



Wie niet lezen wil moet schrijven

EEN ONDERZOEK NAAR DE INVLOED VAN PRODUCTIEVE LITERATUUREDUCATIE
OP RECEPTIEVE LITERAIRE VAARDIGHEDEN EN ATTITUDES

ELMA LAMMERS

Lezen

STICHTING LEZEN

Deze publicatie is uitsluitend te downloaden via www.lezen.nl

Wie niet lezen wil moet schrijven

EEN ONDERZOEK NAAR DE INVLOED VAN PRODUCTIEVE LITERATUUREDUCATIE
OP RECEPTIEVE LITERAIRE VAARDIGHEDEN EN ATTITUDES

ELMA LAMMERS

Colofon

Stichting Lezen
Oxford House
Nieuwezijds Voorburgwal 328G
1012 RW Amsterdam
020- 620566
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Masterscriptie van Elma Lammers voor de Master Kunsten, Cultuur en Media, specialisatie Kunst en educatie, kunstdiscipline Literatuur, Rijksuniversiteit Groningen, september 2009

© 2010 Elma Lammers, Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoudsopgave

Inleiding	6
1 Inleiding & probleemstelling	7
2 Theoretisch kader	10
2.1 De literaire competentie ontleed	10
2.2 Literaire vaardigheden	12
2.2.1 <i>De verbeelding</i>	13
2.2.2 <i>Metaforen</i>	14
2.2.3 <i>Het metaforisch vermogen</i>	16
2.2.4 <i>Receptief en productief metaforisch vermogen</i>	21
2.3 De houding ten opzichte van literatuur	22
2.4 De invloed van andere variabelen	22
2.5 De taak van productieve literatuureducatie	24
2.6 Hypothesen	25
2.6.1 <i>Algemene hypothesen</i>	26
2.6.2 <i>Hypothesen met betrekking tot de invloed van overige variabelen</i>	26
3 Empirisch onderzoek: methode	30
3.1 Deelnemers	30
3.2 Het productieve literatuureducatieve project	32
3.3 Afhankelijke en onafhankelijke variabelen	34
3.4 Meetinstrumenten	35
3.4.1 <i>Meetinstrument voor het receptief metaforisch vermogen</i>	35
3.4.2 <i>Meetinstrument voor de houding</i>	36
3.4.3 <i>Meetinstrument voor het productief metaforisch vermogen</i>	37
4 Resultaten	38
4.1 De invloed van productieve literatuureducatie op het metaforisch vermogen	38
4.1.1 <i>De invloed van productieve literatuureducatie</i>	38
4.1.2 <i>De invloed van de ontwikkeling van het productief metaforisch vermogen op het receptief metaforisch vermogen</i>	40
4.1.3 <i>De invloed van achtergrondvariabelen</i>	43
4.1.4 <i>De invloed van de houding ten opzichte van het project</i>	47
4.1.5 <i>De ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen</i>	48

4.2	De invloed van productieve literatuureducatie op de houding.....	51
4.2.1	<i>De invloed van productieve literatuureducatie</i>	51
4.2.2	<i>De invloed van de houding ten opzichte van literaire productie</i>	
	<i>op de houding ten opzichte van literaire receptie</i>	52
4.2.3	<i>De invloed van achtergrondvariabelen</i>	53
5	Slot	54
5.1	Samenvatting	54
5.2	Conclusie.....	56
5.3	Discussie.....	56
5.4	Aanbevelingen voor het literatuuronderwijs.....	57
	Bibliografie	57
	Bijlagen	61
	Bijlage 1.....	61
	Bijlage 2.....	67
	Bijlage 3.....	73

Inleiding

Dit werk is de scriptie die ik schreef bij het afronden van de Master Kunsten, Cultuur en Media die ik volgde aan de Rijksuniversiteit Groningen. Het is het verslag van het onderzoek dat ik uitvoerde naar de invloed van productieve literatuureducatie op receptieve literaire vaardigheden en attitudes.

Het uitvoeren van dit onderzoek was onmogelijk geweest zonder de hulp van anderen. Daarom wil ik ten eerste de medewerkers en leerlingen van de CSG-Rehoboth in Hoogezand bedanken. In het kader van dit onderzoek heb ik op deze school een literatuur-educatief project mogen uitvoeren, waaraan de medewerkers van deze school met enthousiasme hebben meegewerkt. Ik heb dit project mogen ontwikkelen in naam van het Kielzog Kunstencentrum in Hoogezand en daarom wil ik ook graag alle medewerkers van het Kielzog bedanken voor hun vertrouwen en steun. Ook wil ik Ronald Ohlsen bedanken die voor dit onderzoek het belangrijkste onderdeel van het literatuureducatief project verzorgde en daarbij zorgvuldig aandacht besteedde aan de details die belangrijk waren voor dit onderzoek.

Tenslotte bedank ik mijn scriptiebegeleiders. Mijn eerste begeleider, Barend van Heusden, wil ik graag bedanken voor zijn toewijding en het leveren van zeer gedetailleerd commentaar op eerdere onderdelen en versies van deze scriptie. Zijn inzet en grote belangstelling voor dit onderzoek hebben mij geholpen om het tot dit eindresultaat te brengen. Mijn tweede scriptiebegeleidster, Marie-Louise Damen, heeft mij vooral bijgestaan met de statistische verwerking van de empirische resultaten van dit onderzoek. Dit was voor mij, evenals voor vele Letterenstudenten maar ook -docenten, een nog grotendeels onbetreden terrein. Ook zonder haar hulp was ik dan ook niet tot dit resultaat gekomen, waarvoor mijn dank.

1 Inleiding & probleemstelling

Zowel actieve als receptieve beoefening van kunst kan volgens verschillende cognitieve theorieën worden gezien als het *maken* van kunst (Cultuurnetwerk 10). Als in de kunsteducatie de term ‘actief’ wordt gebruikt kan hier volgens Oostwoud en Haanstra het zelf (leren) voortbrengen van kunstzinnige producten onder worden verstaan. Met de term ‘receptief’ wordt volgens hen bedoeld op het (leren) ervaren en ondergaan van de kunstzinnige producten van (amateur) kunstenaars (45).

Door over actieve kunsteducatie te spreken zou men volgens hen echter foutief kunnen suggereren dat andere vormen van kunsteducatie passief zijn. Met de term ‘reflectief’ zou men dergelijke associaties juist willen voorkomen en daarom is het volgens hen beter om niet over actieve maar over *productieve* kunsteducatie te spreken, hetgeen ik in het vervolg dan ook zal doen (6). Door stelling te nemen tegen de term ‘actieve kunsteducatie’ benadrukken Oostwoud en Haanstra dat ook reflectieve kunsteducatie iets actiefs is, hetgeen ook blijkt uit de cognitieve theorieën waarin ook receptieve beoefening van kunst gezien wordt als het maken van kunst.

Dit is een belangrijk inzicht voor hen die zich met kunsteducatie bezighouden. Immers, als bij beide vormen van kunstbeoefening iets gemaakt wordt, zijn er voor productieve en receptieve beoefening van kunst dan nog wel verschillende cognitieve vaardigheden vereist? Levert productieve kunsteducatie dan nog wel andere cognitieve vaardigheden op dan receptieve kunsteducatie?

Janssen e.a. onderzochten voor Stichting Lezen het verband tussen productieve en receptieve beoefening van kunst met betrekking tot de kunstdiscipline literatuur. De vooronderstelling van dit onderzoek was dat het lezen van literatuur en het schrijven van creatieve teksten verwante vaardigheden zijn en dat het daarom zinvol zou zijn het literatuur- en schrijfonderwijs meer op elkaar af te stemmen of zelfs geïntegreerd aan te bieden (2). Met het schrijven van creatieve teksten verwijzen zij naar het schrijven van teksten die ook in de (professionele) literatuur voorkomen, zoals korte verhalen of gedichten.¹

Om te onderzoeken of literatuur lezen en creatief schrijven inderdaad samenhangen, onderzochten Janssen e.a. ten eerste of sterke literatuurlezers beter in creatief schrijven zijn dan zwakke lezers, en ten tweede of sterke creatieve schrijvers beter zijn in literair lezen dan zwakke creatieve schrijvers (6). Beide vragen konden met een ‘ja’ beantwoord worden. Op basis hiervan vermeldt Stichting Lezen op haar website dat creatief schrijven een plaats

¹ Er wordt hier waarschijnlijk niet gesproken over het schrijven van literaire teksten omdat door amateurs geschreven (creatieve) teksten logischerwijs niet automatisch tot de literatuur worden gerekend, net zoals een beeldend werk van een amateur niet automatisch een (beeldend) kunstwerk is.

zou moeten krijgen in het literatuuronderwijs omdat het de leesattitude positief kan beïnvloeden (*Stichting Lezen*).

Deze conclusie is interessant maar wordt mijns inziens enigszins vroeg getrokken. Dat er een relatie is tussen creatief schrijven en literair lezen, betekent niet vanzelfsprekend dat het vermogen van iemand om literaire teksten te lezen positief beïnvloed kan worden door deze persoon beter creatief te leren schrijven.

Om dit te kunnen stellen is ten eerste meer inzicht nodig in het verband tussen literair lezen en creatief schrijven. Dit verband konden Janssen e.a. namelijk nog niet leggen. Wel gaven zij aan dat het zou kunnen zijn dat goede creatieve schrijvers literaire teksten zorgvuldiger lezen, met meer oog voor detail en voor de stijl en de structuur van de tekst (41). Bij aanvang van het onderzoek werd verondersteld dat literair lezen en creatief schrijven verwante vaardigheden zijn. Dit zou betekenen dat goede creatieve schrijvers over bepaalde vaardigheden beschikken die hen in staat stellen de teksten zorgvuldiger te lezen dan zwakke creatieve schrijvers. Deze zorgvuldigheid kan mijns inziens naast deze vaardigheden ook veroorzaakt worden door een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur. Het lijkt mij waarschijnlijk dat mensen die het lezen van literatuur leuk vinden, eerder geneigd zijn een literaire tekst zorgvuldig te lezen dan mensen die dit niet leuk vinden.

Om te kunnen stellen dat het integreren van creatief schrijven in het literatuuronderwijs de leesattitude positief kan beïnvloeden, is daarom mijns inziens eerst meer inzicht nodig in de precieze aard van de vaardigheden die nodig zijn bij het schrijven van een (goede) creatieve tekst en in de vaardigheden die nodig zijn om literaire teksten goed te kunnen lezen en begrijpen. Ook is er meer inzicht nodig in de rol die productieve literatuureducatie zou kunnen spelen bij het ontwikkelen van deze vaardigheden en bij de ontwikkeling van een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur. Niet alle vaardigheden die voor het lezen van literatuur noodzakelijk zijn zullen namelijk even goed door het leren schrijven van creatieve teksten ontwikkeld kunnen worden. Niet alle vaardigheden zijn echter ook even essentieel.

In dit onderzoek zal literatuur primair als een kunstvorm worden behandeld en daarom zal ook met name aandacht worden besteed aan cognitieve vaardigheden die bij het maken en recipiëren van kunst essentieel zijn: de verbeeldingsvaardigheden. Deze cognitieve vaardigheden zijn volgens Efland essentieel bij het maken en begrijpen van metaforen (153). Lakoff en Johnson hebben een theorie ontwikkeld waarmee zij duidelijk maken dat metaforen niet alleen in kunst voorkomen maar onderdeel zijn van ons dagelijks taalgebruik en zelfs onze ervaring, ons denken en ons handelen beïnvloeden. Metaforische concepten structureren volgens hen namelijk onze ervaring. Als voorbeeld wordt het metaforische concept 'argument is war' genoemd. Dit metaforische concept helpt ons te begrijpen wat we doen als we onenigheid hebben. Onze hele ervaring van een ruzie of een discussie wordt bepaald door dit metaforische concept. De essentie van een metafoor is volgens Lakoff en Johnson dan ook 'understanding and experiencing one kind of thing in terms of

another' (4-5). Dit gegeven is volgens Efland in kunst extra belangrijk. In kunstwerken is de ervaring en de structuur van de metafoor namelijk het voornaamste onderzoeksobject (152-153). Lakoff en Johnson geven aan dat we ons in het dagelijks leven vaak niet bewust zijn van metaforen: als we het over het winnen van een ruzie of een discussie hebben realiseren we ons niet dat we de structuur van het concept oorlog toepassen (5). Dit besef is ook niet noodzakelijk om te begrijpen wat een ruzie of een discussie is. We zijn grootgebracht in een cultuur waarin het metaforische concept 'onenigheid is oorlog' een gegeven is. Hierdoor vragen wij ons niet meer af wat er wordt bedoeld als er bijvoorbeeld gezegd wordt 'hij viel elk zwak punt van mijn betoog aan'. Om deze, in feite metaforische, zin te begrijpen, hoeven wij nauwelijks gebruik te maken van de verbeelding. Dergelijke metaforen worden ook wel 'dode metaforen' genoemd: metaforen die al zo lang bestaan dat wij nauwelijks nog beseffen dat er sprake is van een metafoor. In kunstwerken worden echter vaak nieuwe metaforen gemaakt. Om kunstwerken te kunnen begrijpen moet men deze metaforen kunnen begrijpen. Net als bij het maken van metaforen gebruikt men hiervoor verbeeldingsvaardigheden.

Als leerlingen via productieve literatuureducatie metaforen leren schrijven wordt er gewerkt aan de ontwikkeling van de verbeeldingsvaardigheden van deze leerlingen. Omdat deze verbeeldingsvaardigheden ook bij het begrijpen van metaforen een rol spelen, zou het vervolgens kunnen zijn dat deze leerlingen hierdoor niet alleen beter creatieve teksten leren schrijven maar ook beter literaire teksten leren begrijpen.

Via empirisch onderzoek heb ik onderzocht of dit ook daadwerkelijk zo is. Hierbij heb ik de volgende onderzoeksvraag gesteld:

Heeft productieve literatuureducatie een positieve invloed op essentiële receptieve literaire vaardigheden en attitudes?

Om deze vraag via empirisch onderzoek te kunnen beantwoorden was echter eerst meer inzicht nodig in de vaardigheden en attitudes die bij het lezen van literatuur, maar ook bij het schrijven van creatieve teksten van belang zijn. Daarom heb ik via theoretisch onderzoek onderzocht wat de verbeelding precies inhoudt en hoe deze verbeeldingsvaardigheden zich verhouden tot andere cognitieve vaardigheden die vaak worden genoemd wanneer het gaat om het begrijpen van literaire teksten. Ook de houding ten opzichte van het lezen van literatuur heb ik theoretisch onderzocht, evenals de invloed die productieve literatuureducatie theoretisch gezien op deze houding en op de verbeeldingsvaardigheden zou kunnen hebben. Op basis van dit theoretisch onderzoek heb ik een aantal hypotheses opgesteld waarvan de geldigheid via empirisch onderzoek is onderzocht.

2 Theoretisch kader

In dit theoretisch kader zal ik uiteenzetten welke vaardigheden en attitudes van belang zijn bij het lezen van literaire teksten en hoe deze via productieve literatuureducatie zouden kunnen worden ontwikkeld. Hierbij begin ik met theorieën over de literaire competentie om me vervolgens steeds meer toe te spitsten op enkele essentiële vaardigheden en attitudes die zowel bij het lezen van literaire teksten als bij het schrijven van creatieve teksten van belang zijn. Hierbij zal ik niet meer alleen gebruik maken van theorieën over de literaire competentie of over literatuureducatie, maar vooral ook van cognitieve theorieën over kunst in het algemeen. Hiermee probeer ik een brug te leggen tussen de theorieën over literatuureducatie en de theorieën over andere vormen van kunsteducatie, twee werkvelden die mijns inziens vaak helaas teveel gescheiden zijn.

Vervolgens zal ik aandacht besteden aan een aantal factoren die naast productieve literatuureducatie van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van deze receptieve vaardigheden en attitudes.

Tenslotte zal ik uiteenzetten hoe productieve literatuureducatie theoretisch gezien het beste kan worden vormgegeven om bij te kunnen dragen aan vaardigheden en attitudes die niet alleen van belang zijn bij het schrijven van creatieve teksten, maar ook bij het lezen van literaire teksten.

2.1 De literaire competentie ontleed

In Nederland wil men binnen het regulier onderwijs via receptieve literatuureducatie leerlingen leren literaire teksten op een goede manier te lezen. Hierbij worden verschillende methodes gebruikt die allen vaak als doel hebben de literaire competentie van de leerling te ontwikkelen. De ‘literaire competentie’ is echter een vaag begrip waarvan lang niet altijd duidelijk is wat hier precies onder wordt verstaan. Daarom volgt hieronder enige toelichting over hoe dit begrip is ontstaan en wat hieronder kan worden verstaan.

Volgens Theo Witte is het begrip ‘literaire competentie’ voornamelijk afkomstig van Culler en Schmidt die doorborduurd op het begrip ‘linguistic competence’ van Chomsky (Witte 92). Vervolgens heeft Coenen in 1992 dit begrip voor het literatuuronderwijs afgebakend en gedefinieerd: zij stelt dat een lezer literair competent is wanneer deze over literatuur kan communiceren. Onder deze communicatie verstaat zij voornamelijk het samenhang aanbrengen binnen de tekst, zodat de tekst zo goed mogelijk begrepen wordt. Ook is de literair competente lezer in staat de tekst aan de wereld te relateren. Onder ‘de wereld’ verstaat Coenen zowel de maatschappij als de persoonlijke wereld van de auteur. Vervolgens is de literair competente lezer ook in staat het persoonlijke waardeoordeel over de gelezen tekst te relateren aan dat van anderen, en is de literair competente lezer bereid zekere leesinspanningen te leveren (Witte, 93-94).

Hoewel Janssen e.a. zich niet direct op de theorie Chomsky of Coenen hebben gebaseerd,

komen de competenties die zij noemen bij het literair lezen wel grotendeels overeen met die van Coenen. Zo geven Janssen e.a. aan dat competentie in literatuur lezen ten eerste betekent dat de lezer moet kunnen interpreteren en hierbij oog moet hebben voor de meerduidigheid van een tekst. Met dit laatste bedoelen zij dat een tekst vaak open is waardoor de lezer zelf een betekenis aan de tekst moet kunnen toekennen. Hierbij moet de toegekende betekenis echter wel passend zijn bij de tekst (7). Dit komt grotendeels overeen met wat Coenen verstaat onder het samenhang aanbrengen in een tekst om de tekst te begrijpen, oftewel om er een betekenis aan toe te kennen. Het door Coenen genoemde relateren van het eigen waardeoordeel over de tekst aan dat van anderen, heeft ook te maken met de door Janssen e.a. genoemde meerduidigheid van een tekst. Een tekst kan op de ene lezer heel anders overkomen dan op de andere lezer, inzicht in deze meerduidigheid kan er toe leiden dat een lezer ook begrijpt dat een andere lezer een ander waardeoordeel heeft en dat de lezer inziet waarop dit waardeoordeel is gebaseerd. Janssen e.a. noemen ook de leeshouding als belangrijk onderdeel van de literaire competentie, zij geven aan dat de lezer zich in moet zetten bij het lezen van een literaire tekst en hier ook persoonlijk bij betrokken moet zijn (7). Dit komt overeen met wat Coenen aanduidt als de bereidheid om leesinspanningen te leveren. Janssen e.a. noemen echter ook het hebben van aandacht voor de literaire vorm, waarmee zij bedoelen dat de lezer oog moet hebben voor de literaire, stilistische en structurele middelen die worden gehanteerd, en zich hierbij af moet vragen waarom voor deze vorm gekozen is (7). In de definitie van Coenen is geen aandacht voor deze vorm maar wel voor het aan de wereld kunnen relateren van een tekst, waarmee mijns inziens wordt bedoeld op het relateren van de betekenis van een tekst aan de cultuur waarin deze is ontstaan. Het kunnen relateren van deze betekenis aan de wereld wordt door Janssen e.a. niet genoemd. Op deze twee punten verschillen de definities dus van elkaar.

De voornaamste competentie die in beide definities wordt genoemd is mijns inziens het vermogen de tekst te kunnen interpreteren, wat door Coenen wordt omschreven als het aan kunnen brengen van een samenhang in de tekst waardoor de tekst begrepen wordt. Hiervoor zijn verschillende vaardigheden vereist. Allereerst zal de lezer de afzonderlijke elementen van een tekst moeten kunnen begrijpen; pas wanneer de lezer de betekenis van deze afzonderlijke elementen ziet, kan hij of zij deze met elkaar in verband brengen en een overkoepelende samenhang of betekenis aanbrengen. De tekst kan ook pas aan de wereld worden gerelateerd als de lezer de afzonderlijke betekenissen heeft achterhaald; evenals pas begrepen kan worden waarom er voor een bepaalde vorm is gekozen als de lezer begrijpt wat de elementen uit deze vorm betekenen. Omdat een waardeoordeel gebaseerd kan zijn op de vorm is dit laatste ook belangrijk voor het kunnen relateren van het persoonlijke waardeoordeel aan dat van anderen. Een waardeoordeel kan echter ook gebaseerd zijn op een bepaalde interpretatie van de tekst. Daarom moet de lezer, in de woorden van Janssen e.a., oog hebben voor de meerduidigheid van een tekst: men moet in kunnen zien dat er meerdere interpretaties zijn en dat bepaalde interpretaties de ene lezer wel aan kunnen spreken en de andere lezer niet. Ook dit heeft in essentie te maken met het kunnen begrijpen en interpreteren van een tekst.

Het bereid zijn tot het leveren van zekere leesinspanningen is niet zozeer een competentie

maar verwijst naar de houding die de lezer zou moeten aannemen. Dit heeft mijns inziens betrekking op de waardering van lezers voor literatuur. Wanneer lezers het lezen van literatuur sterk waarderen, zullen zij waarschijnlijk ook eerder bereid zijn inspanningen te leveren om teksten te lezen en te begrijpen.

Witte geeft aan dat Coenen een zogenaamde karteringszin heeft gebruikt om tot haar definitie te komen. Deze zin bestaat uit een aantal parameters die allemaal samenhangen met de literaire competentie van de lezer. Dit is de volgende zin: ‘Aan een leerling (L) wordt een samenstel van eigenschappen (E) toegekend die tezamen een literaire competentie (LC) constitueren die L in staat stelt in een bepaalde levensperiode (P) in een bepaalde taal (TL) en in situaties van het type (S) over bepaalde teksten (T) bepaalde uitspraken (U) te doen, die gemeten langs bepaalde wegen (W) en aan bepaalde criteria (C) gelden als prestaties van een bepaalde hoogte’ (Witte, 94-95). De literaire competentie bestaat volgens Coenen dus uit een ‘samenstel van eigenschappen’. Volgens Witte wordt met deze eigenschappen gerefereerd aan een complex van kennis, vaardigheden en attitudes (Witte, 95). Afhankelijk van onder andere het soort tekst, zijn het deze kennis, vaardigheden en attitudes die de lezer in staat stelt betekenissen uit de tekst te halen en deze uiteindelijk met elkaar in verband te brengen.

In het kader van dit onderzoek zijn met name de vaardigheden en attitudes van belang en de kennis in mindere mate. Kennis is namelijk iets wat mijns inziens primair receptief wordt aangeleerd en enkel daaruit afgeleid productief kan worden toegepast.² Vaardigheden en attitudes kunnen mijns inziens wél goed ook actief worden ontwikkeld.

2.2 Literaire vaardigheden

Een lezer heeft dus bepaalde vaardigheden nodig om betekenissen uit een tekst te kunnen halen en deze met elkaar in verband te brengen: om de tekst goed te kunnen interpreteren. Om te kunnen onderzoeken of en hoe deze vaardigheden via productieve literatuureducatie beïnvloed kunnen worden, is eerst meer inzicht nodig in wat dit precies voor vaardigheden zijn en in welke zin deze overeenkomen met productieve literaire vaardigheden.

Welke cognitieve vaardigheden men nodig heeft om betekenis aan een tekst te kunnen geven, hangt sterk af van het soort tekst. Het kunnen begrijpen van een boodschappenlijstje vereist immers andere vaardigheden dan het begrijpen van literaire teksten. Een belangrijk onderscheid tussen literaire teksten en andersoortige teksten is dat literaire teksten een kunstvorm zijn. Welke cognitieve vaardigheden essentieel zijn voor het begrijpen van een literaire tekst, hangt dus in feite af van welke eigenschappen essentieel zijn in kunst: wat maakt dat kunst kunst is?

² Natuurlijk is het ook juist interessant te onderzoeken wat de invloed van productieve literatuureducatie is op het onthouden van (literatuur gerelateerde) kennis, maar dat voert voor dit onderzoek nog wat te ver. Wanneer uit dit onderzoek naar voren komt wat de invloed van productieve literatuureducatie is op de vaardigheden en attitudes, kan in vervolgonderzoek de rol van kennis nog verder worden onderzocht.

Volgens Merlin Donald zijn kunstwerken ‘metacognitief’ (5). Dit begrip vereist enige verheldering. Donald legt de nadruk op het feit dat kunst iets is dat door mensen wordt gemaakt (4). Mensen zijn in staat kunst te maken omdat zij in staat zijn tot *mimesis*: nabootsing. Mimesis vindt plaats als men iets nabootst los van de situatie waarin het oorspronkelijk voorkwam. Hierbij is niet zozeer de situatie van belang maar met name het cognitieve proces dat optrad: de manier waarop de situatie ervaren is. In een kunstwerk wordt gereflecteerd op deze ervaring en dit maakt dat kunst metacognitief is.

Als men een kunstwerk maakt, bijvoorbeeld een literaire tekst, heeft men dus cognitieve vaardigheden nodig die bijdragen aan het vermogen om op het cognitieve proces dat tijdens een situatie optrad te reflecteren. In een literaire tekst kan men dus via taal overbrengen hoe men iets ervaren heeft of ervaart. Omdat men in principe kunstwerken maakt om aan een groter publiek te laten zien, is er volgens Donald bij kunstwerken sprake van *gedistribueerde cognitie*: de kunstenaar deelt zijn of haar ervaring met anderen (4). Het publiek moet bij het recipiëren van zo’n kunstwerk vervolgens wel in staat zijn het kunstwerk zo te interpreteren dat het voor hen duidelijk wordt wat voor ervaring dit kunstwerk op hen overbrengt. Volgens Donald is dit het doel van een kunstwerk: ‘to enigeeer a state of mind in an audience’. Als een recipiënt hier niet toe in staat is, kan deze een kunstwerk nog wel mooi vinden, in het geval van een literair werk bijvoorbeeld wel genieten van het verhaal, maar mist deze de essentie van het werk dat het tot een kunstwerk maakt. Mijns inziens zijn voor deze interpretatie dezelfde cognitieve vaardigheden vereist als voor de cognitieve distributie van de ervaring: namelijk de verbeeldingsvaardigheden.

Ook Stichting Lezen geeft naar aanleiding van het onderzoek van Janssen e.a. aan dat zowel bij het lezen van literatuur als bij het schrijven van creatieve teksten een beroep wordt gedaan op de verbeelding en dat daarom sterke creatieve schrijvers waarschijnlijk ook beter zijn in literair lezen dan zwakke creatieve schrijvers (*Stichting Lezen*). Zoals ik in de inleiding al aangaf, wordt volgens Efland bij het maken en begrijpen van metaforen gebruik gemaakt van verbeeldingsvaardigheden en zijn metaforen het voornaamste onderzoeksobject van een kunstwerk. Inzicht in de structuur van de metafoor levert dus inzicht op in de manier waarop verbeeldingsvaardigheden kunnen worden toegepast bij het schrijven van creatieve teksten en het lezen van literatuur.

2.2.1 De verbeelding

Verbeeldingsvaardigheden worden niet alleen bij het maken en interpreteren van metaforen gebruikt maar zijn ook voor andere doeleinden belangrijke cognitieve vaardigheden. Met de verbeelding vormen we volgens Efland mentale beelden van dingen die niet zintuiglijk waarneembaar zijn of van dingen die we niet zelf ervaren hebben (133). Op deze manier zou Einstein de relativiteitstheorie hebben bedacht: door zich voor te stellen dat hij langs een lichtstraal liep (137). Met de verbeelding kunnen we ook nieuwe ideeën of beelden vormen door de combinatie en reorganisatie van eerdere ervaringen (133). Verbeelding is volgens Efland echter geen specifieke cognitieve handeling maar het resultaat van

cognitieve handelingen die mensen in staat stellen betekenissen te construeren die minder afhankelijk zijn van bestaande, conventionele en propositionele vormen van denken en communicatie (134).

Volgens Johnson zijn beeld-schemata de basis voor de verbeelding. Deze beeld-schemata zijn cognitieve structuren gebaseerd op meerdere beelden die verkregen zijn uit lichamelijke ervaringen en waarnemingen. Deze beeld-schemata vormen de basis voor categorisatie, abstracte redentatie, propositoneel en niet propositioneel denken, metaforen en verhalen (Efland 146-147). Dit zijn allemaal manieren om betekenis aan onze waarnemingen toe te kennen. Hoe minder regels er hier voor vastliggen, hoe groter het beroep is dat op de verbeelding wordt gedaan. Zo zijn ook sommige vormen van categorisatie, abstract redeneren, niet propositioneel denken en het maken en begrijpen van metaforen en verhalen verbeeldingsprocessen. Deze verbeeldingsprocessen helpen ons onze ervaringen met de werkelijkheid (en de daaruit verkregen beeld-schemata) te structureren op het moment dat er geen sprake is van een vaste structuur.

Metaforisch denken is dus een verbeeldingsproces dat structuur aan brengt in onze ervaring. We kunnen onze ervaringen structureren door nieuwe metaforen te maken en door de interpretatie van door anderen gemaakte metaforen. In de inleiding gaf ik op basis van de theorie van Lakoff en Johnson al aan dat dit gebeurt doordat metaforen ons bepaalde dingen of ervaringen laten begrijpen op basis van ons begrip van een ander soort ding of ervaring.

2.2.2 *Metaforen*

Efland hanteert de metafoordefinitie van Lakoff uit 1987. De metafoor bestaat volgens deze definitie uit drie delen: de bron (deel één) die naar een doel verwijst (deel twee) en het verband tussen het doel en de bron (deel drie). Het leren begrijpen van een metafoor is volgens Efland het verband leren zien tussen de bron en het doel (148).

Volgens Efland leggen metaforen in kunst een essentiële verbinding tussen ideeën en concepten (Efland 143). Het is dus belangrijk om, wil men een kunstwerk goed begrijpen, de verbindingen die via metaforen tussen ideeën en concepten worden gelegd te kunnen begrijpen. Richard Eldridge gaat in zijn boek over filosofische theorieën met betrekking tot de aard en de betekenis van kunst nog een stapje verder. Hij zegt dat kunstwerken een zelfde structuur als metaforen hebben (261). Evenals metaforen nodigen kunstwerken uit tot interpretatie. De kunstenaar zorgt er bewust voor dat het werk ook een diepere betekenis krijgt, dat het met zijn vormelementen naar deze diepere betekenis verwijst (Eldridge 262). De verbeeldingsvaardigheden moeten dus niet alleen worden gebruikt bij het begrijpen en maken van lokale metaforen, maar, omdat een kunstwerk in zijn geheel een gelijke structuur heeft als een metafoor, ook bij het maken en begrijpen van kunstwerken (en dus ook literaire werken) in het geheel.

Net als Efland stelt Eldridge zich de vraag *waarom* we metaforen of kunstwerken maken. Waarom willen we ergens met zo'n omweg naar verwijzen en waarom zeggen we het niet

gewoon direct (Eldridge 262)? Volgens Efland wordt in een metafoor een verband gelegd tussen de bron en het doel waarnaar wordt verwezen. Dit verband is gebaseerd op een (deels) gelijke structuur van de bron en het doel. Door het leggen van een verband tussen bron en doel wordt er structuur aangebracht in de betreffende gebeurtenissen en ervaringen (Efland 149). Dit is wat Lakoff en Johnson bedoelen met het begrijpen van het ene soort ding of ervaring op basis van ons begrip van het ander soort ding of ervaring. Via een metafoor kan de maker dus overbrengen hoe hij een situatie ervaren heeft.

Ik zal dit proberen te verhelderen aan de hand van een gedicht van Tsead Bruinja dat metaforisch te interpreteren is (Bruinja 20):

*'het gereedschap valt uit mijn handen
en als ik door de knieën wil
zie ik het niet meer liggen*

*de schaaftbank
de hamers de dopsleutels
de schroevendraaiers uitgetekend
op het bord aan de muur*

*de spijkers waar het gereedschap
aan moet hangen*

leeg

*roest aan de kromme kop
in mijn handen en knieën'*

Het uit de handen vallende gereedschap is de bron waarmee wordt verwezen naar een doel: volgens mijn interpretatie het niet meer weten hoe te handelen en daardoor machteloos zijn. De structuur van dit doel komt overeen met die van de bron. Bij beiden voelt het of er iets je ontglipt waardoor je niet meer kunt handelen. Op deze manier kan het begrip dat wij al hebben van de elementen in de bron, ons helpen de ervaring waarnaar verwezen wordt, beter te begrijpen. Dit is ook wat Donald bedoelt met metacognitie. Als men zich in een situatie heeft bevonden waarin men niet wist hoe men moest handelen, kan men tijdens deze situatie een gevoel van machteloosheid hebben ervaren. Vervolgens kan men in een kunstwerk deze ervaring overbrengen los van de situatie waarin de ervaring oorspronkelijk optrad. Dit kan in kunstwerken uit verschillende disciplines, in dit geval een gedicht. Bij het lezen en interpreteren van dit gedicht kan de recipiënt de ervaring van machteloosheid begrijpen omdat deze wordt verbeeld in het uit de handen vallende gereedschap.

Eldridge haalt de kunstfilosoof Beardsley aan om, evenals Efland, duidelijk te maken dat goede kunstwerken voor een dergelijk soort opheldering zorgen. In de esthetische ervaring komen volgens Beardsley bron en doel zo dicht bij elkaar, dat we hier geen onderscheid

meer tussen ervaren. Deze werking van de metafoor wordt door het medium van het kunstwerk gestuurd en helpt ons bepaalde ervaringen beter te begrijpen (Eldridge 263).

Metaforen komen dus in kunstwerken voor, en kunstwerken kunnen zelfs in het geheel als metafoor worden gezien. Het kunstwerk zelf, of een bepaald element hieruit vormt de bron die verwijst naar een bepaalde ervaring met de werkelijkheid. Omdat metaforen zo essentieel lijken te zijn in kunst, heeft men voor het maken en begrijpen van kunstwerken een specifiek soort verbeeldingsvaardigheid nodig: metaforisch vermogen.

2.2.3 Het metaforisch vermogen

Het metaforisch vermogen bestaat uit verschillende aspecten. Raymond Gibbs schreef een artikel waarin hij verschillende theorieën over het begrijpen van metaforen bespreekt. In dit artikel laat hij zien dat de verschillen tussen deze theorieën vaak worden veroorzaakt doordat ze verschillende aspecten van het metaforisch vermogen behandelen. Gibbs noemt hierbij de volgende aspecten: het begrip, het herkennen, het interpreteren en het waarderen van de metafoor (576). Het begrip van de metafoor verwijst hier volgens Gibbs naar het hele proces van het begrijpen van de metafoor dat dus ook de andere genoemde aspecten bevat. Het begrip van de metafoor verwijst dus naar het metaforisch vermogen als geheel. Bepaalde theorieën gaan over dit metaforisch vermogen als geheel, andere theorieën gaan enkel over het herkennen van de metafoor en weer andere over het interpreteren van de metafoor. Ook zijn er theorieën over de manier waarop wij een esthetisch oordeel aan een metafoor verbinden (het waarderen van de metafoor), maar deze theorieën gaan niet over vaardigheden en zullen hier dus verder buiten beschouwing worden gelaten.

Het herkennen van een metafoor

Om een metafoor te kunnen begrijpen moet men deze dus allereerst herkennen. Met moet, bijvoorbeeld met betrekking tot een uitspraak, kunnen herkennen of deze uitspraak letterlijk is bedoeld of metaforisch (of nog anders, bijvoorbeeld cynisch). Dit aspect van het herkennen komt niet voor bij het maken van metaforen. Het interpreteren van metaforen is het leggen van een verband tussen een doel en een bron, hetgeen dus ook gebeurt wanneer men een metafoor maakt. Voordat bij het interpreteren van metaforen dit verband gelegd kan worden, moet men echter beseffen dat er überhaupt sprake is van een dergelijk verband: dat er sprake is van een metafoor. In de taal kan men een metafoor soms eenvoudig herkennen doordat het woordje ‘als’ wordt gebruikt. Als iemand zegt ‘de gasten gedroegen zich als kleine kinderen’, kan men dit echter ook letterlijk interpreteren door te veronderstellen dat de gasten zich precies als kleine kinderen hebben gedragen (huilend, kruipend in plaats van lopend en misschien zelfs wel onzindelijk). Als men de metafoor herkent beseft men echter dat men deze zin niet letterlijk moet interpreteren maar metaforisch: de gasten gedroegen zich niet precies als kleine kinderen maar vertoonden slechts enkele gedragspatronen die ook bij kleine kinderen voorkomen. Het was in principe ook mogelijk geweest dat deze zin wél letterlijk geïnterpreteerd diende te worden. Dit geldt ook voor het hier bovengenoemde gedicht van Bruinja over het uit de handen en van de wand gevallen gereedschap. Wie zegt immers dat deze tekst niet werkelijk over gereedschap ging dat was gevallen? Dat ik geneigd was deze tekst metaforisch te interpreteren werd

veroorzaakt door de context van deze tekst: de tekst is een gedicht dat gepubliceerd is in een dichtbundel van een professionele dichter. Doordat ik weet dat gedichten in de meeste gevallen niet over praktische dingen als gereedschap gaan, zocht ik naar een metaforische betekenis. Als de tekst in een dagboek had gestaan had ik deze waarschijnlijk wel letterlijk geïnterpreteerd. Het zelfde geldt voor de zin ‘de gasten gedroegen zich als kleine kinderen’: als deze zin was voorgekomen in een context waaruit bijvoorbeeld duidelijk werd dat de gasten onder hypnose waren, had ik de zin wellicht letterlijk geïnterpreteerd en gedacht dat de gasten zich exact als kleine kinderen gedroegen. Voor het herkennen van metaforen is de context dus erg belangrijk (later zal blijken dat deze ook bij het correct interpreteren van de metafoor belangrijk is). Gerard Steen geeft aan dat het herkennen van metaforen in kunst daarom ook anders is dan het herkennen van metaforen in het dagelijks taalgebruik. Bij het lezen van literaire teksten neemt men een ander soort houding aan dan bij het interpreteren van ander soort teksten. Er wordt een beroep gedaan op de kennis die men over bepaalde literaire teksten heeft (*Understanding metaphor* 47). Bij het lezen van het gedicht van Bruinja schakelde ik bijvoorbeeld mijn kennis over poëzie van professionele dichters uit de huidige tijdperiode in: professionele dichters schrijven vaak over cognitieve ervaringen en niet over praktische zaken als schroevendraaiers en hamers. In die zin lijkt het herkennen van een metafoor dus geen verbeeldingsvaardigheid te zijn maar enkel een kwestie van kennis hebben van kenmerken van de context. Steen merkt in een andere bijdrage echter terecht op dat het herkennen van een metafoor niet goed plaats kan vinden zonder interpretatie van de metafoor (*Empirisch onderzoek* 16). Men kan immers geen metafoor herkennen als men geen overeenkomsten ziet tussen de bron en het doel. Toen ik het gedicht van Bruinja las, kwamen er onmiddellijk associaties met de ervaring van machteloosheid in mij op. Wanneer dit niet was gebeurd had ik, ondanks dat ik wist dat gedichten van professionele dichters niet vaak over gereedschap gaan, dit gedicht waarschijnlijk toch letterlijk geïnterpreteerd en de metaforische betekenis niet herkend.

Bij het interpreteren van literaire teksten is het echter per tekst en de metaforen die hier in voorkomen verschillend in welke mate er een beroep wordt gedaan op deze vaardigheden. De ene metafoor is waarschijnlijk minder makkelijk te herkennen en te interpreteren dan de andere metafoor. Hoe moeilijk dit is, is mijns inziens met name afhankelijk van de wijze waarop de bron en het doel van de metafoor met elkaar verband houden. Natuurlijk is daarnaast ook de kennis die de recipiënt heeft van het onderwerp van de metafoor en de tekst waarin deze voorkomt van belang. Kennis is echter geen vaardigheid en zal daarom hier buiten beschouwing worden gelaten.

Het interpreteren van een metafoor

Wanneer we het verband tussen de bron en het doel van de metafoor proberen te begrijpen zijn we bezig de metafoor te interpreteren. Patrick Hogan geeft in zijn boek waarin hij vanuit een cognitieve invalshoek bespreekt wat de metafoor is, uitleg over hoe dit interpreteren in zijn werk gaat. Volgens hem selecteren we bepaalde elementen uit de bron en het doel en brengen we deze met elkaar in verband. Hogan zet hierbij de theorie van George Lakoff, Mark Johnson en Mark Turner naast de informatietransfer theorie. Het grote verschil tussen deze theorieën is volgens Hogan dat binnen de informatietransfer

theorie de metafoor als een relatief lokaal fenomeen wordt gezien, terwijl Lakoff, Johnson en Turner over conceptuele metaforen spreken (Hogan 88). Volgens Hogan komen bepaalde elementen uit de informatietransfer- en de conceptuele metafoorthorie in Turners nieuwste theorie over conceptuele integratie en *blending* bij elkaar. Turner heeft een cognitieve theorie ontwikkeld waar de metafoor onderdeel van uitmaakt, maar die ook breder is dan de metafoor. Metaforisch denken is volgens Turner een voorbeeld van *conceptuele integratie* of *blending* (Hogan 107). In een metafoor worden volgens Turner meerdere concepten ‘geblend’, zodat de metafoor indirect en in meerdere richtingen te werk gaat. Met dit laatste neemt Turner voornamelijk afstand van het idee dat de metafoor enkel een verwijzing van bron naar doel zou zijn. Vanuit twee of meerdere ‘input spaces’ komen bepaalde eigenschappen samen in de ‘blended space’.

Elsbeth Brouwer ontwikkelde een theorie over het gebruik van de verbeelding bij het interpreteren van metaforen. Volgens haar construeert de lezer bij het interpreteren van een metafoor een domein van verwijzing (255). Dit domein van verwijzing is vergelijkbaar met wat door Turner de ‘blended space’ wordt genoemd. Omdat dit domein van verwijzing door de lezer zelf wordt geconstrueerd bestaat het enkel in de verbeelding van deze lezer. In het gedicht van Bruinja werd bijvoorbeeld enkel over gereedschap gesproken en niet over machteloosheid, deze ervaring van machteloosheid bestaat enkel in mijn (en wellicht in andere lezers’) verbeelding. Vandaar dat het interpreteren van een metafoor een verbeeldingsvaardigheid is.

In de ‘blended space’ of het domein van verwijzing komen meerdere eigenschappen van verschillende invoerpunten samen en daarom is er dus geen directe projectie vanuit de bron naar het doel. Wel verwijst de ‘blended space’ in sommige gevallen weer terug naar één van de invoerpunten, die dan als doel kan worden beschouwd. Het kan echter ook zo zijn dat er niet wordt terugverwezen en er dus geen doel is, of dat er naar meerdere invoeren wordt terugverwezen en dat er dus meerdere doelen zijn (Hogan 107). Het grote verschil met voorgaande theorieën is dat er niet alleen eigenschappen van de bron op het doel worden overgebracht, maar dat er eigenschappen, van wat voorheen als bron en doel werd beschouwd, samen komen in één nieuw geheel: de ‘blended space’. Ik zal dit illustreren met een voorbeeld van een fragment uit gedicht van Miriam van Hee dat ik ook zal gebruiken bij het empirisch onderzoek (1761):

*Het heeft geregend en de weg ligt als
een glinsterende slang tussen kastanjabomen*

Bij het interpreteren van de metafoor in dit fragment selecteren we bepaalde elementen van de weg en van een slang en brengen deze samen in de ‘blended space’. Van de weg selecteren we bijvoorbeeld niet dat er auto’s op rijden maar het glinsterende asfalt, van de slang selecteren we niet dat deze vlekken zou kunnen hebben maar dat deze lang, dun, kronkelig en glibberig is. Vervolgens zeggen de elementen in de ‘blended space’ in dit geval voornamelijk wat over weg, namelijk dat deze nat en kronkelig is. Toch is de weg niet het enige doel van deze metafoor want de elementen uit de blended space kunnen ons ook wat

over de slang vertellen, bijvoorbeeld dat deze zo onbewegelijk (tussen de bomen) kan liggen als een weg. Vandaar dat de weg niet het enige doel is van deze metafoer, enkel het onderwerp (Hogan 108).

Volgens Hogan bevindt de 'blended space' zich in het werkgeheugen. 'Blending' is een proces waarmee informatie vanuit het lange termijn geheugen in het korte termijn geheugen wordt geïntegreerd. Dit proces voltrekt zich volgens Hogan en Turner niet van bron tot doel, maar vanuit verschillende lexicale ingangen naar het werkgeheugen.³ Het is echter de vraag op basis waarvan wij beslissen welke eigenschappen we selecteren. Volgens Turner en Hogan heeft dit te maken met de organisatie van ons geheugen dat volgens hen in prototypen is gecategoriseerd (Hogan 111). Van alle eigenschappen van bijvoorbeeld de weg, komen de eigenschappen die het best bij het prototype weg passen, het eerst in ons op. Dit had bijvoorbeeld kunnen zijn dat er auto's op rijden. Dit past echter niet bij het prototype slang. Bovendien gaf de context aanleiding tot het selecteren van een andere eigenschap: in het fragment was namelijk te lezen dat het geregend heeft. Glinsterend asfalt is een eigenschap van het prototype weg als het zojuist geregend heeft, meer nog dan het rijden van auto's op de weg. Van de slang hadden we vervolgens ook de keuze uit meerdere eigenschappen om te selecteren. We konden bijvoorbeeld ook denken aan het vlekkenpatroon dat sommige slangen hebben. De meeste wegen hebben echter, ook als het geregend heeft, geen vlekken en daarom zullen de meeste mensen in hebben gezien dat zij deze eigenschap niet moesten selecteren. Slangen zijn vaak ook gevaarlijk en daarom had men ook deze eigenschap kunnen selecteren. Dit past namelijk ook goed bij een weg als het net geregend heeft. Ook hier moet men echter weer goed op de context letten: er staat namelijk 'als een *glinsterende* slang'. Het glinsteren heeft niks te maken met het feit dat sommige slangen gevaarlijk zijn en dus is het gevaarlijk zijn geen voorname eigenschap van het prototype glinsterende slang, terwijl het nat en glibberig zijn dat wel is. Doordat men bij deze metafoer dus goed op de context moet letten is deze metafoer moeilijker te begrijpen dan een metafoer waarbij hiervoor minder informatie uit de context noodzakelijk is. Bij het interpreteren van deze metafoer wordt dus waarschijnlijk een groter beroep gedaan op de verbeeldingsvaardigheden dan bij metaforen waarbij minder aandacht voor de context vereist is.

Het maken van een metafoer

Net als bij het interpreteren van metaforen selecteren we bij het maken van metaforen eigenschappen van twee verschillende dingen die we met elkaar in verband brengen. De meeste theorieën gaan echter over de wijze waarop we dit verband leggen naar aanleiding van een bestaande metafoer en besteden geen aandacht aan hoe we er toe komen dit

³ 'Blending' is dus een wat preciezer benaming voor het cognitieve proces dat plaatsvindt als men een metafoer maakt of interpreteert. Efland noemde dit een verbeeldingsproces. De processen van de verbeelding gebruikt men echter niet alleen bij het maken en interpreteren van metaforen en zijn daarom breder van aard dan het 'blending' proces. 'Blending' is dus één van de verbeeldingsprocessen.

verband te leggen bij het maken van een nieuwe metafoor. Een uitzondering hierop is de theorie van Mac Cormac. Hij schrijft dat de maker van een metafoor vanuit het lange termijn geheugen combinaties van woorden ophaalt die normaal gesproken niet met elkaar geassocieerd worden (129).⁴ Volgens Mac Cormac ontvangt de maker deze combinatie uit zijn of haar lange termijn geheugen omdat hij of zij dingen op een bepaalde manier ervaren heeft. Ook deze ervaringen worden volgens Mac Cormac in ons lange termijn geheugen vastgelegd.

Het maken van een metafoor begint dus met een specifieke ervaring. Dit is in feite niets nieuws want uit de theorie van Donald kwam al naar voren dat in een kunstwerk wordt gereflecteerd op cognitieve ervaringen. Dit verklaart echter wel waarom er nieuwe metaforen kunnen worden ontwikkeld: iedereen ervaart situaties op zijn of haar eigen manier. Als iedereen situaties namelijk hetzelfde zou ervaren, zouden er enkel nieuwe metaforen kunnen worden gemaakt als iemand in een situatie terecht komt die nog niemand anders heeft meegemaakt. Door een metafoor te maken kunnen we overbrengen hoe we iets ervaren hebben (cognitieve distributie). Omdat de situatie zelf in de meeste gevallen niet nieuw zal zijn, is het belangrijk om via de metafoor geen nieuwe situatie uit te beelden maar een nieuwe manier om de situatie te ervaren.

Deze nieuwe manier is in de metafoor gebaseerd op de ervaring van een ander soort situatie. Dat het mogelijk is om verbanden te leggen tussen verschillende soorten situaties komt volgens Mac Cormac doordat de organisatie van de concepten in ons lange termijn geheugen niet vast ligt (130). Als we in een bepaalde situatie terecht komen wordt er geen vaste route in onze hersenen afgelegd naar het concept dat betrekking heeft of de situatie, maar kan ook worden uitgeweken naar andere concepten. Dit geldt met name voor abstracte en niet zintuiglijke ervaring. Als we bijvoorbeeld een ervaring met liefde hebben en dit proberen te begrijpen, wordt soms niet alleen het concept liefde geraadpleegd maar ook andere, vaak op zintuiglijke ervaring gebaseerde, concepten zoals warmte. Welk ander concept uit het langetermijngeheugen wordt geraadpleegd is dus afhankelijk van de manier waarop de maker van de metafoor iets ervaren heeft. Voorwaarde is hier dat de maker van de metafoor zijn of haar ervaring niet helemaal goed bevat of dat hij of zij vermoedt dat anderen niet zullen bevatten hoe hij of zij iets ervaren heeft. Daarom maakt hij of zij een nieuwe metafoor: om de ervaring voor zichzelf of voor anderen inzichtelijker te maken door er op een nieuwe manier naar te (laten) kijken.

Omdat dit een nieuwe manier is, is het maken van de metafoor een verbeeldingsproces. De maker van een metafoor stapt volgens Mac Cormac uit de standaardmanier waarop we dingen opvatten en herkent deze dingen in een nieuw conceptueel systeem. Hoe dit proces zich precies voltrekt blijft volgens Mac Cormac echter bijna onverklaarbaar. Op de een of

⁴ Mac Cormac heeft een theorie ontwikkeld over metaforen in taal, vandaar dat hij over woorden spreekt. Ook hij erkent echter dat metaforen gevormd worden op basis van overeenkomsten tussen concepten.

andere manier reikt de maker van de metafoor in zijn langetermijngeheugen en activeert verschillende onderdelen van het netwerk en voegt concepten samen in een nieuwe en krachtige manier die licht werpt op een probleem of ervaring (136).

2.2.4 Receptief en productief metaforisch vermogen

Net als bij het begrijpen van metaforen worden er bij het maken van nieuwe metaforen dus verschillende elementen uit het lange termijn geheugen geselecteerd en in het werkgeheugen bij elkaar gebracht zodat er een nieuwe manier om iets te ervaren ontstaat.

Bij het begrijpen van nieuwe metaforen (door anderen gemaakt) is de zoektocht in ons lange termijn geheugen echter al gestructureerd door de metafoor en de context waarin deze voorkwam. Zelfs bij metaforen waarbij enkel maar de bron lijfelijk aanwezig is en men zelf op zoek moet gaan naar hetgeen waarnaar wordt verwezen (in tegenstelling tot metaforen waarin bron en doel door het woordje ‘als’ worden gekoppeld), geeft de context hier vaak al aanwijzingen voor. Bij het gedicht van Bruinja over het uit de handen en op de grond vallende gereedschap was dit vallen bijvoorbeeld op zo’n manier omschreven dat het leek op de manier waarop machteloosheid beschreven zou kunnen worden. Toch wordt er met geen woord letterlijk over machteloosheid gerept en hebben wij dus onze verbeelding nodig om de link naar machteloosheid te leggen en om vervolgens ook op een nieuwe manier tegen machteloosheid aan te kijken zoals verbeeld via het gevallen gereedschap. Net als bij het maken van metaforen moeten we dus zelf een ‘blended space’ maken. Vandaar dat volgens Brouwer de verbeelding die bij het interpreteren van metaforen wordt gebruikt evenals de verbeelding die bij het maken van metaforen wordt gebruikt een vorm van *productieve* verbeelding is⁵ en vandaar ook dat volgens diverse cognitieve theorieën naast actieve beoefening van kunst ook receptieve beoefening van kunst als het maken van kunst kan worden gezien (zie inleiding).

Waar bij het begrijpen van metaforen de context aanleiding geeft tot ten eerste het herkennen van de metafoor en ten tweede het selecteren van elementen uit het lange termijn geheugen, bestaat deze stimulus bij het maken van een metafoor uit een ervaring. Als we deze ervaring voor onszelf of anderen inzichtelijker willen maken, kunnen we dit doen door een vergelijking te maken met een ander soort ervaring. Het kan zijn dat deze andere soort ervaring gelijk uit ons lange termijn geheugen wordt opgeroepen vanwege de overeenkomsten met de ene soort ervaring, het kan echter ook zijn dat de maker van een

⁵ Brouwer heeft het begrip productieve verbeelding ontleend aan de theorie van Kant waarin hij een onderscheid maakt tussen productieve en reproductieve verbeelding. Volgens Brouwer is zowel het reguliere conceptuele begrip als het metaforische begrip gebaseerd op deze productieve vorm van verbeelding. Met de reproductieve verbeelding kan men kort samengevat op basis van bestaande wetten dingen ervaren. Met de productieve verbeelding kan men op basis van ervaringen een wet opstellen (die eventueel enkel op één specifieke ervaring toepasbaar is). Men zou dus kunnen stellen dat het maken van een metafoor gebaseerd is op de productieve verbeelding en het interpreteren van een metafoor een kwestie van reproductieve verbeelding is. Omdat men bij het interpreteren van een metafoor echter zelf de juiste dingen met elkaar in verband moet brengen en op basis hiervan zelf een domein van verwijzing creëert, is dit volgens Brouwer ook een vorm van productieve verbeelding (119-121).

metafoor actief opzoek gaat naar een vergelijkbaar soort ervaring. Hieruit voort komt een nieuwe manier om tegen een ervaring aan te kijken en daarom is hierbij de verbeelding erg belangrijk. De verbeelding stelt ons namelijk in staat iets nieuws te bedenken.

Bij zowel het maken als het begrijpen van metaforen heeft men dus verbeeldingsvaardigheden nodig waarmee men elementen uit het lange termijn geheugen kan selecteren en samen kan voegen in het werkgeheugen. Enkel de aanleiding tot het selecteren van deze eigenschappen verschilt (een ervaring of de metafoor en de context waarin deze voorkwam).

2.3 De houding ten opzichte van literatuur

Naast de vaardigheden is ook de houding ten opzichte van literatuur van belang omdat deze grotendeels bepalend is voor het lees- of schrijfgedrag in de vrije tijd. Deze houding kan, zwart-wit gezien, positief of negatief zijn. Een positieve houding tegenover het lezen van literatuur betekent hierbij dat iemand graag leest en waarschijnlijk dus ook eerder bereid is vrijwillig leesinspanningen te verrichten dan iemand met een negatieve houding tegenover lezen. Mensen met een negatieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur zullen wanneer hen dit wordt gevraagd misschien wel inspanningen verrichten om een tekst goed te lezen maar doen dit niet uit zichzelf: zij pakken in hun vrije tijd minder snel een (literair) boek dan mensen met een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur.

Het is de vraag of een dergelijke positieve houding tegenover het lezen van literatuur ook via productieve literatuureducatie ontwikkeld kan worden. Via productieve literatuureducatie zou een positieve houding tegenover het schrijven van literatuur ontwikkeld kunnen worden: deelnemers zouden plezier kunnen krijgen in het schrijven van creatieve teksten en hierdoor bereid kunnen zijn meer inspanningen te verrichten om een goede tekst op papier te zetten dan iemand met een negatieve houding ten opzichte van het schrijven van creatieve teksten.

Via dit onderzoek zal worden onderzocht of via productieve literatuureducatie, ook invloed kan worden uitgeoefend op de houding van deelnemers tegenover het lezen van literatuur. Hoewel dit in principe twee verschillende houdingen zijn, zou het namelijk kunnen zijn dat mensen die zelf creatieve teksten gaan schrijven hierdoor geïnteresseerd raken in de creatieve teksten van anderen en hierdoor meer willen gaan lezen.

2.4 De invloed van andere variabelen

Naast (productieve) literatuureducatie zijn er een aantal andere factoren die grote invloed op de ontwikkeling van cognitieve literaire vaardigheden en attitudes kunnen hebben. Deze factoren kunnen daarom ook van invloed zijn op het effect dat literatuureducatie op de deelnemers kan hebben.

Onderzoeken die hier mee te maken hebben zijn die naar de ‘consumptieve gedragingen’ van de mens. Gedragskeuzen zijn volgens Ganzeboom in zekere mate voorspelbaar met

behelp van een aantal sociale achtergrondvariabelen (*Leefstijlen* 32). Één van die sociale achtergrondvariabelen is het opleidingsniveau. Volgens Marc Verboord toont onderzoek aan dat een hoog opleidingsniveau het deelnemen aan ‘hoge’ culturele activiteiten zoals lezen van literaire teksten *bij uitstek* voorspelt (3). Hoger opgeleiden hebben om verschillende redenen een grotere kans frequente literatuurlezers te worden dan laag opgeleiden.

In een artikel over de mogelijke invloed van een aantal achtergrondvariabelen geeft Ganzeboom aan dat hoger opgeleiden rijkelijk oververtegenwoordigd zijn in het publiek van culturele evenementen en instellingen (*Drie verklaring modellen* 63). Hier kunnen volgens hem verschillende verklaringen voor zijn, ten eerste de verklaring volgens het instructie model, een model dat volgens Ganzeboom nauw aan sluit met wat men de informatietheorie van cultuurdeelname zou kunnen noemen (64). Volgens de informatietheorie is de kunst een bron van meer of minder complexe informatie. Volgens het instructiemodel zijn mensen met een hogere opleiding beter toegerust om deze informatie te begrijpen omdat zij dit via kunsteducatie hebben geleerd (65). Volgens dit model kan kunsteducatie dus iedereen de cognitieve vaardigheden bijbrengen die het mogelijk maken om kunst te begrijpen. Het feit dat deze vaardigheden bij hoger opgeleiden beter ontwikkeld zijn, komt enkel doordat zij meer instructie hebben gekregen.

Er zijn echter ook theorieën waaruit naar voren komt dat de oververtegenwoordiging van hoger opgeleiden niet zozeer wordt veroorzaakt door de instructie die zij hebben genoten, maar door andere factoren. Deze theorieën noemt Ganzeboom het milieumodel en het selectiemodel.

Volgens het selectiemodel nemen hoger opgeleiden meer aan kunst deel doordat zij over het algemeen een hogere algemene intelligentie hebben dan lager opgeleiden. Door deze hogere intelligentie zijn zij volgens deze theorie beter in staat culturele informatie te begrijpen (67-68).

Volgens het milieumodel nemen hoger opgeleiden dan wel meer deel aan kunst, maar komt dit niet door de opleiding zelf maar door de invloed van de ouders. De ouders van hoogopgeleide kinderen zijn vaak cultureel actief (66). Het zou goed kunnen dat de culturele activiteit van de ouders meer invloed heeft dan de instructie zelf. Aanhangers van de culturele reproductie theorie van Bourdieu hangen bovendien een variant van het milieumodel aan waarin wordt verondersteld dat de werking van het onderwijs afhangt van het ouderlijk milieu. Kunsteducatie heeft alleen effect bij mensen die hier van huis uit op zijn voorbereid. Deze variant van het milieumodel noemt Ganzeboom de cultivatie variant (67).

Het milieumodel kent echter ook de compensatievariant: mensen die niet van huis uit met kunst in aanraking komen, kunnen via kunsteducatie alsnog met kunst en cultuur leren omgaan (67).

Waarschijnlijk zijn de algemene intelligentie en de mate waarin men van huis uit in aanraking is gebracht met kunst dus van invloed op de cognitieve vaardigheden die men heeft om kunst te begrijpen en de houding die men heeft tegenover kunst. Het is nu de vraag of kunsteducatie hier nog iets aan kan veranderen. Volgens de cultivatievariant is dit niet het geval, maar volgens de compensatievariant juist wel. Ganzeboom geeft aan dat onderzoek aanleiding geeft tot de aanname dat de compensatievariant meer van toepassing is (67).

Tot slot kan het geslacht nog van invloed zijn op de ontwikkeling van literaire vaardigheden en attitudes. Uit het onderzoek van Janssen e.a. kwam naar voren dat meisjes een gedicht dat gevoelig en psychologisch was significant beter konden begrijpen dan jongens (37). Ook uit eerder onderzoek van Janssen e.a. kwam naar voren dat jongens anders literatuur lezen dan meisjes (*Hoe lezen leerlingen*). Ook het geslacht zou dus van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van literaire cognitieve vaardigheden en attitudes.

2.5 De taak van productieve literatuureducatie

Omdat metaforen zo'n prominente rol lijken te spelen in kunst en de structuur van een kunstwerk als geheel grotendeels overeen lijkt te komen met die van de metafoor, zijn de verbeeldingsvaardigheden erg belangrijk bij het maken en begrijpen van kunstwerken. De voornaamste taak van productieve literatuureducatie is mijns inziens dan ook om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van deze vaardigheden. Omdat bij het maken van metaforen een groot beroep wordt gedaan op deze vaardigheden, kunnen deze ontwikkeld worden door deelnemers metaforen te leren maken. Omdat ook voor het begrijpen van metaforen de vaardigheden van de verbeelding noodzakelijk zijn, is het heel goed mogelijk dat deelnemers door metaforen te leren maken ook metaforen leren herkennen en interpreteren.

Hierbij moeten de deelnemers echter wel in staat zijn tot *transfer* van deze vaardigheden. Efland gebruikt dit begrip om duidelijk te maken dat kennis en vaardigheden op zo'n manier moeten worden aangeleerd dat ze in verschillende domeinen kunnen worden toegepast (82). Deelnemers moeten de verbeeldingsvaardigheden dus niet alleen kunnen toepassen bij het maken van metaforen, maar ook bij het herkennen en begrijpen van metaforen. Om deze transfer te bevorderen moeten kennis en vaardigheden volgens Efland in 'ill structured' domeinen worden aangeboden. Een 'ill structured' domein onderscheidt zich van een gestructureerd domein doordat de regels en de structuren hier niet vast liggen (86-87). Op deze manier leren leerlingen hun kennis en vaardigheden in situaties met verschillende structuren en regels toe te passen.

Bij productieve literatuureducatie moet men de leerlingen dus verschillende metaforen leren maken, om zo de verbeeldingsvaardigheden op verschillende ervaringen en situaties toe te passen. Omdat elke metafoor in principe uniek is, leert de leerling de vaardigheden in situaties met verschillende structuren toe te passen. Als de leerling vervolgens teksten gaat lezen met verschillende metaforen, zal hij of zij hierdoor beter in staat zijn de verschillende metaforen, met elk hun eigen structuur, te begrijpen.

Omdat deelnemers zonder een positieve houding tegenover het schrijven van literatuur waarschijnlijk niet vrijwillig zullen gaan schrijven, is het tenslotte ook belangrijk om via productieve literatuureducatie bij deelnemers een positieve houding tegenover het schrijven van literatuur te ontwikkelen. Hoewel onder andere uit de theorie van Bourdieu naar voren komt dat enkel diegenen die van huis uit met kunst te maken hebben gekregen later ook actief aan kunst zullen deelnemen, is het mijns inziens toch de moeite waard om ook diegenen te proberen te bereiken die deze basis niet van huis uit hebben meegekregen. De mensen die van huis uit met kunst in aanraking kwamen hebben waarschijnlijk al een positieve houding omdat zij al vertrouwd zijn met kunst. Daarom zou men via kunsteducatie moeten proberen ook de deelnemers die nieuw zijn in de kunstwereld vertrouwd te laten raken met kunst. Dit kan door hen veel met kunst in aanraking te brengen en hierbij ook voor kunst te kiezen die hen aanspreekt, die aansluit bij hun belevingswereld. Bij productieve literatuureducatie is het daarom niet alleen van belang hier regelmatig aandacht aan te besteden, maar ook om de deelnemers teksten te laten schrijven over onderwerpen die hen aanspreken. Dit heeft ook te maken met metacognitie. Hoe kan iemand immers reflecteren op een ervaring als men nog nooit een dergelijke ervaring heeft gehad? Als deelnemers vervolgens het schrijven van creatieve teksten gaan waarderen denk ik dat zij uiteindelijk ook nieuwsgierig zullen worden naar teksten van anderen. Op deze manier kan via productieve literatuureducatie ook de houding ten opzichte van het lezen van literatuur positief beïnvloed worden.

2.6 Hypotheses

Op basis van bovenstaande theorieën heb ik een aantal hypotheses geformuleerd met betrekking tot de invloed van productieve literatuureducatie. Ten eerste heb ik twee algemene hypotheses geformuleerd over de invloed die productieve literatuureducatie heeft op de ontwikkeling van het metaforisch vermogen, hetgeen men gebruikt bij het interpreteren van (metaforen in) literaire teksten, en over de invloed op de houding ten opzichte van het lezen van literatuur.

Hoewel ik ervan uitga dat het vermogen om metaforen te maken grotendeels gelijk is aan het vermogen om metaforen te begrijpen, heb ik een onderscheid gemaakt tussen productief metaforisch vermogen (vermogen om metaforen te maken) en receptief metaforisch vermogen (vermogen om metaforen te begrijpen). Dit doe ik omdat als men het metaforisch vermogen in kan zetten bij het schrijven van creatieve teksten, dit nog niet wil zeggen dan men dit vermogen ook in kan zetten bij het interpreteren van literaire teksten.

Zoals gezegd zijn er naast productieve literatuureducatie een aantal andere variabelen die het metaforisch vermogen kunnen beïnvloeden en die daarom ook de invloed van productieve literatuureducatie op deze variabele kunnen beïnvloeden. Daarom heb ik naast twee algemene hypotheses een aantal hypotheses geformuleerd met betrekking tot de invloed van overige variabelen. Waar het metaforisch vermogen en de houding ten opzichte van het lezen van literatuur bij de eerste twee hypotheses enkel als afhankelijke variabelen worden benaderd, worden deze hier ook als onafhankelijke variabelen genoemd.

Dit doe ik omdat de houding ten opzichte van het lezen van literatuur ook het metaforisch vermogen zou kunnen beïnvloeden en vice versa. De overige onafhankelijke variabelen die de invloed van productieve literatuureducatie zouden kunnen beïnvloeden en waarover ik hypothesen heb opgesteld zijn: productief metaforisch vermogen, literaire bekendheid, algemene intelligentie, geslacht en de houding ten opzichte van het project zelf.

De hypothesen zijn steeds opgedeeld in een 'a' en een 'b' variant, waarbij de 'a' variant ingaat op de invloed op het metaforisch vermogen en de 'b' variant op de invloed op de houding.

2.6.1 Algemene hypothesen

Omdat zowel bij het schrijven van creatieve teksten als bij het lezen van literaire teksten een beroep wordt gedaan het metaforisch vermogen en zowel de productieve als de receptieve variant van dit vermogen gebaseerd is op verbeeldingsvaardigheden verwacht ik dat productieve literatuureducatie, als dit wordt vormgegeven zoals beschreven in paragraaf 2.4, invloed heeft op het receptief metaforisch vermogen.

Via productieve literatuureducatie kan bovendien ook een positieve houding ten opzichte van het schrijven van literatuur ontwikkeld worden en daaruit afgeleid misschien ook een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur. Op basis van deze verwachtingen heb ik de volgende hypothesen geformuleerd:

Hypothese 1a:

Productieve literatuureducatie heeft een positieve invloed op het receptief metaforisch vermogen van de deelnemers.

Hypothese 1b:

Productieve literatuureducatie heeft een positieve invloed op de houding ten opzichte van literaire receptie van de deelnemers.

2.6.2 Hypothesen met betrekking tot de invloed van overige variabelen

Het metaforisch vermogen dat men toepast bij het schrijven van creatieve teksten, kan via transfer worden toegepast bij het lezen van literatuur. Als men echter niet in staat is het metaforisch vermogen toe te passen bij het schrijven van creatieve teksten, zie ik het als onwaarschijnlijk dat men dit via transfer wel toe kan passen op het lezen van literatuur. Hetzelfde geldt voor de houding: als men via productieve literatuureducatie geen positieve houding ten opzichte van het schrijven van creatieve teksten ontwikkelt, zie ik het als onwaarschijnlijk dat men wel een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur ontwikkelt. Hieruit komen de volgende hypothesen voort:

Hypothese 2a:

Als men het metaforisch vermogen niet kan toepassen bij het schrijven van creatieve teksten, kan men dit ook niet toepassen bij de literaire receptie.

Hypothese 2b:

Als men via productieve literatuureducatie geen positieve houding ten opzichte van het schrijven van creatieve teksten ontwikkelt, ontwikkelt men ook geen positieve houding ten opzichte van literaire receptie.

Mensen die van huis uit niet met literatuur in aanraking zijn gekomen zouden een achterstand kunnen hebben in de ontwikkeling van het metaforisch vermogen. Omdat zij nog niet vertrouwd zijn met het lezen of schrijven van literatuur zouden zij bovendien ook een negatieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur kunnen hebben. Naar aanleiding van de compensatievariant van het milieumodel verwacht ik dat productieve literatuureducatie de achterstand in de ontwikkeling van deze vaardigheden en houding bij mensen die niet van huis uit met het lezen van literatuur in aanraking komen, kan compenseren. Daarom heb ik hypothese 3a en 3b als volgt geformuleerd:

Hypothese 3a:

Productieve literatuureducatie heeft meer effect op de ontwikkeling van het metaforisch vermogen van mensen die niet bekend zijn met literatuur, dan op dat van mensen die wel bekend zijn met literatuur.

Hypothese 3b:

Productieve literatuureducatie heeft meer effect op de ontwikkeling van een positieve houding ten opzichte van literaire receptie bij deelnemers die niet bekend zijn met literatuur, dan bij mensen die wel van bekend zijn met literatuur.

Bij het opstellen van deze hypothesen ben ik uitgegaan van de vooronderstelling dat mensen die niet van huis uit in aanraking komen met literatuur een achterstand in de ontwikkeling van het metaforisch vermogen hebben en bovendien een minder positieve houding hebben ten opzichte van literatuur in vergelijking met de mensen die wel van huis uit in aanraking kwamen met literatuur. Omdat ik verwacht dat het metaforisch vermogen van de mensen die wel van huis uit met literatuur in aanraking kwamen al verder ontwikkeld is, kan literatuureducatie hier minder aan bijdragen. Dit geldt ook voor de houding, mensen die van huis uit al met literatuur bekend zijn hebben al een positieve houding en deze kan door literatuureducatie niet nog positiever worden. Ook als deze mensen een negatieve houding hebben denk ik dat deze minder snel positief beïnvloed kan worden omdat deze houding gebaseerd is op een ervaring met literatuur, terwijl de negatieve houding van mensen die niet van huis uit met literatuur in aanraking kwamen gebaseerd zou kunnen zijn op een vooroordeel over literatuur.

Omdat mensen met een hoge algemene intelligentie over het algemeen sneller leren dan mensen met een lage algemene intelligentie, verwacht ik dat via literatuureducatie het metaforisch vermogen van mensen met een lage algemene intelligentie wel ontwikkeld zal kunnen worden, maar dat het metaforisch vermogen van mensen met een hoge algemene intelligentie zich sneller zal ontwikkelen. Hieruit volgt de volgende hypothese:

Hypothese 4a:

De invloed van productieve literatuureducatie op de het metaforisch vermogen zal groter zijn bij mensen met een hoge algemene intelligentie dan bij mensen met een lage algemene intelligentie.

Omdat mensen met een lage algemene intelligentie waarschijnlijk meer moeite hebben met het begrijpen van literatuur verwacht ik dat zij het lezen van literatuur ook minder leuk vinden dan mensen met een hoge algemene intelligentie. Daarom heb ik hypothese 4b als volgt geformuleerd:

Hypothese 4b:

De invloed van productieve literatuureducatie op de ontwikkeling van een positieve houding ten opzichte van literaire receptie zal groter zijn bij mensen met een hoge algemene intelligentie dan bij mensen met een lage algemene intelligentie.

Het is mijns inziens niet waarschijnlijk dat sekseverschillen van invloed zijn op de ontwikkeling van het metaforisch vermogen. Uit het onderzoek van Janssen e.a. kwam naar voren dat jongens moeite hebben met het begrijpen van gedichten over gevoelens, maar dit heeft mijns inziens niet met het metaforisch vermogen van deze jongens te maken. Jongens kunnen om verschillende redenen gevoelens misschien minder goed begrijpen dan meisjes, maar zo zullen er waarschijnlijk ook andere dingen zijn die meisjes weer minder goed begrijpen dan jongens. Veel literatuur, en dan met name poëzie, heeft echter wel met gevoelens te maken en daardoor zou het kunnen zijn dat jongens, doordat zij deze gevoelens niet goed begrijpen, minder plezier beleven aan het lezen van poëzie dan meisjes. Doordat men bij productieve literatuureducatie echter een positieve houding kan ontwikkelen door zelf gedichten te schrijven, hoeven deze jongens geen gedichten over gevoelens (die zij niet begrijpen) te schrijven. Daarom heb ik met betrekking tot de sekseverschillen de volgende hypothesen opgesteld:

Hypothese 5a:

De invloed van productieve literatuureducatie op het metaforisch vermogen is bij mannen en vrouwen gelijk.

Hypothese 5b:

De invloed van productieve literatuureducatie op de houding ten opzichte van literaire receptie is bij mannen en vrouwen gelijk.

Het is waarschijnlijk dat het metaforisch vermogen en de houding ten opzichte van het lezen van literatuur elkaar beïnvloeden. Mensen die het lezen van literatuur leuk vinden zullen waarschijnlijk meer hun best doen om literatuur te begrijpen waardoor de vaardigheden van deze mensen zich sneller ontwikkelen. Op basis van deze vooronderstelling heb ik de zesde hypothese als volgt geformuleerd:

Hypothese 6:

De invloed van productieve literatuureducatie op het metaforisch vermogen is groter bij deelnemers met een positieve houding ten opzichte van literaire receptie dan bij mensen met een meer negatieve houding ten opzichte van literaire receptie.

Mensen bij wie het metaforisch vermogen slechts matig ontwikkeld is, zullen literatuur maar moeizaam kunnen begrijpen en zij zullen daarom waarschijnlijk ook minder plezier halen uit het lezen van literatuur, en zullen dus vaak een negatieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur hebben. Daarom heb ik met betrekking tot de invloed van het metaforisch vermogen op de houding de volgende hypothese opgesteld:

Hypothese 7:

De invloed van productieve literatuureducatie op de ontwikkeling van een positieve houding ten opzichte literaire receptie is groter bij deelnemers met een sterk ontwikkeld metaforisch vermogen dan bij deelnemers met een matig ontwikkeld metaforisch vermogen.

Tot slot verwacht ik dat ook de mate waarin deelnemers de (productieve) lessen literatuureducatie waarderen de ontwikkeling van de vaardigheden en houding kan beïnvloeden. Daarom heb ik tot slot de volgende hypothesen opgesteld:

Hypothese 8a:

De invloed van productieve literatuureducatie op de ontwikkeling van het metaforisch vermogen, is groter bij deelnemers die de lessen productieve literatuureducatie als leuk hebben ervaren, dan op dat van de deelnemers die de lessen als minder leuk hebben ervaren.

Hypothese 8b:

De invloed van productieve literatuureducatie op de ontwikkeling van een positieve houding ten opzichte van literaire receptie, is groter bij deelnemers die de lessen productieve literatuureducatie als leuk hebben ervaren, dan op die van de deelnemers die de lessen als minder leuk hebben ervaren.

3 Empirisch onderzoek: methode

Om de in paragraaf 2.6 beschreven hypothesen te toetsten en met name om een antwoord te geven op de vraag of productieve literatuureducatie invloed heeft op de receptieve literaire vaardigheden en attitudes van de deelnemers, heb ik een experiment uitgevoerd.

Dit experiment bestond uit een productief literatuureducatief project waarbij de deelnemers gedichten leerden schrijven. Voor aanvang en na afloop van dit project heb ik de receptieve literaire vaardigheden en de houding ten opzichte van de receptie van literatuur van de deelnemers gemeten met behulp van een vragenlijst. Omdat uit bovenstaand theoretisch kader naar voren kwam dat bij zowel het schrijven van creatieve teksten als bij het lezen van literaire teksten de verbeeldingsvaardigheden van essentieel belang zijn, heb ik mij bij het meten van de receptieve literaire vaardigheden gericht op deze vaardigheden zoals deze worden gebruikt bij het begrijpen van metaforen.

De reden dat ik gekozen heb voor een project met betrekking tot het schrijven van gedichten (en bijvoorbeeld niet met betrekking tot het schrijven van korte verhalen) is dat in gedichten metaforen heel duidelijk naar voren komen.⁶ Omdat ik verwachtte dat de deelnemers die metaforen leerden maken ook beter metaforen leerden begrijpen, was het van belang niet alleen te meten of de deelnemers beter metaforen leerden begrijpen maar ook of zij beter metaforen leerden maken.

Helaas was het niet mogelijk een controlegroep samen te stellen die voldoende gelijkenis vertoonde met de deelnemers aan het experiment. De deelnemers waren leerlingen van één school en deze school stond het, begrijpelijkerwijs, niet toe dat leerlingen van het zelfde niveau en leerjaar werden uitgesloten van deelname aan het project. In de gemeente waarin deze school gevestigd is, is enkel één andere school voor voortgezet onderwijs aanwezig. Deze school is echter dusdanig anders van aard (vele malen groter, meer onderwijsniveaus en daarnaast openbaar i.t.t. christelijk) dan de school waarvan de leerlingen deelnamen aan het experiment, dat de leerlingen van deze school niet geschikt waren voor een controlegroep.

3.1 Deelnemers

De deelnemers aan het experiment zijn geselecteerd door via een kunstencentrum in de gemeente Hoogezand-Sappemeer scholen in deze gemeente te benaderen voor deelname aan een literatuureducatief project. Uiteindelijk was de CSG-Rehoboth, een school voor

⁶ Hoewel in (literaire) verhalen ook metaforen voorkomen en verhalen in het geheel ook op dezelfde wijze als metaforen geïnterpreteerd kunnen worden, komen in gedichten metaforen duidelijker naar voren. Plaatselijke metaforen zijn hierbij bovendien vaak essentiëler voor de betekenis van het gedicht in het geheel dan dat dit in verhalen het geval is.

voortgezet onderwijs in deze gemeente, bereid om met al de brugklassen deel te nemen aan het project *Gedichten Schrijven*. Vier van deze klassen bestonden uit vmbo-leerlingen waarvan één klas met 14 leerlingen die de basisberoepsgerichte leerweg (bbl) volgden, één klas met 24 leerlingen die de kaderberoepsgerichte leerweg (kbl) volgden en twee klassen met in de ene klas 26 en de andere klas 29 leerlingen die de theoretische leerweg (tl) volgden. De vijfde klas was een gemengde havo/vwo brugklas met 23 leerlingen. Dit zijn in totaal 116 leerlingen. Omdat niet elke leerling zowel de vragenlijst voor aanvang van het project als de vragenlijst na afloop van het project heeft ingevuld en sommige vragenlijsten ook niet correct of volledig werden ingevuld, bleven er uiteindelijk 98 respondenten over.

Op basis van het schoolniveau waaraan deze respondenten deelnamen heb ik de scores van de leerlingen op de variabele ‘algemene intelligentie’ bepaald (om zo de invloed van de algemene intelligentie op de ontwikkeling van de vaardigheden en houding te kunnen meten). De respondenten van het laagste onderwijsniveau (vmbo: bbl) scoorden op een schaal van 1 tot 4, 1 punt op deze variabele, de leerlingen met het één na laagste onderwijsniveau (vmbo: kbl) 2 punten, de leerlingen met het één na hoogste onderwijsniveau (vmbo: tl) 3 punten en de leerlingen met het hoogste onderwijsniveau (havo/vwo) 4 punten.⁷ Op basis van deze scores heb ik een indeling gemaakt in verschillende intelligentieniveaus waarbij de respondenten met een score van 1 punt werden ingedeeld in intelligentieniveau 1, respondenten met een score van 2 punten op deze variabele in intelligentie niveau 2, enz.

Tabel 3.1 geeft een overzicht van de verdeling van deze respondenten over de verschillende intelligentieniveaus, waarbij onderscheid is gemaakt naar geslacht en bekendheid met literatuur.

Tabel 3.1 Verdeling respondenten over intelligentieniveaus, per geslacht en bekendheid met literatuur

	Geslacht		Bekend met literatuur
	man	vrouw	
Intelligentieniveau 1 (N=11)	45%	55%	45%
Intelligentieniveau 2 (N=19)	47%	53%	42%
Intelligentieniveau 3 (N=48)	42%	58%	46%
Intelligentieniveau 4 (N=20)	45%	55%	30%
TOTAAL (N=98)	44%	56%	42%

⁷ Natuurlijk klopt deze classificatie naar onderwijsniveau niet helemaal: de slechtste leerling van een hoger onderwijsniveau zal misschien over een lagere algemene intelligentie beschikken dan de beste leerling van een lager onderwijsniveau. Toch denk ik dat deze indeling naar onderwijsniveau redelijk betrouwbaar is, omdat de gemiddelde leerling met een score van 2 punten op de variabele ‘algemene intelligentie’ een hogere algemene intelligentie zal hebben dan de gemiddelde leerling met een score van 1 punt op deze variabele. Evenzo zal de gemiddelde leerling met een score van 3 punten op deze variabele een hogere algemene intelligentie dan de gemiddelde leerlingen met score van 2 punten op deze variabele, enz.

In de tabel is te zien dat bijna de helft van de respondenten (48) intelligentieniveau 3 heeft. In de onderste rij is te zien dat er onder de respondenten meer meisjes zijn. Meisjes zijn bij elk intelligentieniveau oververtegenwoordigd. In de derde kolom is te zien hoeveel van deze respondenten bekend zijn met literatuur. Hiermee verwijs ik naar de respondenten die van huis uit gewend zijn om literatuur te lezen of te schrijven. Omdat de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek nog maar aan het begin stonden van de adolescentie, heb ik de literaire lees- en creatieve schrijfactiviteiten die zij op dat moment in hun vrije tijd ondernamen, geclassificeerd als ‘van huis uit meegekregen’. Via een vragenlijst heb ik hen daarom voor aanvang van het project gevraagd of zij ten eerste wel eens gedichten lezen in hun vrije tijd en of zij ten tweede wel eens een gedicht schrijven in hun vrije tijd. Als respondenten minstens één van deze vragen met ‘ja’ beantwoorden heb ik hen geclassificeerd als ‘bekend met literatuur’ (bij het analyseren van de resultaten van het onderzoek heb ik vervolgens ook onderscheid gemaakt tussen het bekend zijn met het schrijven van gedichten en met het lezen van gedichten). In de tabel is te zien dat 42% van het totaal aantal respondenten bekend was met literatuur: 41 van de 98 respondenten lezen of schrijven in hun vrije tijd wel eens een gedicht. Verder valt op dat juist de leerlingen met het hoogste intelligentieniveau het minst bekend zijn met literatuur. Uit alle theorieën met betrekking tot de invloed van opleiding op cultuurdeelname die ik in paragraaf 2.4 besprak, kwam naar voren dat hoger opgeleiden juist meer aan culturele activiteiten deel zouden nemen dan lager opgeleiden. De respondenten die ik in dit onderzoek met intelligentieniveau 4 heb gelabeld, zijn weliswaar nog niet hoog opgeleid maar hebben vanwege het schoolniveau waaraan zij deelnemen wel een grotere kans om later een hoge opleiding te gaan volgen dan de respondenten met lagere intelligentieniveaus. Het zou kunnen dat deze respondenten pas op latere leeftijd meer bekend worden met literatuur dan de overige respondenten maar dan nog blijft het vreemd dat zij dit nu nog niet zijn. Hoewel de deelnemers voor aanvang van het project via school evenveel kennis hadden genomen van poëzie, ligt er op deze school bij de vmbo-klassen wel een grotere nadruk op het taalonderwijs dan bij de havo-vwo klas. De school heeft hier voor gekozen omdat veel van de vmbo-leerlingen moeite hebben met taal en sommigen zelfs een taalachterstand hebben. Het zou kunnen dat deze aandacht voor taal bij deze leerlingen heeft geleid tot een grotere interesse in activiteiten die te maken hebben met taal, zoals het lezen of schrijven van gedichten.

Het zou ook kunnen dat de respondenten met een hogere intelligentie hun bekendheid met literatuur onderschatten waardoor zij bijvoorbeeld minder snel aangeven dat zij gedichten lezen dan de respondenten met lagere intelligentieniveaus. Dit zou kunnen worden veroorzaakt doordat zij hun (poëtisch) leesgedrag minder snel serieus nemen dan mensen met een lagere intelligentie. Mensen met een lagere intelligentie zouden bijvoorbeeld als zij wel eens gedichten lezen die zij toevallig (in bijvoorbeeld een tijdschrift) tegenkomen aan kunnen geven dat zij wel eens gedichten lezen, terwijl mensen met een hogere intelligentie dit leesgedrag niet het vermelden waard vinden.

3.2 Het productieve literatuureducatieve project

Het literatuureducatieve project dat ik heb ontwikkeld, was een project waarbij de

leerlingen gedichten leerden schrijven. Het project bestond uit een aantal lessen waarvan de eerste les de belangrijkste was voor dit onderzoek. Voor deze les heb ik Ronald Ohlsen, dichter en docent, gevraagd om de leerlingen metaforen te leren maken. Hij heeft dit gedaan door de leerlingen eerst uit te leggen wat een metafoor is waarbij hij voornamelijk het woord ‘beeldspraak’ gebruikte. Hij legde uit dat met een metafoor een vergelijking wordt gemaakt, waarbij vaak iets anders wordt gezegd of geschreven dan eigenlijk wordt bedoeld. Vervolgens liet hij de leerlingen regels met metaforen erin schrijven, en werden de door de leerlingen geschreven regels klassikaal besproken. Deze les duurde vijftig minuten.⁸

Vervolgens is er een les geweest waarin de leerlingen zelfstandig een gedicht moesten schrijven. Voor de te schrijven gedichten werd het thema ‘vrij zijn’ geïntroduceerd waarbij de leerlingen hun eigen interpretatie van dit thema mochten aanhouden. Met behulp van een klassikale brainstorm dachten de leerlingen na over dit thema en kozen zij over wat voor soort ‘vrij zijn’ zij een gedicht wilden schrijven. Vervolgens brainstormde elke leerling voor zichzelf over het specifieke soort ‘vrij zijn’ waar hij of zij over wilde schrijven. Onderwerpen of woorden die in de leerlingen opkwamen schreef hij of zij op papier. Het thema werd geïntroduceerd om de leerlingen op weg te helpen bij het schrijven van hun gedicht en om te voorkomen dat de helft van de tijd werd besteed aan het nadenken over een goed onderwerp. Het brainstormen had vervolgens als doel de leerlingen te helpen nadenken over dit onderwerp en om de creativiteit zo veel mogelijk ‘op te wekken’. Doordat de interpretatie van het thema vrij was, konden de leerlingen bovendien kiezen voor een onderwerp dat hun persoonlijk aansprak. Leerlingen konden bijvoorbeeld schrijven over de liefde (omdat dit hen een vrij gevoel geeft) maar ook over vakantie of over oorlog en vrede (doordat het project in mei werd gehouden bleken veel leerlingen hier vanwege de nationale herdenkings- en feestdagen mee bezig te zijn). Bij het schrijven van de gedichten kregen de leerlingen bovendien de opdracht hier een metafoor in te *proberen* te verwerken. Het maken van een metafoor heb ik bewust niet verplicht gesteld omdat leerlingen anders metaforen gingen maken die de noemer metafoor eigenlijk niet waardig zijn.

Tijdens de les van Ronald Ohlsen bleek namelijk al dat leerlingen door het gebruik van het woordje ‘als’ konden doen alsof ze een metafoor maakten, maar wanneer werd doorgevraagd wat het verband was tussen de bron en het doel, bleek dit verband soms niet aanwezig te zijn: de leerling had enkel een doel en een bron met elkaar verbonden omdat hij of zij een metafoor moest maken. Een voorbeeld van een dergelijke ‘onwaardige’ metafoor is ‘mijn boek is als een huis’. Een leerling had dit enkel opgeschreven omdat hij om zich heen had gekeken en een boek had zien liggen en buiten een huis had zien staan, en dus niet om via de metafoor zijn ervaring met het boek over te brengen.

⁸ Ohlsen geeft vaker workshops over het maken van metaforen en heeft in het tijdschrift *Schrijven* een artikel gepubliceerd waarin hij uitlegt hoe men metaforen kan maken en waarom metaforen zo belangrijk zijn (Ohlsen 24).

Door het maken van de metafoor niet verplicht te stellen maar dit wel sterk te benadrukken, heb ik geprobeerd de leerlingen wel na te laten denken over een passende metafoor voor in hun gedicht, maar hen deze enkel op te laten schrijven als zij zelf ook van mening waren dat dit een goede metafoor was.⁹ Aan het einde van de les (deze duurde vijftig minuten) moesten de gedichten af zijn en leverden de leerlingen de gedichten in. Naast deze twee lessen bestond het project uit een aantal onderdelen die in mindere mate van belang waren voor het experiment: een les reflecteren op elkaars gedichten, een les filmpjes maken bij de gedichten, een les mondeling gedichten presenteren en tenslotte een gedichtenwedstrijd waarbij een aantal leerlingen hun gedicht mochten voordagen.

3.3 Afhankelijke en onafhankelijke variabelen

De belangrijkste onafhankelijke variabele in dit onderzoek was productieve literatuureducatie. Hiervan heb ik ten eerste de invloed gemeten op verbeeldingsvaardigheden die men gebruikt bij het lezen van literatuur. Omdat deze vaardigheden bij het lezen van literatuur met name naar voren komen bij het herkennen en interpreteren van metaforen, heb ik de invloed van productieve literatuureducatie op het metaforisch vermogen van de deelnemers gemeten. Het receptief metaforisch vermogen was dus de eerste afhankelijke variabele binnen dit onderzoek. Wanneer productieve literatuureducatie een positieve invloed blijkt te hebben op deze variabele, kan gesteld worden dat productieve literatuureducatie een positieve invloed heeft op essentiële receptieve literaire vaardigheden. De tweede afhankelijke variabele was de houding ten opzichte van het lezen van literatuur: het wel of niet leuk vinden van het lezen van literatuur.

Daarnaast heb ik echter ook rekening gehouden met een aantal andere variabelen. Zo heb ik ook gemeten wat de invloed van het project was op de ontwikkeling van productief metaforisch vermogen: ik heb geanalyseerd of de deelnemers na afloop van het project ook beter in staat waren tot het maken van metaforen dan voor aanvang van het project. Vervolgens heb ik geanalyseerd of de ontwikkeling van dit productief metaforisch van invloed was op de ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen. Als de deelnemers niet beter metaforen leerden maken, leerden zij dan ook niet beter metaforen herkennen en begrijpen?

Vervolgens heb ik de invloed van een aantal (onafhankelijke) achtergrondvariabelen (algemene intelligentie, literaire bekendheid en geslacht) gemeten. Ook heb ik geanalyseerd

⁹ Het was ook mogelijk geweest het maken van metaforen wel verplicht te stellen en vervolgens zelf achteraf te beoordelen welke metaforen goed zijn en welke niet. Dit zou echter een vrij lastige onderneming geweest zijn omdat als ik het verband tussen bron en doel niet zie, dit niet wil zeggen dat dit verband niet aanwezig is. De uitspraak “mijn boek is als een huis” hoeft bijvoorbeeld niet noodzakelijk metaforisch gezien onjuist te zijn, maar was dit enkel omdat de maker zelf ook geen verband zag tussen de bron en het doel. Daarom zou het nodig zijn geweest bij elke metafoor bij de maker hiervan navraag te doen over zijn of haar bedoelingen met de metafoor. Dit was vanwege het tijdsbestek echter niet mogelijk.

wat invloed van de het (receptief) metaforisch vermogen op de houding was en vice versa.

Tenslotte heb ik de invloed van de houding ten opzichte van het project zelf op de ontwikkeling van het (receptief) metaforisch vermogen en de houding gemeten. Ontwikkelde het metaforisch vermogen van iemand die het project leuk vond zich bijvoorbeeld beter dan dat van iemand die het project slechts matig of helemaal niet leuk vond?

3.4 Meetinstrumenten

De invloed van het project op het metaforisch vermogen en de houding heb ik gemeten met behulp van een vragenlijst die de deelnemers voor aanvang en na afloop van het project moesten invullen. Deze vragenlijst bestond uit verschillende onderdelen. Het eerste en belangrijkste onderdeel vormde het meetinstrument voor de invloed van het project op het receptief metaforisch vermogen. Daarnaast bestond de vragenlijst uit een onderdeel waarmee ik de invloed van het project op zowel de houding ten opzichte van het lezen van literatuur als het schrijven van creatieve teksten wilde meten. Tot slot heb ik ook de invloed van het project op het productief metaforisch vermogen van de deelnemers gemeten. Dit heb ik niet via een vragenlijst gedaan maar via de analyse van de door hen geschreven gedichten.

3.4.1 Meetinstrument voor het receptief metaforisch vermogen

De vragenlijst begon met een met een tiental meerkeuzevragen over fragmenten uit gedichten. Via deze vragen heb ik voor aanvang en na afloop van het project gemeten in hoeverre de deelnemers in staat waren metaforen te herkennen en te interpreteren.¹⁰ De vraag hieronder is één van de tien vragen met betrekking tot dit metaforisch vermogen die op deze vragenlijst voorkwam:

*De wind slaapt
gordijnen hangen stil*

Wat wordt bedoeld?

- A De wind maakt zachte geluidjes.
- B De wind is niet wakker maar slaapt.
- C Het waait niet meer.
- D Ik weet het niet.

De andere negen vragen hadden eenzelfde structuur als deze vraag: eerst wordt een

¹⁰ Om de validiteit van de resultaten te bevorderen, heb ik nadat ik tien fragmenten uit gedichten had geselecteerd en hier vragen en antwoorden bij had opgesteld deze besproken en waar nodig geherformuleerd in samenwerking met Barend van Heusden, universitair docent kunsteducatie en literatuurwetenschap (en tevens mijn scriptiebegeleider), en Heike van der Vliet, dichteres.

fragment uit een gedicht genoemd waarin een metafoor voorkomt en vervolgens wordt gevraagd wat er wordt bedoeld. Ook de keuzemogelijkheden kennen steeds eenzelfde structuur: één antwoord dat geheel onjuist is, één antwoord dat gedeeltelijk juist is, één antwoord dat volkomen juist is en tenslotte de mogelijkheid tot het invullen van 'ik weet het niet'. Een geheel onjuist antwoord is altijd een letterlijke interpretatie van het fragment: de metafoor wordt niet herkend. In het geval van bovenstaande vraag is dit antwoord B: de wint is niet wakker maar slaapt. Antwoord A is bij deze vraag het gedeeltelijk juiste antwoord: men ziet in dat de tekst niet letterlijk moet worden genomen en herkent dus de metafoor, men kiest echter voor een onjuiste interpretatie. Bij bovenstaande vraag is antwoord C geheel juist: de metafoor wordt herkend en juist geïnterpreteerd. Om te voorkomen dat respondenten gaan gokken is de optie tot het invullen van 'ik weet het niet' toegevoegd. Voor elk juist antwoord kon een deelnemer 2 punten scoren, voor elk gedeeltelijk juiste antwoord 1 punt en voor elk foute antwoord en het invullen van 'ik weet het niet' 0 punten. Omdat er in totaal 10 vragen waren met betrekking tot het receptief metaforisch vermogen kon elke respondent op deze variabele 20 punten scoren. Als respondenten na afloop hoger scoorden op deze variabele dan voor aanvang van het project, kon dit dus worden geïnterpreteerd als een ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen van de respondenten wat betekent dat zij essentiële vaardigheden voor het lezen van literatuur hebben ontwikkeld: verbeeldingsvaardigheden.

Naast de invloed op de ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen in het algemeen heb ik ook onderzocht waar de mogelijke verbetering precies uit bestond. Konden de deelnemers na afloop van het project bijvoorbeeld vooral beter metaforen herkennen of konden de deelnemers deze ook al beter interpreteren?

3.4.2 Meetinstrument voor de houding

De houding ten opzichte van het lezen en schrijven van poëzie heb ik gemeten door de deelnemers via de vragenlijst te vragen of het hen leuk lijkt om later in hun vrije tijd een gedicht te lezen, en of het hen leuk lijkt om later in hun vrije tijd een gedicht te schrijven. De respondenten konden op deze vraag ja of nee antwoorden. Antwoorden zij 'ja' dan scoorden zij respectievelijk 1 punt op de variabele 'houding ten opzichte van het lezen van poëzie' of 'houding ten opzichte van het schrijven van poëzie'. Een score van 1 punt betekent hierbij dat de respondent een positieve houding had, een score van 0 punten dat de respondent een negatieve houding had. Als de respondent voor aanvang van het project 0 punten scoorde op een van deze variabelen en na afloop van het project 1 punt, kon dit dus worden geïnterpreteerd als een verbetering in de houding van de respondent ten opzichte van het schrijven of lezen van poëzie.¹¹

¹¹ Het was ook mogelijk geweest hier een schaal te gebruiken zodat leerlingen op bijvoorbeeld een schaal van 1-7 konden aangeven in welke mate het hen leuk leek om in hun vrije tijd nog eens een gedicht te lezen. Ik heb er echter voor gekozen dit niet te doen om te voorkomen dat de antwoorden te veel in het midden van deze schaal zouden blijven 'hangen' doordat de leerlingen geen keuze maakten of hen dit lezen wel of niet leuk leek.

3.4.3 Meetinstrument voor het productief metaforisch vermogen

Om de ontwikkeling van het productief metaforisch vermogen van de deelnemers te meten, heb ik de gedichten die de leerlingen voor aanvang van het project hebben geschreven vergeleken met de gedichten die zij tijdens het project schreven. Voor aanvang van het project schreven de deelnemers rond december 2008 gedichten in opdracht van hun docenten Nederlands. Bij het analyseren van deze gedichten bleek dat in geen van deze gedichten een metafoor werd gebruikt (!). Daarom heb ik verder geen aandacht meer besteed aan deze gedichten en mij geconcentreerd op de gedichten die tijdens het project zijn geschreven. Als hier één of meerdere metaforen in voorkwamen kende ik één punt aan de deelnemer toe, als er geen metafoor in voorkwam kende ik geen punten toe. Hierbij heb ik geen onderscheid gemaakt tussen verschillende metaforen. Ten eerste omdat het haast onmogelijk is om objectief vast te stellen welke metaforen beter zijn dan andere, en ten tweede omdat de deelnemers voor aanvang van het project nog geen enkele metafoor maakten waardoor ik het maken van elke metafoor als een teken van een ontwikkeling van het productief metaforisch vermogen zag.¹²

Het is echter niet met honderd procent zekerheid te zeggen of deze vooruitgang door het project is veroorzaakt of door een andere gebeurtenis. Het project ging namelijk in maart van start en dus zaten er twee maanden tussen het moment waarop de eerste gedichten werden geschreven en het moment waarop de gedichten tijdens het project werden geschreven. Theoretisch gezien is het dus mogelijk dat de deelnemers in deze twee maanden de vaardigheden hebben verkregen die hen in staat stelde metaforen te maken. Echter hebben de docenten van de school mij verzekerd dat zij hier geen aandacht aan hebben besteed en dus zouden de leerlingen die vaardigheden elders op moeten hebben gedaan. Omdat een periode van twee maanden echter vrij kort is om toevalligerwijs dergelijke vaardigheden aan te leren, lijkt het mij in dit geval waarschijnlijker dat zij deze vaardigheden toch tijdens het project hebben ontwikkeld.

¹² Natuurlijk valt het te betwijfelen of een gedicht met een clichématige metafoor werkelijk beter is dan een gedicht zonder een metafoor. In dit geval was ik hier echter in mindere mate in geïnteresseerd omdat ik in feite enkel wilde meten of de deelnemer vaardigheden had ontwikkeld die hem of haar in staat stelden een metafoor te maken. In het geval van een clichématige metafoor is het echter de vraag of de deelnemer deze vaardigheden heeft ontwikkeld of dat hij of zij enkel iets wat hij of zij elders heeft gehoord heeft opgeschreven. Het is echter bijna niet na te gaan of dit het geval is; iets wat mij clichématig in de oren klinkt kan de deelnemer toch zelf bedacht hebben. Omdat er bovendien weinig clichématige metaforen in de gedichten voorkwamen heb ik besloten aan elk gedicht waar een metafoor in voorkwam een punt toe te kennen.

4 Resultaten

In dit hoofdstuk zal ik de resultaten van het empirisch onderzoek bespreken. Op basis van de theorie heb ik een aantal hypothesen opgesteld waaruit onder andere kan worden afgeleid dat ik verwacht dat de onderzoeksvraag met een 'ja' kan worden beantwoord. Op basis van de resultaten van het empirisch onderzoek zal in dit hoofdstuk duidelijk worden of deze hypothesen voorlopig aangenomen of verworpen kunnen worden.

In de eerste paragraaf ga ik in op de invloed van productieve literatuureducatie op de ontwikkeling van het (receptief) metaforisch vermogen. In de tweede paragraaf beschrijf ik vervolgens de invloed van productieve literatuureducatie op de ontwikkeling van de houding ten opzichte van het lezen van literatuur.

4.1 De invloed van productieve literatuureducatie op het metaforisch vermogen

In deze paragraaf zal ik eerst antwoord geven op de vraag of productieve literatuureducatie invloed heeft op de ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen van de deelnemers. Daarna zal ik ingaan op hoe de ontwikkeling van het receptieve metaforisch vermogen zich verhoudt tot de ontwikkeling van het productief metaforisch vermogen. Hoewel mijn vooronderstelling is dat beide vermogens gebaseerd zijn op één soort vaardigheid (de verbeelding), trek ik ze hier uit elkaar omdat de mogelijkheid bestaat dat het toepassen van deze vaardigheden bij het schrijven van creatieve teksten moeilijker of misschien juist makkelijker is dan bij het lezen van literaire teksten. Vervolgens ga ik in op de vraag welke variabelen naast productieve literatuureducatie mogelijk van invloed zijn op de ontwikkeling van deze vaardigheden. Tenslotte zal ik laten zien waar de ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen, wanneer deze meetbaar was, met name in tot uiting kwam.

4.1.1 De invloed van productieve literatuureducatie

Bij de nulmeting scoorde de gemiddelde deelnemer aan het experiment, op een schaal van 0 tot 20, 16 punten op de variabele receptief metaforisch vermogen ($SD= 3,2$). Dit is een vrij hoge score wat betekent dat het receptief metaforisch vermogen van veel deelnemers al vóór deelname aan het productieve literatuureducatie project vrij sterk ontwikkeld was. Na afloop van het project scoorden de deelnemers gemiddeld 16,7 punten op deze variabele. Dit betekent dat onder invloed van productieve literatuureducatie de score van de gemiddelde deelnemer op deze variabele met 0,7 punten omhoog ging ($SD= 2,9$). Hoewel dit een vrij klein verschil is, wees een T-test uit dat dit verschil tussen de scores voor en na aanvang van het project wel significant ($P=0,02$)

Toch moet men wel bedenken dat een toename van 2 scorepunten zou hebben betekend dat de gemiddelde respondent in vergelijking met de meting voor aanvang van het productieve literatuureducatieve project, na afloop van dit project één van de tien vragen uit de vragenlijst in plaats van geheel onjuist, juist zouden hebben beantwoord (door de metafoor te herkennen en juist te interpreteren); of twee van de tien vragen in plaats van

geheel onjuist nu gedeeltelijk juist zou hebben beantwoord (door de metaforen te herkennen maar foutief te interpreteren). Een toename van 1 scorepunt zou hebben betekend dat de gemiddelde respondent, in vergelijking met voor aanvang van het project, één vraag meer gedeeltelijk juist in plaats van geheel onjuist zou hebben geïnterpreteerd. Hoewel het positieve verschil tussen de nul- en eindmeting dus wel significant is, lijkt het gegeven dat dit verschil nog niet één hele punt beslaat, te wijzen op een vrij summiere invloed van productieve literatuureducatie op het receptief metaforisch vermogen.

De score van de gemiddelde deelnemer op deze variabele kon echter nog slechts met 3,3 punten stijgen, om nog maar niet te spreken van de beperkt mogelijke stijging bij deelnemers met nog hogere scores voor aanvang van het project. Het is dus niet verwonderlijk dat bij een grote groep respondenten nauwelijks nog een ontwikkeling van deze vaardigheden meetbaar was. Om te kunnen bepalen of productieve literatuureducatie invloed heeft gehad op het receptief metaforisch vermogen van de deelnemers, is dus meer inzicht nodig in de scores van individuele respondenten. Uit de relatief hoge standaarddeviatie bij de score op de nulmeting kon al worden afgeleid dat er ook een behoorlijk aantal respondenten was dat tijdens de nulmeting een lagere score had dan het gemiddelde van 16 punten en bij wie dus een grotere (meetbare) ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen mogelijk zou zijn.

Om te kunnen zien of de leerlingen van wie het receptief metaforisch vermogen voor aanvang van het project nog niet zo sterkt ontwikkeld was, na afloop van het project wel noemenswaardig hoger scoorden op deze variabele dan voor aanvang van het project, heb ik de respondenten ingedeeld in zeven groepen van elk 14 respondenten, waarbij de respondenten in de eerste groep voor aanvang van het project het laagst scoorden op deze variabele en de respondenten in de zevende groep het hoogst. In tabel 4.1 zijn per groep de gemiddelde scores op deze variabele voor aanvang en na afloop van het productieve literatuureducatieve project te zien. Daarnaast staat het verschil. In de tabel is een dalende lijn te zien in de ontwikkeling van het metaforisch vermogen van de respondenten: het metaforisch vermogen van de respondenten met de laagste score voor aanvang van het project ontwikkelde zich het sterkst en het metaforisch vermogen van de respondenten met de hoogste score het minst.

Tabel 4.1 Gemiddelde score op de variabele receptief metaforisch vermogen bij de nul- en eindmeting en het verschil tussen deze twee scores, per groep van 14 respondenten (schaal: 0-20)

	Gemiddelde score nulmeting	Gemiddelde score eindmeting	Vershil
Groep 1 (N=14)	10,3	13,3	+3
Groep 2 (N=14)	13,4	14,8	+1,4
Groep 3 (N=14)	15,3	17,1	+1,8
Groep 4 (N=14)	16,6	17,2	+0,6
Groep 5 (N=14)	17,6	16,6	-1
Groep 6 (N=14)	19	18,8	-0,2
Groep 7 (N=14)	19,9	19,2	-0,7

e respondenten in de eerste groep scoorden bijvoorbeeld voor aanvang van het project 10,3 punten op de variabele receptief metaforisch vermogen en scoorden na het afloop van het project 3 punten meer. Tussen de derde en de vierde groep respondenten stagneerde de invloed van het project op deze variabele. Het receptief metaforisch vermogen van de respondenten uit de vierde groep ging met nog enkel 0,6 punten vooruit.

Op het receptief metaforisch vermogen van de respondenten uit de vierde tot en met het de zevende groep is dus geen noemenswaardige invloed van productieve literatuureducatie meetbaar. Dat deze invloed niet meetbaar is wil echter niet zeggen dat deze invloed niet aanwezig is. Deze respondenten scoorden voor aanvang van het project al 16 à 17 punten of hoger en konden na afloop van het project op de schaal van 0-20 dus niet veel hoger scoren. Het is dus mogelijk dat met een ander meetinstrument wel een invloed van productieve literatuureducatie gemeten zou kunnen worden.¹³ Het receptief metaforisch vermogen van de respondenten die voor aanvang van het project rond de 15 punten of minder scoorden op deze variabele verbeterde zich wel aanzienlijk. Productieve literatuureducatie lijkt dus wel invloed te hebben op het receptief metaforisch vermogen van diegenen bij wie dit vermogen nog niet zo sterk ontwikkeld is. Op basis van deze bevinding kan hypothese 1a dus worden bevestigd.

4.1.2 De invloed van de ontwikkeling van het productief metaforisch vermogen op het receptief metaforisch vermogen

Omdat mijn vooronderstelling is dat het receptief metaforisch vermogen gebaseerd is op dezelfde (verbeeldings-) vaardigheden als het productief metaforisch vermogen, heb ik ook de invloed van het project op dit productief metaforisch vermogen onderzocht en vervolgens de invloed van dit productief vermogen op het receptief metaforisch vermogen. Als het productief vermogen zich door de invloed van productieve literatuureducatie niet ontwikkeld zou hebben, is het immers onwaarschijnlijk dat de receptieve variant wel ontwikkeld is (hypothese 2a).

Omdat in de gedichten die de deelnemers vóór aanvang van het project schreven, geen enkele metafoor voorkwam, scoorden alle deelnemers voor aanvang van het project, op een schaal van 0-1, 0 punten op de variabele productief metaforisch vermogen. Na afloop scoorde de gemiddelde leerling 0,6 punten op deze variabele. Dit betekent dat iets meer dan de helft van het aantal deelnemers na afloop van het project wel een metafoor maakte bij het schrijven van een gedicht. Zoals gezegd is dit meetinstrument echter niet heel betrouwbaar, met name met betrekking tot het meten van het productief metaforisch vermogen vóór aanvang van het project. Dat de respondenten voor aanvang geen

¹³ Dat deze respondenten voor aanvang van het project al vrij hoog scoorden op de variabele receptief metaforisch vermogen betekent namelijk dat zij al veel vragen goed beantwoord hadden en dat deze vragen voor hen dus vrij makkelijk waren. Met een meetinstrument bestaande uit een vragenlijst met moeilijkere vragen en metaforen zou misschien wel een invloed van productieve literatuureducatie op de ontwikkeling van dit vermogen van deze respondenten meetbaar geweest zijn.

metaforen maakten (en dus 0 punten scoorden op de variabele productief metaforisch vermogen) wil niet noodzakelijk zeggen dat hun productief metaforisch vermogen slecht ontwikkeld is, maar kan ook betekenen dat zij niet bekend waren met het verschijnsel ‘metafoor’.¹⁴

Als de deelnemers na afloop van het project nog steeds geen metafoor maakten in hun gedicht, kan dit niet meer te wijten zijn aan het onbekend zijn met het verschijnsel ‘metafoor’. Wel is het mogelijk dat zij ondanks dat zij wel in staat waren een metafoor te maken de meerwaarde hier niet van inzagen. Men zou dit echter ook als een gebrek aan productief metaforisch vermogen kunnen zien door te stellen dat deze mensen het voordeel van het gebruik van metaforen niet inzagen doordat zij niet goed in staat waren de ene ervaring beter begrijpbaar te maken op basis van de structuur van een ander soort ervaring. Als men dit immers goed kan, heeft het gebruik van metaforen vrijwel altijd meerwaarde in een gedicht. De mensen die dat niet begrepen hebben waarschijnlijk niet goed begrepen wat de functie van een metafoor is, hetgeen men zou kunnen aanduiden als een gebrek aan metaforisch vermogen.

Dat er na afloop van het project gemiddeld 0,6 punten werd gescoord op de variabele productief metaforisch vermogen wil dus zeggen dat na afloop van het project iets meer dan de helft van de deelnemers in staat waren metaforen te maken, het is echter niet met zekerheid te zeggen of dit vermogen door de invloed van productieve literatuureducatie is ontstaan of dat dit vermogen voor aanvang van het project ook al aanwezig was maar niet werd toegepast. Hierdoor is het ook niet mogelijk vast te stellen of de ontwikkeling van dit productieve vermogen gepaard gaat met de ontwikkeling van de receptieve variant. Het tegenovergestelde is wel mogelijk: wel kan worden vastgesteld of als het productief metaforisch vermogen zich niet ontwikkeld heeft er ook geen ontwikkeling plaats vindt in het receptief metaforisch vermogen. In tabel 4.2 zijn de gemiddelde scores op de variabele receptief metaforisch vermogen te zien van de respondenten die bij de eindmeting respectievelijk 1 of 2 punten op de variabele productief metaforisch vermogen scoorden.

Tabel 4.2 Gemiddelde scores op de variabele receptief metaforisch vermogen (schaal: 0-20), per score op de variabele productief metaforisch vermogen (schaal: 0-1)

Productief metaforisch vermogen	Receptief metaforisch vermogen	
	Nulmeting	Eindmeting
0	15,8	16,9
1	16,1	16,1

¹⁴ Het bekend zijn met het verschijnsel metafoor is bij het interpreteren van gedichten mijns inziens minder van belang, omdat men ook kan begrijpen wat er met een metafoor wordt bedoeld zonder te weten wat precies een metafoor is. Bij het schrijven van gedichten zou men weliswaar ook min of meer ‘per ongeluk’ een metafoor kunnen maken, maar de kans dat men dit doet zonder kennis te hebben van de functie die een metafoor in een gedicht kan hebben, is mijns inziens vrij klein. Zonder te weten wat precies de functie van een metafoor in een gedicht is kan men, als men in het bezit is van de juiste vaardigheden, echter nog wel begrijpen wat er met een metafoor wordt bedoeld.

Een score van 0 punten op de variabele productief metaforisch vermogen houdt in dat dit vermogen onder invloed van het project niet ontwikkeld is. Opvallend is dat juist bij de respondenten bij wie dit productief vermogen niet ontwikkeld is door productieve literatuureducatie, er wel enige vooruitgang zichtbaar is in het receptief metaforisch vermogen. Hoewel deze vooruitgang klein is, geeft deze wel aan dat het kunnen toepassen van de verbeeldingsvaardigheden bij het schrijven van gedichten geen voorwaarde is voor het kunnen toepassen van deze vaardigheden bij het lezen en interpreteren van gedichten. Hypothese 2b kan dus worden verworpen.

Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het maken van een metafoor een groter beroep doet op de verbeeldingsvaardigheden dan het herkennen en interpreteren van een metafoor. Zoals ik in het theoretisch kader beschreef is men bij het maken van een metafoor aangewezen op een eigen ervaring terwijl bij het herkennen en interpreteren van de metafoor gebruik kan worden gemaakt van aanwijzingen in de context van de metafoor. Dit zou kunnen verklaren waarom bij het maken van een metafoor een groter of beroep wordt gedaan op de verbeeldingsvaardigheden dan bij het interpreteren van een metafoor. De verbeeldingsvaardigheden zijn dan wel voldoende aanwezig om metaforen te herkennen en te interpreteren maar niet voldoende om een metafoor te maken waar de maker zelf ook tevreden mee is. Het zou echter ook zo kunnen zijn dat de verbeeldingsvaardigheden gedeeltelijk verschillen. De vaardigheden zijn dan in zoverre gelijk dat ze mensen in staat stellen eigenschappen van twee verschillende invoerpunten te selecteren en bij elkaar te brengen. Het selecteren en bij elkaar brengen van deze eigenschappen op basis van een eigen ervaring zou echter een ander soort verbeeldingsvaardigheid kunnen zijn dan het selecteren en bij elkaar brengen van deze eigenschappen op basis van 'aanwijzingen' in een metafoor en bijbehorende context.

Ook kan een verklaring worden gezocht in het meetinstrument voor het receptief metaforisch vermogen. Doordat dit vermogen met behulp van meerkeuzevragen werd gemeten, hoefde de respondent enkel het goede antwoord te selecteren, terwijl het maken van een goede metafoor helemaal zelfstandig diende te gebeuren. Deze ongelijkheid blijft echter, zij het in mindere mate, mijns inziens ook in de praktijk bestaan vanwege de zojuist genoemde invloed van de context van de metafoor bij het interpreteren van een metafoor.

Wanneer het maken van metaforen meer vraagt van de verbeelding (of dit nou gaat om een intensiever gebruik van exact dezelfde vaardigheden of om een uitbreiding van deze vaardigheden), zouden de deelnemers zowel voor aanvang als na afloop van het project hoger moeten scoren op het herkennen en begrijpen van metaforen dan op het maken van metaforen. Om deze scores te kunnen vergelijken staan in tabel 4.3 de gemiddelde scores omgerekend in percentages van de maximaal te behalen score.

Tabel 4.3 Percentage behaalde punten op de variabelen productief en receptief metaforisch vermogen

	Nulmeting	Eindmeting
Productief metaforisch vermogen	0%	60%
Receptief metaforisch vermogen	80%	84%

De gegevens in de tabel laten zien dat de deelnemers, ook na afloop van het project, inderdaad meer moeite hadden om de verbeeldingsvaardigheden toe te passen bij het maken van gedichten dan bij het lezen en interpreteren van gedichten.

4.1.3 De invloed van achtergrondvariabelen

In paragraaf 4.1.1 zagen we dat de invloed van productieve literatuureducatie op het receptief metaforisch vermogen het grootst is bij de deelnemers van wie dit vermogen nog niet zo sterk ontwikkeld is. Dit lijkt aan te sluiten bij de compensatievariant van het milieumodel. Volgens deze theorie zou kunsteducatie een compenserende werking kunnen hebben. De compenserende werking zou volgens deze theorie echter met name gelden voor mensen die van huis uit niet met literatuur in aanraking kwamen. Uit tabel 4.4 is de invloed van de variabele bekendheid met literatuur op de ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen af te lezen.

Tabel 4.4 Gemiddelde scores op de variabele receptief metaforisch vermogen en verschil tussen de scores tijdens de nul- en eindmeting, per bekendheid met literatuur (schaal:0-20)

	Frequentie (N=98)	Receptief metaforisch vermogen		
		Nulmeting	Eindmeting	Vershil
Onbekend met het schrijven van gedichten	78	15,7	16,42	+0,7
Bekend met het schrijven van gedichten	22	17,1	17,8	+0,7
Onbekend met het lezen van gedichten	63	15,7	16,2	+0,5
Bekend met het lezen van gedichten	35	16,6	17,7	+1,1
Algemeen onbekend met poëzie	57	15,6	16,1	+0,5
Algemeen bekend met poëzie	41	16,7	17,6	+0,9

De respondenten die, op wat voor wijze dan ook, al voor aanvang van het project bekend waren met poëzie, scoorden voor aanvang van het project steeds iets hoger op de variabele receptief metaforisch vermogen dan de respondenten die niet bekend waren met poëzie. De deelnemers die wel eens gedichten schreven scoorden voor aanvang van het project gemiddeld 1,4 punten hoger op de variabele receptief metaforisch vermogen dan de niet schrijvende deelnemers. De deelnemers die wel eens gedichten lazen scoorden voor

aanvang van het project gemiddeld 0,9 punten hoger dan de niet lezende deelnemers. De deelnemers die zowel geen gedichten schreven als lezen scoorden voor aanvang van het project gemiddeld het laagst op de variabele receptief metaforisch vermogen en scoorden gemiddeld 1,1 punt lager op deze variabele dan de deelnemers die wel gedichten lezen of schreven. Bekendheid met poëzie lijkt dus de score op de variabele receptief metaforisch vermogen voor aanvang van het project positief te beïnvloeden. Deze invloed is echter niet groot: slechts 1 punt op een schaal van 0-20.

De ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen van de deelnemers die niet van huis uit bekend waren met poëzie ontwikkelde zich echter niet sterker dan dat van de deelnemers die wel bekend waren met poëzie. Het metaforisch vermogen van de deelnemers die wel bekend waren met het lezen van poëzie ontwikkelde zich zelfs sterker. Hypothese 3a kan dus voorlopig worden verworpen.

Het van huis uit onbekend zijn met literatuur is op zichzelf dus geen voorwaarde voor een grote invloed van (productieve) literatuureducatie op het (receptief) metaforisch vermogen. Mijn verwachting was echter dat mensen met een hoge algemene intelligentie sneller leren en dat daarom de invloed van productieve literatuureducatie op de vaardigheden van deelnemers met een hoge algemene intelligentie groter zou zijn dan op de vaardigheden van deelnemers met een lage algemene intelligentie (hypothese 4a). Het zou daarom kunnen zijn dat productieve literatuureducatie wel een grotere invloed heeft op het (receptief) metaforisch vermogen van mensen die niet van huis uit bekend zijn met literatuur maar wel een hoge algemene intelligentie hebben dan op het metaforisch vermogen van de mensen die wel van huis uit bekend zijn met literatuur en eveneens een hoge algemene intelligentie hebben.

Om dit te kunnen onderzoeken is echter eerst inzicht nodig in de invloed van algemene intelligentie op zichzelf. Daarom geeft tabel 4.5 per intelligentieniveau de gemiddelde scores weer. De tabel maakt zichtbaar dat deelnemers met een hoge algemene intelligentie over het algemeen ook over een beter ontwikkeld receptief metaforisch vermogen beschikten dan deelnemers met een lage algemene intelligentie. Het zijn kleine verschillen maar zowel tijdens de nul- als tijdens de eindmeting is een stijgende lijn zichtbaar: hoe hoger de algemene intelligentie hoe hoger de score op de variabele receptief metaforisch vermogen. Ook is te zien dat de vaardigheden van de deelnemers met intelligentieniveau 4 zich het sterkst hebben ontwikkeld. De kleinste ontwikkeling is echter te zien bij de deelnemers met intelligentieniveau 3, het receptief metaforisch vermogen van deze deelnemers ontwikkelde zich nagenoeg niet.

Tabel 4.5 Gemiddelde scores op de variabele receptief metaforisch vermogen en het verschil tussen de scores bij de nul- en eindmeting, per score op de variabele algemene intelligentie

Algemene intelligentie	Receptief metaforisch vermogen		
	Nulmeting	Eindmeting	Vershil
1	12,9	13,7	+0,8
2	15,6	16,6	+1
3	16,6	16,7	+0,1
4	16,7	18,4	+1,7

Het receptief metaforisch vermogen van de deelnemers met intelligentieniveau 1 en 2 ontwikkelde zich bovendien ongeveer gelijk en het verschil tussen de ontwikkeling van dit vermogen bij de deelnemers met intelligentieniveau 2 en 4 verschilde ook nog geen hele punt. Ook algemene intelligentie lijkt dus geen directe invloed op de ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen door productieve literatuureducatie te hebben.

Het zou echter kunnen zijn dat ervaring met literatuur en algemene intelligentie samen deze ontwikkeling wel beïnvloeden. Als een hoge algemene intelligentie samen met een gebrek aan ervaring met poëzie er toe zouden leiden dat deelname aan productieve literatuureducatie een grotere invloed heeft op het (receptief) metaforisch vermogen, dan zou het metaforisch vermogen van de deelnemers met intelligentieniveau 4 en een score van 0 punten op de variabele ervaring, zich het sterkst ontwikkeld moeten hebben. In tabel 4.6 is te zien dat dit inderdaad zo is: het metaforisch vermogen van de deelnemers met intelligentieniveau 4 ontwikkelde zich met 2 punten op een schaal van 0-20, hetgeen betekent dat deze respondenten na afloop van het project 2 punten meer scoorden op deze variabele dan voor aanvang van het project. In de tabel is echter ook te zien dat het receptief metaforisch vermogen van de deelnemers met precies de tegenovergestelde eigenschappen (de laagste algemene intelligentie en wel ervaring met poëzie), zich even sterk ontwikkelde. Ook een combinatie van weinig ervaring met poëzie en een hoge algemene intelligentie lijkt dus geen invloed te hebben op de ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen door productieve literatuureducatie.

Tabel 4.6 Invloed van algemene intelligentie en ervaring met poëzie op de ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen door productieve literatuureducatie (schaal: 0-20)

Ervaring	Algemene intelligentie			
	1	2	3	4
0	-0,3	+1	-0,2	+2
1	+2	+0,875	+0,6	+1,7

Bovendien is in de tabel te zien dat ook binnen de afzonderlijke intelligentieniveaus het receptief metaforisch vermogen van de deelnemers zonder ervaring met literatuur zich

nauwelijks sterker, of zelfs minder, ontwikkelde dan het vermogen van de deelnemers met ervaring. Ook is er zowel binnen de groep van deelnemers met ervaring als binnen de groep van deelnemers zonder ervaring met literatuur geen sprake van een stijgende lijn in de ontwikkeling van het metaforisch vermogen naarmate het intelligentieniveau van de deelnemers hoger werd. Hypotheses 3- en 4a kunnen dus ook op basis van deze resultaten worden verworpen.

In onderstaande tabel zijn de scores van de mannelijke en vrouwelijke respondenten te zien.

Tabel 4.7 Gemiddelde scores op de variabele receptief metaforisch vermogen en verschil tussen de scores tijdens de nul- en eindmeting, per geslacht (schaal: 0-20)

	Receptief metaforisch vermogen		
	Nulmeting	Eindmeting	Vershil
Man	16	16,9	+0,9
Vrouw	16	16,6	+0,6

Met hypothese 5a stelde ik dat sekseverschillen waarschijnlijk geen invloed hebben op de ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen. In de tabel is te zien dat het receptief metaforisch vermogen van de mannelijke en vrouwelijke respondenten voor aanvang van het project gelijk waren. Het verschil in score op deze variabele na afloop van het project is nihil en dus kan hypothese 5a bevestigd worden: geslacht heeft geen invloed op de ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen door productieve literatuureducatie.

Hoewel de houding ten opzichte van het lezen van literatuur ook door productieve literatuureducatie beïnvloed kan worden, kan deze houding ook worden benaderd als een onafhankelijke achtergrondvariabele die het effect van productieve literatuureducatie op het receptief metaforisch vermogen kan beïnvloeden. Hierbij ga ik uit van de houding van de deelnemers na afloop van het project. Dit doe ik omdat deze houding waarschijnlijk het dichtst in de buurt komt van de houding die de deelnemers tijdens het project hadden, en die de ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen door productieve literatuureducatie dus beïnvloed kan hebben.

Tabel 4.8 Gemiddelde scores op de variabele receptief metaforisch vermogen (schaal: 0-20) en verschil tussen de scores tijdens de nul- en eindmeting, per score op de variabele houding ten opzichte van literaire receptie (schaal: 0-1)

Houding ten opzichte van literaire receptie	Receptief metaforisch vermogen		
	Nulmeting	Eindmeting	Vershil
0	16,0	16,4	+0,4
1	16,0	17,0	+1

Tabel 4.8 laat zien dat zowel de respondenten die na afloop van het project een negatieve houding hadden ten opzichte van het lezen van literatuur (score=0) en de respondenten die na afloop van het project een positieve houding hadden ten opzichte van het lezen van literatuur (score =1) voor aanvang van het project 16 punten scoorden op de variabele receptief metaforisch vermogen. De ontwikkeling van dit vermogen verliep bij deze respondenten echter verschillend: het receptief metaforisch vermogen van de respondenten met een negatieve houding ontwikkelden zich nagenoeg niet, maar bij de respondenten met een positieve houding is een kleine vooruitgang te zien. Toch is het verschil in deze ontwikkeling slechts 0,6 punten: te weinig om te kunnen stellen dat de houding ten opzichte van het lezen van literatuur op zichzelf de invloed van productieve literatuureducatie op het receptief metaforisch vermogen beïnvloedt.

4.1.4 De invloed van de houding ten opzichte van het project

Hoewel het project uit meerdere lessen bestond, heb ik alleen de invloed gemeten van de houding ten opzichte van de lessen die te maken hadden met het leren schrijven van gedichten met metaforen. Of deelnemers het leuk vonden om bijvoorbeeld gedichten te presenteren, heeft immers weinig te maken met de ontwikkeling van de het receptief metaforisch vermogen.

De deelnemers konden na afloop van het project invullen of zij de lessen waarin zij metaforen leerden maken en waarin zij gedichten schreven ‘stom’, ‘niet stom maar ook niet leuk’ of ‘leuk’ hebben gevonden. Onderstaande tabel laat de gemiddelde scores op de variabele receptief metaforisch vermogen zien van de deelnemers die deze lessen respectievelijk, stom, niet stom maar ook niet leuk of leuk vonden (omdat 6 deelnemers deze vragen niet hadden ingevuld zijn er dit maal in totaal 92 in plaats van 98 respondenten).

Tabel 4.9 Gemiddelde scores op de variabele receptief metaforisch vermogen en verschil tussen de scores bij de nul- en eindmeting, per mogelijke houding ten opzichte van de lessen productieve literatuureducatie (schaal: 0-20)

Houding ten opzichte van project	Frequentie (N=92)	Receptief metaforisch vermogen		
		Nulmeting	Eindmeting	Vershil
Stom	11	15,6	17,9	+2,3
Niet stom maar ook niet leuk	50	16,6	16,6	0
Leuk	31	15,3	16,7	+1,4

In tabel 4.9 is het verrassende resultaat te zien dat het receptief metaforisch vermogen van de deelnemers die de lessen het minst leuk vonden zich het sterkst ontwikkelde. De kleinste ontwikkeling (namelijk geen) was meetbaar bij de deelnemers die het project niet stom maar ook niet leuk vonden. Dit is verklaarbaar aan de hand van hun score tijdens de nulmeting: zij scoorden hier al hoger dan de deelnemers die het project stom of leuk vonden en bij hen was dus minder vooruitgang meetbaar.

Toch blijft het vreemd dat de vaardigheden van de deelnemers die het project het minst leuk vonden zich het sterkst ontwikkelden, vooral ook omdat zij tijdens de nulmeting wel (iets) hoger scoorden dan de deelnemers die het project wel leuk vonden. Het zou kunnen dat andere eigenschappen van de deelnemers die het project stom vonden de ontwikkeling heeft beïnvloed. Zo waren 9 van de 11 deelnemers die het project stom vonden niet bekend met poëzie: zij lagen of schreven in hun vrije tijd geen gedichten. Dit kan verklaren waarom het project een redelijk grote invloed op hun metaforisch vermogen had. Dit vermogen ontwikkelde zich bij andere deelnemers die geen ervaringen hadden met het lezen van poëzie echter niet sterker dan dat van deelnemers die wel ervaring hadden met poëzie, ook niet als zij een hoge algemene intelligentie hadden. Dit gebrek aan ervaring levert dus ook geen sluitende verklaring.

Verder beschikten deze deelnemers niet over eigenschappen waarvan men zou kunnen veronderstellen dat dit de invloed van productieve literatuureducatie op het receptief metaforisch vermogen positief zou kunnen beïnvloeden (er waren bijna evenveel vrouwen als mannen (4 en 5), de verdeling over de niveaus van algemene intelligentie was ongeveer gelijk aan de verdeling over deze niveaus van het totaal aantal respondenten en tenslotte vonden deze respondenten zowel het lezen als het schrijven van gedichten niet leuk).

Aangezien het receptief metaforisch vermogen van de deelnemers die de lessen niet stom maar ook niet leuk vonden zich zoals gezegd helemaal niet ontwikkelde en dat van de deelnemers die de lessen het leukst vonden wel, is het ook niet zo dat hoe leuker men de lessen vond hoe kleiner de invloed was op het receptief metaforisch vermogen.

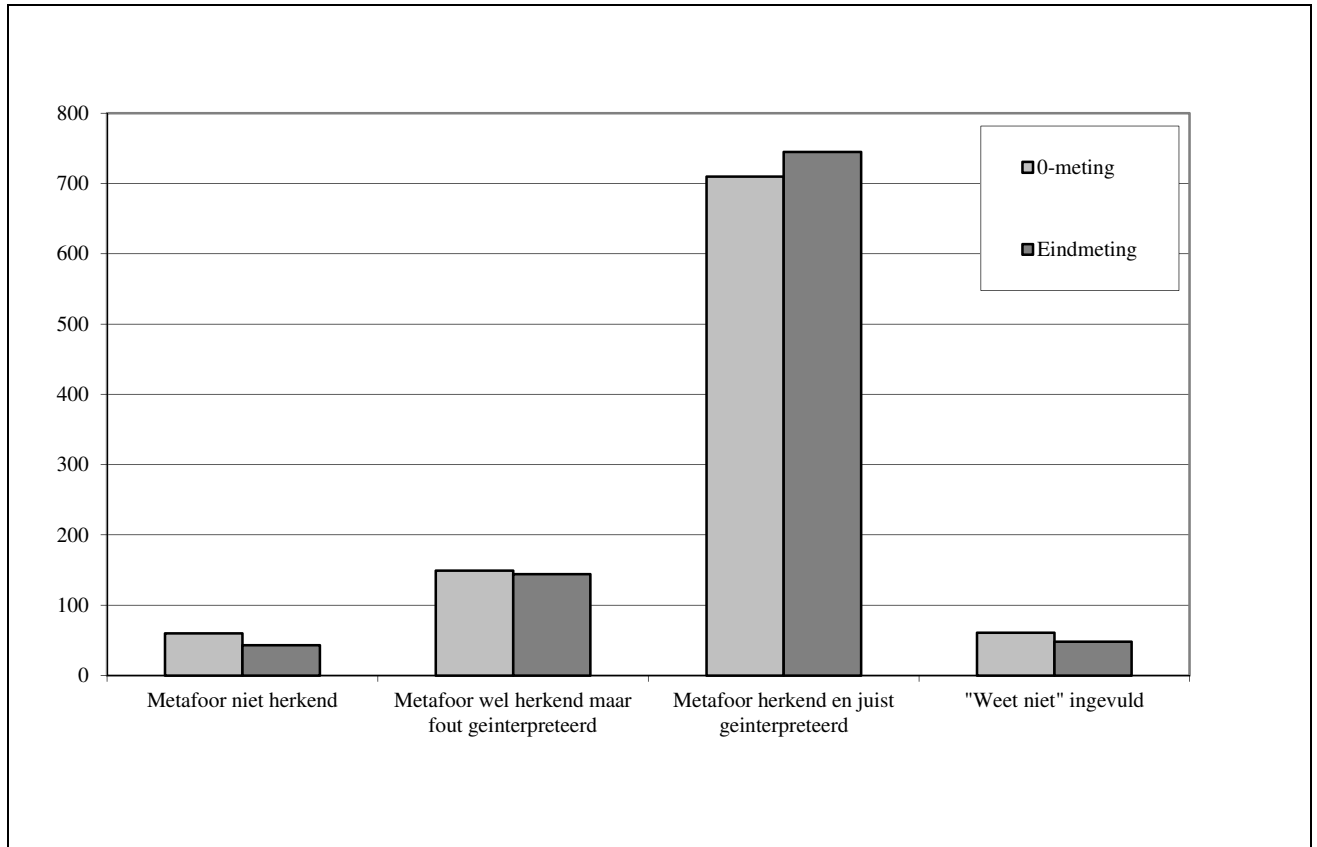
Bovendien waren er ook maar elf deelnemers die de lessen stom vonden, te weinig om de conclusie te trekken dat er een logisch verband is tussen het stom vinden van productieve literatuureducatie maar het wel goed ontwikkelen van het receptief metaforisch vermogen. Waarschijnlijk is het dan ook meer toevallig dat de vaardigheden van deze deelnemers zich het sterkst ontwikkelden en heeft de houding ten opzichte van productieve literatuureducatie geen invloed op de ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen als gevolg van deelname aan productieve literatuureducatie. Een positieve houding zorgt in ieder geval niet voor een sterkere invloed van productieve literatuureducatie op dit vermogen, hypothese 6 kan dus worden verworpen.

4.1.5 De ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen

In deze paragraaf zal ik proberen antwoord te geven op de vraag waar de ontwikkeling van het receptief metaforisch vermogen zich precies in liet zien. Dit doe ik op basis van een analyse van de antwoorden van de respondenten op de vragen over de metaforen.

Ten eerste is het interessant om te weten of de deelnemers aan productieve literatuureducatie metaforen alleen beter gingen herkennen of dat zij de metaforen ook beter gingen interpreteren. Figuur 4.1 geeft weer hoe vaak een antwoord uit een bepaalde categorie is gekozen bij de nul- en bij de eindmeting. Aangezien er in totaal tien vragen waren en bij elke vraag uit elke categorie een antwoord gekozen kon worden, konden er per

ingevulde vragenlijst 10 antwoorden uit een bepaalde categorie worden ingevuld. Aangezien 98 respondenten de vragenlijst invulden konden er uit elke categorie 980 antwoorden worden ingevuld.



Figuur 4.1 Frequentie van antwoorden uit verschillende categorieën (schaal is 0-980)

Ten eerste is te zien dat het niet vaak voorkwam dat de respondenten de metafoor niet herkenden en dat zij de geen idee hadden wat het juiste antwoord zou kunnen zijn en dus 'weet niet' invulden. Als een vraag niet geheel juist werd beantwoord lag dit dus meestal niet aan het vermogen van de respondenten om de metafoor te herkennen maar om deze juist te interpreteren.

Verder is te zien dat de respondenten na afloop van het project minder vaak een letterlijke interpretatie van de metafoor kozen: de metafoor werd vaker herkend. Ook werd er minder vaak 'weet niet' ingevuld en werd de metafoor minder vaak fout geïnterpreteerd. De afname van het aantal foute interpretaties is echter minder groot dan de afname van het aantal letterlijke interpretaties en het aantal antwoorden 'weet niet'.

Productieve literatuureducatie lijkt dus voornamelijk invloed op het herkennen van metaforen en een kleinere invloed op het correct interpreteren van metaforen te hebben. Ook voor het herkennen van metaforen zijn, zoals ik in het theoretisch kader uiteenzette,

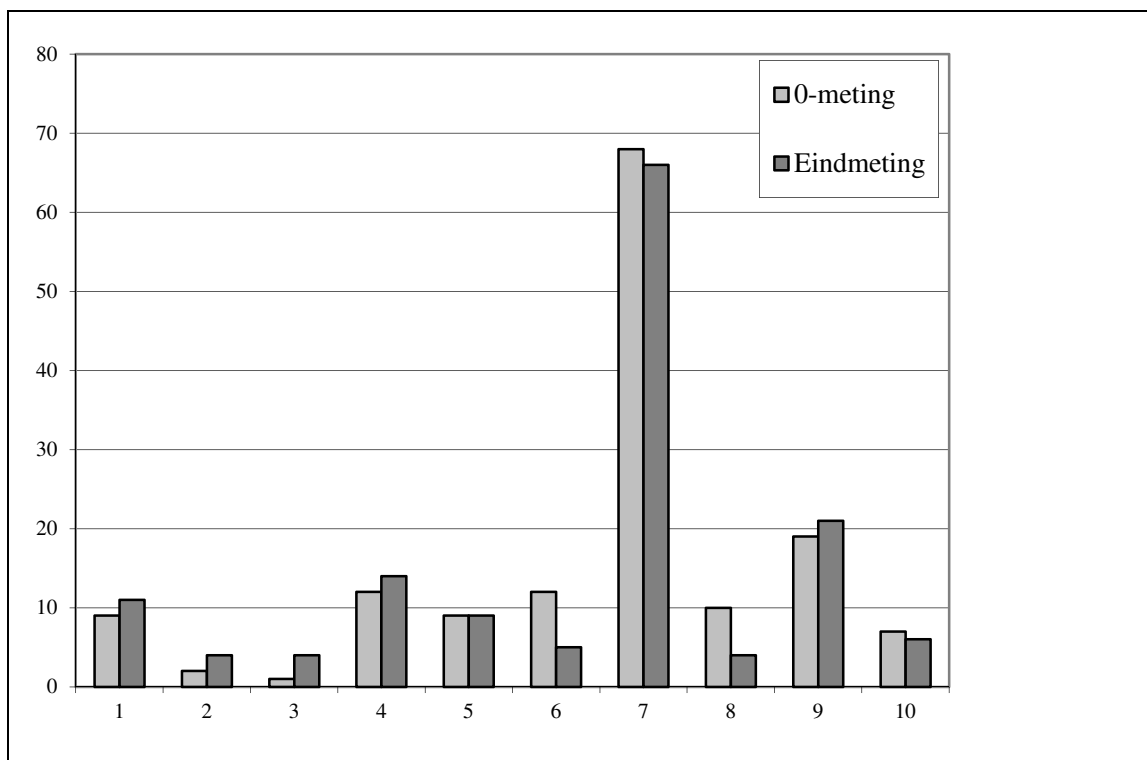
mijns inziens de verbeeldingsvaardigheden vereist: met behulp van deze vaardigheden kan men herkennen dat er een overeenkomst is tussen de bron en het doel van de metafoor, of in termen van Turner, tussen de verschillende invoerpunten van de metafoor.

Vervolgens bleek het lastiger om via productieve het metaforisch vermogen zo te beïnvloeden dat men ook de juiste elementen uit deze verschillende invoerpunten wist te selecteren om tot een juiste interpretatie van de metafoor te komen. Dit is verklaarbaar omdat men om de juiste invoerpunten te selecteren oog moeten hebben voor de context van de metafoor. Dit oog hebben voor de context van de metafoor is bij het maken van metaforen minder van belang. Deelnemers leerden wel een metafoor te maken, maar niet om een context te creëren waarin aanwijzingen staan voor de juiste interpretatie van de metafoor. Dit gaat bij het maken van metaforen als het ware vanzelf omdat de metafoor automatisch in de context van het gedicht wordt geplaatst: men maakt alleen een metafoor als men vindt dat deze bij de inhoud van het gedicht past. Doordat de aandacht voor de context bij het maken van metaforen dus vaak niet bewust is, is het moeilijker om bij het interpreteren van metaforen wel bewust aandacht te besteden aan deze context. Omdat er bij het maken van metaforen wel bewust aandacht wordt besteed aan de overeenkomsten tussen twee (of eventueel meerdere) invoerpunten, kan men bij het interpreteren van metaforen ook eenvoudiger overeenkomsten zien tussen verschillende invoerpunten van de metafoor. Het selecteren van de juiste overeenkomsten blijft dus lastig omdat hierbij aandacht moet worden besteed aan de context.

In paragraaf 2.2.3 gaf ik ook al aan dat metaforen waarbij grote aandacht voor de context noodzakelijk is, waarschijnlijk lastiger te interpreteren zijn dan metaforen waarbij de context minder noodzakelijke informatie bevat. Dit betekent dus dat bij de vragen uit de vragenlijst met betrekking tot de fragmenten waarbij de context zeer belangrijk is voor een juiste interpretatie van de metafoor, het vaakst voor een antwoord gekozen zou moeten zijn waarbij de metafoor wel wordt herkend maar onjuist wordt geïnterpreteerd. Figuur 4.2 laat zien op welke vragen het vaakst een antwoord werd gegeven waarbij de metafoor wel werd herkend maar onjuist werd geïnterpreteerd. De figuur laat zien dat de metafoor uit het fragment bij vraag 7 zowel vóór aanvang als na afloop van het project verreweg het vaakst onjuist werd geïnterpreteerd. Het ging om het volgende fragment:

*Ik hou van het meisje
zoals van een deken in de zomer'*

Om de metafoor uit dit fragment goed te kunnen begrijpen was het inderdaad noodzakelijk zeer nauwkeurig naar de context te kijken.



Figuur 4.2 Frequentie van antwoorden waarbij de metafoor wel herkend werd maar onjuist werd geïnterpreteerd, per vraag

Als men namelijk enkel oog zou hebben voor de vergelijking van het meisje met de deken, zou men kunnen denken dat er van het meisje gehouden wordt omdat zij een warm gevoel geeft. Dit antwoord werd dus zeer vaak gekozen. Heeft men echter oog voor de context, dan beseft men dat men in de zomer helemaal geen behoefte heeft aan een warm gevoel en dat het meisje dus eigenlijk overbodig is.

4.2 De invloed van productieve literatuureducatie op de houding

In deze paragraaf zal ik antwoord geven op de vraag of productieve literatuureducatie invloed heeft op de houding ten opzichte van het lezen van literatuur. Eerst ga ik in op de invloed van productieve literatuureducatie op de houding ten opzichte van het lezen van gedichten in het algemeen, vervolgens op het verband tussen de ontwikkeling van de houding ten opzichte van het lezen van literatuur en de houding ten opzichte van het schrijven van literatuur. Tenslotte besteed ik kort aandacht aan de mogelijke invloed van andere variabelen op de ontwikkeling van een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur als gevolg van deelname aan productieve literatuureducatie.

4.2.1 De invloed van productieve literatuureducatie

Voor aanvang van het project hadden 54 van de 98 respondenten een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur: het leek hen leuk om later, in de vrije tijd, nog eens een gedicht te lezen. Na afloop van het project waren dit er echter nog maar 48. 13 respondenten die voor aanvang van het project een positieve houding ten opzichte van het

lezen van literatuur hadden, hadden na afloop van het project een negatieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur. 7 respondenten die voor aanvang van het project een negatieve houding hadden ten opzichte van het lezen van literatuur, hadden na afloop van het project een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur. Productieve literatuureducatie had dus meestal helemaal geen invloed op de houding ten opzichte van literaire receptie en vaker een negatieve dan een positieve invloed op de houding, hypothese 1b kan dus worden verworpen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat het project wel erg kort was om de houding te beïnvloeden. Vaardigheden kunnen waarschijnlijk sneller ontwikkeld worden dan een positieve houding.

4.2.2 *De invloed van de houding ten opzichte van literaire productie op de houding ten opzichte van literaire receptie*

Als het productieve literatuureducatieve project geen invloed heeft gehad op de houding ten opzichte van het lezen van literatuur, is het de vraag of de houding ten opzichte van het schrijven van creatieve teksten wel beïnvloed is. De tabel op de volgende bladzijde geeft, per mate van ontwikkeling van de houding ten opzichte van het schrijven van creatieve teksten, het percentage respondenten weer van wie de houding ten opzichte van het lezen van literatuur, achteruit ging, gelijk bleef en vooruit ging. De tabel laat zien dat ook de houding ten opzichte van het schrijven van creatieve teksten bij slechts 10 deelnemers positief beïnvloed werd door productieve literatuureducatie. Bij 70 deelnemers bleef deze houding gelijk en bij 18 deelnemers werd de houding zelfs negatief beïnvloed. Vervolgens wordt duidelijk dat er geen logisch verband is tussen de ontwikkeling van de houding ten opzichte van het schrijven van creatieve teksten en de ontwikkeling van de houding ten opzichte van het lezen van literatuur.

Tabel 4.10 Percentage respondenten waarvan de houding t.o.v. literaire receptie achteruit ging, gelijk bleef of vooruitging, per mate van ontwikkeling van de houding ten opzichte van het schrijven van creatieve teksten

Ontwikkeling houding ten opzichte van creatief schrijven	Ontwikkeling houding ten opzichte van literaire receptie		
	-1	0	+1
-1 (N=18)	22%	61%	11%
0 (N=70)	11%	81%	7%
+1 (N=10)	10%	90%	0%

Geen van de respondenten die door het project een positieve houding ontwikkelde ten opzichte van het schrijven van creatieve teksten, ontwikkelde ook een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur. Bovendien ontwikkelde 11% van de respondenten die door het project een negatieve houding ten opzichte van het schrijven van creatieve teksten ontwikkelde, juist een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur. Hypothese 2b kan dus worden verworpen.

4.2.3 De invloed van achtergrondvariabelen

Dat er maar zeven respondenten waren van wie de houding positief beïnvloed werd, betekent ook dat er verder geen variabelen van invloed waren op de ontwikkeling van een positieve houding door productieve literatuureducatie. Ook al zouden de respondenten van wie de houding positief beïnvloed werd namelijk bijvoorbeeld allemaal een hoge algemene intelligentie hebben, dan waren er nog veel meer respondenten met een hoge algemene intelligentie van wie de houding niet positief beïnvloed werd. Hetzelfde geldt voor de variabelen bekendheid met literatuur, geslacht en receptief metaforisch vermogen. De hypothesen 3b, 4b, 7 en 8b kunnen dus bij deze worden verworpen en hypothese 5b kan worden bevestigd.

5 Slot

In dit slothoofdstuk zal ik de belangrijkste bevindingen uit het theoretisch kader en de resultaten van het empirisch onderzoek ten eerste nog eens samenvattend uiteenzetten. Daarna zal ik in de conclusie een antwoord geven op de onderzoeksvraag. Onder het kopje ‘discussie’ zal ik vervolgens eventuele tekortkomingen van dit onderzoek bespreken en suggesties doen voor vervolgonderzoek. Tot slot zal ik een aantal aanbevelingen doen voor de onderwijspraktijk.

5.1 Samenvatting

Dit onderzoek had tot doel te meten of productieve literatuureducatie invloed heeft op essentiële receptieve literaire vaardigheden en de houding ten opzichte van literaire receptie. Voordat dit onderzocht kon worden, was eerst meer informatie nodig over welke literaire vaardigheden en wat voor soort houding er precies van belang zijn bij zowel het schrijven van creatieve teksten als het lezen van literaire teksten.

Om literaire teksten goed te kunnen begrijpen bleek het logischerwijs van groot belang om betekenissen aan teksten te kunnen toekennen: om teksten te kunnen interpreteren. Hiervoor heeft men ten eerste een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur nodig, hetgeen betekent dat men het leuk vindt om te literaire teksten te lezen. Mensen die het niet leuk vinden om literaire teksten te lezen zullen dit in hun vrije tijd minder vaak doen dan mensen die dit wel leuk vinden. Ook zou het zo kunnen zijn dat mensen die het leuk vinden om te lezen met meer toewijding lezen en meer inspanning verrichten om de tekst echt goed te begrijpen. Via productieve literatuureducatie wil men vaak mensen plezier leren beleven aan het schrijven van creatieve teksten: men wil bij de deelnemers een positieve houding ten opzichte van het schrijven van creatieve teksten ontwikkelen. Omdat mensen die zelf graag creatieve teksten schrijven ook nieuwsgierig zouden kunnen worden naar de creatieve of literaire teksten van anderen, zou dit ook een invloed kunnen hebben op de houding ten opzichte van het lezen van literaire teksten van deze mensen. Wanneer dit zo is zou productieve literatuureducatie ook invloed kunnen hebben op de houding ten opzichte van literaire receptie.

Om de tekst goed te begrijpen heeft men echter ook bepaalde vaardigheden nodig, vaardigheden die mensen in staat stellen om verschillende elementen uit de tekst, en de tekst als geheel goed te interpreteren. Omdat een literaire tekst een kunstvorm is heeft men voor het begrijpen van literaire teksten primair vaardigheden nodig die noodzakelijk zijn voor het begrijpen van kunst. Welke vaardigheden dit zijn hangt af van wat men als de essentie van kunst beschouwt. Daarom heb ik de theorie van Donald aangehaald die kunst als een vorm van metacognitie beschrijft: via kunst kan men weergeven hoe men een bepaalde situatie ervaren heeft. Met een kunstwerk wordt dus verwezen naar een bepaalde ervaring. Om via een kunstwerk een bepaalde ervaring weer te geven, of om te begrijpen naar wat voor ervaring in een specifiek kunstwerk verwezen wordt, zijn bepaalde cognitieve vaardigheden nodig. Efland noemde dit de cognitieve processen van de verbeelding. Met

betrekking tot kunst komen deze processen met name naar voren bij het maken en interpreteren van metaforen. Uit de theorie van Eldridge bleek vervolgens dat kunstwerken als geheel ook een zelfde structuur hebben als metaforen, omdat kunstwerken net als metaforen met hun vormelementen naar een bepaalde ervaring verwijzen. Om via een metafoor binnen een kunstwerk of via een kunstwerk als geheel een bepaalde ervaring weer te geven en om te begrijpen naar wat voor ervaring een metafoor of een kunstwerk als geheel verwijst, heeft men dus goed ontwikkelde verbeeldingsvaardigheden nodig.

Omdat deze vaardigheden zowel bij het maken als het interpreteren van kunstwerken worden gebruikt, was mijn vooronderstelling dat men door goed kunstwerken te leren maken ook beter kunstwerken leert begrijpen. Met andere woorden, dat productieve kunsteducatie bij kan dragen aan receptieve kunstzinnige vaardigheden. De verbeeldingsvaardigheden lijken bij het maken en begrijpen van kunstwerken zeer essentieel te zijn en daarom lijkt de belangrijkste taak van kunsteducatie dan ook het ontwikkelen van deze vaardigheden te zijn.

Bij het maken van metaforen wordt een groot beroep gedaan op deze vaardigheden, daarom kan men bij productieve literatuureducatie (maar ook bij andere productieve vormen van kunsteducatie) door deelnemers metaforen te leren maken het metaforisch vermogen, en daarmee dus de verbeeldingsvaardigheden, positief proberen te beïnvloeden. Als het metaforisch vermogen zich hierdoor ontwikkelt, kan men dit waarschijnlijk ook beter toepassen bij het begrijpen van metaforen, waardoor productieve literatuureducatie niet alleen invloed zou kunnen hebben op het beter leren schrijven van creatieve teksten maar ook op het beter leren begrijpen van literaire teksten.

Om te onderzoeken of productieve literatuureducatie ook daadwerkelijk invloed heeft op receptieve literaire vaardigheden en de houding heb ik een experiment uitgevoerd waarbij een productief literatuureducatief project werd uitgevoerd en het receptief metaforisch vermogen en de houding ten opzichte van literaire receptie voor aanvang en na afloop van dit project werden gemeten.

De gemiddelde deelnemer aan het project bleek na afloop significant hoger te scoren op de variabele receptief metaforisch vermogen. Het gemiddelde verschil tussen de score voor aanvang en na afloop van het project bleek echter vrij klein te zijn en ook bleek er niet zozeer sprake te zijn van een 'gemiddelde deelnemer': er was ook een behoorlijk aantal deelnemers dat na afloop van het project niet hoger scoorde op de variabele receptief metaforisch vermogen. Dit waren echter met name de deelnemers van wie dit vermogen al voor aanvang van het project sterk ontwikkeld was. Het receptief metaforisch vermogen van de deelnemers bij wie dit voor aanvang van het project nog niet zo sterk ontwikkeld was, bleek wel een redelijke groei te hebben doorgemaakt. Op de ontwikkeling van dit vermogen en de houding bleken verder geen variabelen van invloed.

5.2 Conclusie

Het productieve literatuureducatieve project heeft geen invloed gehad op de houding ten opzichte van het lezen van literatuur maar wel op het metaforisch vermogen van de deelnemers.

Achtergrondvariabelen bleken de invloed van productieve literatuureducatie op de houding of de vaardigheden niet af te zwakken of te versterken. Wanneer andere deelnemers met een andere samenstelling van deze achtergrondkenmerken aan een dergelijk project zullen deelnemen, zal de invloed waarschijnlijk hetzelfde zijn. Daarom kan gesteld worden dat productieve literatuureducatie geen invloed heeft op de houding ten opzichte van literaire receptie maar wel op essentiële receptieve literaire vaardigheden: de vaardigheden van de verbeelding zoals deze naar voren komen in het metaforisch vermogen.

Productieve literatuureducatie kan deze vaardigheden van de deelnemers bij wie deze nog niet zo sterk ontwikkeld zijn, positief beïnvloeden, zodat deze deelnemers met name beter metaforen zullen herkennen maar ook beter in staat zullen zijn tot het correct interpreteren van de metafoor, waardoor zij literaire teksten beter zullen begrijpen.

5.3 Discussie

De invloed van productieve literatuureducatie is in dit onderzoek gemeten bij een groep deelnemers van 12 à 13 jaar oud. Hoewel andere achtergrondkenmerken de invloed van productieve literatuureducatie niet afzwakten of versterkten, zou het kunnen zijn dat leeftijd de bijdrage van productieve literatuureducatie aan het receptief metaforisch vermogen en de houding ten opzichte van het lezen van literatuur beïnvloeden. Het is dus niet zeker of productieve literatuureducatie bij jongere kinderen of juist bij volwassenen een zelfde effect zou hebben. Daarom zou men in vervolgonderzoek meerdere leeftijdsgroepen bij het experiment kunnen betrekken.

Een andere tekortkoming van dit onderzoek was dat er geen controlegroep was samengesteld. Het is dus niet helemaal zeker dat de veranderingen bij de deelnemers het gevolg zijn van productieve literatuureducatie. Hoewel de periode hier vrij kort voor was, behoort het in theorie wel tot de mogelijkheden dat er in de periode waarin ook het project plaats vond, andere factoren van invloed zijn geweest op de ontwikkeling van het metaforisch vermogen. De vragenlijst met de fragmenten uit de gedichten zelf zou hier bijvoorbeeld ook van invloed op geweest kunnen zijn. Voor een nauwkeuriger beeld van de invloed van productieve literatuureducatie zou men in vervolgonderzoek dus wel een controlegroep samen moeten stellen.

In vervolgonderzoek zou men ook kunnen werken aan een wat verfijnder meetinstrument. Met het meetinstrument dat ik bij dit onderzoek heb gebruikt werd het receptief metaforisch vermogen voor aanvang van het productieve literatuureducatie project gemiddeld al zeer hoog ingeschaald, waardoor er geen grote ontwikkeling meer meetbaar was. Men zou kunnen denken aan een vragenlijst met moeilijker te interpreteren metaforen maar men zou ook een vragenlijst met open vragen kunnen overwegen. Hierbij moet wel

een beoordelingsinstrument ontwikkeld worden waarmee men kan beoordelen welke antwoorden wel en welke niet goed zijn. Als een dergelijk meetinstrument ontwikkeld is, kan onderzocht worden of ook het receptief metaforisch vermogen van deelnemers bij wie deze vaardigheden al redelijk ontwikkeld zijn, zich door productieve literatuureducatie nog verder ontwikkelen.

In vervolgonderzoek zou men tenslotte ook aandacht kunnen besteden aan het interpreteren van literaire teksten als geheel. Aan de hand van de theorie van Eldridge betoogde ik dat een kunstwerk, en dus ook een literaire tekst, als geheel een zelfde structuur heeft als een metafoor, en dat mensen door hun receptief metaforisch vermogen te ontwikkelen dus ook beter literaire teksten als geheel kunnen interpreteren. Ik heb echter niet onderzocht of dit ik ook daadwerkelijk zo is maar dit is mijns inziens een interessante taak voor vervolgonderzoek.

5.4 Aanbevelingen voor het literatuuronderwijs

Omdat productieve literatuureducatie bij kan dragen aan vaardigheden waarmee men literaire teksten kan interpreteren, kan men in het literatuuronderwijs leerlingen creatieve teksten leren schrijven met als doel hen beter teksten te leren lezen. Dit kan voor de leerlingen die graag praktisch bezig zijn een uitkomst zijn, maar ook voor leerlingen die geen moeite hebben met theoretische lessen kan dit een welkome afwisseling zijn.

Omdat bij het lezen van literaire teksten kennis ook een rol speelt, is het, als men met productieve literatuureducatie leerlingen ook literaire teksten wil leren lezen en interpreteren, echter raadzaam productief literatuuronderwijs wel altijd te combineren met receptief literatuuronderwijs. Te meer omdat niet is aangetoond dat via productieve literatuureducatie een positieve houding ten opzichte van het lezen van literatuur ontwikkeld kan worden. Men zou bijvoorbeeld leerlingen eerst iets kunnen vertellen over literaire teksten (bijvoorbeeld over genres) en ze daarna zelf een creatieve tekst leren schrijven waardoor ze vervolgens de literaire teksten ook weer beter leren interpreteren.

Bibliografie

Bruinja, Tsead. *Angel*. Gorredijk: Uitgeverij Bornmeer, 2009.

Brouwer, Elsbeth. *Imagining metaphors; cognitive representation in interpretation and understanding*. Amsterdam: Institute for language and computation, 2003.

Cultuurnetwerk Nederland, *Zicht op een onderzoeksagenda cultuureducatie. Achtergronden en literatuur*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2008.

Donald, Merlin. 'Art and cognitive evolution'. *The Artful Mind*. Red. Mark Turner. New York: Oxford University Press, 2006. pp. 3-7.

Eede, Kristen van den. 'Jaren heb ik in potten.' *Nederlandse poëzie van de 19de t/m de 21ste eeuw in 2000 en enige gedichten*. Red. Gerrit Komrij. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker, 2004.

Efland, A.D. *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. London: Teachers College Press, 2002.

Eldridge, Richard. *An introduction to the Philosophy of Art*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Ganzeboom, Harry. 'Leefstijlen. Een theoretische en methodologische beschouwing met een empirisch voorbeeld.' Red. A.E. Bronner. *Jaarboek Nederlandse Vereniging van Marktonderzoekers 1989/90*. Maarlen: Vrieseborg, 1989. pp. 131-150.

Ganzeboom, Harry. 'Instructie, milieu of selectie? Drie verklaringsmodellen voor latere cultuurdeelname.' Red. Letty Ranshuysen. *Scholen in kunst; effecten van kunsteducatie op cultuurdeelname*. Utrecht: LOKV, 1993. 63-69.

Geeroms, Margaux. *Doemaardichtmaar-oudwinnaars*. 2009. 6 aug. 2009.
<http://www.doemaardichtmaar.nl/oud-winnaars/>

Gibbs, Raymond W Jr. 'When Is Metaphor? The Idea of Understanding in Theories of Metaphor.' *Poetics Today* 13 (4) (1992):pp. 575-606. 10 sept. 2009
<<http://www.jstor.org/stable/1773290>>

Hee, Miriam van. 'Het is beslist onbegrijpelijk hoe wij.' *Nederlandse poëzie van de 19de t/m de 21ste eeuw in 2000 en enige gedichten*. Red. Gerrit Komrij. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker, 2004.

Hogan, Patrick Colm. *Cognitive science, literature and the arts. A guide for humanistics*. New York: Routledge, 2003.

Janssen, Tanja; Broekkamp, Hein; Smallegange, Eva. *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven. Een onderzoek*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2006.

Janssen, Tanja; Braaksma M, Couzijn, M. 'Hoe lezen leerlingen korte verhalen.' *Studies in taalbeheersing 1*. Red. L. van Waes; P. Cuvelier, G. Jacobs, M. Couzijn. Assen: Van Gorcum, 2003. 238-253.

Lakoff, George; Johnson, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The university of Chicago Press, 1980.

Mac Cormac, Earl R. *A cognitive theory of metaphor*. Londen: The MIT Press, 1985.

Moeyaert, Bart. 'Red mij.' *De Nederlandse Kinderpoëzie in 1000 en enige gedichten*. Red. Gerrit Komrij. Amsterdam: Prometheus, 2007.

Ohlsen, Ronald. 'De noodzaak van metaforen'. *Schrijven april 2006*: 24-27.

Ohlsen, Ronald. *Lente in Sidney*. Groningen: Uitgeverij Passage, 2007.

Oostwoud Wijdenes, Jacob; Haanstra, Folkert. *Over actief, receptief en reflectief: literatuurverkenning samenhang kunsteducatie*. Utrecht: LOKV, 1997.

Osborne, Ruud. 'Welterusten.' *De Nederlandse Kinderpoëzie in 1000 en enige gedichten*. Red. Gerrit Komrij. Amsterdam: Prometheus, 2007.

Steen, Gerard. *Understanding metaphor in literature*. Singapore: Longman Singaore Publishers, 1994.

Steen, Gerard. 'Empirisch onderzoek naar de metafoor in de literatuur.' *Literaire cultuur, casusboek*. Red. Barend van Heusden, Lizet van Duyvendak. Nijmegen: Uitgeverij SUN, 2001.

Stichting Lezen. 27 maart 2009.

http://www.lezen.nl/index.html?spsearch=janssen%20creatief%20schrijven&age_group_id=0&menu_item_id=2001&sp1=45

Theunisse, Sophie. *Doemaardichtmaar-oudwinnaars*. 2008. 6 aug. 2009.

<<http://www.doemaardichtmaar.nl/oud-winnaars/2008/>>

Vendel, Edward van de. 'Één miljoenste.' *De Nederlandse Kinderpoëzie in 1000 en enige gedichten*. Red. Gerrit Komrij. Amsterdam: Prometheus, 2007.

Verboord, Marc. *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: Dissertation Utrecht University, 2003.

Witte, Theo. *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: Uitgeverij Eburon, 2008.

Bijlagen

Bijlage 1

Vragenlijst 0- en eindmeting receptieve verbeeldingsvaardigheden, attitudes en achtergrondvariabelen.¹⁵

Naam:

Klas:

Hieronder staan tien stukjes uit gedichten. Onder de stukjes staat een vraag. Kruis het antwoord aan dat volgens jou het meest waar is. Als je het echt niet weet moet je antwoord D aankruisen.

1

*De wind slaapt
gordijnen hangen stil*

Wat wordt bedoeld?

- A** De wind maakt zachte geluidjes.
- B** De wind is niet wakker maar slaapt.
- C** Het waait niet meer.
- D** Ik weet het niet.

2

*Ik durf aan de rekstok
vele kunstjes, maar
de wiskundeleraar legt iets uit
en ik duizel*

Wat wordt bedoeld?

- A** Als de wiskundeleraar iets uitlegt, wordt deze persoon duizelig.
- B** Als de wiskundeleraar iets uitlegt, snapt deze persoon er niets meer van.
- C** Als de wiskundeleraar iets uitlegt, moet deze persoon aan de rekstok denken.
- D** Ik weet het niet.

3

*Zo loop ik maar door
aldoor maar door,*

¹⁵ Bij elke vraag wordt een fragment uit een gedicht genoemd. Deze fragmenten zijn afkomstig uit gedichten van respectievelijk Bruinja (31), van de Vendel (918), Ohlsen (61), van Hee (1761), Moeyaert (915), Osborne (895), Geeroms (*DoeMaarDichtmaar-oudwinnaars*), Theunisse (*DoeMaarDichtmaar-oudwinnaars*), van den Eede (2094) en Ohlsen (59).

*tussen huizen die bloeden
bij het ondergaan van de zon*

Wat wordt bedoeld?

- A Er loopt bloed uit de huizen.
- B De huizen zijn geverfd.
- C De huizen zijn gekleurd door het licht van de zon.
- D Ik weet het niet.

4

*Het heeft geregend en de weg ligt als
een glinsterende slang tussen kastanjabomen*

Wat wordt bedoeld?

- A De weg is nat en kronkelig.
- B Als je naar de weg kijkt zie je een slang.
- C De weg is erg gevaarlijk.
- D Ik weet het niet.

5

*Ik dacht dat het niet kon:
dat iets wat je niet ziet
je sterker maakt
alsof je spieren krijgt
van liefde*

Wat wordt bedoeld?

- A Deze persoon was verliefd en heeft daardoor veel spieren gekregen.
- B Deze persoon was verliefd en kon daardoor meer aan.
- C Deze persoon was verliefd en weet daardoor veel van liefde.
- D Ik weet het niet.

6

*Ik lig op mijn rug.
De slaap heeft mijn sleutel
laat zichzelf binnen
doet alsof hij thuis is*

Wat wordt bedoeld?

- A Er rinkelt iemand met sleutels waardoor deze persoon wakker wordt.
- B Slaap komt het huis van deze persoon binnen.
- C De persoon valt zelf in slaap.
- D Ik weet het niet.

7

Ik hou van het meisje

zoals van een deken in de zomer

Wat wordt bedoeld?

- A Deze persoon houdt van het meisje maar heeft haar niet nodig.
- B Deze persoon houdt net zoveel van het meisje als van zijn deken.
- C Deze persoon houdt van het meisje omdat zij hem een warm gevoel geeft.
- D Ik weet het niet.

8

Twee mensen kijken naar elkaar.

Hij is een man, zij is een vrouw

ze hebben veel verdriet.

Waarom zijn we van elkaar gescheiden

zeggen man en vrouw

waarom is er tussen ons een diepe kloof.

Wat wordt bedoeld?

- A De man en de vrouw zijn verdrietig omdat hun relatie uit is.
- B De man en de vrouw zijn verdrietig omdat ze elkaar niet goed kunnen zien.
- C De man en vrouw zijn verdrietig omdat ze allebei aan de andere kant van een kloof staan.
- D Ik weet het niet.

9

Ik ben oud.

Ik ben moe, ik heb negen keer geleefd

en ben tien keer gestorven,

geloof me, slapen doe ik niet meer

en met dromen hou ik niet meer op.

Wat wordt bedoeld?

- A Deze persoon is al negen keer wakker geworden en tien keer weer in slaap gevallen.
- B Deze persoon heeft meerdere levens geleid en is dus ook al meerdere keren dood gegaan.
- C Deze persoon heeft al zoveel meegemaakt dat het lijkt alsof hij meerdere levens heeft geleid.
- D Ik weet het niet.

10

Poëzie moet nergens

over gaan. Alleen,

stel je voor dat

je verlaten wordt

door je grote liefde.

*Dan is het soms nodig om zwarte bloemen
te laten groeien
onder de palm van je schrijfband.*

Wat wordt bedoeld?

- A** Als je door je grote liefde verlaten wordt is het soms nodig om zwarte bloemen te planten.
- B** Als je door je grote liefde verlaten wordt is het soms nodig om een gedicht te schrijven.
- C** Als je door je grote liefde verlaten wordt is het soms nodig om zwarte bloemen te tekenen.
- D** Ik weet het niet.

De volgende zes vragen gaan over jouw mening en smaak. Je kunt steeds ja of nee aankruisen.

1 Vond je het leuk om de stukjes die hier boven staan te lezen? Schrijf ook op waarom je dit vond.

Ja, want:

Nee, want:

2 Denk je dat je de meeste stukjes die hier boven staan goed begrepen hebt?

Ja Nee

3 Lees jij in je vrije tijd wel eens gedichten?

Ja Nee

4 Schrijf jij in je vrije tijd wel eens een gedicht?

Ja Nee

5 Lijkt het je leuk om later nog eens een gedicht in je vrije tijd te gaan *lezen*?

Ja Nee

6 Lijkt het je leuk om later nog eens een gedicht in je vrije tijd te gaan *schrijven*?

Ja Nee

De volgende vragen gaan over het gedichtenproject van de afgelopen weken. Kruis het antwoord van jouw keuze aan.¹⁶

1 Wat vond je van de lessen waarin je leerde wat beeldspraak is en waarin je zelf een gedicht mocht schrijven?

Stom

Niet stom maar ook niet leuk

Leuk

¹⁶ Deze vragen kwamen enkel voor op de vragenlijst die de deelnemers na afloop van het project moesten invullen.

2 Wat vind je van het gedicht dat je hebt geschreven?

- Ik vind mijn gedicht niet leuk of mooi.
- Ik vind mijn gedicht redelijk.
- Ik vind mijn gedicht leuk of mooi.

3 Denk je dat je door het gedichtenproject beter gedichten hebt leren *schrijven*?

- Ja
- Nee

4 Denk je dat je door het gedichtenproject beter gedichten hebt leren *lezen* en begrijpen?

- Ja
- Nee

5 Als je verder nog opmerkingen hebt kun die hieronder neerzetten.

Antwoorden op de eerste tien vragen

1. **A:** Foutieve interpretatie
B: Letterlijke interpretatie
C: Juiste interpretatie
2. **A:** Letterlijke interpretatie
B: Juiste interpretatie
C: Foutieve interpretatie
3. **A:** Letterlijke interpretatie
B: Foutieve interpretatie
C: Juiste interpretatie
4. **A:** Juiste interpretatie
B: Letterlijke interpretatie
C: Foutieve interpretatie
5. **A:** Letterlijke interpretatie
B: Juiste interpretatie
C: Foutieve interpretatie
6. **A:** Foutieve interpretatie
B: Letterlijke interpretatie
C: Juiste interpretatie
7. **A:** Juiste interpretatie
B: Letterlijke interpretatie
C: Foutieve interpretatie
8. **A:** Juiste interpretatie
B: Foutieve interpretatie
C: Letterlijke interpretatie
9. **A:** Foutieve interpretatie
B: Letterlijke interpretatie
C: Juiste interpretatie
10. **A:** Letterlijke interpretatie
B: Juiste interpretatie
C: Foutieve interpretatie

Bijlage 2

Dataverzameling receptief metaforisch vermogen

Tabel B 2.1 Antwoorden en scores op de eerste tien vragen van de vragenlijst, nulmeting

	1a	1s	2a	2s	3a	3s	4a	4s	5a	5s	6a	6s	7a	7s	8a	8s	9a	9s	10a	10s	Tc
A1	B	0	D	0	D	0	A	2	B	2	A	1	C	1	D	0	D	0	C	1	7
A2	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
A3	A	1	D	0	C	2	A	2	C	1	D	0	A	2	C	0	B	0	D	0	8
A4	C	2	B	2	C	2	A	2	A	0	A	1	C	1	B	1	A	1	A	0	12
A5	C	2	B	2	C	2	A	2	A	0	A	1	C	1	B	1	A	1	A	0	12
A6	C	2	D	0	C	2	B	0	D	0	A	1	C	1	B	1	A	1	A	0	8
A7	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	A	1	C	1	C	0	A	1	B	2	15
A8	C	2	B	2	C	2	A	2	C	1	C	2	C	1	D	0	C	2	B	2	16
A9	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	B	1	C	2	B	2	18
A10	C	2	A	0	D	0	A	2	A	0	A	1	C	1	A	2	A	1	B	2	11
A11	C	2	C	1	C	2	A	2	B	2	C	2	B	0	B	1	A	1	B	2	15
B1	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
B2	C	2	B	2	C	2	B	0	B	2	C	2	A	2	A	2	A	1	B	2	17
B3	A	1	B	2	C	2	C	1	A	0	B	0	C	1	C	0	D	0	B	2	9
B4	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	A	1	C	1	C	0	A	1	C	1	14
B5	C	2	B	2	C	2	A	2	D	0	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	17
B6	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	C	0	A	1	B	2	16
B7	A	1	B	2	C	2	A	2	D	0	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	16
B8	C	2	B	2	C	2	A	2	D	0	C	2	C	1	C	0	C	2	B	2	15
B9	C	2	D	0	C	2	B	0	C	1	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	14
B10	C	2	B	2	C	2	A	2	D	0	C	2	C	1	A	2	A	1	B	2	16
B11	C	2	B	2	C	2	B	0	B	2	C	2	A	2	A	2	A	1	B	2	17
B12	C	2	B	2	C	2	B	0	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	17
B13	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
B14	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	B	0	C	1	A	2	C	2	B	2	17
B15	C	2	B	2	D	0	C	1	B	2	C	2	C	2	C	0	C	2	B	2	15
B16	C	2	A	0	C	2	A	2	B	2	B	0	C	1	A	2	C	2	D	0	13
B17	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	C	0	C	2	B	2	17
B18	C	2	B	2	C	2	B	0	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	17
B19	C	2	B	2	B	1	A	2	C	1	A	1	C	1	B	1	B	0	A	0	11
C1	C	2	B	2	C	2	C	1	B	2	C	2	B	0	A	2	C	2	B	2	17
C2	C	2	B	2	D	0	C	1	B	2	C	2	A	2	A	2	A	1	C	1	15
C3	C	2	B	2	C	2	D	0	B	2	A	1	C	1	C	0	B	0	B	2	12
C4	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	B	0	A	2	A	2	C	2	B	2	18
C5	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
C6	C	2	B	2	D	0	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	17
C7	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	B	0	C	1	A	2	C	2	B	2	17

Wie niet lezen wil moet schrijven

Stichting Lezen

C8	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	A	1	C	1	A	2	C	2	B	2	18
C9	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	B	0	C	1	B	1	C	2	B	2	16
C10	C	2	B	2	C	2	C	1	C	1	C	2	A	2	C	0	C	2	C	1	15
C11	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	B	0	C	1	C	0	C	2	B	2	15
C12	A	1	B	2	D	0	A	2	D	0	D	0	A	2	A	2	D	0	D	0	9
C13	C	2	C	1	C	2	A	2	C	1	C	2	C	1	B	1	B	0	C	1	13
C14	A	1	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	D	0	17
C15	C	2	B	2	C	2	C	1	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	18
C16	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
C17	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	B	1	A	1	B	2	17
C18	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
C19	A	1	B	2	C	2	A	2	B	2	B	0	C	1	B	1	C	2	A	0	13
C20	A	1	B	2	C	2	A	2	C	1	C	2	A	2	A	2	A	2	A	0	16
C21	C	2	B	2	D	0	C	1	C	1	C	2	D	0	A	2	D	0	A	0	10
D1	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D2	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D3	C	2	B	2	C	2	C	1	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	D	0	16
D4	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
D5	c	2	B	2	C	2	A	2	D	0	C	2	C	1	A	2	C	2	D	0	15
D6	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	B	0	C	1	C	0	A	1	B	2	14
D7	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D8	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
D9	C	2	B	2	C	2	D	0	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	17
D10	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
D11	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D12	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	A	1	C	1	A	2	C	2	B	2	18
D13	C	2	B	2	C	2	A	2	b	2	D	0	D	0	A	2	A	1	D	0	13
D14	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D15	c	2	B	2	C	2	D	0	B	2	D	0	C	1	C	0	C	2	B	2	13
D16	C	2	B	2	D	0	A	2	D	0	B	0	C	1	A	2	C	2	D	0	11
D17	C	2	B	2	C	2	D	0	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	17
D18	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D19	C	2	B	2	C	2	C	1	C	1	C	2	C	1	A	2	A	1	D	0	14
D20	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
D21	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	D	0	A	2	A	2	c	2	B	2	18
D22	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
D23	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D24	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D25	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D26	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	D	0	A	2	A	2	C	2	B	2	18
D27	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	B	0	C	1	C	0	C	2	D	0	13
E1	D	0	B	2	C	2	C	1	B	2	C	2	C	1	A	2	D	0	B	2	14
E2	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	A	1	B	2	18

Wie niet lezen wil moet schrijven

.....
Stichting Lezen

E3	A	1	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	19
E4	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	C	1	18
E5	A	1	B	2	C	2	D	0	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	16
E6	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
E7	C	2	B	2	D	0	B	0	B	2	B	0	D	0	A	2	C	2	B	2	12
E8	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
E9	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
E10	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
E11	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
E12	B	0	B	2	C	2	C	1	B	2	A	1	C	1	A	2	D	0	C	1	12
E13	C	2	A	0	C	2	A	2	B	2	B	0	C	1	A	2	C	2	D	0	13
E14	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
E15	C	2	B	2	C	2	A	2	D	0	B	0	C	1	A	2	C	2	B	2	15
E16	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
E17	C	2	B	2	D	0	C	1	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	16
E18	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	D	0	C	1	A	2	A	1	D	0	14
E19	C	2	A	0	C	2	A	2	B	2	B	0	C	1	C	0	C	2	B	2	13
E20	C	2	B	2	C	2	D	0	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	D	0	15
Gem.		1,85		1,82		1,79		1,61		1,64		1,43		1,20		1,55		1,61		1,52	16,0

Wie niet lezen wil moet schrijven

.....
Stichting Lezen

Tabel B 2.2 Antwoorden en scores op de eerste tien vragen van de vragenlijst, eindmeting

	1a	1s	2a	2s	3a	3s	4a	4s	5a	5s	6a	6s	7a	7s	8a	8s	9a	9s	10a	10s	Tot.
A1	A	1	B	2	D	0	D	0	B	2	A	1	C	1	A	2	B	0	D	0	9
A2	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
A3	B	0	D	0	A	0	B	0	A	0	A	1	C	1	A	2	A	1	D	0	5
A4	A	1	B	2	C	2	C	2	A	0	B	0	C	1	A	2	A	1	A	0	11
A5	C	2	B	2	D	0	A	2	A	0	B	0	B	0	A	2	A	1	A	0	9
A6	C	2	A	0	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	A	1	D	0	14
A7	C	2	C	2	C	2	A	2	B	2	A	1	C	1	C	0	B	0	B	2	14
A8	C	2	B	2	C	2	B	0	B	2	C	2	C	1	B	1	C	2	B	2	16
A9	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	B	1	C	2	B	2	18
A10	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	A	1	C	1	A	2	C	2	B	2	18
A11	C	2	B	2	C	2	C	1	C	1	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	17
B1	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	B	1	C	2	B	2	18
B2	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	C	1	19
B3	A	1	B	2	C	2	A	2	C	1	B	0	C	1	A	2	C	2	B	2	15
B4	C	2	C	1	A	0	C	1	C	1	D	0	C	1	A	2	C	2	B	2	12
B5	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
B6	C	2	C	1	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	C	0	A	1	C	1	15
B7	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
B8	C	2	B	2	C	2	D	0	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	17
B9	C	2	B	2	D	0	A	2	B	2	B	2	C	1	A	2	C	2	D	0	15
B10	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	A	1	D	0	17
B11	A	1	B	2	B	1	A	2	B	2	B	0	C	1	A	2	A	1	B	2	14
B12	C	2	B	2	C	2	D	0	B	2	C	2	C	1	A	2	A	1	B	2	16
B13	C	2	B	2	C	2	B	0	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	17
B14	C	2	B	2	C	2	C	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
B15	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
B16	B	0	B	2	C	2	A	2	C	1	B	0	B	0	A	2	C	2	D	0	11
B17	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	D	0	C	1	A	2	C	2	B	2	17
B18	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
B19	C	2	C	1	D	0	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	16
C1	C	2	B	2	B	1	C	1	B	1	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	16
C2	C	2	B	2	C	2	D	0	C	1	C	2	A	2	A	2	A	1	C	1	15
C3	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
C4	A	1	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	19
C5	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
C6	C	2	B	2	D	0	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	17
C7	C	2	B	2	D	0	A	2	C	1	C	2	C	1	D	0	B	0	D	0	10
C8	A	1	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	18
C9	B	0	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	C	1	C	2	B	2	17
C10	C	2	B	2	C	2	C	1	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	18
C11	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19

Wie niet lezen wil moet schrijven

.....
Stichting Lezen

C12	A	1	D	0	D	0	D	0	A	0	D	0	D	0	A	2	D	0	D	0	3
C13	C	2	A	0	B	1	B	0	C	1	C	2	C	1	B	1	A	1	B	2	11
C14	C	2	D	0	C	2	D	0	B	2	B	0	C	1	D	0	A	1	D	0	8
C15	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
C16	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	B	0	A	2	A	2	C	2	B	2	18
C17	A	1	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	18
C18	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
C19	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
C20	A	1	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	C	2	A	1	B	2	18
C21	C	2	B	2	C	2	C	1	C	1	C	2	A	2	A	2	A	1	C	1	16
D1	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
D2	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D3	C	2	B	2	C	2	D	0	B	2	D	0	C	1	A	2	C	2	B	2	15
D4	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
D5	C	2	B	2	C	2	C	1	B	2	D	0	A	2	A	2	C	2	D	0	15
D6	C	2	B	2	C	2	C	1	B	2	B	0	A	2	A	2	A	1	B	2	16
D7	C	2	B	2	C	2	B	0	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	17
D8	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	1	A	2	C	2	B	2	19
D9	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	C	1	18
D10	C	2	B	2	C	2	A	2	C	1	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	19
D11	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
D12	C	2	B	2	C	2	C	2	B	2	D	0	C	1	A	2	C	2	B	2	17
D13	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	D	0	A	2	A	2	A	1	D	0	15
D14	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	2	A	2	C	2	B	2	20
D15	C	2	B	2	C	2	D	0	B	2	B	0	C	1	C	0	C	2	D	0	11
D16	C	2	B	2	C	2	D	0	B	2	A	1	A	2	A	2	C	2	D	0	15
D17	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D18	C	2	B	2	B	1	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	18
D19	C	2	B	2	C	2	C	1	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	18
D20	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
D21	C	2	B	2	C	2	D	0	B	2	D	0	C	1	A	2	A	1	B	2	14
D22	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	B	0	C	1	A	2	C	2	B	2	17
D23	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D24	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D25	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D26	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
D27	C	2	B	2	C	2	C	1	B	2	C	2	C	1	C	0	A	1	D	0	13
E1	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	A	1	B	2	18
E2	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	A	1	B	2	18
E3	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
E4	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	C	1	18
E5	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	D	0	17
E6	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20

Wie niet lezen wil moet schrijven

.....
Stichting Lezen

E7	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
E8	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
E9	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
E10	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
E11	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
E12	B	0	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	17
E13	A	1	A	0	C	2	D	0	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	14
E14	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	20
E15	A	1	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	A	2	A	2	C	2	B	2	19
E16	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	B	0	A	2	A	1	B	2	17
E17	C	2	B	2	C	2	C	1	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	18
E18	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	A	1	B	2	18
E19	C	2	B	2	C	2	A	2	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	19
E20	C	2	B	2	C	2	C	1	B	2	C	2	C	1	A	2	C	2	B	2	18
Gem.		1,81		1,85		1,78		1,56		1,82		1,58		1,24		1,83		1,70		1,59	16,7

Legenda tabellen B 2.1 en B 2.2

A1-11: respondenten uit klas 1a: vmbo bbl

B1-19: respondenten uit klas 1b: vmbo kbl

C1-21: respondenten uit klas 1c: vmbo tl

D1-27: respondenten uit klas 1d: vmbo tl

E1-20: respondenten uit klas 1e: havo/vwo

1a-10a: antwoorden op de vragen 1 t/m 10

1s-10s: scores bij de vragen 1 t/m10

Bijlage 3

Codeboek

Naam:	Receptief metaforisch vermogen
Label:	Een vermogen dat gebaseerd is op verbeeldingsvaardigheden waarmee men metaforen kan herkennen interpreteren
Waarden:	0-20
Waardenlabels:	0 = Zeer matig ontwikkeld receptief metaforisch vermogen: alle eerste tien vragen uit de vragenlijst fout beantwoord 20 = Zeer sterk ontwikkeld receptief metaforisch vermogen: alle eerste tien vragen uit de vragenlijst goed beantwoord
Naam:	Productief metaforisch vermogen
Label:	Een vermogen dat gebaseerd is op verbeeldingsvaardigheden waarmee men metaforen kan maken
Waarden:	0-1
Waardenlabels:	0 = Matig ontwikkeld productief metaforisch vermogen: men maakte geen metafoor in het gedicht 1 = Goed ontwikkeld productief metaforisch vermogen: men maakte een metafoor in het gedicht
Naam:	Houding ten opzichte van literaire receptie
Label:	De houding die men aanneemt tegenover het lezen van literaire teksten
Waarden:	0-1
Waardenlabels:	0 = Negatieve houding ten opzichte van het lezen van literaire teksten: het lijkt men niet leuk om later nog eens een gedicht te lezen 1 = Positieve houding ten opzichte van het lezen van literaire teksten: het lijkt men leuk om later nog eens een gedicht te lezen
Naam:	Bekendheid met literaire receptie
Label:	Het bekend zijn met het lezen van gedichten
Waarden:	0-1
Waardenlabels:	0 = Onbekend met het lezen van gedichten: men leest in de vrije tijd geen gedichten 1 = Bekend met het lezen van gedichten: men leest in de vrije tijd wel eens gedichten
Naam:	Bekendheid met literaire productie
Label:	Het bekend zijn met het schrijven van gedichten
Waarden:	0-1
Waardenlabels:	0 = Onbekend met het schrijven van gedichten: men schrijft in de vrije tijd nooit een gedicht 1 = Bekend met het schrijven van gedichten: men schrijft in de vrije tijd wel eens een gedicht

Naam: Algemene bekendheid met literatuur
Label: Het bekend zijn met het lezen of schrijven van gedichten
Waarden: 0-1
Waardenlabels: 0 = Onbekend met het lezen en het schrijven van gedichten: men schrijft en leest in de vrije tijd geen gedichten
1 = Bekend met het lezen of schrijven van gedichten: men leest of schrijft in de vrije tijd wel eens gedichten

Naam: Algemene intelligentie
Label: De algemene intelligentie
Waarden: 1-4
Waardenlabels: 1 = Relatief lage algemene intelligentie, onderwijsniveau: vmbo bbl
2 = Enigszins lage algemene intelligentie, onderwijsniveau: vmbo kbl
3 = Redelijke algemene intelligentie, onderwijsniveau: vmbo tl
4 = Relatief hoge algemene intelligentie, onderwijsniveau: havo,vwo