



(Zelf)inzicht jongeren door te lezen
M.S.T. Schrijvers

SAMENVATTING

HET VERHAAL, IKZELF EN DE ANDER

INZICHT IN “DE MENS” VERWERVEN IN LITERATUURONDERWIJS

Deze dissertatie had ten doel te onderzoeken welke didactische aanpak voor literatuuronderwijs in de bovenbouw van het voorgezet onderwijs geschikt zou zijn om het inzicht van leerlingen in zichzelf en anderen – zowel anderen in verhalen als in de echte wereld – te bevorderen. In de Inleiding hebben we betoogd dat het onderwijs vaak wordt gezien als een plek waar je kunt leren reflecteren op je eigen menselijke natuur en die van anderen. Dat het lezen van fictionele en literaire teksten tot zulke inzichten kan leiden is eerder aange- toond voor zowel volwassenen als adolescenten en jongere kinderen. Het lite- ratuuronderwijs lijkt jongeren daarom bij uitstek mogelijkheden te bieden om inzicht in “de mens” te ontwikkelen. Zowel docenten als beleidsontwikkelaars in Nederland zien dit als een waardevolle potentiële opbrengst van literatuuron- derwijs. In de Nederlandse onderwijscontext is er echter nog geen empirische ondersteuning voor de aanname dat literatuuronderwijs inzicht in de menselij- ke natuur kan bevorderen. Met dit proefschrift hebben we getracht deze leem- te op te vullen.

STUDIE 1 (HOOFDSTUK 2)

Studie 1 was exploratief van aard. Onze doelen waren verkennen of boven- bouwleerlingen überhaupt inzicht in zichzelf en anderen opdoen in de context van hun literatuuronderwijs, en of er relaties zijn tussen de leerervaringen van leerlingen en de didactische aanpak van hun docenten. Leerlingen ($N = 297$, klas 4-6) schreven een leerverslag waarin ze rapporteerden wat ze hadden ge- leerd over zichzelf en anderen via literatuuronderwijs, en maakten een test die een indicatie gaf van hun belevingsniveau. Hun docenten ($N = 13$) vulden een vra-

genlijst in, die aangaf of zij een meer analytisch-interpretatieve of een meer persoonlijk-ervaringsgerichte benadering hanteerden ten aanzien van drie aspecten van hun lespraktijk. Leerlingen van docenten met uitgesproken benaderingen werden gegroepeerd, zodat we hun leerervaringen konden vergelijken.

Uit de resultaten bleek dat vrijwel alle leerlingen rapporteerden iets over zichzelf en anderen te hebben geleerd. Bij deze leerervaringen ging het voornamelijk om leren over jezelf en anderen als personen, over jezelf en anderen als literaire lezers, om leren over het gedrag van anderen, en het leren van levenslessen. Leerlingen van docenten die aangaven meer interactie in de klas en meer autonomie voor leerlingen toe te staan – kenmerken van een persoonlijk-ervaringsgerichte benadering – bleken meer leerervaringen over zichzelf en anderen te rapporteren. Hoewel deze resultaten deels verklaard kunnen worden door het feit dat deze leerlingen ook meer belezen waren en positiever tegenover literair lezen stonden, beschouwden we de bevindingen als eerste parameters voor het ontwerp van een didactische aanpak.

STUDIE 2 (HOOFDSTUK 3)

Het doel van Studie 2 was om ontwerpregels voor een didactische aanpak te formuleren. Hiertoe voerden we een systematische reviewstudie van (quasi-) experimentele interventiestudies in het literatuuronderwijs die het bevorderen van zelfinzicht en sociaal inzicht als doel hadden. We screenden resultaten van vijf onderzoeksdatabases, aangevuld met de sneeuwbalprocedure (nagaan of citerende en geciteerde studies ook relevant zijn), het handmatig screenen van relevante onderzoeksoverzichten en tijdschriften, en het bevragen van experts. We namen dertien (quasi-)experimentele studies op in de review. We beoordeelden de kwaliteit van methodologische aspecten en interventiebeschrijvingen, waarmee we de validiteit van de getrokken conclusies bewaakten.

De onderzoekers van deze dertien studies verwachtten dat hun interventies bij leerlingen zelfinzicht, begrip voor verhaalpersonages, en/of begrip voor of positief voorgenomen gedrag ten aanzien van anderen in de echte wereld zouden bevorderen. Negen interventies toonden de verwachte effecten ook daadwerkelijk aan. Eén interventie bevorderde het zelfinzicht van leerlingen, twee interventies vergrootten hun begrip voor verhaalpersonages, en zes interventies hadden positieve effecten op hun begrip voor of voorgenomen gedrag ten aanzien van anderen in de echte wereld. Omdat deze categorieën niet altijd goed onderscheiden konden worden, herformuleerden we inzicht in "jezelf en anderen" tot inzicht in "de mens". De onderzochte studies lieten zien

dat literatuuronderwijs, tot op zekere hoogte, het inzicht van leerlingen in de mens kan bevorderen.

Vervolgens analyseerden we de didactische aanpak in de negen interventiestudies die positieve effecten hadden op inzicht in de mens. Deze analyse leverde drie ontwerpregels op: 1) selecteer fictionele teksten die thematisch relevant zijn voor het doel van de interventie, zoals romans, korte verhalen of fragmenten met sociaal-morele thema's; 2) ontwerp tekst- en thema-gerelateerde schrijftaken die leerlingen ertoe aanzetten om relevante persoonlijke ervaringen te activeren voorafgaand aan het lezen, hun reacties en ervaringen op te merken en te annoteren tijdens het lezen, en (reflectieve) responsen te schrijven direct na het lezen; en 3) ontwerp exploratieve dialogische taken die leerlingen stimuleren om hun persoonlijke reacties op fictionele teksten en de thema's daarin mondeling uit te wisselen en uit te diepen.

STUDIE 3 (HOOFDSTUK 4)

In Studie 3 beschreven we het iteratieve ontwerpproces waarin we een didactische aanpak voor literatuuronderwijs in havo 4 ontwikkelden. Het ontwerp was gebaseerd op een theoretisch-empirisch model van *transformative reading* (hierna: TR). TR kan gekarakteriseerd worden als lezen waarbij de lezer diepere inzichten in zichzelf en anderen opdoet, wat overeenkomt met inzicht in "de mens". Naast het opdoen van zelfinzicht en inzicht in anderen bestaat TR uit zes andere leeservaringen: de setting en personages in een verhaal levendig voor je zien (*verbeelding*); aspecten van jezelf of anderen in personages herkennen (*herkenning*); je inleven in de situatie van een personage door "in diens huid te kruipen" (*inleving*); een mening vormen over personages (*oordelen over personages*); medeleven en compassie voelen voor personages (*sympathie*); en je bewust zijn van welke woorden, zinsdelen, zinnen of passages "eruit springen" of een bepaalde ervaring teweeg brengen (*bewustzijn van taal en stijl*). In het ontwerpproces stelden we ons de vraag hoe leerlingen ertoe bewogen kunnen worden om te reflecteren op deze specifieke leeservaringen. Daarnaast baseerden we de didactische aanpak op de ontwerpregels zoals geformuleerd in Studie 2: leerlingen lazen korte verhalen waarin sociaal-morele thema's aan bod kwamen (ontwerpregel 1), en werden gestimuleerd om met behulp van schrijftaken interne dialogen met teksten aan te gaan (ontwerpregel 2), waarmee ze zich voorbereidden op externe dialogen met medeleerlingen over hun reacties op de tekst, de thema's daarin, en de relaties daarvan met hun eigen en andermans leven (ontwerpregel 3). In twee iteraties ontwierpen we twee opeenvolgende versies van de interventie, die we Transformatief

Dialogisch Literatuuronderwijs noemden: TDL-1 en TDL-2. We onderzochten de inhouds- en constructvaliditeit en bruikbaarheid van beide versies, als indicatoren van de kwaliteit van een interventie.

TDL-1 bestond uit vier modules, ontworpen in samenwerking met docenten, waarin korte verhalen werden gelezen. 13 docenten implementeerden de interventie in 22 klassen. We verzamelden implementatie- en evaluatiedata van docenten en leerlingen. Op basis hiervan konden we empirisch onderbouwde conclusies trekken over de validiteit en bruikbaarheid van TDL-1, die niet optimaal bleken. Leerlingen hadden bijvoorbeeld moeite om in te zien waarom interne en externe dialogen met en over verhalen relevant kunnen zijn (inhoudsvaliditeit), vonden het onduidelijk hoe ze zulke dialogen konden aangaan (constructvaliditeit), vertoonden te weinig taakgericht gedrag, en hadden volgens hun docenten meer tijd nodig om te wennen aan dialogische taken bij literatuuronderwijs (bruikbaarheid). We stelden ons ten doel om deze problemen te verhelpen in een tweede ontwerpronde. Drie docenten die TDL-1 gegeven hadden, werkten met ons samen aan het herontwerp.

Deze tweede iteratie resulteerde in TDL-2, bestaande uit zes modules: één voorbereidende en vijf lees-en-dialoog-modules. Tijdens TDL-2 werkten leerlingen in totaal 300 minuten in de klas (bijvoorbeeld gedurende zes lessen van 50 minuten) en besteedden ze ongeveer 45 minuten aan huiswerk. We kozen, in tegenstelling tot bij TDL-1, voor een thematische aanpak: alle verhalen hadden iets te maken met (on)rechtvaardigheid. In TDL-2 leerden leerlingen strategieën voor het aangaan van externe en interne dialogen, door middel van observatie van andere leerlingen op video, expliciete instructie, en het oefenen van strategieën; TDL-2 onderscheidde zich daarin van TDL-1. Bij deze gesprekken namen docenten een begeleidende rol op zich, waarmee ze probeerden zich niet op te stellen als "de autoriteit" op het gebied van literatuur. Ze volgden richtlijnen voor het begeleiden van en geven van feedback op de dialogische processen in kleine groepjes, waarbij ze bijvoorbeeld prompts en vragen inzetten die leerlingen stimuleerden om hun gesprekken voort te zetten en verder uit te diepen.

In module 2 tot en met 6 vormden de interne en externe dialoog samen, in twee stappen, de basisstructuur van TDL-2. In module 1 en 2 bleven de interne dialogen nog impliciet: leerlingen kregen geen specifieke leesinstructie. In module 3 volgde strategie-instructie voor interne dialogen, inclusief het observeren van de docent die tijdens het lezen van een verhaal hardop nadacht. Aangezien we onbegrip als een authentieke reactie beschouwden, introduceerde de docent ook strategieën om daarmee om te gaan. Daarnaast richtten de in-

terne en externe dialogen zich vanaf module 3 op TR-ervaringen in plaats van, zoals in module 1 en 2, op meer bekende reacties zoals het vormen en verwoorden van je mening over een verhaal. Alle taken waren kort, gevarieerd, en wisselden elkaar in hoog tempo af om de betrokkenheid en motivatie van leerlingen te stimuleren. Tot slot hielden leerlingen hun ontwikkeling in het oog met behulp van een rubric.

Zes docenten, waaronder de drie docenten die meewerkten aan het herontwerp, implementeerde TDL-2 in een van hun klassen. Op basis van implementatie- en evaluatiedata concludeerden we onder meer dat deze docenten TDL-2 bruikbaar vonden in de praktijk en dat leerlingen meer taakgericht gedrag vertoonden, met name tijdens de dialogische taken in kleine groepjes. Bovendien gaven leerlingen aan instructie over interne en externe dialogen waardevol te vinden, evenals het observeren van hun docent. We concludeerden dat TDL-2 kon worden beschouwd als een valide en bruikbare operationalisering van het TR-model en de ontwerpregels.

STUDIE 4 (HOOFDSTUK 5)

In Studie 4 onderzochten we de effecten van TDL-1 op de TR-ervaringen van leerlingen, waaronder hun inzicht in de mens. TR-ervaringen werden gemeten in een quasi-experimenteel design met een voormeting, nameting en uitgestelde nameting en *switching replications*. In totaal namen 603 leerlingen deel aan het onderzoek. Leerlingen uit 11 van de 22 klassen ($n = 311$) namen eerst deel aan TDL-1 en daarna aan een controleconditie waarin reguliere lessen Nederlands, maar geen literatuurlessen werden gegeven; in de andere 11 klassen ($n = 292$) was de volgorde van de condities omgekeerd.

Om een eerste indruk te krijgen van wat leerlingen van TDL-1 hadden geleerd, vroegen we hen direct na de interventie een leerverslag te schrijven; dit instrument fungeerde alleen als nameting. We ontwikkelden een vragenlijst om TR-ervaringen te meten (afgekort TREQ) en een schrijftaak in reactie op een gelezen verhaal. Beide instrumenten werden afgenomen op de drie meetmomenten. De TREQ bevatte acht subschalen: verbeelding, herkenning, inleving, oordelen over personages, sympathie, bewustwording van taal en stijl, zelfinzicht, en inzicht in anderen. Deze schalen bleken twee onderliggende factoren te representeren. Voor de verhaaltaak werden drie verschillende verhalen gebruikt. We vroegen leerlingen om hun eerste, spontane reacties op het verhaal tijdens het lezen naast de tekst te noteren en om direct na het lezen drie korte schrijftaken te maken.

De leerverslagen lieten zien dat leerlingen het vaakst aangaven dat ze hadden geleerd hoe ze met elkaar over verhalen in gesprek konden gaan. Daarnaast rapporteerden ze TR-ervaringen en gaven ze aan dat ze hun gedachten en meningen over verhalen hadden leren verwoorden. Op basis van de TREQ en de verhaaltaak vonden we echter geen consistente effecten van TDL-1 op de TR-ervaringen van leerlingen, waaronder hun inzicht in de mens. Hiervoor zijn verschillende verklaringen denkbaar. Hoewel leerlingen in hun leerverslagen relatief vaak aangaven dat ze over verhalen hadden leren praten, bleven deze dialogen tamelijk kort en oppervlakkig. Dit bleek uit de reacties van docenten en uit het weinig taakgerichte gedrag van leerlingen tijdens dialoogtaken (zie Studie 3). Daarnaast hadden de leerlingen wellicht te weinig ervaring met literair lezen om hun ervaringen tijdens het lezen op te merken, getuige diverse leerervaringen die relatief weinig voorkwamen, waaronder TR-ervaringen, leerervaringen over diepere verwerking van verhalen, en over het opmerken van reacties tijdens het lezen. Leerlingen en docenten gaven tevens aan dat het doel van TDL-1 – inzicht in de mens verwerven – te impliciet bleef, waardoor de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen wellicht te wensen over liet. Tot slot is het mogelijk dat leerlingen onvoldoende tijd hadden om dit inzicht te ontwikkelen. Op basis van deze bevindingen werden aanpassingen gedaan die resulteerden in TDL-2.

STUDIE 5 (HOOFDSTUK 6)

In Studie 5 onderzochten we of TDL-2 positieve effecten had op TR-ervaringen en andere indicatoren van inzicht in de mens, op redenen om te lezen, op strategiegebruik om met moeilijkheden in literaire teksten om te gaan, en op motivatie voor literatuuronderwijs. Tevens onderzochten we in hoeverre strategiegebruik en motivatie de effecten van TDL-2 op inzicht in de mens en eudaimonische redenen om te lezen medieerden.

In een quasi-experimenteel design met een voormeting, nameting en uitgestelde nameting (vier maanden na de interventie) namen zes klassen deel aan TDL-2 ($n = 166$) en zes klassen aan een controleconditie ($n = 166$). In de controleconditie gaven docenten regulier literatuuronderwijs dat met name gericht was op literaire begrippen en verhaalanalyse. Als instrumenten gebruikten we de TREQ en diverse andere schalen van gevalideerde vragenlijsten. Daarnaast analyseerden we of er TR-ervaringen en andere indicatoren van inzicht in de mens voorkwamen een schrijftaak: leerlingen lasen een kort verhaal en schreven in reactie daarop een dialoog met een denkbeeldige medeleerling.

De resultaten lieten zien dat TDL-2 positieve effecten had op inzicht in de mens. Zo had de interventie een middelgroot positief effect op Inzicht in de wereld buiten het verhaal, een eerste factorscore van de TREQ. Het effect op Inzicht in ervaringen van personages, een tweede factorscore, was eveneens significant, maar kleiner. TDL-2 had daarnaast een middelgroot effect op eudaimonische redenen om te lezen: deze redenen werden belangrijker voor leerlingen die aan TDL-2 hadden deelgenomen, maar niet voor leerlingen in de controleconditie. De geschreven dialogen ondersteunden deze bevindingen. In de groep die TDL-2 had gevolgd schreven bijvoorbeeld significant meer leerlingen een redenering waarin ze probeerden om verhaalpersonages beter te begrijpen dan in de controleconditie; minder leerlingen schreven oppervlakkigere, beschrijvend-evaluatieve responsen. De positieve effecten van TDL-2 op inzicht in de mens en eudaimonische redenen om te lezen bleken vier maanden na de interventie nog steeds statistisch significant, al waren ze wel kleiner dan direct na de interventie.

Daarnaast bleek TDL-2 een klein positief effect te hebben op strategiegebruik, en middelgrote tot grote effecten op gevoelens van autonomie, competentie en sociale verbondenheid, die we in navolging van de zelfdeterminatietheorie beschouwden als indicatoren van motivatie voor literatuuronderwijs. Bovendien bleken strategiegebruik, en gevoelens van competentie en sociale verbondenheid te fungeren als mediators van de effecten van TDL-2 op diverse indicatoren van inzicht in de menselijke natuur en op eudaimonische redenen om te lezen. Deze mediërende effecten waren klein, maar statistisch significant. Het gevoel van competentie had het sterkste mediërende effect, namelijk op Inzicht in de wereld buiten het verhaal. Deze bevinding suggereerde dat het belangrijk is dat docenten en andere didactici in acht nemen hoe competent leerlingen zich voelen tijdens hun literatuurlessen: hoe competentere leerlingen zich voelden in TDL-2, hoe vaker ze aangaven inzicht in zichzelf, verhaalpersonages en anderen in de echte wereld te hebben opgedaan.

DISCUSSIE (HOOFDSTUK 7)

In Hoofdstuk 7 presenteerden we de voornaamste bevindingen, en bespraken we vier concepten die centraal staan in deze dissertatie. We hebben gereflecteerd op onze pogingen om diverse relevante termen met betrekking tot "jezelf" en "de ander" samen te nemen in één concept. Uiteindelijk kozen we voor de Engelse term "insight into human nature". We zijn ingegaan op hoezeer de concepten "zelf" en "ander" met elkaar verbonden zijn; datzelfde geldt voor "de ander" in een verhaal en in de echte wereld. Daarnaast hebben we aange-

geven voor welke terminologische uitdagingen we onszelf gesteld zagen als gevolg van de talige situatie waarin deze dissertatie geschreven is: TDL werd ontwikkeld voor het Nederlandstalige literatuuronderwijs, maar we rapporteerden erover in Engelstalige artikelen.

Ten tweede bediscussieerden we de toepassing van het TR-model in de context van het Nederlandse literatuuronderwijs. We concludeerden dat TR-ervaringen op zowel kwantitatieve als kwalitatieve wijze in kaart konden worden gebracht, en dat TDL leerlingen hielp om TR-ervaringen op te merken, erop te reflecteren, en erover te praten. Doordat we ons richtten op adolescenten heeft deze dissertatie het bestaande onderzoek naar TR uitgebreid, dat tot nog toe voornamelijk op volwassen lezers was gericht. Bovendien hebben we laten zien dat TR een betekenisvol concept kan zijn in een didactische context. Ten derde bespraken we de mogelijkheid om in havo-4 verhalen te gebruiken die leerlingen waarschijnlijk als "literair" beschouwen. Leerlingen bleken immers in staat om te verwijzen naar literaire kenmerken van deze teksten, waarmee zij hun reacties op de teksten en de inzichten die ze opdeden konden onderbouwen.

Ten slotte zijn we ingegaan op het concept "dialogisch leren". We concludeerden dat dialogen in literatuuronderwijs kunnen plaatsvinden op twee niveaus: tussen lezer en tekst (de interne dialoog) en tussen lezers onderling over hun ervaringen met de tekst (de externe dialoog). We hebben verwezen naar het werk van Bakhtin en Rosenblatt om de relevantie van interne dialogen te duiden, en hebben het belang van externe dialogen verklaard vanuit een cognitief en sociaal-constructivistisch perspectief. Tot slot hebben we de voor- en nadelen besproken van leerling- en docentgestuurde dialogen in het literatuuronderwijs, waaronder de gevolgen die deze keuze heeft voor de machtspositie van leerlingen en voor de rol van docenten die kunnen proberen begeleider te zijn, in plaats van de autoriteit die "het juiste antwoord" kent.

Vervolgens benoemden we mogelijke validiteitsproblemen van ons onderzoek. We concludeerden dat de systematische reviewstudie (Studie 2) bijdroeg aan de validiteit van het interventieontwerp: een kritische beoordeling van de methodologie en interventiebeschrijvingen fungeerde als "poortwachter" bij het formuleren van ontwerpregels op basis van deze studies. Daarnaast droeg het iteratieve ontwerpproces bij aan de validiteit van de interventie-als-ontworpen. Tegelijkertijd ondersteunde de data die we in het ontwerpproces verzamelden de validiteit van de interventie-als-geïmplementeerd: door diverse instrumenten te gebruiken om implementatie- en evaluatiedata te verzamelen van zowel leerlingen als docenten, kregen we een valide beeld van hoe TDL-1 en TDL-2 in

de praktijk werden gebracht. Waar TDL-1 niet optimaal werd geïmplementeerd in vergelijking met hoe de interventie was bedoeld, bleek dit validiteitsprobleem in TDL-2 niet langer aan de orde. Daarnaast trachtten we de ecologische validiteit van TDL-1 en TDL-2 te optimaliseren: TDL werd gegeven door de eigen docenten van leerlingen, en docenten waren betrokken bij het ontwerp en herontwerp ervan.

De validiteit van de TREQ werd ondersteund doordat verschillende groepen leerlingen over het algemeen op dezelfde manier op de items reageerden. Omdat leerlingen ook in staat waren te reflecteren op TR-ervaringen in schrijftaken, was er sprake van voortschrijdende validiteit van de meetinstrumenten. Een constructvaliditeitsprobleem, dat zou ontstaan wanneer we slechts één instrument zouden gebruiken om TR-ervaringen te meten, was daarmee niet aan de orde. We concludeerden tevens dat het leerverslag een valide instrument was om toegang te krijgen tot de leerervaringen van leerlingen. Leerlingen vonden deze taak niet te moeilijk en rapporteerden relevante en begrijpelijke leerervaringen; bovendien waren hun leerervaringen te onderscheiden met codeersystemen waarvoor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende was. Tot slot ondersteunt ons onderzoek de validiteit van de Auteursherkenningstest, die belezenheid meet, voor Nederlandse adolescenten: in Studie 1 scoorden vwo-leerlingen significant hoger dan havo-leerlingen, en de gemiddelde scores in de verschillende studies lagen dicht bij elkaar.

We concludeerden daarnaast dat we de effecten van TDL-2 met relatief grote zekerheid aan de interventie konden toeschrijven. Een sterk punt in de onderzoeksopzet was dat er meerdere docenten deelnamen aan zowel de experimentele als de controleconditie. Anderzijds was er sprake van een validiteitsprobleem omdat docenten en klassen niet willekeurig aan condities waren toegewezen. De gevolgen daarvan werden enigszins ondervangen doordat we geen significante verschillen tussen specifieke klassen vonden op relevante achtergrondvariabelen. De validiteit van de studie bleek niet ondermijnd te worden door *selection bias*, omdat leerlingen van docenten die al bekend waren met TDL-2 niet significant hoger scoorden dan leerlingen van docenten voor wie TDL-2 nieuw was. Tot slot hebben we besproken dat de effecten van TDL-2 mogelijk toegeschreven kunnen worden aan een Hawthorne-effect. Hoewel we dit niet konden uitsluiten, hebben we ook aangegeven dat een dergelijk effect vanuit een didactisch perspectief niet per se problematisch hoeft te zijn.

Met het oog op externe validiteit hebben we aangegeven dat de drie ontwerpregels als *first principles* gezien kunnen worden: het feit dat ze geoperati-

onaliseerd worden vergroot de kans dat de beoogde leeropbrengsten behaald worden. Het is onwaarschijnlijk dat kleine aanpassingen in de TDL-modules leiden tot drastische veranderingen in de uitkomsten. De bevindingen van de interventiestudies hebben alleen betrekking op leerlingen in havo-4 in Nederland. Wel kunnen de uitkomsten gegeneraliseerd worden naar meer en minder ervaren docenten: docenten met meer en minder jaren werkervaring implementeerden TDL-2 over het algemeen zoals bedoeld, en de effecten ervan waren consistent voor zowel docenten die al bekend waren met TDL als voor degenen die dat niet waren. Voorzichtigheid is geboden bij generalisatie van effecten naar individuele leerlingen, hoewel aanvullende exploratieve analyses hebben laten zien dat de interventie even effectief was voor subgroepen binnen de groep deelnemende leerlingen. Tot slot concludeerden we dat onze bevindingen niet lijken te zijn veroorzaakt door vooringenomenheid van de onderzoekers, aangezien we samenwerkten met docenten, het interventieontwerp baseerden op data uit verschillende bronnen, data-triangulatie toepasten in de interventiestudies, en vermeden dat data verzameld werden door slechts één onderzoeker.

We bespraken tevens aanknopingspunten voor vervolgonderzoek, dat zich zou kunnen richten op de afzonderlijke rol van respectievelijk tekstkeuze, interne dialogen, externe dialogen, en aandacht voor TR-ervaringen; op de cognitieve en affectieve processen die ten grondslag liggen aan de ontwikkeling van inzicht in de mens; en op het verder ontwikkelen en valideren van instrumenten om inzicht in de mens te meten.

Tot slot zijn we ingegaan op implicaties voor de onderwijspraktijk. Met het oog op de op handen zijnde curriculumherziening (Curriculum.nu), zijn we van mening dat deze dissertatie op drie manieren bijdraagt aan de praktijk van het literatuuronderwijs in Nederland: ze biedt ontwerpregels die gebaseerd zijn op eerder onderzoek; laat zien hoe deze ontwerpregels effectief kunnen worden geoperationaliseerd in de klas; en toont aan dat deze operationalisering het inzicht van leerlingen in de mens bevordert, evenals het belang dat zij hechten aan eudaimonische redenen om te lezen, hun gerapporteerde gebruik van strategieën om met moeilijkheden in literaire teksten om te gaan, en hun motivatie voor literatuuronderwijs. Daarnaast hebben we aangegeven dat deze aanpak wellicht positieve implicaties heeft voor de leesvaardigheid van leerlingen en ertoe zou kunnen leiden dat zij in een "positieve leesspiraal" terecht komen.

We hebben daarnaast gesteld dat het vertrekpunt van elke didactische aanpak in het literatuuronderwijs zou moeten zijn dat leerlingen zich bewust worden van hun eerste, authentieke reacties op literaire teksten, en dat zij leren deze onder woorden te brengen. Met dit idee hebben we geprobeerd een antwoord te formuleren op de potentiële kritiek dat TDL geen "echt literatuuronderwijs" zou zijn: juist door de aandacht voor initiële reacties op literaire teksten, evenals voor het onderbouwen van die reacties met verwijzingen naar literaire elementen in teksten, kan TDL als een *literatuurdidactiek* onderscheiden worden van andere onderwijsdomeinen. De initiële reacties van leerlingen als vertrekpunt nemen impliceert daarnaast dat er in het literatuuronderwijs van de toekomst wellicht minder ruimte is voor monologische, sterk docentgestuurde praktijken.

Deze implicaties roepen ten minste drie vragen op. Hoe kan de implementatie van TDL en de onderliggende ontwerpregels zijn weg vinden naar de onderwijspraktijk? We hebben aangegeven dat er wellicht professionaliseringstrajecten voor docenten-in-opleiding en zittende docenten ontwikkeld moeten worden, mogelijk in de vorm van docent-ontwikkelteams (DOTs). Ten tweede hebben we vragen met betrekking tot toetsing en beoordeling benoemd. Formatieve evaluatie past wellicht het best bij TDL, waarbij de ontwikkelde rubric en geschreven dialoogtaak behulpzaam kunnen zijn, evenals het leerverslag. Tot slot hebben we de vraag gesteld op welke teksten en in welke andere onderwijsdomeinen de principes van TDL zouden kunnen worden toegepast. We hebben het potentieel van adolescenten- en young adult-literatuur besproken en hebben opgemerkt dat, hoewel ze thematisch passend kunnen zijn, de taal in historische literaire teksten en literaire teksten die bij vreemde talen aan bod komen de implementatie van TDL in de weg zouden kunnen staan. Ten slotte hebben we besproken dat TDL mogelijkheden biedt voor domeinoverstijgende praktijken in het onderwijs, door literatuuronderwijs te verbinden met andere domeinen waarin "de aard van de mens" een rol speelt, zoals geschiedenis, burgerschapsonderwijs, maatschappijleer en kunst.