen werden afgenomen, bleken de scores van de experimentele conditie – het lezen van een literair verhaal – bij ieder experiment significant te verschillen met de scores van de andere condities [resp. $p = .01; .08; .04; .04; .04$], terwijl deze andere condities onderling geen significante verschillen vertoonden.

Hoewel deze uitkomsten de relatie tussen het lezen van literaire fictie en de ontwikkeling van empathisch vermogen – of *Theory of Mind* – in eerste instantie leken te bevestigen en co-variabelen geen significante correlaties vertoonden, zorgde een opeenvolging van tegenwerpende (Dijkstra, Verkoeijen, Van Kuijk, Chow, Bakker & Zwaan 2015; Liu & Want 2015; Panero, Weisberg, Black, Goldstein, Barnes, Brownell & Winner 2016; Samur, Tops & Koole 2018) én bevestigende replicatiestudies (Kidd, Ongis & Castano 2016; Van Kuijk, Verkoeijen, Dijkstra & Zwaan 2018) voor een vertroebeling van het beeld. In reactie repliceerden Kidd en Castano (2018) het vijfde experiment uit hun eerdere onderzoek in drie verschillende deelstudies, waarbij ‘two of the replication studies are uninformative, but that the third was successful’ (p. 8). Aangezien de bevestigende replicaties voornamelijk door Kidd en Castano zelf zijn uitgevoerd en twee replicaties door eenzelfde groep auteurs aan beide kanten van de weegschaal meewegen (Dijkstra et al. 2015; Van Kuijk et al. 2018), is de vertroebeling naar verwachting voorlopig nog niet opgehelderd.

Het onrustige beeld ten aanzien van Kidd en Castano staat niet op zichzelf. De golf replicatieonderzoeken lijkt in gang te zijn gezet door het gedachtegoed van de Open Science Collaboration (2015). De onderzoekers die bij deze internationale *collaboration* betrokken zijn, verwijten de psychologische wetenschap nalatigheid wat betreft het constructief repliceren van verricht onderzoek en van gebreken ten aanzien van de repliceerbaarheid, zoals ‘selective reporting, selective analysis, and insufficient specification of the conditions necessary or sufficient to obtain the results’ (p. 943). Een poging honderd bevindingen van studies die in gerenommeerde tijdschriften waren gepubliceerd, exact te repliceren (waaronder Kidd & Castano 2013), leidde tot een ontzuisterende uitkomst: slechts 36% van de replicaties leverde significante resultaten op, 32% van de originele bevindingen bleef niet significant wanneer aangevuld met de nieuwe data, de effectgroottes halveerden ten opzichte van de resultaten in de originele studies en kenmerken van resultaten als ‘verrassend’ correleerden negatief met de repliceerbaarheid. De bevindingen uit deze bundeling replicatieonderzoeken vormden een van de drie aanleidingen tot de *replication crisis*, met een gereserveerde houding ten opzichte van de inzichten uit de psychologische wetenschap in het algemeen, waaronder de relatie tussen het lezen van fictie en het empathisch vermogen, tot gevolg (Shrout & Rodgers 2018).

Hoewel het aandeel aan exacte replicaties benedenmaats lijkt, vormt een aanzienlijke verzameling aan (quasi)experimenteel onderzoek naar de relatie tussen het lezen van (literaire) fictie en de ontwikkeling van het empathisch vermogen een conceptuele replicatie van substantiële omvang. In vergelijking met het lezen van non-fictie bleek het lezen van fictie een positief effect te hebben op de ontwikkeling van cognitieve empathie, maar niet op die van affectieve empathie (Mar, Oatley, Hirsh, Dela Paz & Peterson 2006; Mar, Oatley & Peterson 2009; Djikic, Oatley & Moldoveanu 2013; Schrijvers 2019). Daarnaast bleken frequente fictielezers hoger te scoren bij empathiemetingen (Djikic, Oatley & Moldoveanu 2013) en vertoonden volwassen participanten die meer getransporteerd waren bij het lezen van een kort verhaal, meer pro sociaal gedrag, wat gemedieerd werd door een verhoogde empathie (Johnson 2012; Johnson 2013).

Ook Bal en Veltkamp (2013) toonden aan dat de invloed van het lezen van fictie op de ontwikkeling van het empathisch vermogen gemedieerd werd door de mate van emotionele transportatie. Emotionele transportatie vormt de emotionele pijler voor de narratieve transportatie in het algemeen ('a distinct mental process, an integrative melding of attention, imagery, and feelings' (Green & Brock 2000, p. 702)) en kan worden omschreven als de emotionele impact van het verhaal op de lezer. Bal en Veltkamp (2013) voerden twee experimenten uit, waarin participanten van circa 25 jaar oud in de experimentele conditie een fictief verhaal (resp. een verhaal van *Sherlock Holmes* door Arthur Conan-Doyle en een hoofdstuk uit *Blindness* door José Saramago) en in de controleconditie een non-fictietekst (een krantenbericht van vergelijkbare lengte) lazen. Participanten uit de experimentele conditie die sterk werden getransporteerd, werden meer empathisch, terwijl participanten die nauwelijks werden getransporteerd, juist minder empathisch werden. In de controlegroep verschilde het empathisch vermogen van de participanten niet significant.

De experimentele onderzoeken worden ondersteund door studies met een niet-experimenteel karakter. Al voorafgaand aan het onderwijs bleek de mate van blootstelling aan fictie via voorlezen, als ook het kijken van films bij kinderen van vier tot zes jaar invloed te hebben op de prestaties bij *Theory-of-Mind*-taken (Mar, Tackett & Moore 2010). Daarnaast vonden Charlton, Pette en Burbaum (2004) na voorlopige analyses van hun interviews met zestienjarigen, dat het lezen van (literaire) fictie niet zozeer een persoonlijke vergelijking met een personage, maar eerder een vergelijking van het eigen leven met de situatie in het verhaal uitlokte (p. 253). Ook gaven de geïnterviewden blijk van empathische identificatie, al leek dit mede te worden uitgelokt door het evaluatieve karakter van de onderzoeksopzet: 'subjects are aware that they are being evaluated on an empathy relevant dimension' (p. 256). Bovendien

bleek uit een hardop-denkonderzoek bij het lezen van een literair verhaal, dat negentienjarige psychologiestudenten een verandering in opstelling lieten zien ten aanzien van het verhaal of het hoofdpersoonage, wat veroorzaakt werd door het opheffen van de verhaalgrenzen via empathische betrokkenheid – persoonlijke identificatie – of via sympathische betrokkenheid – algemene identificatie – (Fialho 2012).

Al met al lijken de aangehaalde onderzoeken erop te wijzen, dat het lezen van (literaire) fictie toch een stimulerende werking heeft op de ontwikkeling van het empathisch vermogen. Verschillende verklaringen voor deze invloed van (literaire) fictie kunnen worden gevangen in de metaforische term ‘moral laboratory’ (Koopman & Hakemulder 2015; Hakemulder 2000): ‘Readers go along with the author/narrator in a (fictional) thought-experiment, imagining how it would be to be in the shoes of a particular character, with certain motives, under certain circumstances, meeting with certain events’ (Koopman & Hakemulder 2015, p. 79). Dit gedachtenexperiment bestaat bij de gratie van de veilige omgeving die het narratief de lezer biedt. Door zich te laten absorberen maakt de lezer het verhaal tot een mogelijkheid ‘to experiment more freely with taking the position of a character different from themselves, also in moral respects’ (p. 79), een proces dat via ‘empathic imagination’ in gang wordt gezet.

Ondanks het veelvuldige onderzoek naar de relatie tussen het lezen van (literaire) fictie en het empathisch vermogen is nog veel onduidelijk en spreken resultaten elkaar tegen, zoals het geval is bij Kidd en Castano (2013) en de navolgende replicaties. Een factor die hier mogelijk debet aan is, betreft de complexiteit om zowel ‘literariteit’ (Schrijvers 2019; Dera 2020b) als ‘empathie’ (Coplan 2004; Koopman & Hakemulder 2015) te conceptualiseren.

1.2 Wat is literaire fictie?

Fictionele teksten kennen verschillende verschijningsvormen (e.g. verhalen, romans, poëzie, songteksten) en laten zich tegenover non-fictie onderscheiden als teksten waarin personages niet als bestaande entiteiten in de echte wereld worden voorgesteld (Koopman 2016). Deze grens vervaagt overigens bij verhalen die op waarheid gebaseerd zijn of waarin naar bestaande plaatsen wordt gerefereerd (Schrijvers 2019).

Op de vraag wanneer fictie als literair beschouwd wordt, bestaat geen algemeen geldend antwoord (Schrijvers 2019; Dera 2020b). Desondanks wordt in onderzoek meer dan eens nagelaten het concept *literaire* fictie te definiëren (Schrijvers 2019). Schrijvers verstaat hieronder: ‘Literariness, then, is not a fixed, universal concept. What is considered complex and unconventional depends on the reader and the (historical) context’ (p. 43). In haar onderzoek beoordeelde een docentenpanel het literaire gehalte van de verhalen die ze in haar

experimentele lessenreeks gebruikte, aan de hand van karakteristieken als het perspectief, de focalisatie, het thema, motieven en open plekken. De criteria hierbij blijven echter ondoorzichtig: ‘Wat de criteria zijn die leraren hanteren om te bepalen of een tekst 'literair' is, blijft hier opvallend genoeg in het midden’ (Dera 2020a, p. 38). Waar Schrijvers de problematiek rondom de afbakening van literariteit adresseert, blijft een daadwerkelijke operationalisering ook in haar eigen onderzoek achterwege.

Het ongrijpbare en onconventionele karakter van literariteit wordt onderschreven door Dera (2020b), die een onderscheid maakt tussen een institutionele (of functionele) en een essentialistische definiëring van literatuur. Bij een institutionele definiëring wordt de literariteit door de tijd en de context bepaald, waarbij Dera opmerkt dat hiermee de vraag wordt opgeroepen wíe de criteria dan bepaalt. Binnen de huidige tekst en context beantwoordt hij die vraag en draagt naast instituties als de literaire kritiek, de bibliotheek, de boekhandel en de uitgeverij ook het literatuuronderwijs als instituut aan. Door het open karakter van het literatuuronderwijscurriculum wordt de inhoud van de literatuurlessen door docenten bepaald, die hiermee ‘als poortwachter fungeren’, maar onderling tegelijkertijd sterk in hun literatuuropvattingen verschillen (Dera 2020b).

Wanneer literatuur benaderd wordt vanuit een essentialistische invalshoek, wordt ervan uitgegaan ‘dat literaire teksten een aantal vaststelbare eigenschappen hebben waardoor ze onderscheiden kunnen worden van niet-literaire teksten, die dan meestal ‘lectuur’ worden genoemd’ (Dera 2020b). Veelgebruikte lesmethoden, zoals *Laagland, literatuur en lezer*, *Nieuw Nederlands Literatuur* en *Dautzenberg*, maken van een dergelijke definiëring gebruik, waarbij Dera opmerkt dat de inclusiecriteria gepresenteerd worden als objectieve regels, maar in werkelijkheid ‘sterk normatief’ zijn en je als docent ‘altijd een zogenaamde poëtica (of: literatuuropvatting) uit[draagt]’.

Het open karakter van het curriculum en het derhalve operationaliseren van literatuuronderwijs aan de hand van persoonlijke literaturopvattingen werd door Witte (2008) herkend en geproblematiseerd: ‘Aangezien concrete maatstaven hiervoor ontbreken, krijgt de keuze van wat wel en niet is toegestaan iets willekeurig. Docenten staan ook hier met lege handen [...]. Docenten hebben hierover door hun ervaring als lezer en als docent wel een intuïtie, maar die is heel persoonlijk en niet geoperationaliseerd in concrete niveauonderscheidingen’ (p. 97). Bovendien schuilt het gevaar dat de reikwijdte en diversiteit van het literatuuronderwijs hierdoor beperkt blijft, doordat bijvoorbeeld vrouwelijke auteurs en auteurs met een migratieachtergrond binnen het leesgedrag van docenten Nederlands en in de leestips van startende docenten aan hun leerlingen ondervertegenwoordigd zijn (Dera 2018;

Dera & Lommerde 2020). Uit een inventarisatie van de literaire werken die leerlingen voor hun leeslijst lezen, blijkt deze ondervertegenwoordiging ook significant te zijn, wat extra kwalijk is, aangezien zowel vrouwelijke als niet-westerse auteurs gemiddeld significant meer door leerlingen worden gewaardeerd (Dera 2019).

In zijn proefschrift ontwierp Witte (2008) een referentiekader waarmee het literaire competentieniveau van leerlingen kan worden vastgesteld aan de hand van de parameters ‘de tekst’, ‘de opdracht’ en ‘de leerling’. Door een docentenpanel werd ervoor gekozen ‘literaire competentie’ op te delen in zes niveaus, die voor iedere parameter van beoordelingscriteria werden voorzien. Aan de hand van de beoordelingscriteria bij de parameter ‘de tekst’ kunnen boeken op een systematische manier worden ingeschaald op een literair niveau van een tot zes. Op eenzelfde wijze kan via de parameter ‘de leerling’ de literaire competentie van een leerling worden bepaald. Het referentiekader biedt zo de mogelijkheid om boeken en leerlingen op niveau of in de zone van naaste ontwikkeling met elkaar te *matchen*. Het referentiekader kan docenten op deze manier faciliteren bij het recht doen aan de grote verschillen binnen het klaslokaal. Het dient ook als basis voor de website *Lezen voor de Lijst*, die in 2016 door 72% van de docenten werd gebruikt (Oberon 2016), wat de behoefte onder docenten aan houvast bij het beoordelen van de literaire geschiktheid van fictie lijkt te onderstrepen. Waar de functie van ‘poortwachter’ eerder door docenten zelf werd vervuld, lijkt de website deze functie al dan niet gedeeltelijk over te nemen.

1.3 Wat is empathie?

Het tweede concept dat onderzoekers voor een conceptualiseringsuitdaging stelt, is empathie (Coplan 2004; Koopman & Hakemulder 2015). Koopman en Hakemulder (2015) lichten deze complexiteit toe aan de hand van de tweedeling empathie-sympathie, de herkomst van variaties in het (verhoogd) empathisch vermogen en de uitsplitsing van empathie in verschillende subtypes.

‘Sympathie’ en ‘empathie’ worden veelal beschouwd als uitwisselbare begrippen voor hetzelfde fenomeen. Desondanks werd door verschillende onderzoekers (e.g. Busselle & Bilandzic 2009; Coplan 2004; Mar & Oatley 2008; Mar, Oatley, Djikic & Mullin 2011) een onderscheid tussen beide bepleit: bij empathie zou het gaan om het ervaren van dezelfde gevoelens als het personage – *‘feeling with’* – en in het geval van sympathie om betrokkenheid bij de ander, zonder zijn of haar gevoelens te delen – *‘feeling for’* – (Koopman & Hakemulder 2015, p. 83). Koopman en Hakemulder stellen dat in onderzoeken duidelijk wordt beschreven,

wanneer hier daadwerkelijk een onderscheid in wordt gemaakt. Er lijkt echter geen zicht te zijn op de invloed van dit vermeende onderscheid in onderzoek dat hier schijnbaar niet bij stil heeft gestaan.

Voor het juist interpreteren van variaties in een (verhoogde) empathierespons wijzen Koopman en Hakemulder op de drie herkomstmogelijkheden: 1) een persoonsgebonden variatie in empathisch vermogen, al dan niet ontstaan door een variabele blootstelling aan fictie, 2) een empathische reactie ten aanzien van de fictieve personages (*'narrative empathy'*) of 3) een (tijdelijke) verhoging van het algemeen empathisch vermogen, dan wel een empathische reactie op levende wezens die vergelijkbaar zijn met de fictieve personages (*after-effect* op *'real-life empathy'*).

Tot slot vestigen Koopman en Hakemulder de aandacht op het *type* empathie. Hoewel er volgens Reniers, Corcoran, Drake, Shryane en Völlm (2011) nog geen consensus bestond rond het vraagstuk 'whether empathy involves recognizing emotion or experiencing it, or both' (p. 84), beroepen Koopman en Hakemulder zich op de multidimensionale operationalisering van Davis (1980; 1983), waarin empathie wordt opgesplitst in een cognitieve en een affectieve component. Groen (2019) geeft een vertaling van de definiëring door Shamay-Tsoory (2011), waarbij zij cognitieve empathie omschrijft als 'het vermogen om het perspectief van een ander te kunnen innemen' en affectieve empathie als 'de automatische neiging om de gevoelens van de ander over te nemen wanneer die emoties toont' (p. 139-140). Ondanks de signalering van een gebrek aan consensus (Reniers et al. 2011) lijkt deze tweedeling dominant bij de bestudering van empathie (Jolliffe & Farrington 2004; Knafo et al. 2008; Shamay-Tsoory 2011; Reniers et al. 2011; Van Lissa, Hawk, De Wied, Koot, Van Lier & Meeus 2016; Foell, Brislin, Drislane, Dziobek & Patrick 2018; Groen 2019; Klapwijk & Crone 2019) en de relatie met het lezen van literaire fictie (Mar et al. 2006; Mar, Oatley & Peterson 2009; Johnson 2012; Kidd & Castano 2013; Djikic, Oatley & Moldoveanu 2013; Bal & Veltkamp 2013; Koopman & Hakemulder 2015; Schrijvers 2019). In het huidige onderzoek wordt derhalve bij deze multidimensionale operationalisering van empathie aangesloten.

Door Davis (1980) werd een verdere uitsplitsing in vier schalen voorgesteld en een bijbehorende, gevalideerde zelfrapportagevragenlijst (IRI) ontwikkeld met het doel nauwkeurigere metingen te kunnen verrichten op het meer overkoepelende concept empathie. De vier schalen zijn achtereenvolgens te omschrijven als de spontane pogingen om het perspectief van andere mensen in te nemen en zaken vanuit die blik te bekijken (*perspective-taking scale*), de neiging je te identificeren met fictieve personages (*fantasy scale*), het voelen van warmte, compassie en betrokkenheid voor anderen (*empathic concern scale*) en het voelen

van achterdocht en ongemak bij het opmerken van een negatieve ervaring van een ander (*personal distress scale*). Hoewel de schalen met elkaar intercorreleerden ($.1 < r < .4$), was de mate beperkt genoeg om iedere schaal als een onafhankelijke graadmeter van empathie aan te merken: '[...] the relationships are not so strong as to imply that the scales are measuring the same construct. One implication of these intercorrelations is that one's standing on a particular subscale is not a powerful predictor of scores on the other scales. Given the relative independence of the scales, a variety of "empathy constellations" are possible from this instrument' (Davis 1980, p. 15).

Het besproken onderscheid in cognitieve en affectieve empathie ligt aan de uitsplitsing in subschalen ten grondslag: 'Such instruments should provide separate assessments of 1) the cognitive, perspective-taking capabilities or tendencies of the individual, and 2) the emotional reactivity of such individuals' (Davis 1980, p. 3). De *perspective-taking scale* en de *fantasy scale* vallen onder de cognitieve dimensie van empathie, waar de *empathic concern scale* en de *personal distress scale* onder de affectieve tegenhanger geschaard worden. De door Davis ontwikkelde zelfrapportagevragenlijst, waarbij iedere schaal via zeven subschalen wordt gemeten, heeft zich valide getoond in verschillende instrumentatiestudies en voor diverse participantengroepen (voor een overzicht zie Foell et al. (2018)) en wordt aangewezen als 'the most widely used research instrument for assessing empathy by far' (Foell et al. 2018, p. 434). Niettemin werd door Jolliffe en Farrington (2004; 2006) opgemerkt dat de *personal distress scale* eerder de eigen emotionele reactie ('*feeling for*') op een noodgeval meet en daarbij de door Koopman en Hakemulder (2015) toegelichte grens tussen empathie en sympathie overschrijdt; iets wat naar alle waarschijnlijkheid voortkomt uit de expliciete stellingname dat '*instinctive sympathy*' en '*empathy*' verwisselbare begrippen zijn (Davis 1980, p. 3).

Het verschil tussen cognitieve en affectieve empathie is nader onderzocht op onder meer de ontwikkelingsvolgorde (Van Lissa et al. 2016; Klapwijk & Crone 2019). Van Lissa et al. (2016) stelden dat het onderzoek naar de ontwikkelingsvolgorde van empathie tegenstrijdige resultaten liet zien, maar dat de richting van 'emotionele en cognitieve empathie in de adolescentie nog niet empirisch [was] onderzocht' (p. 167). Gedurende een longitudinaal onderzoek werden Nederlandse kinderen [$n = 474$] vanaf de brugklas vier jaar lang gevolgd, waarbij de participanten elk jaar een zelfrapportagevragenlijst invulden. Binnen deze vragenlijst was een empathievragenlijst (IRI; Davis 1980) ingebed in een groter geheel aan andere onderzoeksvragen en fillers. Gedurende deze vier jaar bleken de scores voor affectieve empathie gemiddeld constant te blijven [$T1 = 2.46$; $T4 = 2.45$], terwijl de scores voor cognitieve empathie een lichte stijging toonden [$T1 = 2.11$; $T4 = 2.22$] (zie Tabel 1 in Van Lissa et al.

(2016), p. 163). Hoewel de correlaties geen causaliteit uitwezen, lieten de analyses wel zien ‘dat in de adolescentie emotionele empathie de ontwikkeling van cognitieve empathie voorspelde, maar niet andersom’ (p. 167).

In het verlengde van de bevindingen van Van Lissa et al. (2016) vonden Klapwijk en Crone (2019) dat het cognitief empathisch vermogen zich versterkt ontwikkelt gedurende de adolescentie. Zij bespraken de ontwikkeling van het ‘sociale brein’ aan de hand van recente, neuropsychologische onderzoeksbevindingen. De resultaten van hun metastudie lieten zien ‘dat de netwerken voor perspectief nemen [= cognitieve empathie, DdR] en empathie [= affectieve empathie, DdR] deels al te onderscheiden zijn op driejarige leeftijd en dat beide netwerken steeds beter te onderscheiden en dus sterker gespecialiseerd raken bij het opgroeien’, – Liddle, Bradley en McGrath (2015) lieten zien dat het empathisch vermogen zelfs al zichtbaar lijkt te zijn bij baby’s van acht maanden – waarbij met name het netwerk voor perspectief nemen zich nog sterk ontwikkelt gedurende de adolescentie (p. 105).

1.4 Dialogisch literatuuronderwijs

Hoewel onderzoek aan lijkt te tonen dat het empathisch vermogen gedurende de adolescentie toeneemt, is meer onderzoek nodig om de invloed van het onderwijs, en meer specifiek: het literatuuronderwijs, op deze ontwikkeling in kaart te brengen. Waar Schrijvers (2019) een recente bijdrage levert om deze lacune op te heffen, stelde de auteur eveneens dat tot dusver ‘little is known about whether adolescents gain such personal and social insights through reading in the secondary literary classroom’ (p. 7). Schrijvers (2018) formuleerde naar aanleiding van een reviewstudie van dertien (quasi)experimentele onderzoeken de ontwerpprincipes die aan een lessenreeks over het lezen van literaire fictie ten grondslag zouden moeten liggen, wil deze onder meer het empathisch vermogen stimuleren. Deze ontwerpprincipes opperen een dialogische benadering van het literatuuronderwijs met een doelgerichte afstemming van de verhaalkeuze.

De ontwerpprincipes van de dialogische benadering van het literatuuronderwijs gaan terug op Bakhtin (1981), die het verhaal beschreef als een dialogisch geprikkelde en gespannen omgeving van vreemde woorden, waardeoordelen en accenten, die ‘weaves in and out of complex interrelationships, merges with some recoils from others, intersects with yet a third group: and all this may crucially shape discourse, may leave a trace in all its semantic layers, may complicate its expression and influence its entire stylistic profile’ (p. 276). Lezers werden volgens hem uitgenodigd tot een herhaalde analyse via deze dialoog, die in relatie tot anderen

'takes on an enormous heuristic significance, deepening and broadening our artistic and ideological understanding of them' (p. 422). Via de opgestelde ontwerpprincipes krijgt deze dialogische analyse vorm via een interne en externe dialoog. De interne dialoog kan worden getypeerd als een actief 'vraag-antwoordspel' met het verhaal, waarbij lezers aan de hand van de eigen voorkennis de vragen, reacties of ervaringen die tijdens het lezen bij hen worden opgeroepen, noteren en vervolgens op het verhaal en deze vragen, reacties of ervaringen reageren (Schrijvers 2019). Dit 'gesprek met de tekst' komt ook in Felki's (2008) beschrijving van het lezen (van literatuur) terug: 'In the two-way transaction we call reading, texts pass through densely woven filters of interpretation and affective orientation that both enable and limit their impact' (p. 18). In de externe dialoog staan dialogische taken centraal die 'leerlingen stimuleren om hun persoonlijke reacties op fictionele teksten en de thema's daarin mondeling uit te wisselen en uit te diepen' (Schrijvers 2019, p. 249).

Ook Janssen, Braaksma en Couzijn (2009) ontwierpen een experimentele lessenreeks, waarin een dialogische literatuurbenadering – met zowel interne als externe dialogen – centraal stond. Deze lessenreeks werd gebruikt als interventie binnen een studie, waarin de invloed van het (onbegeleid) stellen van eigen vragen op het interpretatievermogen en de waardering van vijftien- en zestienjarige leerlingen voor korte verhalen via twee experimenten [resp. $n = 67$; 245] werd onderzocht. Alle leerlingen volgden dezelfde lessenreeks. Echter, in het eerste experiment werden leerlingen in de experimentele conditie aangemoedigd om eigen, authentieke vragen te stellen en te bediscussiëren, terwijl de leerlingen uit de controleconditie deze aanmoediging niet kregen en via een werkblad in open-interpretatievragen werden voorzien. In het tweede experiment werden leerlingen in beide condities gestimuleerd tot het voeren van deze interne dialoog, maar werd in de ene groep geen voorbeelduitwerking van een eigen vraag aangereikt (onbegeleide conditie) en in de andere groep wel (begeleide conditie).

De lessenreeks bestond uit vijf lessen van zestig minuten (experiment 1) of zes lessen van vijftig minuten (experiment 2). Tijdens iedere les lazen leerlingen een kort verhaal van een tot vijf pagina's van een gewaardeerd auteur binnen de moderne, literaire fictie. Gedurende deze lessen kregen de leerlingen een interpretatiestrategie aangeleerd, die bestond uit de volgende vijf stappen: lees het verhaal en 1) stel jezelf vragen tijdens het lezen; 2) kies een hamvraag [i.e. kernvraag]; 3) bespreek je hamvraag met anderen; 4) formuleer een antwoord; en 5) onderbouw je antwoord. De lessenreeks werkte cumulatief: in iedere les stond een nieuwe stap centraal en werden de voorgaande stappen herhaald. De laatste les stond in het teken van de 'meesterproef', waarin leerlingen zelfstandig de aangeleerde interpretatiestrategie doorliepen aan de hand van een uit vijf opties zelfgekozen verhaal.

Er werd een vaste structuur aangehouden: iedere les begon met een individuele lezing van het verhaal, waarbij in de experimentele conditie eigen, authentieke vragen werden genoteerd (ongeveer twintig minuten). Daarna volgden discussies in groepjes van twee tot vier leerlingen (ongeveer vijftien minuten) en tot slot werd een groepsdiscussie gevoerd die door de docent werd geleid (ongeveer tien minuten). Het formuleren en bediscussiëren van de vragen vormde de kern van iedere les. Hoewel elke les een vaste opbouw kende, waren de leerlingactiviteiten in de verschillende fasen (individueel lezen, groepsgesprek en klassengesprek) gevarieerd. Aan het type vragen werd geen eisen gesteld, – alle vragen waren goed – al werden open en niet-retorische vragen die meningsverschillen aanwakkerden, aangemoedigd. Er werd wel de voorkeur gegeven aan een zogenoemde ‘hamvraag’, die werd omschreven als ‘een vraag die volgens jou heel belangrijk is voor het verhaal als geheel; over iets wat je niet loslaat na het lezen, wat je bezig blijft houden; waarop waarschijnlijk meer dan één antwoord mogelijk is en; die uitnodigt tot discussie (verschillende meningen)’ (Janssen 2015b, p. 7).

De rol van de docent was anders dan in de meer traditionele (literatuur)lessen en kan het best omschreven worden als ‘coach’, initiator en begeleider van het interpretatieproces. Het evalueren van vragen en antwoorden in termen als ‘goed’ of ‘fout’ werd afgekeurd en docenten kregen de instructie om leerlingen te assisteren bij het ontdekken van eigen vragen, het formuleren van eigen antwoorden en het stimuleren van diepgang bij dit interpretatieproces via parafraseren en doorvragen naar verklaringen en onderbouwingen, als ook het geven van positieve feedback op inzet en het expliciteren van een vergelijking met antwoorden van een ander.

Uit een voor- en nameting aan de hand van een hardop-denksessie die door Janssen, Braaksma en Rijlaarsdam (2006) al was getest en waarbij leerlingen een verhaal moesten lezen, en een analyse van de eindopdracht van de lessenreeks, die bestond uit het schrijven van een onderbouwde recensie van tweehonderd woorden, bleek de invloed van het al dan niet begeleid stellen van eigen vragen aan een verhaal op de interpretatievaardigheid van leerlingen niet significant. Echter, uit een voor- en nameting via een interpretatietoets over een verhaal, waarbij de gebruikte verhalen werden gecounterbalancet, bleek het zelf stellen van vragen in het tweede experiment wel van invloed te zijn op de interpretatiekwaliteit van de leerlingen. De waardering voor het lezen van verhalen nam in beide experimenten significant toe.

1.5 Huidig onderzoek

Waar Janssen et al. (2009) de leeropbrengsten van hun experimentele lessenreeks in kaart probeerden te brengen, beperkten ze zich daarbij tot de interpretatievaardigheid en het leesplezier en werd een eventueel stimulerende werking op de ontwikkeling van het empathisch vermogen niet verkend. De toegedichte hoofdrol van empathie in de legitimering van het (toekomstig) literatuuronderwijs (Witte, Mantingh & Van Herten 2017) maakt verder onderzoek naar de leeropbrengsten van deze lessenreeks relevant, te meer daar de experimentele lessenreeks de dialogische ontwerpprincipes van Schrijvers et al. (2018) deelt, waarmee de bodem voor een leeropbrengst als het stimuleren van de ontwikkeling van het empathisch vermogen vruchtbaar lijkt.

In het huidige onderzoek wordt de experimentele lessenreeks van Janssen et al. (2009) verder verkend aan de hand van de volgende onderzoeksvraag:

In hoeverre speelt het stimuleren van de interne dialoog bij het dialogisch lezen van korte, literaire verhalen een rol bij de ontwikkeling van het empathisch vermogen van veertienjarige, middelbare scholieren?

Op basis van de inzichten uit Schrijvers (2019), Van Lissa et al. (2016) en Klapwijk en Crone (2019) wordt verwacht dat het cognitief empathisch vermogen gedurende de periode dat de lessenreeks wordt uitgevoerd, zal toenemen, hoewel minimaal, en dat het affectief empathisch vermogen constant zal blijven. Een meetbaar, minimaal verschil zou niettemin zeer betekenisvol zijn, wat duidelijk wordt wanneer de mogelijke invloed van de lessenreeks van in totaal enkele uren afgezet wordt tegen het totaal aan dagelijkse invloeden, waaraan het empathisch vermogen van eenieder blootgesteld wordt. Aanvullend zal deze toename naar verwachting enkel optreden, wanneer er sprake is van hoge emotionele transportatie en blijft de toename achterwege of is er zelfs sprake van een afname bij gebrek daaraan (Bal & Veltkamp 2013).

2. METHODE

2.1 *Lessituatie met afstandsonderwijs*

Op 15 maart 2020, de dag voordat het onderzoek oorspronkelijk zou worden uitgevoerd, werd door de regering besloten dat de scholen werden gesloten in verband met de corona-epidemie. Door de ingrijpende maatregelen moest niet alleen het onderwijs, maar ook dit onderzoek omgezet worden naar een variant op afstand. Aanvankelijk zou het interventiedesign van Janssen et al. (2009) nauwgezet gevolgd worden, maar door de overschakeling op afstandsonderwijs waren wijzigingen onvermijdelijk. Navolgend zal eerst het afstandsonderwijs worden omschreven zoals werd geïmplementeerd door de middelbare school waar het huidige onderzoek werd afgenomen. Aansluitend zal de onderzoeksopzet worden beschreven, waarbij afwijkingen ten opzichte van Janssen et al. (2009) zullen worden voorzien van een beargumenteerde toelichting (voor een overzicht van alle wijzigingen, zie Tabel 2.2 in paragraaf 2.4).

In verband met het afstandsonderwijs kreeg iedere klas per week één uur les in ieder vak. Specifiek voor het vak Nederlands betekende dit dat de lesfrequentie werd teruggebracht van drie lessen per week naar een enkel lesuur. Deze wekelijkse les werd op afstand verzorgd via het programma *Microsoft Teams*, waarbij een online teamvergadering fungeerde als de digitale variant van een klassikale les. Voor werkvormen in groepjes moest deze klassikale vergadering worden verlaten, waarna leerlingen in vooraf aangemaakte subteams, kanalen, konden inbellen. De docent kon deze kanalen naar believen in- en uitstappen om de verschillende groepsgesprekken te observeren. Leerlingen konden zien of de docent al dan niet aanwezig was. Om voor duidelijkheid te zorgen werd op een vaste dag in de week in één keer de volledige weekplanning (de inhoud van de les en eventueel huiswerk) met de leerlingen gedeeld via Magister. In verband met het cumulatieve karakter van de lessenreeks die in het huidige onderzoek verder werd verkend, werd ervoor gekozen om deze weekplanning op het eind van en direct na de les met de leerlingen te delen, zodat leerlingen niet vooruit konden werken en de lessenreeks stap voor stap zou worden doorlopen.

2.2 *Onderzoeksdesign*

In het huidige onderzoek werd een quasi-experimenteel design (wel interne dialoog *versus* geen interne dialoog) met voormeting (T1), nameting (T2) en uitgestelde nameting (T3) geïmplementeerd. Vier klassen volgden gedurende vier weken onderwijs op basis van een

dialogische literatuurbenadering (Janssen et al. 2009). In twee klassen werd een lessenreeks geïmplementeerd, waarin zowel de interne als de externe dialoog werden gestimuleerd en twee klassen werden toegewezen aan een controleconditie, waarbij enkel de externe dialoog werd gestimuleerd. De interne dialoog werd steeds door de docent gefaciliteerd (zie paragraaf 2.5). Verder was de lessenreeks binnen deze controleconditie hetzelfde als binnen de experimentele conditie. De lessen werden in alle klassen gedurende dezelfde vier weken doorlopen, direct na de meivakantie van 2020.

2.3 Participanten

Drie docenten van een middelbare school in regio Eindhoven, Noord-Brabant, waren betrokken bij de implementatie van de experimentele lessenreeks. Om contaminatie van onderzoekscondities te voorkomen werd één docent [C: vrouw, een jaar ervaring] met twee klassen toegewezen aan de controleconditie en de andere docenten [A: man, afstudeerstagiair; B: vrouw, acht jaar ervaring] met beide één klas aan de experimentele conditie.

De vier klassen waren derdejaars klassen vwo: twee klassen atheneum en twee klassen gymnasium, evenredig over de onderzoekscondities verdeeld (zie Tabel 2.1). De condities verschilden niet significant wat betreft geslacht (56% meisjes in de experimentele conditie, 54% in de controleconditie), gemiddelde leeftijd (beide 14.6 jaar) en het algemeen gemiddelde voor het vak Nederlands (resp. 7.3 en 7.5 op een schaal van 10).

Tabel 2.1. Participantenoverzicht met gemiddelde leeftijd en standaarddeviaties.

Klas	Conditie	Niveau	Docent (leeftijd)	Cijfer (klasgemiddelde)	Jongens (leeftijd)*	Meisjes (leeftijd)*	Totaal (leeftijd)*
1	Experimenteel	Atheneum	A (26)	7.3	11 (14.7)	12 (14.5)	23 (14.6)**
2	Experimenteel	Gymnasium	B (31)	7.3	7 (14.4)	11 (14.6)	18 (14.5)
3	Controle	Atheneum	C (23)	7.4	9 (14.7)	15 (14.5)	24 (14.6)***
4	Controle	Gymnasium	C (23)	7.6	8 (14.6)	5 (14.6)	13 (14.6)

* Dit is de leeftijd ten tijde van de uitgestelde nameting. ** Een leerling miste de voormeting (T1) en werd niet meegenomen in de analyses van het onderzoek. *** Een leerling miste de uitgestelde nameting (T3).

Veertienjarigen staan aan het begin van de middenadolescentie. Deze ontwikkelingsfase kenmerkt zich onder meer door het ontluikende, cognitief empathisch vermogen: ‘De jongere begint zich af te vragen: ‘Wat vindt mijn vriendin ervan?’ ‘Wat wil papa nu eigenlijk?’’ (Jolles 2017). Waar een vroeg-adolescent in staat is blijdschap en boosheid te onderscheiden, maar complexe emoties nog niet kan begrijpen, groeit dit gedurende de middenadolescentie en weet

een laat-adolescent ook de complexe emoties te herkennen (Jolles 2017). De ontwikkeling van adolescenten die hier geschetst wordt, maakt hen tot een interessante doelgroep voor een onderzoek naar de ontwikkeling van het empathisch vermogen, te meer daar '[d]e theorie over literaire ontwikkeling nauw verbonden [is] met de ontwikkelingspsychologie' (Witte 2008, p. 501). Het gemiddelde literaire competentieniveau benaderde bij aanvang naar verwachting niveau twee, waar het lezen als 'herkennend' wordt getypeerd: 'Op niveau 2 is de leerling hoofdzakelijk nog georiënteerd op zijn eigen leefwereld: hij kan zich met personages identificeren die op een of andere manier bekend voor hem zijn' (Witte 2008, p. 202). Het beperkte literair-inlevingsvermogen weerspiegelt de beperkte mate van empathisch vermogen. Het tweede niveau vormt het beoogde startniveau voor de bovenbouw van het havo/vwo. Een groei naar het volgende literaire competentieniveau ('reflecterend' lezen), het streefniveau voor havisten, zou eveneens de ontwikkeling op psychologisch vlak weerspiegelen: 'De overgang naar niveau 3 gaat gepaard met een toenemende belangstelling voor een wereld die verder van de eigen leefwereld afstaat. Ook hierbij speelt identificatie een rol, maar staat de lezer open voor afwijkende normen en waarden en is hij bereid zijn eigen normen ter discussie te stellen' (Witte 2008, p. 202).

2.4 Experimentele lessenreeks

Voor de experimentele lessenreeks werd nauwgezet gebruik gemaakt van de ontwikkelde lessenreeks van Janssen et al. (2009) die door Stichting CPNB werd gepubliceerd in de vorm van een docentenhandleiding (Janssen 2015a) en een werkboek voor leerlingen (Janssen 2015b). De lessenreeks bestond uit zes lessen, die voor een goede balans tussen continuïteit en begeleiding in onderwijs werden opgedeeld in drie lessen op afstand van 60 minuten – de oneven lessen – en drie huiswerklessen – de even lessen.

De pagina's van het werkboek met daarin theorie en opdrachten werden voor iedere les afzonderlijk gedigitaliseerd in *Microsoft Forms*¹. De link naar de werkboeken werd aan het begin van iedere les door de docenten met de participanten gedeeld via de chatfunctie van *Microsoft Teams*. De opbouw van de werkboeken was steeds hetzelfde: 1) een welkomstwoord met de inhoud van de betreffende les, 2) de theorie over de volgende stap van de interpretatiestrategie, 3) een aankondiging van het nieuwe verhaal, 4) het verhaal met ruimte voor het maken van aantekeningen bij de eerste stap van het stappenplan, 5) onderzoeksvragen (zie paragrafen 2.9 en 2.10) en 6) één of meer opdrachten voor de leerlingen. Het einde van het werkboek werd telkens duidelijk gemarkeerd met een afsluitend bericht, waarin nog enkele

boekentips werden gegeven en de instructie opgenomen was het werkboek, het formulier van *Microsoft Forms*, in te leveren door op de verzendknop te klikken. Voor zowel de lessen die klassikaal op afstand gevolgd werden als de lessen die als huiswerk werden doorlopen, was het werkboek volledig wat betreft de instructies. Participanten konden op deze manier bij een klassikale afstandsles de uitleg van de docenten mee- en teruglezen, wanneer ze een deel van de uitleg gemist hadden, en bij een huiswerkles de gehele uitleg zelfstandig doornemen. Bij de huiswerklessen werd de theorie eveneens aangeboden in de vorm van een door de docenten ingesproken podcast om zowel de visuele als de auditieve leerweg aan te spreken en de betrokkenheid van de docenten bij de lessen te benaderen.

De structuur van de lessen was gelijk aan Janssen et al. (2009). Iedere les lazen de participanten een nieuw kort verhaal (zie paragraaf 2.6), dat onderworpen werd aan de aan te leren interpretatiestrategie: lees het verhaal en 1) stel jezelf vragen tijdens het lezen; 2) kies een hamvraag [i.e. kernvraag]; 3) bespreek je hamvraag met anderen; 4) formuleer een antwoord; en 5) onderbouw je antwoord. De lessenreeks werkte cumulatief: in iedere les stond een nieuwe stap centraal en werden eerdere stappen herhaald. Bij de herhaling van stappen bij een nieuw verhaal werd opbouwende zelfstandigheid ingebouwd. De laatste les stond in het teken van de ‘meesterproef’, waarin participanten zelfstandig de aangeleerde interpretatiestrategie doorliepen. Met deze opbouw van zelfstandigheid aan de hand van een stappenplan vormde *scaffolding* een belangrijk kenmerk van de lessenreeks.

Ook de vaste fasering uit Janssen et al. (2009) werd gehandhaafd: eerst een individuele lezing van het verhaal, daarna discussies in groepjes en ter afsluiting een klassengesprek, al kon in het huidige onderzoek het klassengesprek bij de lessen die als huiswerk werden doorlopen, niet plaatsvinden. In overeenstemming met Janssen et al. (2009) week de eerste les, de introductieles, enigszins af van de andere lessen: participanten kregen eerst uitleg over de opzet van de gehele lessenreeks en het verhaal werd niet individueel gelezen, maar voorgelezen door de docenten.

De rol van de docent kon evenals in Janssen et al. (2009) omschreven worden als ‘coach’; initiator en begeleider van het interpretatieproces. De docenten ontvingen een docentenhandleiding met algemene informatie en begeleidingsinstructies die op het huidige onderzoek was afgestemd. Na de overschakeling op afstandsonderwijs ontvingen de betrokken docenten per klas voor iedere les een afzonderlijk lesplan². Hierin konden de docenten zien welke voorbereidingen moesten worden getroffen. Daarnaast was het een leidraad voor de les zelf, waarin stap voor stap stond beschreven wat er gedurende de les van de docent en de participanten werd verwacht. Ook de weblinks naar de digitale werkboeken in *Microsoft Forms*

stonden in dit document klaar: een leerlingenexemplaar en een docentenexemplaar, waarmee docenten inzage hadden in het ingeleverde werk van participanten. De algemene informatie en de afzonderlijke lesplannen werden respectievelijk voorafgaand aan de lessenreeks en voor iedere les uitgebreid met docenten doorgesproken. De docenten kregen de instructie de lesplannen nauwgezet te volgen en eventuele afwijkingen te rapporteren.

Tabel 2.2. Afwijkingen huidig onderzoek ten opzichte van Janssen et al. (2009) in verband met de overgang op afstandsonderwijs.

	Janssen et al. (2009)	Huidig onderzoek
Algemeen	<ul style="list-style-type: none"> - Zes klassikale lessen (50 minuten) - Fysiek onderwijs op school - Opdrachten en onderzoeksvragen op papier 	<ul style="list-style-type: none"> - Drie klassikale lessen (180 minuten); drie huiswerklessen (zelfstandig) - Onderwijs op afstand via <i>Microsoft Teams</i> - Opdracht en onderzoeksvragen digitaal via <i>Microsoft Forms</i>
Tekstselectie	<ul style="list-style-type: none"> - Selectiecriteria gericht op leerlingen uit leerjaar 4 van havo/vwo - Verhalen van 1 tot 5 pagina's - Vijf verplichte verhalen en twee verhalen naar keuze uit een verhalenbundel 	<ul style="list-style-type: none"> - Selectiecriteria gericht op leerlingen uit leerjaar 3 van vwo - Verhalen van 1 à 2 pagina's - Zes verplichte verhalen; geen keuze-opties
Externe dialogen	<ul style="list-style-type: none"> - Fysiek overleg in duo's en in groepjes 	<ul style="list-style-type: none"> - Videobellen via <i>Microsoft Teams</i> voor overleg in duo's en in groepjes
Begeleiding docenten	<ul style="list-style-type: none"> - Docenten kregen een handleiding met advies over het geven van feedback en het sturen van de externe dialogen - Docenten kregen geen aanvullende instructie - Constant zicht op taakgerichtheid van participanten - Begeleiding fysiek tijdens iedere les 	<ul style="list-style-type: none"> - Docenten kregen een handleiding met advies over het geven van feedback en het sturen van de externe dialogen - Docenten kregen de instructie stap voor stap een lesplan te volgen - Zeer beperkt tot geen zicht op de taakgerichtheid van participanten tijdens de les - Begeleiding op afstand, enkel tijdens de drie klassikale afstandslessen

2.5 Interventie

De interne dialoog, het 'gesprek met de tekst', werd gezien als het kernelement van de dialogische literatuurbenadering en werd derhalve tussen de onderzoekscondities gemanipuleerd. In de experimentele conditie werd de interne dialoog gestimuleerd door de relatie tussen de eerste stap, het stellen van vragen aan een verhaal, en de tweede stap uit de interpretatiestrategie, het kiezen van een hamvraag, te duiden als een gesprek met de tekst: op welke eigen vragen geeft een verhaal zelf al antwoord en op welke vragen moet een antwoord

worden bedacht (ook wel: interpreteren)? Deze uitleg komt ook in de theorie naar voren, zoals werd overgenomen uit het werkboek voor leerlingen (Janssen 2015b).

In de controleconditie werd de interne dialoog juist niet gestimuleerd door participanten wel notities te laten maken (opmerkingen te laten plaatsen) tijdens het lezen van het verhaal, maar niet zelf een hamvraag te laten bedenken. De hamvraag kon worden gekozen uit enkele keuzemogelijkheden, die door de docent werden gefaciliteerd. Hierdoor werd het gesprek met het verhaal niet door de docenten of de interpretatiestrategie geactiveerd, omdat de participanten niet werd gevraagd na te gaan, op welke eigen opmerkingen een verhaal zelf al antwoord gaf. Daarnaast werden de teksten in de werkboekjes voor leerlingen (Janssen 2015b) zo minimaal mogelijk aangepast, zodat de strekking overal hetzelfde bleef, maar iedere associatie met de interne dialoog werd geëlimineerd (e.g. vragen stellen werd opmerkingen plaatsen, een vraag werd een onduidelijkheid; een antwoord formuleren werd een verklaring bedenken en een vraag beantwoorden werd een onduidelijkheid ophelderen).

2.6 Materiaal

De korte verhalen die in de experimentele lessenreeks werden gebruikt, werden gekozen aan de hand van enkele selectiecriteria. Ten eerste moesten het verhalen zijn die oorspronkelijk in het Nederlands waren geschreven. Het tweede criterium betrof de lengte van het verhaal. Waar Janssen et al. (2009) een tot vijf pagina's als maatstaf namen, werd er in verband met het afstandsonderwijs voor gekozen om dit te beperken tot een à twee pagina's. Immers, doordat het onderwijs vanuit huis werd bijgewoond, had de docent minder zicht op de taakgerichtheid van leerlingen, terwijl deze focus van hen naar verwachting een stuk minder was. Daarnaast werd op deze manier ruimte gecreëerd voor de extra tijd die het ontvangen van leerlingen, het opstarten van de les, het organiseren van groepsgesprekken en het delen van materiaal vereisten door de complexere lessituatie. Verder was het van belang dat de verhalen qua inhoud, structuur en thematiek geschikt waren voor het doel van het onderzoek. In het kader van het huidige onderzoek moesten de verhalen aanleiding geven om het perspectief van een ander in te nemen, dan wel de gevoelens van een ander over te nemen (resp. cognitieve en affectieve empathie naar Groen (2019)) en emotionele transportatie stimuleren. Hoewel Schrijvers (2019) bij de aanpassing van haar interventie pleitte voor een overkoepelde thematiek bij de verschillende verhalen, werd hier in het onderzoek van Janssen et al. (2009) geen rekening mee gehouden. Daar het huidige onderzoek een verdere verkenning van de interventie van Janssen et al. (2009) betreft, werd de thematische relatie tussen de verhalen niet meegenomen in de selectiecriteria.

Als vierde criterium moest ieder verhaal vragen oproepen, waarbij ruimte was voor discussie, doordat er geen eenduidig antwoord op de vragen kon worden gegeven; de verhalen moesten open plekken bevatten.

Gezien het opbouwende karakter van de interpretatiestrategie van Janssen et al. (2009) werd ervoor gezorgd dat de literariteit van de verhalen toenam, namelijk van literair competentieniveau twee voor de eerste drie verhalen naar drie voor de laatste drie verhalen (volgens het referentiekader van Witte (2008)). Verhalen van het tweede literaire competentieniveau zijn geschreven in eenvoudige taal, hebben een eenvoudige structuur en thematiek en sluiten inhoudelijk aan bij de belevingswereld van de leerling, waarbij handelingen en gebeurtenissen elkaar in hoog tempo opvolgen (Witte 2008, p. 134). Een niveau hoger wordt de structuur enigszins complex, maar blijft transparant, kunnen de inhoud en thematiek wat verder van de belevingswereld van de leerling staan en bevat het verhaal open plekken en mogelijk een diepere betekenislaag (Witte 2008, p. 135). *Hoela*, geschreven door Cees Nooteboom fungeerde als de climax van deze verhalenreeks en stond centraal in de meesterproef: de afsluitende les waarbij leerlingen de aangeleerde interpretatiestrategie zelfstandig doorliepen. Hierbij werd afgeweken van Janssen et al. (2009), die leerlingen uit verschillende opties, waaronder *Hoela*, een verhaal lieten kiezen. Op deze manier werd getracht het gebrek aan begeleiding op te vangen en voor duidelijkheid en structuur te zorgen bij het als

Tabel 2.3. Verhalen gebruikt in de experimentele lessenreeks

Les	Titel	Auteur	Omschrijving
1	<i>Een ongelukkig tijdstip</i>	Tanja de Jonge	Een stel vrienden ‘speelt’ Ouija. Max en Alwin nemen het niet serieus en roepen de woede van een geest over zich af. Als Alwin de ochtend erna verongelukt, vreest Max voor zijn eigen leven.
2	<i>De invaller</i>	René Appel	Een meisje vlucht weg uit een kroeg, maar wordt achtervolgd. Het blijkt haar vroegere leraar Nederlands, ‘de invaller’, die haar vergeten tas terugbrengt. Maar blijft het daarbij?
3	<i>In sneltreinvaart</i>	Jennefer Mellink	Een vrouw is op haar hoede als ze een trein instapt. Twee gevaarlijk ogende jongens achtervolgen haar door de trein. Met toenemende onrust probeert ze aan hen te ontkomen.
4	<i>Oliver (fragment)</i>	Edward van den Vendel	Een klas gaat zwemmen. Tycho ziet Oliver onder de douche staan en komt er onthutst achter dat hij zich tot hem aangetrokken voelt.
5	<i>De onbekende trekvogel</i>	Kader Abdolah	Een vluchteling, de ik-figuur, werkt in een natuurmuseum bij Gerrit om te helpen bij het opzetten van vogels. Een trekvogel valt uit de lucht, maar kan door Gerrit niet gedetermineerd worden: onbekend.
6	<i>Hoela</i>	Cees Nooteboom	Tijdens een verjaardagsfeest ziet een jongetje vanachter een raam zijn kleine neefje verdrinken in de vijver van de tuin en doet niets om te helpen.

* In de eerste les werd het verhaal voorgelezen door de docent

huiswerk doorlopen van de meesterproef in plaats van tijdens de les. Bovendien hoefden leerlingen zo maar één verhaal te lezen, waarbij ingespeeld werd op de verwachte afname van taakgerichtheid ten gevolge van het afstandsonderwijs.

De verhalen die aan de selectiecriteria voldeden, werden voorgelegd aan de betrokken docenten. In overleg werd bepaald of de betreffende verhalen geschikt waren voor derdejaars vwo-leerlingen wat betreft taalgebruik, thematiek en moeilijkheidsgraad. Uiteindelijk resulteerde dit in zes verhalen die geschikt werden bevonden voor de experimentele lessenreeks (zie Tabel 2.3 voor een korte omschrijving van ieder verhaal).

2.7 Procedure

Aan het begin van de eerste les, voorafgaand aan de opstart van de experimentele lessenreeks, werd T1 afgenomen. De participanten kregen de instructie voor aanvang mondeling van de docenten en konden de instructie teruglezen op de openingspagina van T1. De docenten vertelden de participanten dat ze deel zouden gaan nemen aan een onderzoek en dat ze een vragenlijst in gingen vullen van 43 vragen, waarmee ze ongeveer 10 minuten bezig zouden zijn. Ze kregen de instructie om goed te lezen, niet te lang over het antwoord na te denken en niet terug te bladeren. Tot slot werd aangegeven dat alle gegevens anoniem zouden worden verwerkt, waarbij ook een uitleg werd gegeven van de term ‘anoniem’. Participanten kregen de gelegenheid om vragen te stellen en vervolgens werd de link naar de digitale vragenlijst met de participanten gedeeld via de chatfunctie van *Microsoft Teams*. De docenten konden via een eigen link op de ontwerppagina zien, welke participanten al klaar waren met het invullen van T1. Dezelfde procedure werd gevolgd bij T3, waarbij aanvullend werd opgemerkt dat participanten aansluitend hun ervaring met de lessenreeks konden delen via een korte evaluatie binnen dezelfde link van *Microsoft Forms*.

T2 werd afgenomen gedurende de meesterproef, de zesde les van de experimentele lessenreeks, nadat participanten het verhaal hadden gelezen en een korte vragenlijst over de emotionele transportatie, begrijpelijkheid en geloofwaardigheid hadden ingevuld (zie paragrafen 2.9 en 2.10). Deze les werd als huiswerk doorlopen door de leerlingen, waardoor de instructie niet mondeling door de docenten kon worden gegeven. Participanten kregen daardoor enkel een schriftelijke instructie te lezen op de openingspagina van T2. De inhoud van de instructie was gelijk aan de instructie bij T1.

Voor het lezen van het verhaal, het maken van de meesterproef en het invullen van T2 hadden de participanten een week de tijd. Sommige participanten vulden T2 de dag dat het werd

opgegeven al in, andere pas de laatste dag voor de opgegeven deadline. In verband met het slaperffect van fictie (Bal & Velkamp 2013) werd ervoor gekozen om T3 af te nemen twee weken na het opgeven van de meesterproef in de vijfde les. Hierdoor was de vertraging tussen T2 en T3 minimaal een volledige week, de termijn die ook door Bal en Velkamp (2013) werd gehanteerd.

2.8 Zelfrapportagevragenlijst

Het persoonsgebonden empathisch vermogen werd via de zelfrapportagevragenlijst van Davis (IRI; 1980) bevraagd (T1-3). Bij deze vragenlijst werd iedere schaal van empathie gemeten via zeven subschalen: stellingen die door participanten op een vijfpuntsschaal (1 = beschrijft me helemaal niet goed; 5 = beschrijft me zeer goed) moesten worden beoordeeld. De oorspronkelijke schalen (0 = *does not describe me well*; 4 = *describes me very well*) konden niet worden gehandhaafd, aangezien de 0-schaal niet door *Microsoft Forms* werd ondersteund. De subschalen werden voor het huidige onderzoek vanuit het Engels naar het Nederlands vertaald (zie Bijlage I). In het huidige onderzoek werden in totaal zeven fillers toegevoegd, te weten ieder vijfde item in de vragenlijst, die via dezelfde vijfpuntsschaal werden bevraagd. Deze fillers vroegen naar attitudes over fictie in het algemeen (e.g. ‘Ik ben van mening dat je eens in de zoveel tijd naar een theatervoorstelling moet gaan’).

De interne validiteit van de schalen werd per meetmoment gecontroleerd (zie Tabel 2.4) en bleek gemiddeld goed voor de *perspective-taking scale* ($\alpha = .82$), de *fantasy scale* ($\alpha = .83$) en

Tabel 2.4. (Sub)schalen empathie met interne betrouwbaarheid, per schaal en per meetmoment (T1, T2 en T3).

Schaal	Subschaal: voorbeelditem (schaal van 1 tot 5).	Cronbach's α		
		T1	T2	T3
<i>Perspective-taking</i>	Soms vind ik het moeilijk om de wereld te bekijken vanuit het perspectief van “de ander”.	.79	.79	.87
<i>Fantasy</i>	Met enige regelmaat fantaseer of dagdroom ik over dingen die met mij zouden kunnen gebeuren.	.82	.81	.86
<i>Empathic concern</i>	Als ik zie dat van iemand misbruik wordt gemaakt, krijg ik een soort van beschermend gevoel bij diegene.	.82	.84	.81
<i>Personal distress*</i>	In moeilijke situaties voel ik me ongerust en niet op mijn gemak.	.72	.69	.76

T1 = Voormeting ($n = 77$); T2 = Nameting ($n = 76$); T3 = Uitgestelde nameting ($n = 76$). * In verband met de lage interne validiteit van deze schaal bij zeven items werden twee items uitgesloten bij de analyses. De gerapporteerde waarden geven de interne validiteit van de schaal bij vijf items weer.

de *empathic concern scale* ($\alpha = .82$). De subschalen van de *personal distress scale* bleken gemiddeld twijfelachtig samen te hangen ($\alpha = .68$). Bij controle bleek de ergste verstoring binnen de controlegroep (gemiddelde $\alpha = .58$). Door twee subschalen (zie Bijlage I) uit te sluiten stegen de waarden voor de interne validiteit zowel in de controlegroep als in de experimentele groep naar een acceptabel gemiddelde ($\alpha = .72$), al bleef de interne validiteit voor de controlegroep twijfelachtig ($\alpha = .65$). In verband met de versterkte interne validiteit werd de uitsluiting van de twee subschalen ook bij de verdere analyses gehandhaafd. De gevonden validiteitswaarden komen met Davis (IRI; 1980) overeen ($.68 \leq \alpha \leq .79$).

Daarnaast werd er naar enkele demografische gegevens gevraagd (T1), waarbij participanten informatie verstrekten over hun geslacht, leeftijd en moedertaal. Ook bij T3 werd de leeftijd bevraagd. Deze waarden werden als meer representatief beschouwd en kregen derhalve de voorkeur bij de analyses.

Tot slot werden vragen gesteld over de leesfrequentie en gevoelsmatige leesbekwaamheid, als ook over de waardering voor lezen en voor het schoolvak Nederlands in het algemeen (T1-3). De vier items werden gemeten via een semantische vijfpuntsschaal: ‘Lezen doe ik in mijn vrije tijd...’ (1 = nooit, 2 = nauwelijks (zo eens in de drie maanden), 3 = soms (iedere maand), 4 = regelmatig (iedere week), 5 = dagelijks), ‘Lezen is voor mij...’ (1 = moeilijk, 5 = makkelijk), ‘Lezen vind ik...’ en ‘Nederlands vind ik...’ (1 = leuk, 5 = stom).

Aansluitend op de afname van T3 kregen participanten nog enkele evaluatieve vragen, waarbij de leerlingen hun waardering voor de lessenreeks uitten (‘Ik vond de lessenreeks...’ (1 = niet leuk, 7 = leuk)), aangaven hoe ze de samenwerking in groepjes hadden ervaren (‘Ik vond het samenwerken in groepjes tijdens deze lessenreeks leuk’ en ‘[...] nuttig’ (1 = mee oneens, 5 = mee eens)) en de lessenreeks een cijfer gaven van 1 tot en met 10 (zie Tabel 2.5). Uit een *Independent Samples T-Test* bleek geen van de variabelen tussen de condities te verschillen ($p > .05$).

Tabel 2.5. Gemiddelde waarden en standaarddeviaties bij de evaluatieve vragen over de experimentele lessenreeks.

	WEL INTERNE DIALOOG (n = 40)	GEEN INTERNE DIALOOG (n = 36)
Waardering	4.10 (1.37)	3.92 (1.40)
Samenwerking leuk	3.53 (.85)	3.31 (.92)
Samenwerking nut	2.98 (1.10)	3.17 (.71)
Cijfer	6.53 (1.18)	6.22 (1.46)

2.9 Emotionele transportatie

De mate van emotionele transportatie werd telkens direct na het lezen van een verhaal gemeten via de schaal van Busselle en Bilandzic (2009). Alleen bij het eerste verhaal werd de emotionele transportatie niet gemeten. De eerste les werd ruimschoots gevuld met andere, essentiële onderdelen, waaronder het afnemen van T1, wat in verband met de wijzingen door de overgang op afstandsonderwijs aan het begin van deze les werd uitgevoerd. Aangezien het eerste verhaal werd voorgelezen in plaats van zelfstandig werd gelezen en de eerste les voornamelijk ter introductie bedoeld was, hadden de metingen voor emotionele transportatie bij het eerste verhaal een lagere prioriteit en werd besloten deze metingen achterwege te laten.

De metingen werden verricht op een vijfpuntsschaal (1 = helemaal niet, 5 = zeer sterk) via drie items, die vanuit het Engels werden vertaald naar: ‘Het verhaal deed emotioneel gezien iets met mij’, ‘Tijdens het lezen voelde ik me gelukkig als een hoofdpersonage ergens in slaagde en ongelukkig als hij op een bepaalde manier leed’ en ‘Ik leefde mee met sommige personages in het verhaal’. De gemiddelde interne validiteit van de items bleek per verhaal zowel in de experimentele ($\alpha = .87$) als in de controleconditie ($\alpha = .85$) goed (zie Tabel 2.6). Deze waarden komen overeen met de interne validiteit die door Bal en Veltkamp (2013) werd vastgesteld ($\alpha = .85$). Per afzonderlijke vragenlijst varieerde de interne betrouwbaarheid van voldoende ($\alpha = .76$) tot excellent ($\alpha = .94$).

De mate van emotionele transportatie bleek niet significant te verschillen tussen de twee condities ($t(75) = .283, p > .05$). Binnen de experimentele conditie bleek de gemiddelde emotionele transportatie per sekse te verschillen: uit een *Independent Samples T-Test* bleken meisjes ($M = 2.5, SD = .68$) in vergelijking met jongens ($M = 1.8, SD = .55$) significant meer emotioneel getransporteerd ($t(38) = -3.73, p < .001$). Binnen de controleconditie bleek geen sprake van een significant sekseverschil ($t(35) = -1.35, p > .1$).

Tabel 2.6. Gemiddelde emotionele transportatie (schaal 1 tot 5) met standaarddeviatie en betrouwbaarheid, per verhaal

Verhaal	WEL INTERNE DIALOOG (n = 40)		GEEN INTERNE DIALOOG (n = 37)	
	Emotionele transportatie	Cronbach's α	Emotionele transportatie	Cronbach's α
2	2.37 (.91)	.88	2.22 (.88)	.76
3	2.53 (1.03)	.88	2.61 (.92)	.83
4	1.83 (.96)	.94	1.91 (.92)	.91
5	2.03 (.79)	.84	2.04 (.84)	.88
6	2.27 (.94)	.82	1.98 (.94)	.86
Gemiddelde	2.20 (.73)	.87	2.15 (.79)	.85

2.10 Begrijpelijkheid en geloofwaardigheid

Evenals de emotionele transportatie werden de begrijpelijkheid en geloofwaardigheid van de verhalen telkens direct na het lezen van een verhaal gemeten (zie Tabel 2.7), ook hier met uitzondering van het eerste verhaal. De metingen werden verricht op een zevenpuntsschaal (1 = helemaal mee oneens, 7 = helemaal mee eens) via de items ‘Ik vond het verhaal goed te begrijpen’ en ‘Ik vond het verhaal geloofwaardig’. Voor geen enkel verhaal bleek een significant verschil in geloofwaardigheid of begrijpelijkheid tussen de beide condities ($.2 < p < .9$). Bij een *Independent Samples T-Test* gesorteerd per geslacht bleek enkel een significant verschil tussen de condities in de begrijpelijkheid van het tweede verhaal: meisjes in de experimentele conditie ($M = 4.83$, $SD = .94$) vonden het tweede verhaal in vergelijking met meisjes in de controleconditie ($M = 5.70$, $SD = .57$) minder begrijpelijk ($t(41) = -3.62$, $p < .001$). Het verschil in de door meisjes gerapporteerde geloofwaardigheid van het tweede verhaal benaderde significantie ($t(41) = -1.95$, $p < .06$). In alle andere gevallen waren de verschillen in gerapporteerde begrijpelijkheid en geloofwaardigheid niet significant ($p > .1$).

Bij een vergelijking via een *Independent Samples T-Test* van de geloofwaardigheid en de begrijpelijkheid tussen jongens en meisjes binnen dezelfde conditie bleken significante verschillen bij het tweede en het derde verhaal. In de controlegroep vonden meisjes (resp. $M = 5.70$, $SD = .57$; $M = 5.30$, $SD = 1.34$) het tweede verhaal in vergelijking met jongens (resp. $M = 4.29$, $SD = 1.69$; $M = 3.82$, $SD = 1.55$) begrijpelijker en geloofwaardiger (resp. $t(19.1) = -3.28$, $p < .005$; $t(35) = -3.11$, $p < .005$). In de experimentele groep vonden meisjes ($M = 5.39$, $SD = .94$) het derde verhaal in vergelijking met jongens ($M = 4.24$, $SD = 1.44$) geloofwaardiger ($t(38) = -3.07$, $p < .005$). Verder waren er geen significante verschillen in begrijpelijkheid en geloofwaardigheid van de verhalen tussen jongens en meisjes binnen dezelfde conditie ($p < .05$).

Tabel 2.7. Gemiddelde begrijpelijkheid en geloofwaardigheid (schaal 1 tot 7) met standaarddeviatie, per verhaal.

Verhaal	WEL INTERNE DIALOOG (n = 40)		GEEN INTERNE DIALOOG (n = 37)	
	Begrijpelijkheid	Geloofwaardigheid	Begrijpelijkheid	Geloofwaardigheid
2*	4.85 (1.39)	4.35 (1.25)	5.05 (1.39)	4.62 (1.61)
3	5.08 (1.35)	4.90 (1.30)	5.36 (1.05)	4.94 (1.19)
4	2.83 (1.58)	3.40 (1.53)	3.30 (1.63)	3.76 (1.40)
5	4.79 (1.59)	4.10 (1.57)	4.84 (1.27)	4.44 (1.39)
6	2.69 (1.70)	3.00 (1.56)	3.05 (1.56)	3.19 (1.37)

* Deze vragen waren opgenomen bij T1.

2.11 *Interactieopnames*

Om zicht te krijgen op de daadwerkelijke inhoud van de externe dialogen werden interactieanalyses uitgevoerd over de groepsgesprekken van de participanten uit de experimentele conditie. Tijdens de tweede, vierde en zesde les moesten de participanten hun groepsgesprekken opnemen ten behoeve van het portfolio voor het schoolvak, omdat deze lessen als huiswerk werden doorlopen. Bij de tweede les hoefden participanten enkel de eerste twee stappen van de interpretatiestrategie te doorlopen en bleef een discussie over mogelijke antwoorden op (ham)vragen vrijblijvend. Tijdens de vierde en zesde les werden alle stappen die betrekking hadden op de externe dialoog, doorlopen. Om een vergelijking van de externe dialogen tussen de lessen mogelijk te maken werd ervoor gekozen om enkel de opnames van de vierde en de zesde les op te nemen in het onderzoek. De groepsgesprekken werden getranscribeerd² en geanonimiseerd. Vervolgens werd het gesprekstype vastgesteld en werden de gesprekken geanalyseerd (zie paragrafen 3.2.1 en 3.2.2).

2.12 *Interviews*

Via interviews werd het daadwerkelijk gesprek met de participanten gerealiseerd. De interviews werden anderhalve week na de uitgestelde nameting (T3) afgenomen bij een *self-selecting sample* van vier participanten uit de experimentele conditie. Deze participanten hadden bij T3 desgevraagd aangegeven nog eens in gesprek te willen gaan over de experimentele lessenreeks. Alle andere participanten gaven aan dit (liever) niet te willen. De interviewgesprekken werden door één onderzoeker (docent A) afgenomen, verspreid over vier dagen. Van drie participanten was de onderzoeker de vakdocent, van één participant niet. Met deze interviews konden de analyses van de geëliciteerde en de observationele data – respectievelijk de vragenlijsten (T1-3) en de interactieopnames – worden gecontroleerd en nader worden toegelicht, waarmee de triangulatie van het huidige onderzoek gewaarborgd werd.

Aan de hand van de eerste en tweede stap uit het Interview Protocol Refinement Framework (IPR; Castillo-Montoya 2016) werd een semigestructureerd interviewprotocol opgesteld (zie Bijlage II). Allereerst werden vijf relevante concepten geïdentificeerd aan de hand van de onderzoeksvraag en de bijbehorende operationalisaties: 1) interne dialoog, 2) externe dialoog, 3) cognitieve empathie, 4) affectieve empathie en 5) het lezen van een kort literair verhaal. Vervolgens werden deze concepten tot interviewvragen geherformuleerd, die geschikt waren voor afname bij veertien- en vijftienjarige vwo-leerlingen. Deze vragen vormden de sleutelvragen van het interview. Waar nodig werden transities geformuleerd die de overgangen

tussen de sleutelvragen begeleiden. Deze vragen en transitieën vormden de richtlijn van het interviewgesprek, waarbinnen uitweidingen en aanvullende vragen mogelijk waren.

Aan het interview ging een introductie vooraf. In deze introductie stelde de interviewer zich zo nodig voor. Vervolgens werd om toestemming gevraagd om het gesprek op te nemen. Hierbij werd aangegeven dat de participant ieder moment kon melden de opname te willen stoppen, dat het gesprek anoniem zou worden verwerkt en dat de opname daarna zou worden verwijderd. Alle participanten gaven toestemming om het gesprek op te nemen. Vervolgens werd gevraagd hoe het met de participant ging of wie de participant was. Deze vraag werd pas na het starten van de opname gesteld om eventueel ontstane spanning te laten zakken en de participant zich comfortabel te laten voelen bij de start van het daadwerkelijke interview. Tot slot werd de participanten verteld wat de verwachte duur van het gesprek was (dertig minuten) en dat ze ieder moment konden aangeven te willen stoppen met het gesprek.

Vervolgens kregen de participanten ter controle de vraag of ze konden bedenken waar het huidige onderzoek over ging. Daarna werden de participanten op de hoogte gebracht van het onderwerp van het onderzoek en het doel van dit interview: ‘Ik wil graag wat meer te weten komen over jouw ervaringen bij de lessenreeks, wat jij vond van het stellen van eigen vragen en het praten in groepjes over het verhaal. Het gaat dus echt om jouw ervaring.’ Hierna werd participanten gevraagd naar wat ze zelf eventueel al kwijt wilden.

Na deze introductie kregen de participanten het laatste korte verhaal, *Hoela*, nogmaals te lezen. De participant kreeg hierbij de instructie het verhaal rustig te lezen op een manier die voor hem of haar gewoon was en aan te geven wanneer de lezing was voltooid. De bedoeling van deze herlezing was om de ervaringen van de experimentele lessenreeks bij de participant te activeren. Hiermee fungeerde de herlezing als de stimulans voor een vorm van *stimulated recall*.

De interviewgesprekken werden opgenomen via de opnamefunctie van *Microsoft Teams* en de opnames werden vervolgens getranscribeerd² en verwijderd. De gemiddelde opnameduur was 54 minuten met een spreiding van 45 tot 60 minuten. Bij het transcriberen werden enkel de inhoudelijke fragmenten volledig uitgeschreven. Daarnaast werden de vragen en opmerkingen van de interviewer in eerste instantie beperkt tot functionele inhoudsduiders en vond een volledige uitwerking enkel plaats, wanneer het van belang was bij het citeren van de participanten.

3. RESULTATEN

3.1 Zelfrapportagevragenlijst

In Tabel 3.1 en Tabel 3.2 staan de resultaten van de voormeting (T1), nameting (T2) en uitgestelde nameting (T3) gerapporteerd. Uit de frequentiehistogrammen bleek de normaliteit enkel binnen de controlegroep voor de empathieschalen *empathic concern* en *fantasy* twijfelachtig te zijn in verband met een sterk platykurtische normaalverdeling en bij de overige schalen was in het algemeen sprake van een lichte mate van *skewness*. Gezien de geringe omvang van de steekproef en het gegeven dat de schalen op een vijfpuntsschaal werden bevraagd, werd de gevonden normaliteit als acceptabel beoordeeld.

3.1.1 Achtergrondvariabelen

Het empathisch vermogen werd voor variantie gecontroleerd voor de achtergrondvariabelen 'leeftijd', 'geslacht' en 'onderwijsniveau'. Veertienjarigen bleken in de experimentele conditie in vergelijking met vijftienjarigen significant ($p < .05$) minder empathisch voor de *fantasy scale* bij T1 ($t(37) = -2.26$) en T3 ($t(30.6) = -2.31$) en voor de *empathic concern scale* bij T2 ($t(36) = 2.24$). Andere verschillen waren niet significant ($p > .05$). Evenals in eerder onderzoek (i.e. Davis 1980; Mar et al. 2009; Bal & Veltkamp 2013; Groen 2019) bleken ook hier de meisjes in vergelijking met jongens op ieder meetmoment significant meer empathisch ($F > 2.9$, $p < .005$), behalve op de *perspective-taking scale* ($p > .05$). Tussen de onderwijsniveaus atheneum en gymnasium bleken geen significante verschillen in de empathieschalen ($p > .05$). In verband met de relatief kleine steekproef en de grote overlap met de analyses per conditie werden de resultaten niet voor de variabele 'docent' gecontroleerd.

3.1.2 Empathisch vermogen

Uit een *Paired Samples T-Test* gesplitst per conditie bleken participanten uit de controleconditie zowel tussen T1 ($M = 3.46$; $SD = .56$) en T2 ($M = 3.14$; $SD = .66$) als tussen T1 en T3 ($M = 3.21$; $SD = .54$) op de *empathic concern scale* significant minder empathisch (resp. $t(36) = 3.56$, $p < .005$; $t(35) = 3.44$, $p < .005$). Aangezien significantie slechts werd benaderd, leken de participanten uit de controleconditie ook op de *fantasy scale* zowel tussen T1 ($M = 3.20$; $SD = .75$) en T2 ($M = 3.04$; $SD = .72$) als tussen T1 en T3 ($M = 3.09$; $SD = .74$) minder empathisch (resp. $t(36) = 1.98$, $p < .06$; $t(35) = 1.94$, $p < .07$). Deze participanten bleken dus na een periode van zes weken minder warmte, compassie en betrokkenheid voor anderen te voelen en leken in

dezelfde periode minder de neiging te hebben zich te identificeren met fictieve personages. Binnen de experimentele conditie bleken participanten op de *personal distress scale* tussen T1 (M = 2.87; SD = .66) en T2 (M = 3.00; SD = .65) significant meer empathisch ($t(38) = -2.19, p < .05$), maar tussen T1 en T3 (M = 2.90; SD = .65) bleek van dit verschil geen sprake meer te zijn ($p > .5$). Deze participanten bleken dus na vier weken meer achterdocht en ongemak te voelen bij het opmerken van een negatieve ervaring van een ander, maar een week later bleek dit weer naar het oude niveau te zijn teruggezakt.

Tabel 3.1. Gemiddelde waarden en standaarddeviaties voor de vier empathieschalen (IRI; Davis 1980) bij de zelfrapportagevragenlijsten T1, T2 en T3.

	WEL INTERNE DIALOOG (n = 40)			GEEN INTERNE DIALOOG (n = 37)		
	T1	T2*	T3	T1	T2	T3*
Cognitieve empathie						
<i>Perspective-taking</i>	3.12 (.77)	3.21 (.79)	3.16 (.88)	2.98 (.62)	2.95 (.60)	3.08 (.63)
<i>Fantasy</i>	3.43 (.82)	3.43 (.76)	3.28 (.92)	3.20 (.75)	3.04 (.72)	3.09 (.74)
Affectieve empathie						
<i>Empathic concern</i>	3.41 (.78)	3.37 (.82)	3.35 (.83)	3.46 (.56)	3.14 (.66)	3.21 (.54)
<i>Personal distress</i>	2.87 (.66)	3.00 (.65)	2.90 (.65)	2.55 (.65)	2.65 (.56)	2.47 (.62)

T1 = Voormeting; T2 = Nameting; T3 = Uitgestelde nameting; * Afname niet gelukt bij één participant (n-1).

Gesplitst per meetmoment bleek uit een *Independent Samples T-Test* dat participanten uit de experimentele conditie op T1 (M = 2.87; SD = .66), T2 (M = 3.00; SD = .65) en T3 (M = 2.90; SD = .65) in vergelijking met de participanten uit de controlegroep (T1: M = 2.55; SD = .65, T2: M = 2.65; SD = .65, T3: M = 2.47; SD = .62) op de *personal distress scale* significant meer empathisch te zijn (resp. $t(75) = -2.10, p < .05$; $t(74) = -2.46, p < .05$; $t(74) = -2.92, p < .005$). Het gemiddelde verschil nam toe, als ook de effectgrootte en de significantie ervan. Participanten uit de experimentele conditie bleken meer achterdocht en ongemak te voelen bij het opmerken van een negatieve ervaring van een ander en dit verschil nam enigszins toe gedurende een periode van zes weken. Hoewel op T1 en T3 geen sprake was van een verschil in empathie op de *fantasy scale* ($p > .1$), bleken participanten uit de experimentele conditie (M = 3.43; SD = .76) in vergelijking met participanten uit de controleconditie (M = 3.04; SD = .72) op T2 significant meer empathisch op deze schaal ($t(74) = -2.31, p < .05$). Hoewel het empathisch vermogen op de *fantasy scale* uiteindelijk in beide condities afnam, bleken participanten uit de experimentele conditie op T2 meer de neiging te hebben zich te identificeren met fictieve personages. Dit verschil was echter het gevolg van de eerder ingezette

afname op deze schaal bij de controlegroep; er bleek op de *fantasy scale* immers geen verschil binnen de experimentele conditie tussen T1 en T2.

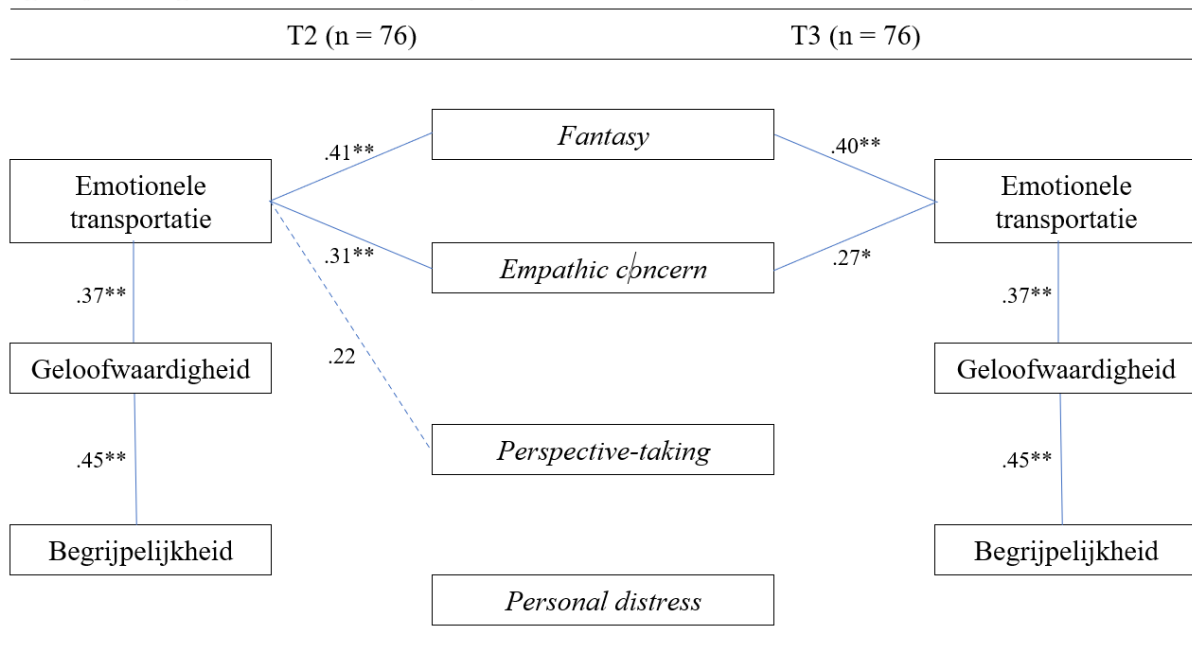
Bij een *Paired Samples T-Test* waarbij de participanten werden gescheiden op basis van hoge of lage gemiddelde emotionele transportatie (*cutpoint* = 3), bleek het empathisch vermogen van participanten met een gemiddeld hoge emotionele transportatie tussen geen van de meetmomenten significant te verschillen ($p > .05$). Het empathisch vermogen bleek gedurende deze periode van zes weken constant te blijven. Bij participanten met een gemiddeld lage emotionele transportatie bleek het empathisch vermogen tussen T1 en T3 echter af te nemen op de *fantasy scale* ($M_{T1} = 3.21$; $SD_{T1} = .82$, $M_{T3} = 3.01$; $SD_{T3} = .85$, $t(55) = 2.92$, $p < .005$) en de *empathic concern scale* ($M_{T1} = 3.35$; $SD_{T1} = .68$, $M_{T3} = 3.21$; $SD_{T3} = .69$, $t(55) = 2.91$, $p < .005$). Het empathisch vermogen op de *personal distress scale* nam tussen T1 ($M = 2.67$; $SD = .65$) en T2 ($M = 2.82$; $SD = .61$) significant toe ($t(55) = -2.55$, $p < .05$), maar bleek tussen T1 en T3 niet meer significant te verschillen ($p > .5$).

Uit een *Independent Samples T-Test* gesplitst per conditie bleek het empathisch vermogen binnen de experimentele conditie tussen hoog en laag emotioneel getransporteerde participanten enkel op de *fantasy scale* significant te verschillen op T2 en T3, maar niet op T1. Het verschil werd significanter, doordat het empathisch vermogen op deze schaal afnam bij laag ($M = 3.30$; 3.27 ; 3.03) en toenam bij hoog emotioneel getransporteerde participanten ($M = 3.75$; 3.84 ; 3.94).

In verband met de verwachte, mediërende werking van emotionele transportatie op het empathisch vermogen bij het lezen van literaire fictie werden de *Spearman*-correlaties berekend tussen de gemiddelde begrijpelijkheid, geloofwaardigheid en emotionele transportatie en de waarden op de empathieschalen (IRI; Davis 1980) bij de nameting en de uitgestelde nameting. In 'Figuur 3.1' worden de significante correlaties met lijnen aangegeven en een benadering van significantie wordt aangeduid met een stippellijn. Ten behoeve van de overzichtelijkheid van de samenhang is ervoor gekozen om dezelfde correlaties tussen de gemiddelde begrijpelijkheid, geloofwaardigheid en emotionele transportatie in de figuur zowel bij T2 als bij T3 te rapporteren.

De geloofwaardigheid van de verhalen vertoont een lage, positieve samenhang met zowel de begrijpelijkheid van de verhalen ($r = .45$; $p < .001$) als de emotionele transportatie van de participant ($r = .37$; $p < .001$). Tussen de begrijpelijkheid van de verhalen en de emotionele transportatie van de participant bestaat geen significantie samenhang ($r = .19$; $p > .1$). Tussen de begrijpelijkheid en de geloofwaardigheid van de verhalen en de empathieschalen werd geen

Figuur 3.1. Significante correlaties tussen empathie T2 en T3 en de gemiddelde begrijpelijkheid, geloofwaardigheid en emotionele transportatie.



* $p < .05$; ** $p < .01$; Stippellijn = benadering significantie ($p < .1$)

significante samenhang gevonden ($r \leq .20$; $p > .05$). De emotionele transportatie vertoonde bij zowel T2 als T3 een lage, positieve samenhang met de *fantasy scale* (T2: $r = .41$; $p < .001$; T3: $r = .40$; $p < .001$) en *empathic concern scale* (T2: $r = .31$; $p < .01$; T3: $r = .27$; $p < .05$). Bij T2 werd eveneens een zeer lage, positieve samenhang gevonden tussen de emotionele transportatie en de *perspective-taking scale*, maar de significantie werd slechts benaderd ($r = .22$; $p < .07$). Verdere correlaties waren niet significant ($r < .2$, $p > .1$).

3.1.3 Lezen en het schoolvak Nederlands

De leesfrequentie nam in beide conditie toe (zie Tabel 3.2). Uit een *Paired Samples T-Test* bleken participanten in zowel de experimentele conditie als de controleconditie tussen T1 (resp. $M = 2.65$; 2.56 ; resp. $SD = .98$; 1.14) en T2 (resp. $M = 3.08$; 3.05 ; resp. $SD = .95$; 1.21) en T3 (resp. $M = 3.03$; 3.13 ; resp. $SD = .91$; 1.29) frequenter te gaan lezen ($-2.3 < t(35) < -2.0$; $p < .05$). Ook de waardering voor het schoolvak Nederlands nam in zowel de experimentele conditie als de controleconditie toe tussen T1 en T2, – uit een *Paired Samples T-Test* bleek het verschil tussen T1 en T2 significant (resp. $t(38) = -2.57$, $p < .05$; $t(36) = -2.49$, $p < .05$) – maar deze toename bleek op T3 weer teruggedraaid ($p > .05$). Voor de overige variabelen bleken verschillen tussen de meetmomenten niet significant ($p > .05$).

Tabel 3.2. Gemiddelde waarden en standaarddeviaties voor de leesfrequentie, leescompetentie als ook de waardering voor lezen en het schoolvak Nederlands in het algemeen bij de zelfrapportagevragenlijsten T1, T2 en T3.

	WEL INTERNE DIALOOG (n = 40)			GEEN INTERNE DIALOOG (n = 37)		
	T1	T2*	T3	T1	T2	T3*
Leesfrequentie	2.60 (1.15)	3.05 (1.21)	3.12 (1.29)	2.65 (.98)	3.08 (.95)	3.03 (.91)
Leescompetentie	4.20 (.99)	4.05 (.94)	4.25 (.95)	4.46 (.51)	4.27 (.69)	4.31 (.71)
Waardering lezen	2.48 (1.26)	2.46 (1.34)	2.40 (1.34)	2.41 (1.14)	2.62 (.98)	2.56 (.94)
Waardering Nederlands	3.10 (1.03)	3.41 (.85)	3.23 (.92)	2.57 (.77)	2.95 (.85)	2.89 (.89)

T1 = Voormeting; T2 = Nameting; T3 = Uitgestelde nameting; * Afname niet gelukt bij één participant (n-1).

3.2 Interactieopnames

Voor de vierde les werden in de experimentele conditie 11 gesprekken opgenomen, waarvan er 10 werden geanalyseerd, en voor de zesde les werden 15 gesprekken opgenomen, waarvan er 13 werden geanalyseerd. Bij de uitgesloten gesprekken bleek de opname te storen, waardoor slechts de eerste vijf seconden te beluisteren waren. De in totaal 23 gesprekken werden getranscribeerd². Daarna werd het gesprekstype vastgesteld en vervolgens werden de gesprekstrascripten inhoudelijk geanalyseerd.

3.2.1 Gesprekstypes

Bij het typeren van de gesprekken werd gebruik gemaakt van de gesprekstyperingen uit Mercer (1996). Op basis van observaties identificeerde hij drie verschillende typen groepsgesprekken tussen leerlingen: *disputational talk*, *cumulative talk* en *exploratory talk*. De beschrijvingen van deze typeringen werden vertaald (zie Tabel 3.3) en aan de hand van deze vertaalde operationalisering werd voor iedere inhoudelijke gespreksfase vastgesteld welk gesprekstype van toepassing was. Op basis van deze gefaseerde analyse werd de aard van het gesprek als geheel bepaald. Een meer exploratief gesprekskarakter zou samenhangen met een verhoogde mate van betrokkenheid bij de externe dialoog. Waar dit naar verwachting mede afhankelijk zou zijn van de groepssamenstelling en de individuele deelnemers, zou de verhoogde betrokkenheid naar verwachting ook voort kunnen komen uit een verhoogde (emotionele) transportatie bij het verhaal, wat effecten op het empathisch vermogen zou mediëren.

Tabel 3.3. Operationalisering gesprekstyperingen Mercer (1996)

Gesprekstypering	Beschrijving*
<i>Disputational talk</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Er is sprake van onenigheid en individuele besluitvorming. - Pogingen om samen te werken en constructieve kritiek of suggesties te uiten zijn schaars. - Beknopte uitwisseling van beweringen, protesten of weerleggingen.
<i>Cumulative talk</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Er wordt met een positieve, maar niet kritische insteek voortgebouwd op elkaars ideeën. - Gesprekspartners accumuleren een construct van gedeelde kennis. - Kenmerkend zijn herhalingen, bevestigingen en uitweidingen.
<i>Exploratory talk</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Kritische, maar constructieve betrokkenheid bij elkaars ideeën. - Stellingen en suggesties worden ter gezamenlijke afweging aangedragen. - Weerleggingen gaan gepaard met onderbouwingen en alternatieve hypothesen. - In vergelijking met de andere typeringen wordt kennis transparanter en verklaarbaarder gemaakt en worden redenties meer zichtbaar in het gesprek.

* Vertaling van beschrijvingen uit Mercer (1996)

De aard van de gesprekken bleef zowel in de vierde (10 van de 10 gesprekken) als in de zesde les (11 van de 13 gesprekken) hoofdzakelijk beperkt tot *cumulative talk*. Gesprekken bleven beperkt tot het delen van de opbrengst van de (individuele) interne dialoog en het bedenken van mogelijke interpretaties op het verhaal. Onduidelijkheden of tegenstrijdigheden werden nauwelijks opgelost of aangekaart en inbreng werd slechts sporadisch onderbouwd, waarbij zelden daadwerkelijk werd verwezen naar het verhaal. Een enkele keer kwam het gesprek zelfs nauwelijks op gang. Een voorbeeld van een fragment waarin het cumulatieve gesprekstype duidelijk naar voren komt, wordt hieronder weergegeven.

P18: Ja ik had nog een vraag over zeg maar die auto die... wegzakte, ik denk in de modder of zo. Want er staat eerst dat er zeg maar een, een jongetje zeg maar, dat ie een jongetje zag spelen met een auto en dat de auto Arthur heette. Maar ik... ja...

P5: Oh ja, die zakte in de vijver, zoiets was het.

P18: Ja.

P16: Ja die verdronk daar of zo in de vijver. Ja maar ik heb dus zo het gevoel dat dit verhaal een droom is van die ene hij-persoon, omdat het op het einde ook gaat over later, veel later, na een van de miljoenen nachtmerries en zo, waarin hij verdronk en verdronk en verdronk, kon hij zich herinneren wat die middag, wat hij die middag gedacht had. Dus waarschijnlijk was hij gewoon een beetje aan het dagdromen of zo.

P5: Ja of, ja zoie, zoiets kan het ook zijn natuurlijk.

P16: *Dat ie wel echt op die verjaardag was, maar dat ie gewoon aan het dagdromen was dat en toen... ik weet niet precies. Zoiets.*

P18: *Ja.*

P5: *Dat ie daarom niks deed. Dat die Arthur helemaal niet verdronk.*

P18: *Dat zou wel kunnen ja.*

P5: *Dat zou op zich wel kunnen.*

(Uit transcript 'Klas 1 – Les 6 – Gesprek 4')

Bij de zesde les bleken twee gesprekken een sterk exploratief karakter te hebben. Een derde gesprek bereikte nu en dan *exploratory talk*, maar onvoldoende om het gesprek als geheel als exploratief te karakteriseren. Hoewel er geen uitspraken kunnen worden gedaan over de significantie, betekent dit een gegeneraliseerde stijging van 0% naar 15%. In deze gesprekken werd op een constructieve en kritische wijze gewerkt aan een interpretatie van het verhaal en de verheldering van onduidelijke passages of elementen. Inbreng werd gelegitimeerd, mede aan de hand van het verhaal, en werd niet zonder meer aangenomen door de gesprekspartners. Een van de fragmenten waarin het exploratieve gesprekstype naar voren komt, is hieronder weergegeven.

P57: *Ik denk dat Arthur verdrinkt of zo, want hij zegt dus dat er zo'n auto het water in gaat.*

P48: *Maar de hij is die auto hè. In het verhaal zeggen ze op een gegeven moment van zo te zien was Arthur een auto.*

P57: *Ja, zou hij dan niet gewoon met z'n auto het water in zijn gereden en dit ziet ie dan zo voordat ie dan dood is. Dat lijkt mij dan wel logisch.*

P48: *Ja maar op het einde gaat ie dan toch gewoon nog limonade drinken of zo?*

P57: *Dan zal ie wel dood zijn. En dan zit ie in de hemel of zo, en dan zit ie dan hé ik ga aan de limonade.*

P48: *Dus je wil nou zeggen dat... dus Arthur de auto heeft zichzelf verzopen...*

P57: *Nee, Arthur is gewoon iemand rijdt, die rijdt in die auto en die gaat ie, hield heel veel van zijn auto of zo. En die is toen het water ingereden verdronk en op het einde zit ie in de hemel zo van jeej.*

P48: *Ja maar Arthur is een kleuter, die op een feestje is.*

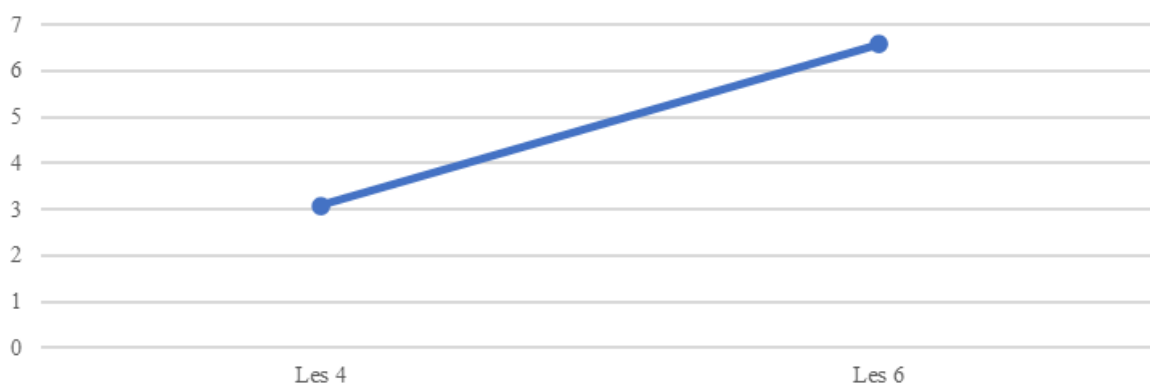
P57: *Waar staat dat ie... oh. Dan zal ie wel achterin in de auto gezeten hebben of zo.*

[...]

- P48: *Ik denk het niet, want op het einde staat er toch ook gewoon later had hij miljoenen nachtmerries en... hij dacht...*
- P57: *Misschien is ie dan wel niet doodgegaan en is ie gewoon met zijn auto eerst, zijn ze gewoon het water ingereden en zijn ze daarna weer uh...*
- P48: *Maar hij, hij is toch niet in het water...*
- P57: *Ze zeiden toch dat die auto gezonken was?*
- P48: *Dat is, dat was een speelgoedauto, zo'n zeg maar hoe noem je dat, zo'n babyautootje, zo'n loopfietsautootje.*
- P57: *Ik denk dat ie dat als object gebruikt om zo'n, beetje z'n angsten aan te koppelen zoals mensen met, ja weet ik veel wat, met andere psychische ziektes ook aan dat soort dingen koppelen. Zoals mensen met PTSD dat koppelen aan poppen van popcorn, dat ze daar gestrest van raken.*
- P48: *Dus hij, hij, hij, hij hecht zich zo erg aan, aan het autootje dat hij dat niet losliet en daardoor bijna verdronk of zo?*
- P57: *Nee ik denk dat hij, ja dat zou... ik denk dat hij in die auto zat en dat ie door die traumatische gebeurtenis...*
- P48: *Op de auto zat eigenlijk...*
- P57: *Die auto is dus gaan koppelen aan zo'n speelgoedautootje en dat ie daardoor dus een beetje mentaal instabiel is geworden.*

(Uit transcript 'Klas 2 – Les 6 – Gesprek 6')

De gemiddelde duur van de gesprekken werd aanzienlijk hoger (zie Figuur 3.2). Waar de gesprekken tijdens de vierde les gemiddeld 3.1 minuten duurden, was dit tijdens de zesde les 6.6 minuten. De gemiddelde duur van de gesprekken met *exploratory talk* bleek afzonderlijk zelfs 10.5 minuten, al maakt het aantal gesprekken (3) deze bevinding niet representatief.



Figuur 3.2. Gemiddelde gespreksduur in minuten, per les.

3.2.2 Inhoudelijke analyse

Bij het transcriberen van de gesprekken viel op dat de individuele redeneringen bij het delen van de opbrengst van de interne dialoog en de mogelijke interpretaties op het verhaal nauwelijks zichtbaar werden, waardoor de gesprekken zich onvoldoende bleken te lenen voor een analyse aan de hand van semantische velden gebaseerd op de onderzoeksvraag. In het onderstaande fragment is een unieke passage weergegeven, waarin een verband tussen de inbreng van een participant en het cognitief empathisch vermogen blijkt. De participant beschrijft een aanleiding en het voorgestelde gedachtenproces van het personage om voor zichzelf te verklaren waar het gedrag van dat personage vandaan zou kunnen komen.

P4: Nou is sn... ik denk dat dat voor die jongen, en dat zou ik ook snappen, dat dat heel moeilijk is om te horen van hij is wel een stoere jongen, want hij gaat dat wel doen. En dat ie dan misschien zo aan het worstelen was met die gevoelens, dat, dat ie toen ie het zag gebeuren, dat ie niks ondernam omdat ie nog steeds die gevoelens van ja maar nou is het andersom. Dat Arthur iets niet goed aan het doen is en ik wel. Snap je? [...] Want tuurlijk ik snap als kind als je dat te horen krijg van kijk eens, je neefje is wel stoer, dat dat dan heel moeilijk is en ik denk dat ie daarom ook, toen ie zijn neefje zag verdrinken, dacht van ja maar hun zeiden net dat ik niet goed bezig was. Nou is mijn neefje niet goed bezig.

(Uit transcript 'Klas 1 – Les 6 – Gesprek 1')

In plaats van een inhoudelijke analyse aan de hand van semantische velden werd per uitingseenheid aangegeven welke argumentatieve rol de uitingseenheid speelde binnen de discussie. Op deze manier werd geprobeerd een beeld te krijgen van hoe participanten de betreffende gesprekken voerden. De uitingseenheid kon bestaan uit een zinsfragment (e.g. 'Ja dat klopt, [...]') of uit meerdere zinnen die gezamenlijk eenzelfde argumentatieve rol vervulden (e.g. 'Ik denk dat Arthur de peuter heeft gemanipuleerd, of dat de neef van Arthur... peuter heeft gemanipuleerd... en hem zo indirect het water in glijdt. Als gevolg hiervan is, is Arthur overleden en de neef waarschijnlijk zonder straf ermee wegkomen. Hiermee weggekomen. Nu is het de neef die aan PTS, PTSS lijdt').

Na een initiële codering van vier gesprekken van cumulatieve aard en de twee gesprekken van exploratieve aard werden negen argumentatieve rollen en drie nevencategorieën

onderscheiden. Hiervoor werd een axiaal codeerschema opgesteld (zie Tabel 3.4), waarna alle gesprekken axiaal werden gecodeerd.

Van iedere axiale code werd de frequentie per les vastgesteld. Uitingseenheden die als ‘overig’ werden gecodeerd, wat in beide lessen veelal het geval was bij het opstarten en

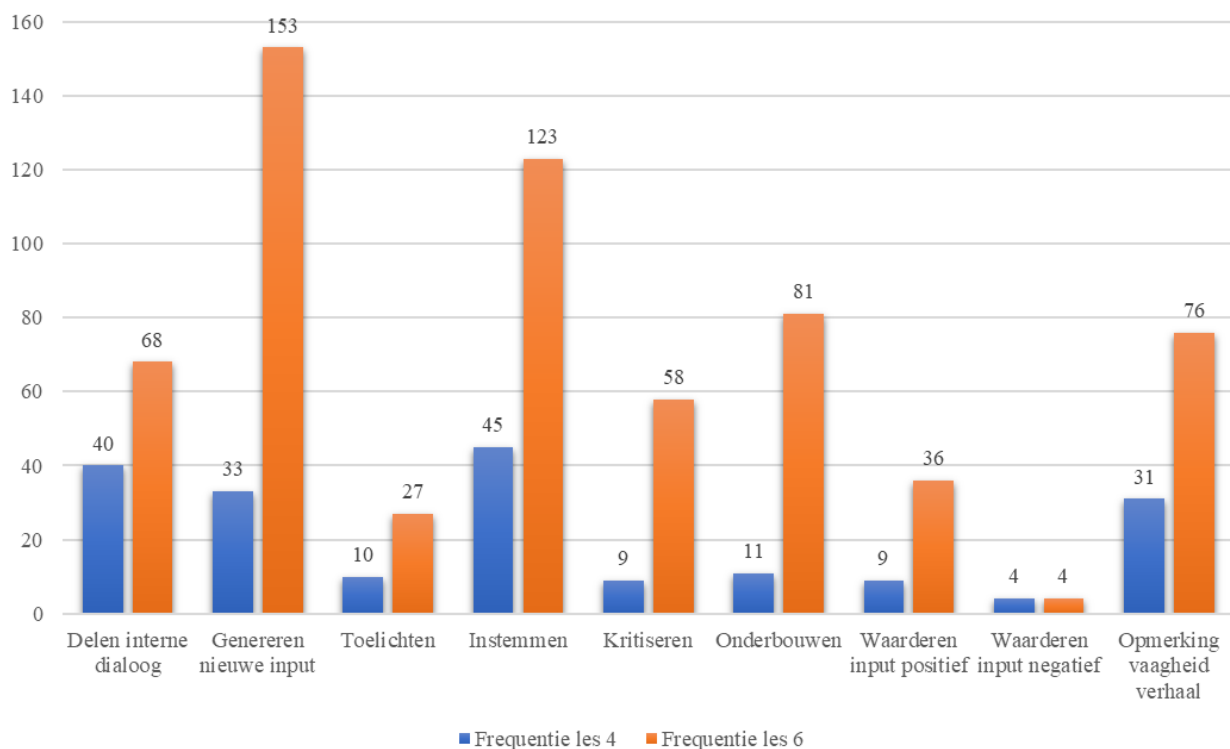
Tabel 3.4. Codeerschema voor de argumentatieve rollen van uitingseenheden, met beschrijving en voorbeeld.

Axiale code	Beschrijving	Voorbeeld(en)
Delen interne dialoog	Een participant deelt een element van de eigen interne dialoog, zoals het vertellen van de hamvraag of het antwoord op die hamvraag. Het verband tussen deze input en de interne dialoog van de participant blijkt expliciet uit het gesprek.	<i>‘Nou, onze hamvraag was wat gebeurt er met Tycho.’</i>
Genereren nieuwe input	Een participant (her)formuleert een nieuw antwoord op of een nieuw idee bij de hamvraag of een nieuwe aanvulling op een eerder gegeven antwoord of idee.	<i>‘Ja of het is misschien een gevangenis, omdat ze allemaal genummerde badmutsen op moeten...’</i>
Toelichten	Een participant geeft een niet-inhoudelijke onderbouwing van een antwoord, idee of aanvulling.	<i>‘Maar dat is zomaar een vermoeden.’</i>
Instemmen	Een participant is het eens met een gegeven antwoord, idee of aanvulling.	<i>‘Ja dat denk ik wel.’</i>
Kritiseren	Een participant spreekt een antwoord, idee of aanvulling tegen.	<i>‘Nee dat denk ik niet.’ [...] ‘Ja, maar waarom doet ie dan zijn zwembroek uit? Dat vind ik dan eigenlijk wel een beetje raar.’</i>
Onderbouwen	Een participant draagt een inhoudelijk argument aan voor een gegeven antwoord, idee of aanvulling.	<i>‘[...] want daarna voelde hij zich wel lekker of zo, toen ie daar was.’</i>
Waarderen input positief	Een participant geeft een positieve terugkoppeling op de input van een gesprekspartner.	<i>‘Dat is wel echt, jij hebt wel goede antwoorden.’</i>
Waarderen input negatief	Een participant geeft een negatieve terugkoppeling op de input van een gesprekspartner	<i>‘Geweldig antwoord [sarcastisch].’</i>
Opmerking ‘vaag verhaal’	Een participant merkt op het gelezen verhaal vaag of onbegrijpelijk te vinden of gebruikt hiervoor een complementaire term.	<i>‘Ik vind het, ik vind het een hele vage tekst.’ / ‘Nee, ik, ik weet eigenlijk ook niet wat ik gelezen heb.’</i>
Procedurele opmerking	De participant maakt een opmerking of stelt een vraag van niet-inhoudelijke aard: over de opdrachten of over het formulier van <i>Microsoft Forms</i> .	<i>‘Ja, maar dit is toch juist van die viertalopdracht? Want dat staat bij mij d’r in. Moeten we nou niet gewoon zeg maar samen onze ideeën opschrijven.’</i>
Overig	Zinnen zijn afgebroken of onverstaanbaar en kunnen niet toegeschreven worden aan een andere categorie	<i>‘Nee, [onverstaanbaar] over.’ / ‘Ik zie nog niks.’ ‘Nu. Ja.’ ‘Nu is ie bezig.’</i>

afsluiten van de gespreksopname, werden niet opgenomen in de analyses; de codering ‘overig’ werd bij de gesprekken van de vierde les 122 keer en bij de zesde les 109 keer toegekend.

In totaal werden in de vierde les 297 en in de zesde les 809 uitingseenheden gecodeerd. Uitingseenheden die als ‘procedurele opmerking’ werden gewaardeerd, waren niet inhoudelijk van aard. De frequentiepercentages geven aan hoeveel participanten zich met randzaken bezighielden en bieden een oppervlakkige indicatie van de taakgerichtheid van de participanten tijdens de gesprekken. Voor de vierde les werd 84 keer en voor de zesde les 156 keer de code ‘procedurele opmerkingen’ toegewezen, waarmee de gemiddelde taakgerichtheid respectievelijk op 72% en op 81% uitkwam.

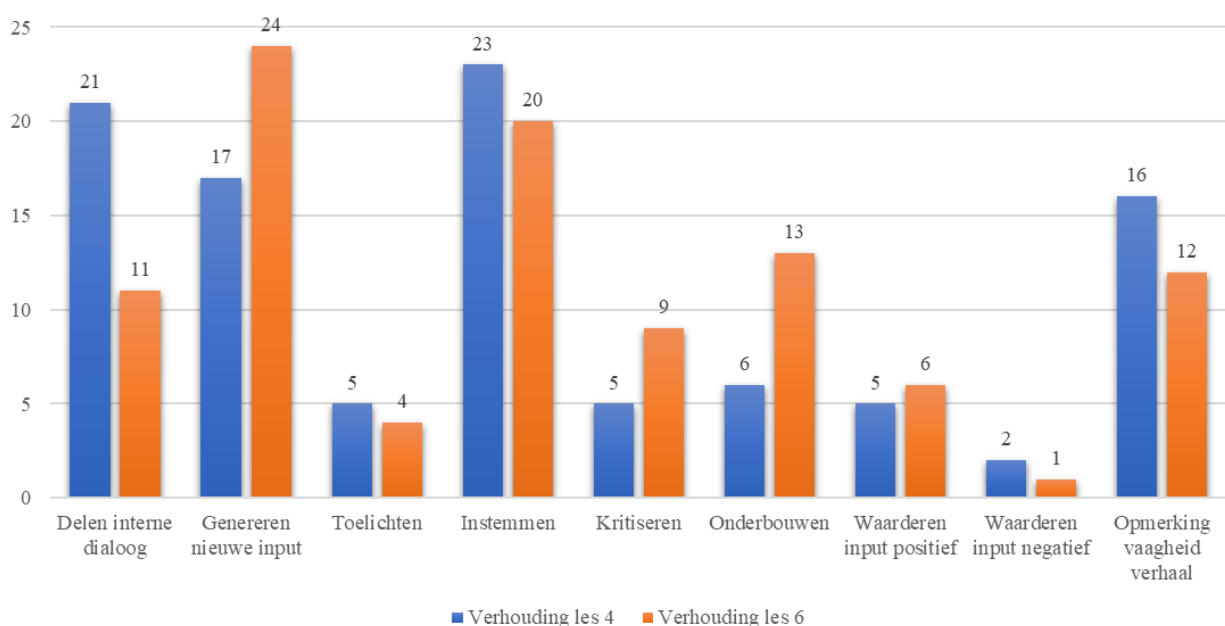
De frequenties van de inhoudelijke uitingseenheden zijn in Figuur 3.3 weergegeven. In totaal werd in de gesprekken bij de zesde les (629) meer inhoudelijk over het verhaal gesproken dan bij de vierde les (195). Waar de gesprekken langer duurden, lag de effectiviteit gemiddeld hoger: de gesprekken duurden 2.3 keer zo lang, terwijl de bespreking 3 keer zo inhoudelijk was. In de gesprekken bij de vierde les stonden voornamelijk het delen van de interne dialoog (40), het genereren van nieuwe input (33) en het instemmen bij de aangedragen antwoorden, ideeën of aanvullingen (45) centraal. Daarnaast werden er voornamelijk veel opmerkingen gemaakt over de vaagheid van het verhaal (31). Het onderbouwen van aangedragen ideeën (11) en het



Figuur 3.3. Frequenties inhoudelijke uitingseenheden, per axiale code en per les.

aannemen van een kritische houding (9) deden participanten slechts sporadisch. Ook in de gesprekken bij de zesde les stonden vooral het genereren van nieuwe input (153) en het instemmen bij de aangedragen antwoorden, ideeën of aanvullingen (123) centraal, maar opvallend genoeg volgde hierna het onderbouwen van aangedragen ideeën (81), een toename van nagenoeg factor acht ten opzichte van de eerdere les. Hierbij werden tijdens de zesde les (56) in vergelijking met de vierde les (4) ook meer concrete verwijzingen gemaakt naar het verhaal. Eenzelfde toename valt op bij de kritische houding: bij de zesde les nam deze met nagenoeg een factor zes toe (58). Daarnaast lijkt het verhaal van de zesde les moeilijker te worden gevonden dan het eerdere verhaal, gezien de ruime verdubbeling van de opmerkingen over de ‘vaagheid’ van het verhaal (resp. 79 tegenover 31). Tot slot werden er frequenter positieve waarderingen uitgesproken over de input die gesprekspartners leverden (resp. 36 tegenover 9), terwijl de frequentie van de uitgesproken negatieve waarderingen gelijk bleef (4).

Gezien de ongelijke verhoudingen werden de percentages voor alle frequenties berekend om een adequate vergelijking van het aandeel van de argumentatieve rollen tussen beide lessen mogelijk te maken (zie Figuur 3.4). Uit de figuur kan worden opgemaakt dat het delen van de interne dialoog in de vierde les (21%) een grotere rol speelde dan in de zesde les (11%). Daarnaast werd er in de zesde les (24%) in verhouding meer nieuwe input gegenereerd dan in de eerdere les (17%) en speelden het onderbouwen van aangedragen ideeën en het aannemen van een kritische houding ook verhoudingsgewijs een grotere rol (in totaal resp. 22% tegenover 11%). De verhouding van de andere taaluitingen was nagenoeg gelijk.



Figuur 3.4. Percentages inhoudelijke uitingseenheden, per axiale code en per les.

Zowel uit Figuur 3.3 als uit Figuur 3.4 blijkt dat met name de gesprekken van de vierde les weinig diepgang bereikten. Het cumulatieve karakter van de gesprekken leek hier mede debet aan te zijn, zoals in het onderstaande fragment wordt geïllustreerd. De aangedragen antwoorden, ideeën en aanvullingen werden nagenoeg niet bekritiseerd of van argumentatie voorzien.

P19: Ik had dan eigenlijk als hamvraag waarom dat ie al die geuren rook. Dat vond ik een beetje apart.

P8: Maar waarom denk je dan dat ie die geuren zou ruiken?

P19: Ja ik denk ook wel gewoon dat er iets mentaal is of zo met die jongen.

P8: Ja dat er iets mentaal niet klopt, nee dat denk ik ook.

P19: iets niet klopt, mentaal klopt er iets niet.

P8: En i-ik denk sowieso al dat iedereen die, die mentaal wel prima is, dat ie als ie iemand ziet verzuipen, dat ie dan niet voor het raam blijft zitten.

P19: Ja nee dan ren je er gewoon heen.

P8: Ja of dan zeg je op z'n minst iets.

(Uit transcript 'Klas 1 – Les 6 – Gesprek 3')

Daarnaast kwam in de gesprekken naar voren dat participanten bij de interpretaties, maar vooral bij de onderbouwing sterk op de eigen belevingswereld en fantasie leunden. Een zichtbare verdieping en inleving in het personage kwam zoals eerder opgemerkt slechts in een uniek geval naar voren in de gesprekken. Een kenmerkend fragment waarin een participant de blik niet voorbij de eigen belevingswereld liet gaan, staat hieronder, gevolgd door een fragment waarin participanten hun eigen fantasie aanwendden bij de interpretatie van het verhaal.

P9: Ja. Het was een beetje raar dat ie het eerst had ie het nog gewoon, of in een keer had ie het uitgetrokken, toen werd het daarna in een keer van ja, ja shit verdomme. Dan denk ik van ja, dat heb je toch zelf gedaan en ook van ja ik kan er niks meer aan doen. Beetje apart.

(Uit transcript 'Klas 1 – Les 4 – Gesprek 3')

P12: Oh, ja dat kan ook, maar ik dacht dat Arthur gehandicapt was .

P6: Misschien een spook?

X: Ik denk dat het gewoon een gekke gehandicapte familie is.

P6: Een gekke gehandicapte mutanthondrobotcowboy.

X: De terminator.

(Uit transcript 'Klas 1 – Les 6 – Gesprek 7')

Tot slot kwam in de gesprekken een duidelijke drang naar duidelijkheid over het verhaal en antwoorden op hun (ham)vragen naar voren. Wanneer participanten bij deze zoektocht naar houvast geconfronteerd werden met een conflicterend gegeven, werd gezocht naar manieren om het in te passen in hun bestaande interpretatie van het verhaal, terwijl er voor de aangedragen verklaringen weinig tot geen aanleiding was. Hierna volgen twee fragmenten waarin respectievelijk de drang naar een goed antwoord en het inpassen van conflicterende gegevens duidelijk naar voren komt.

P8: 'En het wordt ook niet uitgelegd, dus dat vind ik wel jammer, maar ja.'

(Uit transcript 'Klas 1 – Les 6 – Gesprek 3')

P48: 'Dus je wil nou zeggen dat... dus Arthur de auto heeft zichzelf verzopen...'

P57: 'Nee, Arthur is gewoon iemand rijdt, die rijdt in die auto en die gaat ie, hield heel veel van zijn auto of zo. En die is toen het water ingereden verdronk en op het einde zit ie in de hemel zo van jeej.'

P48: 'Ja maar Arthur is een kleuter, die op een feestje is.'

P57: 'Waar staat dat ie... oh. Dan zal ie wel achterin in de auto gezeten hebben of zo.'

[...]

P48: 'Ik denk het niet, want op het einde staat er toch ook gewoon later had hij miljoenen nachtmerries en... hij dacht...'

P57: 'Misschien is ie dan wel niet doodgegaan en is ie gewoon met zijn auto eerst, zijn ze gewoon het water ingereden en zijn ze daarna weer uh...'

P48: 'Maar hij, hij is toch niet in het water...'

P57: 'Ze zeiden toch dat die auto gezonken was?'

P48: 'Dat is, dat was een speelgoedauto, zo'n zeg maar hoe noem je dat, zo'n babyautootje, zo'n loopfietsautootje.'

P57: *'Ik denk dat ie dat als object gebruikt om zo 'n, beetje z 'n angsten aan te koppelen zoals mensen met, ja weet ik veel wat, met andere psychische ziektes ook aan dat soort dingen koppelen . Zoals mensen met PTSD dat koppelen aan poppen van popcorn, dat ze daar gestrest van raken.'*

(Uit transcript 'Klas 2 – Les 6 – Gesprek 6')

3.3 Interviews

De afzonderlijke transcripten² van de interviewgesprekken werden geanalyseerd aan de hand van de opgestelde sleutelvragen. Voor iedere sleutelvraag uit het ontworpen interviewprotocol werd een kerncitaat per participant geselecteerd. Vervolgens werden de kerncitaten per sleutelvraag vergeleken.

De aanpak van de interpretatiestrategie verschilde tussen de geïnterviewde participanten (zie Tabel 3.5). Tijdens het lezen schreven twee participanten (4 en 48) een opgekomen vraag meteen op, een ander (13) bekeek per alinea of een vraag te binnen was geschoten en de laatste (12) las eerst de gehele tekst, las de tekst vervolgens opnieuw en schreef vervolgens enkel de vragen op waar de tekst geen antwoord op bleek te geven. Uit de verklaring voor de afwijkende aanpak kan worden opgemaakt dat de participant het opschrijven van vragen die al werden

Tabel 3.5. Kerncitaten over aanpak interpretatiestrategie

Participantnummer	Kerncitaat
4	<i>'Ja, tijdens het verhaal, ja gewoon beginnen met goed lezen en dan vragen stellen en opschrijven. En soms dan had je aan het begin van de tekst een vraag die, ja eigenlijk later al beantwoord werd. En dan daarna een hamvraag uitzoeken. En dan mogelijke antwoorden gaan zoeken en dan dat antwoord verdedigen zeg maar.'</i>
12	<i>'Ik heb eerst altijd helemaal het verhaal gelezen. Toen heb ik dus met die vragen die in mijn hoofd blijven hangen heb ik daar nog een beetje op teruggelezen en gekeken van wat er nou eigenlijk aan de hand was en dan bleven er meestal nog wel een paar vragen over.'</i>
13	<i>'Ik heb eerst denk ik een stuk gelezen en toen gekeken of ik daar vragen bij had. En meestal had ik niet zo veel vragen bij de verhalen. Ja en daarna een hamvraag kiezen en zo.'</i> [Ja, dus als ik je goed begrijp dan lees je eerst, wat is voor jou een stuk, een stuk van het verhaal?] <i>'Ligt eraan. Als er een, als er alinea's zijn en dan één zo 'n alinea.'</i> [...] <i>'Ja ik, ik noteer het eerst en dan lees ik verder en dan zie ik of ik daar een antwoord op kan vinden en dan kan ik hem weg doen.'</i>
48	<i>'Nou, zeg maar als ik vragen moest bedenken was het gewoon iedere keer als ik dacht van huh, van wie is dit of wat is dit, dacht ik van oke, dat schrijf ik op en als het dan later zeg maar toch beantwoord werd in de tekst, dan had ik dat gewoon, gewoon die vraag weer weggehaald, want ja dan wist het antwoord toch wel. En ja, dan uiteindelijk blijven er alsnog wel een paar vragen over. En toen heb ik zeg maar gekeken van oke, wat is nou het belangrijkste van die vragen of is er nog een andere belangrijke vraag, die ik helemaal over het hoofd zie. En nou ja, daardoor heb ik dus hamvraag en dan deel ik die met anderen, maar ja, dat hoeft dan niet per se.'</i>

beantwoord overbodig leek te vinden. Uit de kerncitaten blijkt dat twee andere participanten (13 en 48) reeds beantwoorde vragen verwijderden uit het formulier van *Microsoft Forms*.

P12: ‘En dan na het eerste deel had ik zeg maar die vragen neergeschreven en toen ging ik het tweede deel lezen en toen had ik al wel wat antwoorden gekregen op die eerste vragen. Dus toen ik dacht ik van ja vind ik het fijner om gewoon eerst die tekst helemaal te lezen en dan weet ik ook gewoon wat er allemaal in die tekst heeft gestaan zeg maar.’

De rol die de interne dialoog speelde bij het interpreteren van een verhaal, bleek voor de geïnterviewde participanten gelijk (zie Tabel 3.6). Het stellen van vragen aan een tekst leidde volgens hen tot een verhoogd begrip van het verhaal (4, 13 en 48) en zette aan tot diepgaandere verwerking (4, 12 en 48). Desgevraagd bleken de participanten een hogere waardering voor een verhaal te hebben, wanneer het gemakkelijk te begrijpen is, zoals in de onderstaande citaten naar voren komt.

P48: [Vind je boek dan ook beter, als het makkelijk te begrijpen is?] Ja meestal wel, omdat je dan gewoon echt snel helder bee, helder beeld krijgt. En dat is gewoon fijner als je een verhaal leest.

Tabel 3.6. Kerncitaten over de rol van de interne dialoog

Participantnummer	Kerncitaat
4	<i>‘Nou, door juist als je bij een tekst vragen gaat stellen dan begrijp ik wel de tekst beter, omdat je dan al gaat zoeken naar een antwoord of al een antwoord gaat bedenken en als je dat niet zou doen dan zouden de teksten wel minder goed te begrijpen zijn, voor mij.’</i>
12	<i>‘Ik denk dat je dan meer na gaat denken over de tekst, want je gaat wel... Of stel je die vraag dan denk je wel van dit zou er kunnen gebeuren of dit is wel een antwoord. Of zo, je gaat er wel meer over nadenken over de tekst.’ [Meer dan dat je eerste deed?] ‘Ja ik denk het wel want eerst dan lees je zeg maar een beetje dan blindelings verder zeg maar, dan ga je niet diep erop in en dan, dan zit je eigenlijk een beetje te wachten tot het antwoord vanzelf een keer komt en dan ga je er niet al zelf diep over nadenken.’</i>
13	<i>‘Ik vind het wel belangrijk denk ik. Het vragen stellen.’ [En waarom vind je dat belangrijk?] ‘Dan kun je de tekst beter begrijpen en dan snap ook waarom dingen zo gebeuren dan.’</i>
48	<i>‘Nou daardoor heb ik wel dat ik zeg maar minder vaak dingen over het hoofd zie, dan lees ik wel echt duidelijker zeg maar de tekst. En soms dan als je bijvoorbeeld een half antwoord krijgt op een vraag en je moet bijvoorbeeld het andere deel erbij bedenken, dan, dan denk je sneller na over het verhaal. Je gaat er echt over nadenken en het is niet van oh dit was het verhaal, einde.’ [...] ‘ik heb gemerkt dat ik door het vragen stellen bij een tekst wel de tekst beter kan begrijpen.’</i>

P12: Ik wil wel het verhaal zeg maar afgesloten hebben en dat ik dan weet hoe het is gegaan. En zo blijven er echt open vragen dan, ja dat vind ik niet echt fijn dan.

Bij de vraag op wat voor manier de interne dialoog hen hielp om andere mensen beter te leren begrijpen, gaven alle participanten aan zich voor te kunnen stellen, dat het stellen van vragen een waardevol hulpmiddel is om andere mensen, net als een tekst, beter te leren begrijpen en je meer in anderen in te leven (zie Tabel 3.7). Waar een participant aangaf dit in werkelijke situaties niet bewust in te zetten (13), meldden de andere participanten de transfer van schoolopdracht naar werkelijkheid wel te maken (4, 12 en 48). Een concreet voorbeeld van deze transfer konden de participanten echter niet geven.

Tabel 3.7. Kerncitaten over de relatie tussen de interne dialoog en het empathisch vermogen

Participantnummer	Kerncitaat
4	<i>'Nou, doordat, stel als ik iets aan iemand zie, dan ga ik zelf al altijd wel vragen stellen, eigenlijk net als dat je bij de teksten doet, maar ik snap als iemand dat niet lukt om zeg maar dan in andermans schoenen te plaatsen, dan snap ik wel dat de lessenreeks daardoor zou kunnen helpen door die vragen te stellen.'</i>
12	<i>'Ik denk dat als je zo'n vraag stelt, dan leef je misschien wel meer in in zo'n persoon van wat als dit zeg maar, hoe zou ik dit ervaren of hoe zou ik op een bepaalde situatie reageren als dat de hoofdpersoon doet. Dus in dat opzicht denk ik het wel.'</i>
13	<i>'Andere mensen in het boek dan of gewoon andere mensen, normaal?' [Mag je allebei antwoord op geven, dus, laten we beginnen bij mensen in het boek] 'Ja ik denk het wel.' [En, hoe dan? Leg dat eens uit, hoe dat voor jou werkt hè.] 'Ja, als ik dan antwoorden op de vragen weet dan, ja, dan snap ik hun beter, denk ik.' [Ja, en hoe zit dat dan voor andere mensen buiten het verhaal?] 'Buiten het verhaal dan denk ik niet echt aan zo'n stappenplan of dat ik dan vragen moet stellen of zo.'</i>
48	<i>'Nou, meestal als ik naar iemands verhaal luister, dan, dan haal je er gewoon uit wat diegene heeft verteld, punt. Maar als ik dan allemaal vragen ga stellen, dan kom, blijkt het, blijkt het uiteindelijk ook alsnog gewoon dat er heel andere dingen zijn nog die je dan eigenlijk niet had kunnen weten als je alleen naar het verhaal had geluisterd. Dus ik vind dat vragen stellen wel eigenlijk belangrijk is om meer dingen te weten te komen of begrijpen of.'</i>

Het lezen van verhalen had volgens de geïnterviewde participanten wel een stimulerende werking op hun empathisch vermogen, maar dit was wel aan voorwaarden gebonden (zie Tabel 3.8). Het verplaatsen in een ander werd volgens een participant (4) door het lezen van fictie gestimuleerd in combinatie met het voeren van een interne dialoog. Volgens de andere participanten moesten de verhalen een herkenbare link hebben met de werkelijkheid (12, 13, en 48) en moesten personages en gebeurtenissen herkenbaar en voorstelbaar zijn (12 en 48).

P13: [Dus wat ik jou hoor zeggen is als je boeken leest dan word je beter in het verplaatsen in andere mensen of om andere mensen beter te begrijpen?] *‘Ja het ligt ook aan het boek denk ik, maar meestal wel ja.’* [Waar zit hem dat dan precies in, wat moet een boek hebben om dat te brengen?] *‘Het moet wel iets zijn waar je dan bij, waar je jezelf dan een beetje bij herkent en niet dat het heel erg moeilijk geschreven is. Dan snap ik het meestal niet en dan ik ook niet verplaatsen.’*

Bovendien bracht een participant te berde dat de voorstelbaarheid en herkenbaarheid niet alleen het inlevingsvermogen, maar ook de waardering voor het verhaal stimuleerden.

P48: *‘Dat het wel zeg maar gewoon een situatie was die, die ik, tenminste, ik kon me die situatie echt gewoon goed voorstellen en het leek wel ook een beetje op leeftijdsmensen zeg maar, leeftijdsgenoten en ja, dat maakt het natuurlijk wel gewoon leuker om te lezen.’*

Tabel 3.8. Kerncitaten over de relatie het lezen van fictie en het empathisch vermogen

Participantnummer	Kerncitaat
4	<i>‘Nou, ik, je leert wel door die vragen bij die teksten te stellen, stellen om zeg maar vragen te gaan bedenken in een bepaalde situatie. Dus, bij de eerste keer lezen was het moeilijker om die vragen te bedenken dan bij de laatste keer, bijvoorbeeld.’</i> [Dus als ik het even in andere woorden zou samenvatten wat je zegt: je leert eigenlijk om iets verder te kijken dan je ei-, je neus lang is, om het maar even plat te zeggen.] <i>‘Ja en je ook in een ander, ander iemand te verplaatsen. Dat merkte ik bijvoorbeeld bij dat verhaal met die vrouw in die trein, dan kun je je afvragen waarom deed zij dat en waarom was ze zo bang. Dus dan leer je wel om je in andermans schoenen te plaatsen.’</i>
12	<i>‘Maar met dat, er was ook een ander verhaal, dat iemand bijvoorbeeld wegfietste uit die bar en toen kwam iemand achter haar aan. Daar had ik het wel meer bij, want dat was gewoon een beetje een duidelijke situatie dus dan kan ik me daar wel een beter een beeld bij schetsen.’</i>
13	<i>‘Ja, ik weet het niet echt, ik, ja... Het, het is gewoon heel anders, een boek lezen en dan in het echt.’</i>
48	<i>‘Nou als het zeg maar een verhaal is waar ik me snel in kan verplaatsen, dan dan blijft het ook wel echt hangen zeg maar. Als het gewoon een verhaal is waarvan ik denk oh dit zou me ook wel kunnen gebeuren of van iemand anders die ik ken heeft dit meegemaakt, dan denk ik ook van oh ja, dat, dat onthoud ik zeg maar wel sneller.’</i>

De externe dialogen boden volgens alle geïnterviewde participanten een waardevolle toevoeging bij de interpretatie van het verhaal. Gesprekspartners belichtten het verhaal vanuit een andere kijk, waardoor de interpretatie van de een werd verrijkt met het perspectief van de ander (zie Tabel 3.9). Volgens twee participanten (4 en 13) leidden de gesprekken mede

hierdoor ook tot een beter begrip. Een van de participanten mistte wegens ziekte een externe dialoog en kwam tot het onderstaande inzicht.

P4: 'Ik merkte op een gegeven moment, want was ik één keer ziek geweest tijdens zo'n lessenreeks. Toen had ik niet met een groepje over kunnen praten en toen merkte ik dat ik het verhaal daardoor misschien ook wel minder goed begreep dan normaal. [...] Ik vond juist met dat groepje overleggen, dan zag, dan merkte je ook wat de anderen, hoe hun het verhaal hadden geïnterpreteerd. [...] Dan zag je hoe hun [sic] het verhaal hadden beleefd.'

Tabel 3.9. Kerncitataten over de rol van de externe dialoog bij het interpreteren van een verhaal

Participantnummer	Kerncitaat
4	<i>'Om het beter te begrijpen en ook vooral, dat vond ik vooral leuk om te doen, te kijken hoe anderen een verhaal interpreteren of dat ze hetzelfde beleven als jou of dat hun er een andere gedachte bij hebben.'</i>
12	<i>'Ja ik denk dat het wel handig, of ja handig... ja, ik denk dat het wel... Ik denk ook wel dat het aan de ene kant wel belangrijk is want dan zie je ook wel hoe iemand anders zich in zou leven. Heb je niet alleen je eigen beeld.'</i>
13	<i>'We konden wel over het verhaal praten en we konden dan vanuit iemand anders, ja, perspectief denk ik, begrijpen.'</i>
48	<i>'Nou dat je gewoon heel veel andere, hoe noem je dat, visies krijgt zeg maar over de tekst. Want iemand die heeft dan een vraag en dan denk je echt van wow, die vraag had ik nog helemaal niet bedacht. Wat een goede vraag. Want, en ja, daardoor krijg je gewoon heel veel meer visies op de tekst omdat je dan ook een keer uit het punt van een andere bekijkt zeg maar en niet alleen uit je eigen punt. Perspectief ding.'</i>

De externe dialoog vulde de individuele interne dialoog volgens de geïnterviewde participanten aan. De gesprekspartners waren volgens alle participanten een waardevolle hulp bij het beantwoorden van de eigen (ham)vragen bij een tekst, hoewel een participant (48) opmerkte dat de toegevoegde waarde van de externe dialoog ook sterk samenhangt met de groepssamenstelling (zie Tabel 3.10). Een mogelijk aanvullende factor die hierbij meeweegt, is de mate waarin een participant zich op zijn gemak voelde ten opzichte van de gesprekspartners.

P13: 'Ja, toen we zelf de groepjes mochten kiezen.' [Oke, dat vind, dat vind ik wel interessant dat je, dat je dat zegt. Hoezo, hoezo vind je dat fijner?] *'Oh ja, dan kan je ook met je vrienden praten en ja, meer te weten komen over het boek en wat anderen d'r van denken.'* [En, misschien een wat flauwe vraag hoor, maar kan dat dan niet met, met mensen die niet jouw vrienden zijn?] *'Oh ja, dat kan ook wel, alleen dan is het meestal een beetje raar in het begin. Dan weet je niet*

waar je over moet praten.’ [Nee oke, oke. En stel je krijgt, was de opdracht bijvoorbeeld dan niet concreet genoeg om, om dat rare gevoel om dat te doorbreken?] *‘Het was wel concreet, alleen ja, het is wel gewoon fijner om met je vrienden te praten, denk ik.’*

Tabel 3.10. Kerncitaten over de rol van de externe dialoog bij de interne dialoog

Participatnummer	Kerncitaat
4	<i>‘Nou, om te kijken of de anderen dezelfde vragen hadden. Ook om te kijken of je vraag zeg maar belangrijk is voor de tekst of een bijzaak is. En d'r was bijvoorbeeld bij, bij dat café dat dat meisje wegfietste, van waarom mag er niet gerookt worden, nou dat bleek dus voor het later, voor het gesprek helemaal niet belangrijk te zijn. En ook om te kijken naar andermans antwoorden op je vraag.’</i>
12	<i>‘Ja ik denk dat het wel goed ging, ging, want overleggen is meestal wel fijn, want dan krijg je toch andere ideeën en ja, mensen kwamen met andere dingen waar je zelf misschien niet aan had gedacht. Dat je zelf niet echt antwoord op die vraag kon vinden en dan is het toch wel fijn als je antwoord op zo'n vraag kan vinden.’</i>
13	<i>‘Ja, dan krijg je meer informatie denk ik, over het verhaal. En dan snap je het beter, meestal.’ [Ja, en meer informatie, wat voor informatie?] ‘Oh ja, als ik dan zeg maar een vraag heb en misschien weet iemand anders een antwoord daarop, dus dan kun je elkaar helpen.’</i>
48	<i>‘Nou, het lag er vooral aan met wie ik moest samenwerken, want... nou bij ons in de klas zit zeg maar één iemand en daar moest ik dus mee bellen en nou ja, die zegt gewoon nooit zoveel. [...] Maar daarna, toen ik met mensen zat die wel veel praatten, toen ja, toen ging het eigenlijk wel gewoon prima en toen kwamen we er ook achter dat we allemaal andere vragen hadden en daardoor konden we ook vragen samenvoegen en antwoorden samenvoegen en ja, toen ging het gewoon meteen een stuk beter. [...] Ja daar merk je ook gewoon dat iedereen een ander antwoord heeft.’</i>

De externe dialogen leverden volgens twee geïnterviewde participanten (12 en 48) inzichten op in het denken en doen van de gesprekspartners bij die dialogen (zie Tabel 3.11). Een andere participant (4) bracht de mogelijkheid van deze werking van de externe dialoog aan, maar had dit tijdens de gesprekken niet zo ervaren. Een van de participanten voerde aan dat de sociaal-isolerende werking van de pandemiemaatregelen voor haar een belemmering vormde voor het verkrijgen van inzichten in andere mensen binnen haar persoonlijke leefomgeving.

Toen de participanten werd gevraagd of ze het idee hadden dat hun cognitief empathisch vermogen was toegenomen gedurende de afgelopen weken, volgden wisselende antwoorden (zie Tabel 3.12). Een participant (4) gaf aan dat het niet zozeer gegroeid was, omdat hij andere mensen al goed kon inschatten, maar dat dit wel makkelijker is geworden door het oefenen met de interne dialogen. Een andere participant (12) gaf aan zich eerder niet vaak in anderen te verplaatsen en dat hij dit sinds de aanvang van de experimentele lessenreeks wel vaker is gaan doen. Hij lijkt het hier echter te hebben over het verplaatsen in een fictief personage (*narrative*

Tabel 3.11. Kerncitaten over de relatie tussen de externe dialoog en het empathisch vermogen

Participantnummer	Kerncitaat
4	<i>'Ja, misschien, ja, ik heb het tijdens de gesprekken zelf niet d'r aan gedacht, maar je zou wel 't kunnen snappen waarom iemand een bepaalde vraag stelt en waarom voor diegene die vraag dan belangrijker was dan voor de anderen.'</i>
12	<i>'Ja ik denk het wel, want als hun zeg maar zeggen hoe hun het zien of hoe hun zich zouden inleven dan ga je elkaar wel beter begrijpen. Vooral als ze het gewoon goed onderbouwen en goed uitleggen wa, waarom hun zo in zouden leven of zo dan, ja, ik denk dat je elkaar dan wel beter gaat begrijpen.'</i>
13	<i>'Dat weet ik niet eigenlijk.'</i> [En waarom weet je dat niet, waar zit hem dat in?] <i>'Ik heb er eigenlijk niet heel erg op gelet tijdens de gesprekken. [...] Ja misschien wel, ja ik heb niet veel mensen tijdens de quarantaine ontmoet, dus ik kan dat ook niet zeggen.'</i>
48	<i>'Ja dat denk ik wel, want natuurlijk ook wat voor antwoord iemand geeft, dat, dat zegt ook wel een beetje over hoe diegene denkt zeg maar.'</i>

empathy) en niet over mensen in het werkelijke leven (*real-life empathy*). Dit vormt volgens Koopman en Hakemulder (2015) wel een stimulans voor het opwekken van *real-life empathy*. De andere twee participanten ervoeren ook een toename in het cognitief empathisch vermogen, maar legden de oorzaak hiervan bij verschillende elementen. Waar de een (13) aangaf dat dit door het lezen van fictieve verhalen in gang was gezet, koppelde de ander (48) dit nadrukkelijk aan de empathieschalen uit de zelfrapportagevragenlijsten (IRI; Davis 1980). De laatste legde uit dat ze voornamelijk bij situaties in het echte leven merkte dat ze meer cognitief empathisch

Tabel 3.12. Kerncitaten over de ervaren groei in cognitief empathisch vermogen

Participantnummer	Kerncitaat
4	<i>'[I]k merk wel snel aan mensen als ze ergens mee zitten of dat, dat ze verdrietig zijn of boos zijn, dat zie ik wel snel aan mensen. [...] Het is niet gegroeid, maar door de lessenreeks is het wel ze, ook voor anderen denk ik, makkelijker om dat te doen zeg maar. Dus als je leert dat je die vragen dan stelt, zou wel makkelijker zijn om erachter te komen waarom iemand iets be-, be-, be-, bepaalds doet.'</i>
12	<i>'Ik denk het aan de ene kant wel, want ik, inleven in andere personen ja dat deed ik eigenlijk niet heel vaak, maar door die verhalen waar bijvoorbeeld veel emotie in zit dan ga je toch wel meer denken van hoe zou ik dit beleven en hoe zou ik dit ervaren. Dus dan verplaats je je wel in dat persoon van het kan wel heftig overkomen of zo. Dus ik denk dat ik wel meer over na ben gaan denken.'</i>
13	<i>'Ja ik denk het wel, omdat we ook meer boeken hebben gelezen en dan, dan is het wel makkelijk om jezelf daarin te verplaatsen.'</i> [Dus wat ik jou hoor zeggen is als je boeken leest dan word je beter in het verplaatsen in andere mensen of om andere mensen beter te begrijpen?] <i>'Ja het ligt ook aan het boek denk ik, maar meestal wel ja.'</i>
48	<i>'Ja ik denk het op zich wel, want iedere keer na dat onderzoek dacht ik van doe ik dat eigenlijk wel zeg maar me verplaatsen in iemand anders als, als er iets is of zo. En nou ja, iedere keer na dat onderzoek moest ik wel effe wel nadenken van doe ik dat wel, ja, dus omdat ik daar over na heb gedacht doe ik iedere keer nu als er iets is dan zo van ja, denk aan het onderzoek [naam participant] je had daar dat ingevuld, effe laten zien dat dat ook echt waar was.'</i>

was dan voorheen en dat dit niet door het lezen van de korte verhalen, maar door de onderzoeksvragen was gestimuleerd. Desgevraagd gaf de participant aan wel een verhoogd cognitief empathisch vermogen te ervaren bij langere verhalen – ‘boeken’ – die ze in haar vrije tijd las, al werd ook dit in gang gezet door de vragen van het onderzoek. In het laatste geval lijkt ze het overigens te hebben over *narrative empathy*.

P48: ‘Ja, ik denk het wel want bij de verhalen was het niet echt dat ik iets dacht van ja ik ga me, ja, ik dacht bij die verhalen van, wel van oh ja, die persoon is verdrietig, dat is wel heel erg eigenlijk, maar het was niet dat ik daar echt echt over nadacht. Dat was vooral bij echt bij de situaties in het echte leven en dat kwam dus echt door de vragen.’ [In het echte leven wel, maar bij verhalen niet?] ‘Nee bij die korte verhalen in ieder geval niet nee. Maar bij boeken wel.’ [Bij boeken wel? Kun je een voorbeeld noemen?] ‘Ja, effe denken hoe dat boek ook alweer heet. Springvloed heet dat volgens mij, dat heb ik laatst gelezen. En ja, toen ging ik wel iedere keer kijken van ja wat is er zeg maar gebeurd en waarom is die persoon verdrietig en zo en toen ging ik wel meer daarover nadenken. Maar dat kwam ook dus vooral door de vragen van het onderzoek.’

In tegenstelling tot bij het cognitief empathisch vermogen ervoer geen van de participanten een toename bij het affectief empathisch vermogen (zie Tabel 3.13). Participanten (4, 13 en 48)

Tabel 3.13. Kerncitataten over de ervaren groei in affectief empathisch vermogen

Participantnummer	Kerncitaat
4	<i>‘Nee, ik snap wel dat door de lessenreeks dat dat wel meer zou kunnen worden bij anderen, maar ik merk bij mezelf niet dat ik heb dat ik dan extra verdrietig ben van anderen. Ik heb wel als ik zie dat een anderman verdriet heeft dan, dan voel ik dat zelf ook wel, maar ik heb niet dat de lessenreeks dat meer heeft gemaakt.’</i>
12	<i>‘Daar ben ik eerlijk gezegd niet heel erg gevoelig voor. Behalve voor onrecht, dan wel, dan kan ik me meer inleven of dan ja voel ik het zelf ook wel meer naar boven komen. [...] Nou ik word daar dan verdrietig van, of ja, gewoon teleurgesteld word ik ervan, maar ik word meer boos van dat, ja, dat het zo gebeurt zeg maar.’</i>
13	<i>‘Ik heb het altijd al zeg maar wel een beetje gehad denk ik en ik denk niet dat het meer is geworden door de lessen zeg maar. [...] Gewoon als iemand verdrietig is of boos of zo iets dan voel ik het meestal ook wel een beetje. Ik leef dan mee, denk ik.’ [Op wat voor manier leef je dan mee? Wat voel je dan precies?] ‘Ja, het ligt ook wel aan de persoon, maar ik voel me dan ook wel een beetje boos.’</i>
48	<i>‘Dat denk ik niet, maar dat komt omdat ik wel dat meestal zeg maar al wel had zeg maar. Ik voel dat meestal wel echt aan ook van oh die voelt zich niet lekker of die is verdrietig of zo, dus ja, dat is niet echt veranderd of minder geworden of gegroeid of zo denk ik.’</i>

gaven aan dit altijd al te hebben gehad. Een participant (12) gaf aan niet snel geraakt te worden door de gevoelens van een ander, behalve bij onrecht. In zijn uitleg lijkt hij het echter niet over empathie, maar over sympathie te hebben.

Bij het beantwoorden van de sleutelvragen van het interview maakten participanten terloopse opmerkingen over de (emotionele) transportatie bij het lezen van een verhaal. Zo vertelde een participant (12) dat een verhaal hem emotioneel zou moeten raken, wil het een stimulerende werking hebben op het empathisch vermogen. Op de vraag of dit bij iedere emotie het geval zou kunnen zijn, was dit volgens de participant voornamelijk bij negatieve emoties het geval.

P12: 'Ja ik denk er wel iets van emotie moet zijn, dat als er iets gebeurt dan, als die hoofdpersoon dan zeg maar iets daarbij gaat voelen zeg maar of dat ie daar verdrietig van wordt dan, dan ga je wel meer kijken van hoe zou je daar zelf op reageren. Dus ik denk wel ja, dat er iets van emotie bij is. [...] Ik denk vooral als die, de emotie als iemand heel boos is of heel verdrietig, als een van die twee er is dan denk ik het wel, maar is iemand gewoon een beetje vrolijk of zo dan minder.'

Een andere participant (13) deelde dat het verplaatsen in een personage en het inleven in een verhaal gemakkelijker is als het verhaal een gevoel van herkenning teweegbrengt.

P13: 'Ja ik denk het wel, omdat we ook meer boeken hebben gelezen en dan, dan is het wel makkelijk om jezelf daarin te verplaatsen.' [Dus wat ik jou hoor zeggen is als je boeken leest dan word je beter in het verplaatsen in andere mensen of om andere mensen beter te begrijpen?] 'Ja het ligt ook aan het boek denk ik, maar meestal wel ja.' [Waar zit hem dat dan precies in, wat moet een boek hebben om dat te brengen?] 'Het moet wel iets zijn waar je dan bij, waar je jezelf dan een beetje bij herkent en niet dat het heel erg moeilijk geschreven is. Dan snap ik het meestal niet en dan ik ook niet verplaatsen.'

Tot slot vertelde een participant (48) desgevraagd wat ze leuk vond aan het verhaalfragment uit *Oliver*. Uit haar toelichting bleek dat een verhaal voor haar leuker wordt als het meer aansluit bij haar eigen belevingswereld. Ook zou het de transportatie in het algemeen bevorderen.

P48: 'Dat het wel zeg maar gewoon een situatie was die, die ik, tenminste, ik kon me die situatie echt gewoon goed voorstellen en het leek wel ook een beetje op leeftijdsmensen zeg maar, leeftijdsgenoten en ja, dat maakt het natuurlijk wel gewoon leuker om te lezen.' [Hoe komt dat?] *'Ja ik weet niet, misschien omdat het mezelf ook zou kunnen gebeuren. Dat lijkt me bij dat verhaal heel sterk trouwens, maar ja, dat zou kunnen.'* [Dat het dichter bij jezelf staat, als ik het zo mag vertalen?] *'Ja, dat klopt ja.'*

4. DISCUSSIE

Aan de hand van een quasi-experiment, waarbij derdejaars vwo-leerlingen zes korte verhalen lazen, werd in het huidige onderzoek de rol van het zelf stellen van vragen aan een tekst bij de ontwikkeling van het empathisch vermogen onderzocht. Er werden zelfrapportagevragenlijsten afgenomen, interactieopnames geanalyseerd en interviewgesprekken gevoerd, wat triangulatie van de resultaten mogelijk maakt. De verwachting was dat het affectief empathisch vermogen constant zou blijven en het cognitief empathisch vermogen afhankelijk van de mate van emotionele transportatie zou toenemen, gelijk zou blijven of zou afnemen.

4.1 *Empathie en emotionele transportatie*

Via een zelfrapportagevragenlijst (IRI; Davis 1980) werd aangetoond dat het empathisch vermogen van participanten bij een hogere mate van emotionele transportatie gelijk bleef, terwijl het bij lage emotionele transportatie verminderde in zowel cognitief (*fantasy scale*) als affectief opzicht (*empathic concern scale*): na een periode van zes weken leken deze participanten minder de neiging te hebben zich te identificeren met fictieve personages en bleken minder warmte, compassie en betrokkenheid voor anderen te voelen. Bovendien bleken participanten bij wie het voeren van de interne dialoog werd gestimuleerd, in eerste instantie over een gelijke mate van cognitief empathisch vermogen te beschikken (*fantasy scale*), terwijl hoog emotioneel getransporteerde participanten na de experimentele lessenreeks meer cognitief

empathisch bleken te zijn dan laag emotioneel getransporteerde. Dit lijkt te wijzen op een stimulerende werking van de interne dialoog op het cognitief empathisch vermogen, wanneer eveneens sprake is van een hoge emotionele transportatie. Hoewel de mediërende werking van emotionele transportatie in overeenstemming lijkt te zijn met eerder onderzoek (Johnson 2012; Bal & Veltkamp 2013), liggen de bevindingen slechts deels in de lijn der verwachting, aangezien er niet gesproken kan worden van een significante toename van het empathisch vermogen bij participanten bij wie de interne dialoog werd gestimuleerd en die hoog emotioneel getransporteerd waren.

De gesprekken geven geen reden om het uitblijven van een daadwerkelijke toename in het empathisch vermogen in twijfel te trekken. Bij de gesprekken van de vierde en de zesde les samen werd slechts in een uniek geval een niet-oppervlakkige inleving in een verhaalpersonage geëxpliciteerd. De interviews bieden eveneens geen stevige grondslag voor een tegenoffensief: hoewel drie geïnterviewde participanten wel een toename hebben ervaren, lijken in ieder geval twee van hen het over *narrative empathy* te hebben. Aangezien dit wel een predictor voor de ontwikkeling van *real-life empathy* is (Koopman & Hakemulder 2015), lijken de interviews, evenals de resultaten van de zelfrapportagevragenlijst, erop te wijzen dat een ontwikkeling in empathisch vermogen tot een potentiële leeropbrengst van de experimentele lessenreeks kan worden gerekend.

De interviews lijken daarnaast de bevindingen van Van Lissa et al. (2016) te ondersteunen, namelijk dat affectieve empathie de ontwikkeling van cognitieve empathie voorspelt en niet andersom, wat op de ontwikkelingsvolgorde van het empathisch vermogen zou kunnen wijzen. Geïnterviewde participanten geven aan wel een groei te hebben ervaren wat betreft hun cognitief empathisch vermogen, terwijl ze geen toename in affectief empathisch vermogen hebben gemerkt. Dit onderscheid is eveneens in overeenstemming met de bevindingen van Klapwijk en Crone (2019), die erop wijzen dat met name het cognitief empathisch vermogen zich gedurende de adolescentie nog ontwikkelt. Ter verklaring voor het uitblijven van een toename bij de emotionele component van empathie dragen de participanten aan, dat ze hier altijd al over hebben beschikt (i.e. ‘Dat denk ik niet, maar dat komt omdat ik wel dat meestal zeg maar al wel had zeg maar.’).

Uit de zelfrapportagevragenlijsten bleken meisjes meer empathisch dan jongens, behalve op de *perspective-taking scale*, wat in overeenstemming lijkt te zijn met eerder onderzoek (i.e. Davis 1980; Mar et al. 2009; Bal & Veltkamp 2013; Groen 2019). De verwachte doorontwikkeling van het inlevingsvermogen gedurende de middenadolescentie (Jolles 2017)

leek naar voren te komen in het huidige onderzoek, waar vijftienjarige participanten meer empathisch op de *fantasy scale* en de *empathic concern scale* bleken te zijn dan veertienjarige.

4.2 Literaire competentie

De opbouwende 'literariteit' in de verhalen die tijdens de experimentele lessenreeks werden gelezen, werd door de participanten aanvoeld. Uit de zelfrapportagevragenlijsten bleek dat de eerste drie verhalen begrijpelijker werden gevonden dan de laatste drie, wat door de opnameanalyses en de gesprekken werd ondersteund (i.e. 'De verhalen worden ook steeds erger en erger.'). De begrijpelijkheid bleek samenhang te vertonen met de geloofwaardigheid, die vervolgens weer samenhang met de mate van emotionele transportatie, hoewel de correlatie in beide gevallen slechts zwak was.

In de interviews brachten de participanten te berde, dat eerder sprake zou zijn van emotionele transportatie en dat ze zich gemakkelijker zouden kunnen inleven bij verhalen die een gevoel van herkenning teweeg zouden brengen en binnen de eigen belevingswereld zouden spelen. Hieruit spreekt een voorkeur voor *herkennend* lezen, wat de typering is voor het tweede literaire competentieniveau (Witte 2008). Deze voorkeur toonde zich eveneens in de gesprekken, waarin bleek dat open plekken in het algemeen niet positief werden gewaardeerd (i.e. 'En het wordt ook niet uitgelegd, dus dat vind ik wel jammer, maar ja.'). En dat interpretaties sterk leunden op de eigen belevingswereld en fantasie van de participanten. Wanneer deze interpretaties werden geconfronteerd met een incompatibel element, werd halsstarrig geprobeerd dit in de eigen beleving in te passen. Het open stellen voor andere normen en waarden en een wereld die verder van de eigen leefwereld staat, als ook het inleven in personages, leek hierdoor voor deze derdejaars vwo-leerlingen nog niet vanzelfsprekend. Daar deze punten de overgang naar het derde literaire competentieniveau markeren, kan worden vastgesteld dat de participanten zich nog niet op het derde niveau bevonden.

Hoewel de participanten geconfronteerd bleken met de grenzen van hun eigen literaire competentie, viel op dat de eigen inschatting van hun leescompetentie en -waardering onveranderd bleef. De leesfrequentie in de vrije tijd werd door de participanten uit beide onderzoekscondities hoger ingeschat en ook de waardering voor het schoolvak Nederlands nam gedurende de experimentele lessenreeks toe, hoewel deze waardering een week later weer daalde naar het eerdere niveau.

4.3 Beperkingen

Bij het interpreteren van de bevindingen van het huidige onderzoek moet enige terughoudendheid in acht worden genomen. Beperkingen van meer algemene aard, die onder meer aan de corona-pandemie worden toegeschreven, en methodologische aard zullen navolgend worden toegelicht.

4.3.1 Algemeen

De externe validiteit was in verband met de educatieve context ecologisch van aard, maar met de streep door het onderwijs en de overgang op afstandsonderwijs ging er eveneens een streep door de ecologische validiteit van het huidige onderzoek. In vergelijking met regulier onderwijs werden de lessen door de participanten thuis gevolgd en werd de les via de videobelfunctie van *Microsoft Teams* door de docent aangeboden. Leerlingen konden hierdoor ook niet lijfelijk met elkaar samenwerken of praten, wat een obstakel vormde voor groepswork, een cruciaal element in de experimentele lessenreeks van het huidige onderzoek. Daarnaast slonken de mogelijkheden voor adequate begeleiding en was het zicht op het leertaakgedrag zeer beperkt. Deze punten lieten zich onder meer gelden bij de externe dialogen. Waar de docent evenals bij Janssen et al. (2009) de rol van coach diende te vervullen en de groepsgesprekken diende te sturen via onder meer prikkelen en parafraseren, kwam dit tijdens het huidige onderzoek niet tot uiting en bleef het voornamelijk bij louter observeren. Participanten bereikten nu weinig diepgang en kwamen soms niet eens verder dan het louter uitwisselen van de opbrengst van de interne dialogen. Dera (2020a) bespreekt dat ruimte voor oefening voorwaardelijk is voor het laten welslagen van dergelijke gesprekken en zulke oefening omvat ook het geven van begeleiding en feedback, waar het in het huidige onderzoek aan schortte. Bovendien viel bij de gespreksopnames op dat de gespreksgroepen als geheel een gemiddelde taakgerichtheid van slechts 76% toonden en dat participanten snel afgeleid waren (i.e. ‘Oh oh oh, [naam medeleerling, niet in het groepje] helemaal boos. Kijk hoe boos [hij] is in de chat.’). Aangezien op de rest van leeractiviteiten geen zicht was, viel de totale individuele taakgerichtheid naar verwachting zelfs lager uit en werd aangenomen dat de norm die Schrijvers (2019) aanhield voor *effective teaching* (80%), in het huidige onderzoek niet werd gehaald. Dit vermoeden werd versterkt door de beperkte inbreng van participanten bij de klassikale besprekingen, die telkens de laatste fase van de les markeerden. De klassikale besprekingen hadden als smeltkroes voor de afzonderlijke groepsideeën moeten fungeren, wat door de beperkte inbreng niet altijd werd bereikt.

De beperkte taakgerichtheid en de beperkte mate van begeleiding vormden ook bij de vierde studie van Schrijvers (2019) reden voor aanpassingen in haar finale experiment, namelijk dat leerlingen ‘found it unclear how they could engage in these dialogues (construct validity) [and] were too often off task’ (p. 187). Een verbetering die door Schrijvers werd aangedragen was het aanbrenge van meer variatie in lesstructuur, wat ook bij de experimentele lessenreeks van het huidige onderzoek uitkomst zou kunnen bieden. De les verliep immers volgens drie vaste fases, waarin de opzet vrijwel niet gevarieerd werd. Dit herhalingselement zou tot verslapping van aandacht kunnen hebben geleid, waar ook door een participant op werd gewezen in de vrije ruimte bij de evaluatie van de lessenreeks (‘De lessenreeks was interessant, maar af en toe vond ik het een beetje eentonig om iedere week hetzelfde te doen. Er mocht dus wel wat meer variatie zijn in de opdrachten’).

Bovendien werd het dagelijks leven van eenieder door de oorzaak van de overgang op afstandsonderwijs, de corona-epidemie, ingrijpend veranderd. De maatregelen die door de regering werden genomen om de pandemie in te dammen, richtten zich onder meer op sociale onthouding en zorgden voor een uitzonderlijke, maatschappelijke situatie. Zo moest iedereen anderhalve meter afstand van elkaar houden, werd geadviseerd sociale contacten, zoals met elkaar sporten of afspreken met vriend(inn)en, te mijden, gingen scholen, sportclubs en andere sociëteiten dicht en moesten risicogroepen zelfs in thuisquarantaine. Waar in het huidige onderzoek een psychologische ontwikkeling van sociale aard werd gestimuleerd via een experimentele lessenreeks, werd een directe transfer van de les naar de werkelijkheid door de ingeperkte, sociale vrijheden naar verwachting ernstig belemmerd, wat zijn weerslag zal hebben gehad op de onderzoeksresultaten. Een van de participanten benoemde dit ook tijdens het interview: ‘Ja misschien wel, ja ik heb niet veel mensen tijdens de quarantaine ontmoet, dus ik kan dat ook niet zeggen.’ Bovendien zou de uitgaande dreiging van een mondiale pandemie al dan niet direct voor een ongewone spanning kunnen hebben gezorgd, die van invloed zou kunnen zijn geweest op onder meer de concentratie, het welbevinden en de mogelijkheid tot transportatie van een participant. Er was immers een significante afname in empathisch vermogen zichtbaar bij participanten die gemiddeld laag emotioneel getransporteerd waren.

De pandemische omstandigheden waarin het onderzoek werd afgenomen, waren uniek en staan in schril contrast met de normale gang van zaken. Dit heeft dan ook invloed op de repliceerbaarheid en generaliseerbaarheid van de bevindingen uit het huidige onderzoek. De beperkte ecologische validiteit als gevolg van de overgang op het afstandsonderwijs zwakt de generaliseerbaarheid eveneens af, net als de geringe omvang van de steekproef.

4.3.2 Methodologie

Binnen de methodologie van het onderzoek is ruimte voor verbetering. Zo ontbrak het aan een daadwerkelijke controlegroep, waarin literatuuronderwijs op een traditionele manier werd verzorgd. Bovendien zou het interessant zijn om een absolute nulgroep toe te voegen, waarin helemaal geen literatuuronderwijs wordt verzorgd. Dat zou het mogelijk maken om de invloed op het empathisch vermogen van verschillende benaderingen met elkaar te vergelijken als ook de invloed van literatuuronderwijs in het algemeen, wat de interne validiteit van het onderzoek als geheel ten goede zou komen.

Een punt van discussie is de geschiktheid van het gebruikte materiaal: de verhalen. De participanten lazen drie verhalen die op het tweede en drie verhalen die op het derde literaire competentieniveau (Witte 2008) werden ingeschaald. Het intensieve, aaneengesloten en cumulatieve karakter van de experimentele lessenreeks vormde de aanleiding om ook verhalen op te nemen van een hoger, literair niveau. De participanten zouden zich gedurende de lessen immers bekwamen in de aan te leren interpretatiestrategie en meer specifiek het stellen van eigen vragen bij een tekst, waardoor het wenselijk leek de verhalen gedurende de lessenreeks een literair niveau te laten stijgen. Leerlingen uit het derde jaar van het vwo lezen echter voornamelijk nog jeugdliteratuur en het tweede literaire competentieniveau vormt het beoogde startniveau voor de bovenbouw van het middelbaar onderwijs (Witte 2008). De frequentie dat participanten tijdens de groepsgesprekken refereerden aan de vaagheid van het verhaal (107 keer; 13% van het totaal aan uitingseenheden), lijkt het vermoeden te bevestigen dat de verhalen op het derde niveau nog te moeilijk waren. Hoewel een stijging in niveau binnen de experimentele lessenreeks wenselijk en verdedigbaar lijkt, kwam een dergelijke overgang mogelijk te vroeg, waardoor het aandeel van verhalen van het derde niveau verhoudingsgewijs te groot was, en ontbrak het aan (essentiële) begeleiding om het lezen en de interpretaties naar dat hogere competentieniveau te tillen. Bovendien zou een stellingname dat verhalen automatisch in de zone van naaste ontwikkeling liggen, wanneer ze op één literaire competentieniveau hoger ingeschaald worden, voorbij gaan aan de samenhang tussen de groei in literaire competentie en de psychologische rijping van de lezer. Gezien de indirecte samenhang tussen begrijpelijkheid en emotionele transportatie en de mediërende werking van transportatie op onder meer het empathisch vermogen is het voorstelbaar, dat doelen van meer subjectiverende aard beter te behalen zijn via verhalen die *matchen* met het reeds verworven, literaire competentieniveau.

Daarnaast kan de vraag worden gesteld in hoeverre zelfrapportage een geschikte onderzoeksmethode is bij participanten in de middenadolescentie. Het zelfbewustzijn is nog volop in ontwikkeling en waar vroeg-adolescenten nog over matig zelfinzicht beschikken en als zelfbeschermend en opportunistisch worden omschreven (Jolles 2017), zal dit bij aanvang van de middenadolescentie naar verwachting nog steeds in substantiële mate van toepassing zijn. Dit maakt zelfrapportage bij onderzoek met middenadolescenten mogelijk tot een minder betrouwbare onderzoeksmethodiek.

De zelfrapportagelijst (IRI; Davis 1980) die in het huidige onderzoek werd gebruikt, was bovendien niet geënt op afname bij (midden)adolescenten. Hoewel de interne validiteit van de vertaalde subschalen gemiddeld genomen goed bleek, lijkt het onwaarschijnlijk dat de subschalen voor het meten van empathisch vermogen bij volwassenen in gelijke mate geschikt zijn voor het vaststellen van het empathisch vermogen bij adolescenten.

De grote mate van herhaling kwam niet alleen terug in de opzet van de lessen, maar ook in de zelfrapportagevragenlijsten (driemaal in zes weken) en de tussentijdse vragenlijsten voor het meten van de emotionele transportatie en de begrijpelijkheid en geloofwaardigheid van de verhalen (vijfmaal in vier weken). Schrijvers (2019) bespreekt dat deze herhaalde verrichting van onderzoeksmetingen ‘potential reluctance, boredom or frustration’ tot gevolg zouden kunnen hebben gehad (p. 152), wat ook door participanten in de vrije ruimte van de evaluatie werd genoemd (e.g. ‘het saai om 8 keer de zelfde vragen lijst in te vullen’). Ook dit kan een sturende werking hebben gehad op de resultaten van de kwantitatieve onderzoeksmethoden of zelfs op de attitude en betrokkenheid ten aanzien van de lessenreeks als geheel.

De betrouwbaarheid van de bevindingen uit de interactieopnames had versterkt kunnen worden, wanneer een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid zou zijn vastgesteld. Nu werd de gehele codering door één onderzoeker verricht, waardoor de invloed van subjectiviteit op de bevindingen geheel onzichtbaar blijft. Van eenzelfde betrouwbaarheidsmanco is sprake bij het destilleren van de kerncitaten uit de interviews, hoewel in mindere mate.

Ook de interne validiteit van het interviewprotocol was niet optimaal. In het huidige onderzoek werden de concepten uit de onderzoeksvraag direct vertaald naar interviewvragen, waardoor de concepten veelal vanuit één invalshoek en hoogstens vanuit enkele invalshoeken werden belicht. Het belichten van ieder concept vanuit meer invalshoeken had bereikt kunnen worden door de concepten voorafgaand aan de omzetting naar een vraag te verkennen op mogelijke indicatoren. Bovendien had dit de interviewvragen naar verwachting laagdrempeliger gemaakt voor participanten, die nu geregeld om extra uitleg vroegen of een antwoord gaven dat geen daadwerkelijk antwoord op de betreffende interviewvraag was.

Daarnaast hadden *opening* en *closing questions* toegevoegd kunnen worden, wat de interne validiteit eveneens ten goede was gekomen. Nu bestaat het interview voornamelijk uit sleutelvragen, komt het meteen tot de kern en moet een participant snel kunnen schakelen bij het beantwoorden van de verschillende vragen. Om de kwaliteit van de antwoorden voor iedere sleutelvraag te verhogen hadden de participanten hier beter in kunnen worden begeleid.

Bij de interviews blijft ook de betrouwbaarheid niet vrij van smet. De geïnterviewde participanten waren de enige die zich desgevraagd vrijwillig hadden gemeld en vormden daarom een *self-selecting sample*. Ten opzichte van de andere participanten toonden zij meer bereidheid, waarbij verondersteld wordt dat zij ook meer motivatie en interesse voelden ten opzichte van het schoolvak, de docent en/of de experimentele lessenreeks. Er moet rekening mee worden gehouden, dat de bevindingen uit de interviews hierdoor gekleurd zijn en niet representatief kunnen worden beschouwd voor de steekproef, laat staan voor de populatie.

4.4 Implicaties

Het stellen van eigen vragen lijkt een stimulerende werking te hebben op het empathisch vermogen. De experimentele lessenreeks van Janssen et al. (2009) lijkt niet alleen een bijdrage aan de interpretatieve vaardigheden en het leesplezier te leveren, maar ook aan de persoonsvorming (of subjectivering) van leerlingen. Het huidige onderzoek lijkt hiermee ondersteunend te zijn voor de legitimeringsdoelen die door Witte (2018) werden geformuleerd.

Wanneer persoonsvorming het doel is van literatuuronderwijs, pleiten de onderzoeksbevindingen voor een lezersgerichte benadering, waarbij niet alleen de eigen vragen van de leerlingen een centrale rol krijgen, maar ook hun perspectief en belevingswereld wordt meegenomen in de inhoudelijke overwegingen van docenten, waaronder bij de boekkeuze. Waar de meningen over de literariteit en daarmee over de literatuurdidactische geschiktheid van adolescentenromans verdeeld lijken te zijn, ondersteunt het huidige onderzoek de voorstanders van dit vraagstuk en wordt het belang onderstreept van een *match* tussen lezer en inhoud voor in ieder geval lezers die zich op het tweede literaire competentieniveau bevinden. Om het begrip van meer literaire verhalen te faciliteren zou bij selectie van meerdere (korte) verhalen rekening gehouden kunnen worden met een thematische relatie tussen de verhalen (Schrijvers 2019).

Daarnaast zouden vragenlijsten als de IRI (Davis 1980) onderdeel gemaakt kunnen worden van opdrachten of besprekingen binnen het literatuuronderwijs. Tijdens het interview gaf een participant aan dat juist de subschalen over het empathisch vermogen ertoe hadden geleid, dat

zij in het dagelijks leven meer inlevingsvermogen ging tonen ('Maar dat kwam ook dus vooral door de vragen van het onderzoek.'). Het doelgericht inzetten van dergelijke vragen, of breder: het doen van onderzoek in de klas, lijkt het bereiken van doelen die onder de subjectiverende functie van onderwijs vallen, te bevorderen.

4.5 Suggesties voor vervolgonderzoek

Uit de bevindingen van het huidige onderzoek lijkt de experimentele lessenreeks van Janssen et al. (2009) ook een stimulerende werking op het empathisch vermogen tot de leeropbrengsten te mogen rekenen, wat met het oog op de vele beperkende factoren echter niet daadwerkelijk is aangetoond. Het zou dan ook interessant zijn om het huidige onderzoek te herhalen in een reguliere onderwijssetting met onder meer een grotere steekproef.

Een tweede suggestie zou zijn om de invloed van (een dialogische benadering bij) grotere verhalen op de ontwikkeling van het empathisch vermogen te onderzoeken. Binnen het literatuuronderwijs worden immers niet enkel korte verhalen gelezen en staan regelmatig literaire romans op het programma. Dera (2020a) vraagt zich bij zijn bespreking van Schrijvers (2019) dan ook af of leeropbrengsten als zelfinzicht en sociaal inzicht, die gevonden werden naar aanleiding van het lezen van korte verhalen ('die in 10 tot 15 minuten gelezen kunnen worden') ook gefaciliteerd worden in lessenreeksen waarin romans centraal staan. Het huidige onderzoek geeft een concrete aanleiding om deze lacune te verkennen, aangezien een participant desgevraagd aangaf in vergelijking met korte verhalen juist bij 'boeken' een groei in empathisch vermogen te ervaren.

Een andere interessante onderzoeksvraag zou zijn of (korte) 'literaire' films een vergelijkbare bijdrage aan de subjectiverende functie van het onderwijs leveren als tekstuele literatuur. In lijn met de tendens dat het beeld steeds dominanter wordt in onze samenleving, klinkt ook de roep om die ontwikkeling te laten doorstromen in het literatuuronderwijs (Bax & Mantingh 2018; Groenendijk 2018; Grubben 2020). Hoewel het idee dat het opdoen van kennis over structurele verhaalanalyse en het verbreden van de sociale en historische horizon evenwel aan de hand van audiovisuele media kunnen worden bereikt, aannemelijk lijkt, is het de vraag of het behandelen van literaire films ook daadwerkelijke subjectivering tot gevolg heeft, zoals een toename in empathisch vermogen. Nader onderzoek zou hier aandacht aan kunnen besteden.

Ter afsluiting wordt geopperd om onderzoek naar het aandeel van het literatuuronderwijs als geheel bij de ontwikkeling van het empathisch vermogen longitudinaal op te zetten. Hoewel

literatuuronderwijs een verplicht curriculumonderdeel is, zou een dergelijk onderzoek idealiter een vergelijking mogelijk maken tussen leerlingen die bijvoorbeeld ‘traditioneel’, lezersgericht én geen literatuuronderwijs krijgen, zodat inzicht verkregen kan worden in de mate waarop het literatuuronderwijs van invloed is op de ontwikkeling van het empathisch vermogen gedurende de middenadolescentie en of verschillende benaderingen andere (leer)opbrengsten genereren.

4.6 Epiloog

Onder hoge druk ontstaan de fraaiste verschijnselen der natuur. Zo verandert grafiet in koolstof en kristalliseert koolstof uiteindelijk tot diamant. De verhitte sfeer rondom het literatuuronderwijs zorgt voor juist dat klimaat, waarin innovatie, creativiteit en essentialisme een vlucht nemen en dergelijke transformaties mogelijk worden gemaakt. Laten we echter dat ontwikkelingsproces tot doel stellen, opdat het literatuuronderwijs blijvend open en dynamisch wordt en zich pertinent gaat verhouden tot de actuele behoeften, inzichten en ontwikkelingen in zowel de maatschappij als de wetenschap.

X. NOTEN

1. Via de volgende linkjes zijn inkijkexemplaren van de digitale werkboeken beschikbaar gesteld.

- https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=fis3qvrRHEa-LBvMifx-2JIX_hlgVB1GoaOvAJiNdqtUQUZNOEvaVjhNWTFVME9VU0RLUDFFTzBLQS4u (Voormeting (T1));
- https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=fis3qvrRHEa-LBvMifx-2JIX_hlgVB1GoaOvAJiNdqtUQkIWRkxOU01PRVEwOFRLU1NZMURaRVE1OC4u (Les 1);
- https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=fis3qvrRHEa-LBvMifx-2JIX_hlgVB1GoaOvAJiNdqtUMVdCUU83QjdQUEwxSDVWNkc0VjBUSzY0RC4u (Les 2);
- https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=fis3qvrRHEa-LBvMifx-2JIX_hlgVB1GoaOvAJiNdqtURU1MVEtNMEFYQkRKNUhFQUNZR0w2V0s1Si4u (Les 3);
- https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=fis3qvrRHEa-LBvMifx-2JIX_hlgVB1GoaOvAJiNdqtURFVHMzKxS0w5MjNWQjdHMDUyT0pIM05XWS4u (Les 4);
- https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=fis3qvrRHEa-LBvMifx-2JIX_hlgVB1GoaOvAJiNdqtUMkY5WFBDVlowTIZHODhFSDVQNktTWEQ1Qy4u (Les 5);
- https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=fis3qvrRHEa-LBvMifx-2JIX_hlgVB1GoaOvAJiNdqtUNzISSzIyNVE5VzJEWjA0QkxXMzIyNEM0OC4u (Les 6 + Nameting (T2) + Evaluatie);
- https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=fis3qvrRHEa-LBvMifx-2JIX_hlgVB1GoaOvAJiNdqtUMTI2STNIQkFSMTZRNEcxMzJQQ1QyMVIFUC4u (Uitgestelde nameting (T3)).

2. De lesplannen en transcripten zijn opvraagbaar bij de onderzoeker.

X. REFERENTIES

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bal, P.M. & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *Plos One* 8, 1-12.
- Bax, S. & Mantingh, E. (2018). Een web van twintigste-eeuwse literatuur. Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw. *Nederlandse Letterkunde* 23 (3), 257-286.
- Bruns, C.V. (2011). *Why literature? The value of literary reading and what it means for teaching*. New York: Continuum.
- Busselle, R. & Bilandzic, H. (2009). Measuring narrative engagement. *Media Psychology* 12 (4), 321-347.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R.C., & Martinez, M.M. (2012). Empathy as a mediator of the relations between parent and peer attachment and prosocial and physically aggressive behaviors in Mexican American college students. *Journal of Social and Personal Relationships* 29, 337-357.
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The Interview Protocol Refinement Framework. *The Qualitative Report* 21 (5), 811-831.
- Charlton, M., Pette, C. & Burbaum, C. (2004). Reading strategies in everyday life: Different ways of reading a novel which make a distinction. *Poetics Today* 25, 241-263.
- Coplan, A. (2004). Empathic engagement with narrative fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 62, 141-152.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology* 10, 85.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 44, 113-126.
- De Buck, A. & Pauwels, L. (2017). *Socialisatie, morele emoties en morele normen. Een empirisch onderzoek vanuit een geïntegreerd perspectief*. Antwerpen/Apeldoorn: Maklu.
- Dera, J. (2018). De lezende leraar: Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* 134 (2), 146-170.
- Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Dera, J. (2020a). Persoonsvorming in het literatuuronderwijs. *Levende Talen Tijdschrift* 21 (2), 35-39.
- Dera, J. (2020b). Het begrip 'literatuur' binnen het literatuuronderwijs. *Didactiek Nederlands - Handboek*. Geraadpleegd 22 juli 2020 via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/03/het-begrip-literatuur-binnen-het-literatuuronderwijs/>.
- Dera, J. & Lommerde, N. (2020). Persoonlijke voorkeuren, canonieke werken en leesadviezen: literatuur volgens leraren Nederlands in opleiding. *Levende Talen Tijdschrift* 21 (1), 3-13.
- Dijkstra, K., Verkoeijen, P.P.J.L., Van Kuijk, I., Yee Chow, S., Bakker, A. & Zwaan, R.A. (2015). Leidt het lezen van literaire fictie tot meer empathie? Een replicatiestudie van Kidd en Castano (2013). *De Psycholoog* 50 (10), 10-21.
- Djikic, M., Oatley, K. & Moldoveanu, M. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature* 3, 28-47.
- Eisenberg, N., Eggum, N.D. & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social issues and policy review* 4 (1), 143-180.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Fialho, O. (2012). *Self-modifying experiences in literary reading: A model for reader response*. Opgehaald via <http://era.library.ualberta.ca>.
- Foell, J., Brislin, S.J., Drilane L.E., Dziobek, I. & Patrick, C.J. (2018). Creation and validation of an English-language version of the Multifaceted Empathy Test (MET). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 40, 431-439.
- Green, M.C. & Brock, T.C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology* 79, 701-721.
- Groen, Y. (2019). Sekseverschillen in affectieve en cognitieve empathie: inzichten uit drie meetmethoden. *Neuropraxis* 23, 139-146.
- Groenendijk, R. (2018). Literatuuronderwijs in het licht van *Bildung*. Een pleidooi voor een bredere definitie van tekst binnen het literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine* 105 (1), 12-15.
- Grubben, K. (2020). *Literatuuronderwijs in beeld. Een verkennend onderzoek naar film in het literatuuronderwijs*. Masterthesis Radboud Universiteit Nijmegen.
- Hakemulder, F. (2000). *The Moral Laboratory. Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Amsterdam: Benjamins.

- Janssen, T., Braaksma, M. & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students; a think aloud study. *European Journal of Psychology of Education* 21 (1), 35-52.
- Janssen, T., Braaksma, M. & Couzijn, M. (2009). Self-questioning in the literature classroom: Effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 9 (1), 91-116.
- Janssen, T. (2015a). Korte verhalen lezen & interpreteren. Docentenhandleiding. In: Stichting CPNB (red.). *Nederland Leest in de klas*. [Uitgeverij onbekend].
- Janssen, T. (2015b). Korte verhalen lezen & interpreteren. In: Stichting CPNB (red.). *Nederland Leest in de klas*. [Uitgeverij onbekend].
- Johnson, D.R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences* 52, 150-155.
- Johnson, D.R. (2013). Transportation into literary fiction reduces prejudice against and increases empathy for Arab-Muslims. *Scientific Study of Literature* 3, 77-92.
- Jolles, J. (2017). *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam: University Press.
- Jolliffe, D. & Farrington, D.P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior* 9, 441-476.
- Jolliffe, D. & Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence* 29, 589-611.
- Kidd, D.C. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science* 342, 377-380.
- Kidd, D.C., Ongis, M. & Castano, E. (2016). On literary fiction and its effects on theory of mind. *Scientific Study of Literature* 6, 42-58.
- 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.
- Klapwijk, E.T. & Crone, E.A. (2019). De ontwikkeling van het sociale brein: meer begrip van sociale en antisociale trajecten. *Neuropraxis* 23, 101-106.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J.L. & Rhee, S.H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion* 8, 737-752.

- Koopman, E.M. & Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. *Journal of Literary Theory* 9, 79-111.
- Koopman, E.M. (2016). *Reading suffering: An empirical inquiry into empathic and reflective responses to literary narratives*. Rotterdam: Erasmus Research Center for Media, Communication and Culture.
- Liddle, M.E., Bradley, B.S. & McGrath, A. (2015). Baby empathy: Infant distress and peer prosocial responses. *Infant Mental Health Journal* 36 (4), 446-458.
- Liu, A. & Want, S. (2015). Literary fiction did not improve affective ToM. Opgehaald via <http://PsychFileDrawer.org/replication.php?attempt=Mjll> (#225).
- Mar, R.A., Oatley, K., Hirsh, J., Dela Paz, J. & Peterson, J.B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality* 40, 694-712.
- Mar, R.A. & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science* 3, 173-192.
- Mar, R.A., Oatley, K. & Peterson, J.B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications* 34 (4), 407-428.
- Mar, R.A., Tackett, J.L. & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development* 25, 69-78.
- Mar, R.A., Oatley, K., Djikic, M. & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & Emotion* 25, 818-833.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Open Science Collaboration (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science* 349.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction* 6 (4), 359-377.
- Panero, M.E., Weisberg, D.S., Black, J., Goldstein, T.R., Barnes, J.L., Brownell, H. & Winner, E. (2016). Does reading a single passage of literary fiction really improve theory of mind? An attempt at replication. *Journal of Personality and Social Psychology* 111, e46-e54.
- Reniers, R.L.E.P., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, M.S. & Völlm, B.A. (2011). The QCAE: A Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy. *Journal of Personality Assessment* 93 (1), 84-95.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Londen: Sage.

- Samur, D., Tops, M. & Koole, S.L. (2018). Does a single session of reading literary fiction prime enhanced mentalising performance? Four replication experiments of Kidd and Castano (2013). *Cognition and Emotion* 32, 130-144.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G. (2016). The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1 - Educational Studies in Language and Literature* 17, 1-37.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G. (2018). Gaining insight into human nature: A review of literature classroom intervention studies. *Review of Educational Research* 89 (1), 3-45.
- Schrijvers, M. (2019). *The story, the self, the other. Developing insight into human nature in the literature classroom*. Enschede: Gildeprint.
- Shamay-Tsoory, S.G. (2011). The neural bases for empathy. *Neuroscientist* 17 (1), 18-24.
- Shrout, P.E. & Rodgers, J.L. (2018). Psychology, science, and knowledge construction: Broadening perspectives from the Replication Crisis. *Annual Review of Psychology* 69, 487-510.
- Van Kuijk, I., Verkoeijen, P., 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): 7.
- Van Lissa, C.J., Hawk, S.T., De Wied, M., Koot, H.M., Van Lier, P. & Meeus, W. (2016). De ontwikkelingsvolgorde van emotionele en cognitieve empathie bij adolescenten, en de rol van moeders. *Kind en Adolescent* 37, 155-173.
- Witte, T.C.H. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.
- Witte, T.C.H. & Jansen, E.P.W.A. (2016). Students' voice on literature teacher excellence: Towards a teacher-organized model of continuing professional development. *Teaching and Teacher Education* 56, 162-172.
- Witte, T.C.H., Mantingh, E. & Van Herten, M. (2017). Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs. *Spiegel der Letteren* 59 (1), 115-143.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: Theory of Mind and the novel*. Columbus, OH: Ohio State University Press.

Bijlage I – Vertaling subschalen IRI (Davis 1980)

Empathieschaal	Item	Vertaling subschaal
<i>Fantasy</i>	26	Wanneer ik een boeiend verhaal of boek aan het lezen ben, stel ik me voor hoe ik me zou voelen, als de gebeurtenissen uit het boek mij zouden overkomen.
	5	Ik raak echt betrokken bij de gevoelens van de personages in een boek.
	7	In het algemeen blijf ik nuchter bij het bekijken van een film of toneelstuk en ik ga er niet vaak in op. (-)
	16	Na het zien van een toneelstuk of een film, voelde ik me alsof ik een van de personages was.
	1	Met enige regelmaat fantaseer of dagdroom ik over dingen die met mij zouden kunnen gebeuren.
	12	Totaal betrokken raken bij een goed boek of een goede film is iets wat me zelden overkomt. (-)
	23	Als ik een goede film kijk, kan ik me zeer gemakkelijk verplaatsen in het hoofdpersonage.
<i>Perspective-taking</i>	28	Voordat ik over iemand oordeel, probeer ik me voor te stellen hoe ik me zou voelen als ik in zijn schoenen zou staan.
	15	Als ik zeker weet dat ik gelijk heb over iets, verspil ik geen tijd met het luisteren naar de argumenten van anderen. (-)
	11	Soms probeer ik mijn vrienden beter te begrijpen door me voor te stellen hoe de wereld er door hun ogen uitziet.
	21	Ik geloof dat elke vraag twee kanten heeft en ik probeer altijd naar beide te kijken.
	3	Soms vind ik het moeilijk om de wereld te bekijken vanuit het perspectief van “de ander”. (-)
	8	Bij een meningsverschil probeer ik ieder zijn standpunt te kennen, voordat ik zelf een keuze maak.
	25	Als ik boos ben op iemand, probeer ik mezelf meestal voor even “in zijn/haar schoenen” te plaatsen.
<i>Empathic concern</i>	9	Als ik zie dat van iemand misbruik wordt gemaakt, krijg ik een soort van beschermend gevoel bij diegene.
	18	Soms heb ik niet veel medelijden met iemand, als ik zie dat diegene oneerlijk behandeld wordt. (-)
	2	Vaak heb ik zorgzame, betrokken gevoelens voor mensen die het minder goed hebben dan ik.
	22	Ik zou mezelf als een zachtaardig persoon omschrijven.
	4	Soms heb ik geen medelijden met andere mensen die problemen hebben. (-)
	14	Het ongeluk van andere mensen doet me meestal niet heel erg veel. (-)
	20	Vaak word ik behoorlijk geraakt door dingen die ik zie gebeuren.
<i>Personal distress</i>	27*	Ik breek als ik zie dat iemand in een moeilijke situatie zit en dringend hulp nodig heeft.
	10	Ik voel me soms hulpeloos wanneer ik midden in een erg emotionele situatie zit.
	6	In moeilijke situaties voel ik me ongerust en niet op mijn gemak.
	19	Meestal ben ik erg goed in het omgaan met moeilijke situaties. (-)
	17	Het beangstigt me om in een gespannen, emotionele situatie te zitten.
	13*	Als ik zie dat iemand wordt gekwetst of pijn heeft, blijf ik normaal gesproken rustig. (-)
	24	Ik verlies normaal gesproken de controle in moeilijke situaties.

(-) Stelling in omgekeerde richting bevroegd; * Uitgesloten in verband met beperkte interne validiteit.

Bijlage II – Interviewprotocol (naar IRP; Castillo-Montoya 2016)

Start:


Heel fijn dat je nog met me in gesprek wilt gaan over de lessenreeks over korte verhalen. Eventueel voorstellen: Daan de Reuver, docent V3/V5, maar ook student aan universiteit. Daarvoor doe ik ook een onderzoek en dit gesprek is daar ook een onderdeel van.

Ik zou het gesprek graag op willen nemen. Waarom? Dan hoef ik niet de hele tijd mee te schrijven, aantekeningen te maken en kan ik me op ons gesprek concentreren. Ons gesprek wordt straks anoniem verwerkt (dat betekent dat niemand weet met wie ik dit gesprek heb gevoerd) en vervolgens wordt deze opname verwijderd.

 *Vind je het goed als ik ons gesprek opneem?*

Ja: Top! Dan start ik nu de opname. Laat het vooral ook weten als je op enig moment wilt dat ik de opname stop of dat ik iets wat je hebt gezegd niet mag opnemen in het onderzoek.


Nee: Goed dat je het laat weten. In dat geval maak ik enkel aantekeningen van ons gesprek.

 *Voordat we beginnen: vragen wie de leerling is / hoe het met de leerling gaat om zich comfortabel te laten voelen / gerust te stellen.*

Dan gaan we nu starten met ons gesprek over de lessenreeks. Ik verwacht dat dit zo'n 30 minuutjes zal duren. Mocht je tussentijds echt willen stoppen, dan kan dat uiteraard. Tijdens de lessenreeks heb je verschillende formulieren moeten invullen, waar ook vragen bij zaten over mijn onderzoek.

 *Vraag: Heb je enig idee waar het onderzoek over gaat?*

Het onderzoek gaat (evt. inderdaad) over de invloed van leesonderwijs op jouw vermogen om je in anderen te verplaatsen of de emoties van anderen te voelen. Dat noemen ze ook wel het empathisch vermogen. Ik wil graag wat meer te weten komen over jouw ervaringen bij de lessenreeks, wat jij vond van het stellen van eigen vragen en het praten in groepjes over een verhaal. Het gaat dus echt om jouw ervaring.

 *Voordat ik verder ga: wat wil je zelf al kwijt – over de lessenreeks, de vragen die je hebt gekregen, wat dan ook?*

[Evt. ingaan op de inbreng van de leerling]


Mocht je tussendoor een vraag hebben, kun je die ieder moment stellen. Ik zal die dan graag beantwoorden.

STIMULATED RECALL

Dan wil ik je eerst vragen om het laatste verhaal dat je hebt gelezen, Hoela van Cees Nooteboom, nog eens te lezen. Ik stuur je het verhaal nu in de bijlage van dit gesprek. Laat even weten wanneer je hem hebt geopend.

Ja: Neem de tijd om het verhaal rustig te lezen. Je mag daarbij hardop denken, vragen stellen, etc... en laat daarbij de microfoon gewoon aan staan. Als je klaar bent met lezen, geef je een seintje en dan gaan we verder met ons gesprek. Wil je nog iets vragen of zeggen voordat je begint met lezen?

Nee: Oplossing verzinnen (scherm delen en anders per mail)

 *Oke, je bent klaar met lezen. Wat vind je van de tekst? [evt. kort ingaan op antwoorden / vragen]*

Ik ga je nu enkele vragen stellen. Zoals ik al zei, ben ik benieuwd naar jouw ervaringen en ideeën.

Onderzoeksvraag	Interne dialoog	Externe dialoog	Cognitieve empathie	Affectieve empathie	Lezen kort literair verhaal
In hoeverre speelt het stimuleren van de interne dialoog bij het dialogisch lezen van korte, literaire verhalen een rol bij de ontwikkeling van het empathisch vermogen van midden-adolescenten binnen het vak Nederlands van het middelbaar onderwijs?					
<i>Tijdens de lessenreeks heb je een interpretatiestrategie aangeleerd, waarbij jouw eigen vragen een belangrijke rol speelden.</i>					
<i>Hoe heb je deze strategie aangepakt? En hoe heb je dat ervaren?</i>	X	X			X
<i>Hoe zie jij de rol van het vragen stellen aan een</i>	X				X

<i>tekst bij lezen van een verhaal?</i>					
<i>Helpt deze manier van een verhaal lezen jou om andere mensen beter te begrijpen?</i> <i>Zo ja: hoe dan?</i> <i>Zo nee: waarom niet?</i>	X		X	(X)	X
<i>Je hebt ook veel gesprekken gevoerd met klasgenoten over het verhaal en over jouw vragen.</i>					
<i>Hoe ging dat?</i>	(X)	X			X
<i>Hoe zie jij de rol van het gesprek met anderen bij het lezen van een verhaal? En bij het beantwoorden van jouw vragen?</i>	X	X			X
<i>Helpen deze gesprekken over een verhaal jou om andere mensen beter te begrijpen?</i> <i>Zo ja: hoe dan?</i> <i>Zo nee: waarom niet?</i>		X	X	X	X
<i>Zoals ik al zei, gaat mijn onderzoek over het empathisch vermogen – oftewel het vermogen om je in anderen te verplaatsen of de emoties van anderen te voelen.</i>					
<i>Eerst het vermogen om je in anderen te verplaatsen: Heb je het gevoel dat je hierin bent gegroeid tijdens de lessenreeks over korte verhalen?</i>	X	X	X		X

Waarom wel/niet?					
En hoe zit dit met het “voelen van de emoties van anderen”?	X	X		X	X
<i>In de vragenlijst heb je aangegeven dat [verhaal x] jouw positief is bijgebleven, vanwege...</i>					
Klopt dat nog steeds?	(X)	(X)	(X)	(X)	X
Zou je uit kunnen leggen wat je bedoelt met...?					
<i>In de vragenlijst heb je aangegeven dat [verhaal y] jouw negatief is bijgebleven, vanwege...</i>					
Klopt dat nog steeds?	(X)	(X)	(X)	(X)	X
Zou je uit kunnen leggen wat je bedoelt met...?					
<i>Dat waren mijn vragen. Bedankt voor al jouw antwoorden! Voordat we echt gaan afronden, is er nog iets over jouw ervaring met de lessenreeks of jouw empathisch vermogen wat we nog niet besproken hebben?</i>					