

Emotionele reacties op poëzie als uitgangspunt voor didactisch handelen

1. Inleiding

Op verschillende vakgebieden valt een groeiende belangstelling voor de emotionele aspecten van de receptie van literatuur en kunst te constateren.¹ Ook in de literatuurdidactiek is er sprake van een sterker accent op de affectieve benadering van literaire teksten. Van Peer (1991) stelt echter vast dat er voor de emotionele beleving in de strikte zin des woords in de didactiek nog weinig aandacht is. Deze bijdrage beoogt meer inzicht te geven in de mogelijkheden en effecten van literatuurdidactisch handelen met betrekking tot de emotionele response: door het aanreiken van emotiewoorden en door aandacht te geven aan factoren die voor door teksten opgeroepen emoties verantwoordelijk kunnen zijn, beogen we dat leerlingen hun beleefde gevoelens beter kunnen verwoorden en verklaren. De opzet van het hier te presenteren onderzoek vloeit voort uit een eerdere verkenning van het terrein (Schram & Geljon, 1992).

2. Literatuurdidactische discussie

In de didactische publicaties wordt onder invloed van de bevindingen van de *Reader Response Criticism*, met name in de Angelsaksische landen, in toenemende mate aandacht besteed aan de affectieve component van het literatuuronderwijs (o.m. Corcoran & Evans, 1987; Dias & Hayhoe, 1988; Hayhoe & Parker, 1990 en in ons land onder meer De Moor, 1984; Mulder & Wijffels, 1992 en Geljon, 1994). De auteurs benadrukken het belang van de individuele affectieve respons op de tekst en geven suggesties voor werkvormen en opdrachten die het vastleggen van de emotionele betrokkenheid mogelijk maken. In de meeste gevallen moeten de leerlingen beschrijven wat hun gevoelens bij het lezen van de tekst zijn, welke passage hen het meest ontroert en in hoeverre zij zich met personen uit de tekst kunnen identificeren. Soms wordt hierbij het gebruik van semantische schalen als hulpmiddel aanbevolen. Mulder & Wijffels (1992) gaan het verst in hun pleidooi voor meer aandacht voor de emotie in de literatuurles. Zij wijzen op de moeilijkheid van het praten over persoonlijke gevoelens in de klas: leerlingen zijn het niet gewend, het is niet gebruikelijk op school, ze vinden het moeilijk en je maakt jezelf bijzonder kwetsbaar. Daarom adviseren zij de docenten hun emotionele betrokkenheid bij de tekst duidelijk aan de klas te laten blijken zodat leerlingen merken dat zo'n reactie belangrijk is. Door het lezen en bespreken van teksten kunnen gevoelens onder woorden worden gebracht en kun je ze leren

herkennen. Meer dan andere didactici gaan zij in op de noodzaak van reflectie op de primaire respons. Leerlingen moeten, bijvoorbeeld in een opstel, proberen te analyseren waarom ze een bepaalde reactie vertonen. Bij Mulder & Wijffels ligt meestal eenzijdig het accent op een zelfonderzoek van de leerling en niet op een analyse van de tekst.

In de schoolboeken is van dit alles nauwelijks iets terug te vinden. Op enkele gunstige uitzonderingen na (bijv. Schilleman & Uijtdewilligen, 1982; Segers, 1984 en met name De Jager, Kraaijeveld & Van der Meulen, 1995) is er weinig of geen aandacht voor dit aspect en ook bij deze auteurs is er nog te weinig oog voor het feit dat het ook bij de emotionele kant van het lezen gaat om een leerproces.

Het is overigens opmerkelijk dat in alle genoemde publicaties vrijwel nergens wordt ingegaan op de vraag of leerlingen wel de beschikking hebben over een register van woorden die de opgeroepen gevoelens adequaat kunnen dekken en zo dit al het geval is, in hoeverre die woorden tot hun actieve woordenschat behoren. Bovendien houdt geen van de auteurs rekening met het gegeven dat middelbare scholieren bij het benoemen van gevoelens bij voorkeur gebruik maken van eigen modieuze etiketten, die naar hun idee veel beter weergeven waar het om gaat dan de woorden uit de taal van de volwassenen (vgl. stom, wreed, gaaf, onwijs).

Samenvattend kunnen we zeggen dat de aandacht voor de emotionele aspecten van het lezen van literaire teksten in het onderwijs nog zeer marginaal is en dat concrete didactische aanwijzingen en voorstellen nagenoeg ontbreken.

Ook Van Peer (1991) wijst op deze lacune in het literatuuronderwijs en hij geeft vier actieterreinen aan waarop men het leerproces zou moeten richten: (a) het bekend maken met nog onbekende emoties, (b) het ontwikkelen van een verbaal repertoire om emoties te benoemen, (c) het inzicht verschaffen in de wijze waarop emoties - in afwijking van een naïef psychologische voorstelling van de lezer - functioneren en (d) het doorbreken van conventionele emotionaliteit.

In een verkennend onderzoek hebben wij enkele jaren geleden gepoogd enig inzicht te krijgen in de mogelijkheden om de emotionele beleving van literatuur in de les een duidelijker plaats te geven (Schram & Geljon, 1992). Wij kozen daartoe twee verhalen waarin leerlingen geconfronteerd werden met emoties die hun waarschijnlijk onbekend waren. Bovendien verwerkt de hoofdpersoon in beide teksten de emotie op een andere manier dan de lezer zou vermoeden. In de eerste les reflecteerden de leerlingen individueel stapsgewijs aan de hand van een schriftelijke instructie. In de tweede les stond een gestuurde groepsdiscussie centraal.

Uit de resultaten blijkt dat de verhalen vrij rationeel worden benaderd. De leerlingen hebben grote moeite met het inzicht in en het beschrijven van de gevoelens van de verhaalpersonages. Bij het beschrijven van hun gevoelens nemen ze niet de emotie van het personage over en ze vinden het lastig hun eigen emotie te verwoorden.

In de evaluatie geven ze echter wel aan dat ze ervaren hebben dat lezen een goede manier is om met onbekende emoties kennis te maken en dat het nadenken

over en het gezamenlijk bespreken van verhalen een functie kan hebben in het beter verwoorden van ervaren emoties. Toch bleken de gehanteerde methodes nog te weinig specifiek om het gewenste resultaat te bereiken.

Een logisch vervolg op deze eerste verkenning leek ons een nader onderzoek naar de mogelijkheden om bij leerlingen het verbaal repertoire om emoties te benoemen te activeren en uit te breiden, en naar de wijze waarop leerlingen meer inzicht kunnen krijgen in de relatie tussen tekstelementen en de opgeroepen emoties. Wij willen dat onderzoek, evenzeer nog verkennend van aard, nu presenteren.

3. Het onderzoek

Centraal staat de meting van het effect van twee didactische ingrepen bij het lezen van gedichten, waarbij de emoties die deze gedichten bij de leerlingen oproepen het aspect van de receptie is dat de meeste aandacht heeft. De didactische ingrepen betreffen het aanbieden van een reeks emotiewoorden en een gerichte bespreking van de kenmerken van gedichten die emotionele reacties kunnen bewerkstelligen. Belangrijkste vragen van het onderzoek zijn of leerlingen gestimuleerd kunnen worden in het gebruik van tot dan toe niet in hun spontane taalgebruik voorkomende emotiewoorden en in het identificeren van teksteigenschappen die emotionele reacties bewerkstelligen. Deze twee vaardigheden betreffen de literaire competentie van leerlingen: het kunnen verwoorden wat de leeservaring inhoudt en inzicht krijgen in de factoren die de leeservaring beïnvloeden. Wij onderschrijven het belang van het ontwikkelen van de literaire competentie als doelstelling van het literatuuronderwijs en proberen met ons onderzoek aan de realisering ervan bij te dragen.

3.1. Leerlingen

Het onderzoek vond plaats in twee 5-VWO klassen waarvan één klas als experimentele groep werd aangewezen (de E-groep); de andere klas fungeerde als controlegroep (de C-groep). De groepen telden respectievelijk 24 en 27 leerlingen (24 jongens en 27 meisjes). De klassen volgen in grote lijnen een zelfde lesprogramma; in geen van beide klassen is op dat moment nog veel aandacht aan poëzie besteed. De lessen werden gegeven door de eigen docent, maar omdat de leerlingen in deze lessen bijna voortdurend zelfstandig moeten werken, is de factor leraar vrijwel te verwaarlozen.

3.2. Tekstmateriaal

Het tekstmateriaal bestond uit tien gedichten waarin steeds een persoon centraal staat met een geestelijke handicap, zoals een demente oma, een zwakbegaafd kind of een psychiatrische patiënt. Soms gaat het daarbij om de emotie van de schrijver, soms om het gevoel van de beschreven persoon. Bij de keuze van de teksten hebben we gezocht naar voor onze onderzoeksvraag relevante verschillen in de uitwerking van het thema, dat wil zeggen de al dan niet expliciete aanduiding van emoties en de mate van complexiteit van de teksten. De gebruikte gedichten zijn:

Les I

- A Jan Arends, *Het was een gek*
- B Willem Wilmink, *Straatliedje*
- C M. Vasalis, *De idioot in bad*
- D Greet Jansen-Smit, *Ons Godsgeschenk*
- E Fred Florusse, *Dement*

Les II

- A Rutger Kopland, *Man in de tuin*
- B Christien van der Rest, *Het geschonden kleed*
- C Ed Hoornik, *Kinds vrouwtje*
- D Jan Arends, *Ik ben een boom*
- E Justus van Oel, *Waanzin op lustmoord*

Het gedicht van Arends in de eerste les bevat met één uitzondering geen expliciet aangeduide gevoelens; het opgeroepen beeld moet zelfstandig de emotionele reactie bewerkstelligen (in de tweede les komt het gedicht van eveneens Arends hiermee overeen). Het gedicht van Wilmink is begrijpelijk en toegankelijk, en zal als literair worden geaccepteerd. Het tekent een zielig personage zonder dat een relatie tot de dichter wordt gelegd; het bevat slechts één emotiewoord (in de tweede les is het gedicht van Hoornik hiermee vergelijkbaar). Het gedicht van Vasalis bevat expliciet aangeduide emoties en emotioneel geladen woorden; er is sprake van een onopgelost samengaan van zieligheid en blijheid (het gedicht van Kopland in de tweede les komt ermee overeen). In het gedicht van Jansen-Smit wordt de verhouding van deze twee emoties gemakkelijk opgelost in de beleving van de dichter door een rotsvast geloof in de bedoeling van God met geestelijk gehandicapten (in de tweede les heeft het gedicht van Van der Rest dezelfde boodschap). Het gedicht van Florusse ten slotte benoemt eveneens gevoelens expliciet, het heeft een liedvorm, is geschreven in spreektaal en gericht op een direct effect; daarnaast kent het de cynische en afstandelijke overdrijving (in de tweede les is het gedicht van Van Oel aan dit gedicht verwant). Ter illustratie geven wij de tekst van twee gedichten in Bijlage 1.

3.3. Procedure

Het onderzoek besloeg twee lessen van vijftig minuten die gegeven werden met een tussenruimte van één week. Aan het begin van elke les deelde de docent een lesboekje uit waarin steeds vijf gedichten in gevarieerde volgorde waren afgedrukt. Het tweede gedeelte van het lesboekje bestond uit vragen en opdrachten (cf. par. 3.1); deze verschilden per klas, in die zin dat de E-groep enkele extra opdrachten moest uitvoeren. Alle leerlingen kregen vooraf een korte vragenlijst te beantwoorden waarin ze moesten aangeven in welke mate ze van poëzie hielden. Daarna moesten ze zelfstandig het boekje doorwerken.

3.4. Lesverloop

Les 1

De leerlingen moesten elk gedicht minstens twee keer lezen en vervolgens op hetzelfde blad zo nauwkeurig mogelijk aangeven welke gevoelens het gedicht bij hen opgeroepen had. We vroegen hun daarna een rangorde in waardering (een top-5) op te stellen. Bij elk gedicht schreven ze een juryrapport. In de volgende opdracht moesten ze bij het hoogst gewaardeerde gedicht (hun nummer 1) aangeven waardoor het gedicht indruk maakte. Daarna onderstreepten ze in hun favoriete gedicht de woorden, zinsdelen of zinnen die belangrijk waren bij het oproepen van de gevoelens. Ten slotte noteerden ze per gedicht op een vijfpuntschaal in hoeverre ze het gedicht 'goed' of 'slecht' en 'mooi' of 'lelijk' vonden. Voor de C-groep was hiermee de les beëindigd.

Groep E had na het juryrapport als extra opdracht een lijst onder ogen gekregen met 100 willekeurig, dat wil zeggen niet-alfabetisch, gerangschikte woorden die emoties aanduiden (ontleend aan de lijst van Hoekstra, 1986). We kozen die emotiewoorden, die ons voor de thematiek van de gedichten relevant leken en waarvan wij veronderstelden dat ze niet dagelijks door de leerlingen gebruikt worden. Ze streepten in de lijst de woorden aan die overeenkwamen met de gevoelens die ze ervoeren bij het lezen van de gedichten en noteerden die vervolgens in een aparte rubriek onder het betreffende gedicht. De lijst emotiewoorden is in Bijlage 2 opgenomen.

Aan het eind van de les moesten de leerlingen van de E-groep opschrijven welke factoren volgens hen een rol spelen bij het oproepen van gevoelens bij het lezen van een gedicht. De resultaten werden klassikaal besproken en door de leraar afgerond met een overzicht van de mogelijke factoren. Zonder dat gebruik gemaakt werd van een bepaalde terminologie kwamen de volgende punten aan de orde: (a) de (literaire) tekst: woorden, zinnen, thema, bedoeling, wijze van behandeling van het thema en het afwijkend gebruik van deze aspecten, (b) de houding van de lezer ten opzichte van het gedicht: begrip, herkenning,

herinnering, associatie, betrokkenheid en inleving en (c) een aantal aspecten die niet onder a of b vallen, zoals de moeilijkheidsgraad van het gedicht of de eventuele aansluiting van het gedicht bij de stemming waarin de lezer verkeert.

De experimentele groep kreeg ten slotte het overzicht op stencil uitgereikt met het verzoek het voor de volgende keer nog eens goed door te lezen.

Les II

In de inleiding op het lesboekje van de E-groep werd gerefereerd aan het slot-gesprek van de eerste les. Voor de rest waren de lesboekjes voor de E-groep en de C-groep gelijk.

In het eerste gedeelte kregen de leerlingen twee gedichten gepresenteerd: 'De man in de tuin' van Kopland en 'Het geschonden kleet' van Van der Rest. Ze moesten bij elk gedicht aangeven welke gevoelens zij ondervonden en welke factoren volgens hen bij het oproepen van die gevoelens een rol hadden gespeeld. Daarna moesten ze noteren welk gedicht ze het mooist vonden en waarom.

In het tweede deel noteerden ze bij de overige drie gedichten welke emoties de gedichten opriepen. Daarna gaven ze per gedicht op een 5-puntsschaal aan in hoeverre ze het 'goed' of 'slecht' en 'mooi' of 'lelijk' vonden. Ten slotte vroegen we hun op te schrijven wat ze in deze lessen geleerd of ontdekt hadden. We gebruikten hiervoor de vorm van het zgn. *learner report*, waarin de leerlingen hun leerervaringen beschrijven aan de hand van vaste aanloopzinnen als: ik heb geleerd/ ontdekt/ gemerkt/ weet nu, dat... (Janssen & Rijlaarsdam, 1990).

3.5. Resultaten

Wij bespreken nu de belangrijkste resultaten van het onderzoek.² We gaan daarbij uit van twee hypothesen: de eerste betreft het effect van het aanbieden van emotiewoorden op het kunnen verwoorden van gevoelens die door de teksten worden opgeroepen; de tweede betreft het effect van het bespreken van factoren die deze gevoelens oproepen op het vermogen van leerlingen deze factoren te onderkennen. Voorts gaan wij in op de waardering van de gedichten zelf.

Hypothese 1 luidt: 'Het actieve verbale repertoire van emotiewoorden neemt toe als leerlingen geconfronteerd worden met een uitgebreide lijst met woorden, waarmee ze door gedichten opgewekte gevoelens moeten benoemen. Leerlingen die met deze lijst gewerkt hebben, zijn zich meer bewust van de variatie aan mogelijkheden om hun gevoelens onder woorden te brengen en zullen ook in andere situaties beschikken over een ruimere en genuanceerdere actieve woordenschat dan leerlingen die niet met deze lijst gewerkt hebben.'

Om de hypothese te toetsen vroegen we de E-groep in de eerste les uit een lijst met 100 emotiewoorden die items te kiezen die ze geschikt vonden om de opgeroepen emoties bij de gelezen gedichten te verwoorden: 'Je zult bij

opdracht 3 (= het opschrijven van de door het gedicht opgeroepen emoties) wel gemerkt hebben dat het niet eenvoudig is om het juiste woord te vinden voor een gevoel. Hier volgt een lijst woorden die emoties aanduiden. Lees de lijst een paar keer zorgvuldig door. Staan er woorden in deze lijst die overeenkomen met gevoelens die je had bij het lezen van de gedichten en die je ook had kunnen gebruiken bij vraag 3.' De leerlingen streepten deze woorden op de lijst aan en plaatsten de gekozen woorden in een tweede rubriek onder het gedicht.

We verwachten dat deze leerlingen in de tweede les, wanneer ze geoefend hebben met de woordenlijst, blijk zullen geven van een breder verbaal repertoire dan de leerlingen uit de C-groep.

De eerste les

Voor alle leerlingen geldt dat ze in de eerste les onder ieder gedicht hun emotie-woorden noteren. Vergelijking van de gebruikte woorden en de variatie in woordkeus levert het volgende resultaat op.

1. Het aantal woorden dat leerlingen gebruiken is sterk afhankelijk van het gedicht: hoe hoger de waardering voor het gedicht, des te meer woorden de leerlingen gebruiken (zie verder). Bij het laagst scorende gedicht van Jan Arends worden gemiddeld per leerling slechts 0,47 woorden geplaatst; de daarop volgende gedichten 'Straatliedje' en 'Ons Godsgeschenk' krijgen gemiddeld 1,12 resp. 1,3 woorden en de twee hoogst gewaardeerde gedichten 'De idioot in bad' en 'Dement' 1,4 resp. 1,39 woorden.
2. Meisjes gebruiken meer woorden dan jongens en de variatie in woordkeus is ook groter. Zij gebruiken in totaal voor de vijf gedichten gemiddeld 6,6 woorden per persoon, de jongens 4,4 woorden. Als we kijken naar de breedte van het verbaal repertoire, zien we dat de meisjes samen meer verschillende emotiewoorden gebruiken dan de jongens. Om een vergelijking te kunnen maken delen we het aantal verschillende woorden door het aantal groepsleden en dat levert per individu 2,5 woorden voor de meisjes en 1,83 woorden voor de jongens op. Woorden als 'zielig' en 'vertedering' scoren, zoals valt te verwachten, bij meisjes veel hoger (gemiddeld 3,1 keer per meisje) dan bij jongens (2,1 keer).
3. Tamelijk veel leerlingen weten soms geen raad met de opdracht. Ze laten de ruimte onbeschreven, noteren iets als 'zeikgedicht', hetgeen erop wijst dat ze hun eventueel ervaren emotie niet onder woorden kunnen brengen, of ze komen met een omschrijving van het gevoel in een weinig zeggende zin.
4. De E- en C-groep zijn als totaal redelijk vergelijkbaar. Ze gebruiken 5,4 resp. 5,6 woorden per persoon voor de vijf gedichten. Het verbale repertoire van de E-groep is iets beperkter dan dat van de C-groep, omgerekend per individu 2,1 resp. 2,33 verschillende woorden. Het hogere getal in de C-groep wordt vooral veroorzaakt door de grote variatie in woordkeus bij de meisjes.
5. Zoals reeds gezegd krijgt de E-groep een extra opdracht op basis van een lijst emotiewoorden (zie par. 3.4); groep C heeft deze opdracht niet. Na het doornemen van de lijst maken vrijwel alle leerlingen van de E-groep ruim

gebruik van het aanbod en gaan ze specifiek en genuanceerder hun respons benoemen: 'gevoel van verloren maatschappij' wordt 'triest, tederheid'; 'zielig voor die man' wordt 'geraakt, geroerd, medelijden en tederheid'; 'geen' wordt 'geamuseerd'; 'sympathie' en 'zielig' worden 'getroffen, kwetsbaar'. Laag gewaardeerde gedichten krijgen ook meer emotiewoorden, omdat men kans ziet om het gebrek aan affiniteit te verwoorden met woorden als 'afkeer' of 'ongeïnteresseerd'.

De spreiding over de lijst is vrij breed; veel woorden worden slechts eenmaal aangestreept. Opvallend is dat tamelijk gangbare woorden als 'droevig' en 'medelijden' toch weer hoog scoren (door 60% resp. 55% van de leerlingen aangestreept). De helft van de leerlingen kruist het negatieve woord 'ongeïnteresseerd' aan. Andere woorden die door meer dan 25 % van de leerlingen zijn gebruikt, zijn 'geraakt, geroerd, ontroerd, gedeprimeerd, zielig, hulpeloos en deernis'.

Het is mogelijk dat de niet of weinig aangestreepte emotiewoorden bij deze gedichten onbruikbaar zijn, maar uit een nagesprek bleek dat voor sommige leerlingen ook onbekendheid met de precieze betekenis van de woorden heeft geleid tot het niet gebruiken van voor de hand liggende woorden als 'berusting, bewogenheid, gegeneerd, geschokt, melancholiek, miserabel, neerslachtig, onbestemd, onwezenlijk, radeloos, schroom, verbondenheid en verslagen'. Het blijkt dus achteraf dat het beter was geweest de lijst emotiewoorden toe te lichten.

Ook bij het overnemen van lijstwoorden scoren de meisjes hoger dan de jongens. Ze strepen samen iets meer woorden aan en plaatsen ieder gemiddeld 13 woorden bij de vijf gedichten (was 5,7). De jongens beperken zich in het gebruik tot gemiddeld 9,3 woorden voor de vijf gedichten (was 5,1).

De tweede les

In de tweede les zijn de opdrachten voor alle leerlingen gelijk, waardoor vergelijking van de resultaten van de twee groepen in zekere zin mogelijk is. Hoewel de gedichten qua toon en inhoud in grote lijnen overeen komen met die uit de eerste les, is het natuurlijk onjuist te veronderstellen dat ze ook eenzelfde emotie op zullen roepen. Een vergelijking met de resultaten uit de eerste les is dus altijd onzuiver en dat maakt het moeilijk na te gaan in hoeverre de didactische ingreep ook werkelijk gewerkt heeft.

1. Ook bij deze les geldt voor beide groepen: hoe hoger de waardering, des te meer moeite gedaan wordt het juiste woord te treffen. De aantallen toegekende woorden verschillen echter veel minder per gedicht (gemiddeld per leerling per gedicht: A: 1,17, B: 1,27, C: 1,04, D: 1,0 en E: 1,17). De leerlingen zijn kennelijk door de opdracht van de eerste les trefzekerder geworden in het verbaliseren van gevoelens. Bovendien kunnen ze ook hun negatieve of neutrale waardering beter verwoorden.
2. Meisjes gebruiken veel meer woorden (gemiddeld 8 woorden per persoon voor 5 gedichten, jongens 3,9 woorden). Ook hier is bij de meisjes de woordkeus

gevarieerder (per persoon 2,65 verschillende woorden tegenover 1,5 bij de jongens).

3. Als we de E-groep en de C-groep vergelijken, kunnen we vaststellen dat ze elkaar wat betreft de kwantiteit niet veel ontlopen. De E-groep gebruikt 5,86 woorden per persoon voor 5 gedichten, de C-groep 5,6 woorden. De E-groep gebruikt nu dus meer woorden dan in de eerste les.

Woorden die het hoogst scoren zijn: 'medelijden' 51 keer, 'triest' 17 keer, 'verdriet' 14 keer, 'zielig' 37 keer (waarvan 26 keer bij meisjes). Bij de E-groep is de woordkeus iets meer to the point. De leerlingen vinden bijvoorbeeld 9 keer iets 'zielig'; bij de C-groep is dat 28 keer.

4. De invloed van de lijst emotiewoorden is minder groot dan we gehoopt hadden. Veel eerder gebruikte woorden, waaronder het hoog scorende 'geraakt', komen bij de E-groep niet terug. Van de zgn. lijstwoorden komen we er 21 tegen, maar veel van die woorden waren ook al bij de primaire respons in de eerste les te vinden. Beide groepen gebruiken deze lijstwoorden in totaal 61 keer, maar hierbij moet opgemerkt worden dat de C-groep opvallend veel het woord 'zielig' inzet: 28 maal tegenover de E-groep 9 maal, hetgeen het werkelijke verschil verduistert.

5. Wat betreft de variatie in het repertoire ontlopen de groepen elkaar kwantitatief niet veel. Het totaal aantal verschillende woorden is bij beide groepen iets afgenomen (zie Tabel 1). De C-groep gebruikt weliswaar iets meer verschillende woorden, maar het aantal vage definiëringen is groter dan bij de E-groep, die puntiger formuleert. Het aantal onbeholpen omschrijvingen is, ook weer met name bij de E-groep, sterk gedaald. De C-groep blijft iets vaker het antwoord op de vraag naar het emotiewoord schuldig.

Er worden in totaal 28 nieuwe woorden gebruikt, die vrijwel allemaal redelijk adequaat zijn, zoals 'grimmig, wrang, weemoedig', maar ook 'big brothergevoel'. Negen van deze woorden zijn ook op de lijst te vinden ('afkeer, beklemd, berusting, ernstig, geroerd, geschokt, ongelukkig, schuldig en vervreemding') en het is opvallend dat de E-groep er hiervan 7 voor haar rekening neemt. In het algemeen kan gezegd worden dat de kwantiteit is afgenomen, maar de kwaliteit is toegenomen met een lichte voorsprong voor de E-groep.

conditie	gemiddeld aantal woorden per leerling		gemiddeld aantal verschillende woorden per leerling	
	experimentele groep	controlegroep	experimentele groep	controlegroep
les I	5,4	5,6	2,1	2,33
les II	5,86	5,6	1,75	1,82

Tabel 1 Het totaal aantal toegekende woorden per leerling en de breedte van het repertoire

Conclusies met betrekking tot hypothese 1

1. De lijst verschaft de leerlingen in eerste instantie een idioom dat ze bruikbaar achten; ze maken er desgevraagd ruim gebruik van.
2. De woorden uit de lijst beklijven minder dan we verwachtten. Hiervoor zijn verschillende redenen denkbaar. De gedichten uit de tweede les spreken de leerlingen waarschijnlijk minder aan dan het zeer directe 'Dement' en 'De idioot in bad', waardoor ze ook minder behoefte hebben aan een gevarieerd repertoire. In de eerste les vond bovendien via de opdracht een duidelijke sturing plaats en we verwachtten vervolgens dat ze daarna direct in staat zouden zijn spontaan de woorden uit de lijst te hanteren. Misschien geeft een herhaalde gerichte oefening in het gebruik van de lijst betere resultaten. Als de woorden uit de lijst wel terugkomen in de tweede les, zien we ze soms ook in de C-groep voorkomen. Hieruit zou men kunnen concluderen dat het gebruik van andere emotiewoorden waarschijnlijk niet alleen afhankelijk is van de instructie, maar ook van indruk die het gedicht maakt.
3. De vaardigheid in het toekennen van emotiewoorden wordt bij beide groepen groter. De E-groep gaat ook meer woorden gebruiken. Hoewel het verbale repertoire qua omvang iets kleiner wordt, valt wel te constateren dat de kwaliteit bij veel leerlingen beter wordt. De leerlingen zijn zich door de oefening meer bewust geworden van de mogelijkheden om gevoelens te verwoorden. Hoewel de verschillen niet zeer groot zijn, kan toch geconcludeerd worden dat de E-groep hierbij duidelijk in het voordeel is. Ze formuleert relatief toch iets genuanceerder en scherper.

Hypothese 2 luidt: 'Het bespreken van de wijze waarop tekstelementen bij lezers emotionele reacties kunnen oproepen, vergroot het vermogen van de leerlingen tekstelementen die deze reacties oproepen te benoemen.'

De leerlingen van de experimentele groep lazen na afloop van de eerste les een uitvoerig overzicht van de in par. 3.4 genoemde factoren die het oproepen van gevoelens kunnen bewerkstelligen; de leerlingen van de controlegroep kregen deze instructie niet.

Allereerst is in de tweede les de leerlingen gevraagd de door het gedicht opgewekte gevoelens zo nauwkeurig mogelijk op te schrijven. Daarna volgde bij elk gedicht in beide groepen de vraag 'Schrijf nu zo uitgebreid mogelijk op hoe het komt dat dit gedicht deze gevoelens oproept'; de antwoorden op deze tweede vraag van beide groepen leerlingen vormen de basis van de analyse.

Het doornemen van de antwoorden leidde tot het opstellen van zeven analyse-categorieën:

- stijl - betreft aspecten als rijm en beeldspraak;
- inhoud - betreft de inhoud van het gedicht;
- woordkeus - betreft de verwoording;
- structuur - betreft de compositie van het gedicht als geheel;

- persoonlijke reactie - betreft de betrokkenheid, herinneringen of persoonlijke associaties;
- begrip - betreft het begrip voor de situatie, de personen, de bedoeling van de dichter;
- overig.

De antwoorden zijn door beide auteurs van dit artikel eerst onafhankelijk van elkaar geanalyseerd. Bij de meeste gevallen waarover geen overeenstemming bleek te bestaan - een gering aantal overigens -, is in onderling overleg alsnog tot een bevredigende categorisering gekomen. Waar dat in een enkel geval niet mogelijk was, is het antwoord bij de rubriek 'overig' geteld. Dezelfde werkwijze werd voor de andere open vragen gehanteerd. Alle argumenten in de antwoorden op voornoemde vraag zijn gescoord, dat wil zeggen dat het antwoord van één leerling in meer dan één categorie kan worden geteld. De genoemde argumenten kunnen een positief of negatief oordeel staven. Tabel 2 geeft de resultaten weer voor de experimentele groep en de controlegroep, uitgesplitst naar jongens en meisjes, en naar gedicht.

De invloed van de instructie bij de experimentele groep leerlingen is opvallend, met name bij de jongens, zowel wat aantal argumenten betreft als de spreiding ervan over de categorieën. Het sterkst doet zich het effect van de instructie voor bij de stilistische argumenten en woordkeusargumenten gehanteerd door de jongens.

Omdat in de eerste les niet op overeenkomstige wijze naar de kenmerken van de gedichten die de gevoelens hebben opgewekt is gevraagd, kan een vergelijking van de antwoorden van de eerste en tweede les niet plaats vinden. Wel willen wij de volgende kanttekeningen plaatsen op grond van een analyse van de antwoorden op de vraag in de enquête van zowel de E-groep als de C-groep die als volgt luidt: 'Het is interessant om te kijken hoe het komt dat een gedicht bepaalde gevoelens oproept. Ga nu terug naar je meest favoriete gedicht, jouw nummer 1 dus. Probeer na te gaan waardoor het gedicht indruk op je maakte en schrijf dat hieronder op.'

Het aantal argumenten dat jongens en meisjes gezamenlijk in de beide groepen hanteert loopt niet uiteen. Wel hanteren de meisjes over beide groepen heen meer argumenten. Dat verklaart wellicht voor een deel waarom het effect van de instructie zich het sterkst bij de jongens voordoet. De leerlingen van de experimentele groep lijken een iets sterkere voorkeur te hebben voor het gedicht als kunstwerk als zodanig; misschien speelt een reeds bestaand verschil tussen beide groepen leerlingen de experimentele groep in de kaart.³ Uiteraard kunnen de gedichten die beoordeeld moeten worden op hun emotionele effect ook zelf een - zij het niet te controleren - factor zijn geweest. Een en ander doet naar onze mening aan het geconstateerde sterke effect van de instructie niet veel af.

conditie	experimentele groep (12 jongens)						controlegroep (12 jongens)					
gedicht	A	B	C	D	E	totaal	A	B	C	D	E	totaal
seks	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j
stijl	7	9	6	6	8	36	1	-	1	2	-	4
inhoud	3	3	1	3	-	10	1	3	4	2	8	18
woordkeus	4	2	2	1	2	11	-	-	2	-	-	2
structuur	1	-	1	1	4	7	-	-	-	-	-	1
pers.reactie	3	3	5	2	4	17	2	4	1	2	2	11
begrip	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	3
overig	-	-	-	-	3	3	-	-	-	1	-	1
totaal	18	17	15	13	21	84	6	8	8	7	11	40

conditie	experimentele groep (12 meisjes)						controlegroep (15 meisjes)					
gedicht	A	B	C	D	E	totaal	A	B	C	D	E	totaal
seks	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
stijl	3	3	3	4	3	16	-	1	-	8	3	12
inhoud	2	2	5	1	4	14	2	3	3	3	3	14
woordkeus	1	1	-	3	1	6	-	-	-	-	1	1
structuur	1	2	1	1	2	7	1	2	-	-	-	3
pers.reactie	4	3	2	2	3	14	2	-	3	1	3	9
begrip	-	2	-	-	-	2	5	-	2	-	-	7
overig	1	-	1	-	-	2	-	1	-	-	-	1
totaal	12	13	12	11	14	62	10	7	8	12	10	47
totaal	30	30	27	24	35	146	16	15	16	19	21	87

Tabel 2 Gehanteerde argumenten ter verklaring van de indruk die het gedicht maakt

Naast de effecten van de didactische ingrepen zijn wij uiteraard nieuwsgierig naar de waardering van de gedichten zelf, te meer daar de gedichten die wij voor het onderzoek selecteerden nogal verschillend zijn van vorm en inhoud. De rangordening van de gedichten naar de indruk die zij maakten en de argumentatie hierbij (het 'juryrapport') in de eerste les kunnen voor de beide groepen leerlingen gezamenlijk worden bekeken, omdat deze vraag vóór de uitgebreidere aandacht voor de gedichten in de experimentele groep is gesteld. Zowel jongens en meisjes als alle leerlingen samen komen tot een identieke voorkeursvolgorde:

- inhoud - betreft de verwerking
- woordkeus - betreft de verwerking
- structuur - betreft de compositie van het gedicht als geheel.

- E Dement
- C De idioot in het bad
- D Ons godsgeschenk
- B Straatliedje
- A Het was een gek

gedicht	A		B		C		D		E	
seks	j	m	j	m	j	m	j	m	j	m
oordeel	p/n	p/n	p/n	p/n	p/n	p/n	p/n	p/n	p/n	p/n
herkenbaar	1/-	-/-	4/-	4/2	3/-	-/1	4/-	-/-	9/-	6/-
indruk	1/10	3/10	4/7	4/8	5/5	17/1	7/5	10/5	9/3	20/-
begrip	-/19	1/19	1/3	3/-	-/1	-/1	-/-	-/-	-/1	3/-
kunstwerk	4/1	5/3	5/1	8/6	8/-	14/2	6/-	9/5	6/3	5/2
overig	1/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-

Tabel 3 Argumenten voor de waardering van de gedichten (eerste les)
(p = positief; n = negatief)

De argumenten, uitgesplitst naar gedicht, geslacht en positief en negatief gebruik, betreffen de herkenbaarheid van de opgeroepen situatie in het gedicht, de indruk die het gedicht maakt, het eigen begripsproces van de leerling en de aandacht voor het gedicht als kunstwerk (zie Tabel 3); een score onder 'positief' betekent dat dat argument gebruikt is om een positief waardeoordeel te funderen; een score onder 'negatief' wijst op het gebruik van het argument voor een negatief waardeoordeel). Hoogst en laagst gewaardeerde gedichten ontlokken de leerlingen de meeste argumenten. Het gedicht dat het meest een direct effect beoogt (E Dement) staat inderdaad bovenaan de lijst; een combinatie van herkenbaarheid en indruk die het maakt, bewerkstelligen deze eerste plaats. Gedicht C (De idioot in het bad) dankt zijn tweede plaats aan de indruk die het maakt, vooral bij de meisjes, en aan de waardering voor de artistieke aspecten, ook weer in sterkere mate bij de meisjes. Gedicht D (Ons Godsgeschenk) maakt ook indruk en de eenvoudige opbouw ervan wordt als artistiek procédé toch gewaardeerd; de negatieve argumenten bij 'indruk' betreffen de uitgesproken christelijke boodschap van het gedicht. Gedicht B (Straatliedje) wordt als kunstwerk gewaardeerd, maar afgewezen wegens een gebrek aan indruk die het maakt. Gedicht A (Het was een gek) wordt eveneens als kunstwerk gewaardeerd, maar het gevoel van niet-begrepen-hebben en de geringe indruk die het maakt, zorgen voor een laagste plaats in de voorkeursrangordening. Meisjes gebruiken, onafhankelijk van de gedichten, iets meer argumenten dan jongens (179 resp. 142), die meer de indruk die het gedicht maakt en het gedicht als kunstwerk betreffen, terwijl de jongens meer het argument van herkenbaarheid hanteren.

Dezelfde categorieën om argumenten te rubriceren zijn gebruikt in de tweede les, wanneer de leerlingen hun voorkeur moesten verwoorden voor het gedicht A van Kopland en gedicht B van Van der Rest. In de C-groep bestaat een voorkeur voor het gemakkelijkere en wat betreft inhoud direct emotionelere gedicht B, zoals de leerlingen zelf ook argumenteren. Of hier een effect van de didactische ingrepen zichtbaar wordt is moeilijk vast te stellen, omdat in de experimentele groep vooral meisjes voor gedicht A kiezen, op wie het gedicht meer indruk, ook als kunstwerk, maakt (Tabel 4).

gedicht	A				B			
conditie	experimentele groep		controlegroep		experimentele groep		controlegroep	
seks	j	m	j	m	j	m	j	m
herkenbaar	1	1	-	-	3	2	2	3
indruk	3	4	-	1	5	1	2	5
begrip	-	-	-	2	-	3	5	4
kunstwerk	1	6	-	1	3	2	1	1
overig	-	-	1	-	-	-	4	1

Tabel 4 Argumenten voor de waardering van de gedichten (tweede les)

Tot slot werpen we nog een blik op de resultaten van het *learner report*. De antwoorden zijn niet gerubriceerd naar 'ik heb geleerd, ontdekt, gemerkt; ik vind' etc., maar naar het onderwerp waarop de - subjectief beleefde - leerervaring betrekking heeft. We onderscheiden vijf onderwerpen. Iedere keer dat een onderwerp genoemd wordt is het gescoord (niet meer dan één keer per leerling); omdat de leerlingen genuanceerd antwoorden, is het moeilijk positieve en negatieve ervaringen te onderscheiden.

De onderwerpen zijn:

1. verwoording van emoties, ervaringen en beoordeling van gedichten;
Voorbeeld 'Ik heb geleerd dat ik een hekel heb mijn gevoelens onder woorden te brengen.'
2. stemming wordt beïnvloed door gedichten;
Voorbeeld 'Ik heb geleerd dat een woordkeuze of zinsbouw enorme invloed heeft op de gevoelswaarde van een gedicht. Ik heb ontdekt dat daardoor sommige gedichten geen enkele invloed hebben op mijn emoties.'
3. er is iets geleerd over voorkeur voor en afkeer van gedichten;
Voorbeeld 'Ik heb gemerkt dat ik eigenlijk niet zo van gedichten houd; (alleen de komische en spottende gedichten vind ik wel leuk.)'

4. er is het besef dat er soorten gedichten bestaan;
Voorbeeld: 'Ik heb gemerkt dat er verschillende soorten gedichten zijn over hetzelfde onderwerp.'
5. men heeft iets geleerd over de formele opbouw van gedichten of over de aandacht daarvoor;
Voorbeeld 'Ik heb geleerd dat ik door beeldspraak en ironie gedichten heel mooi vind.'
6. geen antwoord.

conditie	experimentele groep		controlegroep	
sekse	jongens	meisjes	jongens	meisjes
verwoording	3	8	5	5
stemming	6	4	-	1
voor-/afkeur	5	5	7	8
soorten	8	4	6	2
vorm	6	3	-	3
geen	-	-	2	1

Tabel 5 Resultaten van de analyse van het learnerreport

De subjectieve beleving van de leerlingen stemt overeen met de resultaten van de eerder besproken vragen. De leerlingen van de experimentele groep geven meer aan dat zij geleerd hebben dat een gedicht hun stemming kan beïnvloeden, dat zij beter in staat zijn gedichten naar een bepaalde categorie waar te nemen en dat zij meer letten op de formele structuur van gedichten. Bovendien geven deze leerlingen meer gedifferentieerde leereffecten aan wat in de cijfers niet te zien is, omdat per categorie slechts één score is geteld.

4. Besluit

Wij hebben aangetoond dat het aanreiken van emotiewoorden en het bespreken van de kenmerken van gedichten die emoties kunnen bewerkstelligen, de vaardigheid van leerlingen om deze woorden te hanteren om hun gevoelens te verwoorden en aan te geven waardoor deze opgeroepen zijn, in positieve zin beïnvloeden. Wanneer deze en andere didactische ingrepen vaker dan één keer zoals nu het geval was en gevarieerd worden toegepast, zou het leereffect sterker en duurzamer kunnen zijn; dit na te gaan is een thema voor vervolgonderzoek. Dit betreft tevens de samenhang van het nu geconstateerde leereffect met de esthetische waardering, met andere woorden de vraag of de waardering voor gedichten toeneemt na langer en op verschillende manieren te zijn behandeld.⁴

Noten

1. Zie voor de literatuurwetenschap het overzicht in Andringa & Schram (1994); voor literatuur-, film- en theater en kunstwetenschap het themanummer van *Poetics* 'Emotions and Cultural Products' onder redactie van Nico Frijda & Dick Schram (1995).
2. De resultaten m.b.t. de waardering van de gedichten op de vijfpuntsschalen blijven buiten beschouwing.
3. De antwoorden op deze vraag blijven verder buiten beschouwing. Ze overlappen met die van het 'juryrapport' en de vraag werd vooral gesteld om de aandacht van de leerlingen van de experimentele groep na het aanbieden van de emotiewoorden weer op de gedichten te richten. Bovendien maakt het onderstrepen van elementen in het gedicht die verantwoordelijk zouden zijn voor de gewekte indruk niet duidelijk om welke categorie kenmerken van het gedicht het gaat.
4. Het leren verwoorden van de eigen reactie op teksten en het leren aangeven van de tekstuele oorzaken ervan kan uitgebreid worden met het leren verwoorden van het uiteindelijke waarde-oordeel (zie Schram, 1991).

Bibliografie

- Andringa, E. & D. Schram (1994). Teksten, lezers en emoties empirisch benaderd. *Forum der Letteren* 35, 3, 196-208.
- Corcoran, B. & E. Evans (eds.) (1987). *Readers, Texts, Teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dias, P. & M. Hayhoe (1988). *Developing Response to Poetry*. Milton Keynes UK/ Philadelphia USA: Open University Press.
- Frijda, N. & D. Schram (eds.) (1995). *Emotions and Cultural Products*. *Poetics* 23, 1/2.
- Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling*. Bussum: Coutinho.
- Hayhoe, M. & S. Parker (1990). *Reading and Response*. Buckingham UK/Bristol USA: Open University Press.
- Hoekstra, H.A. (1986). *Cognition and Affect in the Appraisal of Events*. Diss. Rijksuniversiteit Groningen.
- Jager, B. de, R.A.J. Kraaijeveld & G. van der Meulen (1995). *Op niveau literair*. Zwolle: Thieme.
- Janssen, T. & G. Rijlaarsdam (1990). Opbrengsten van literatuuronderwijs: een vooronderzoek. *Spiegel* 8, 2, 29-47.
- Moor, W. de (1984). Aspecten van Literatuuronderwijs. *Levende Talen* 390, 161-173.
- Mulder, J. & M. Wijffels (1992). *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam: Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk van de Vrije Universiteit.
- Schilleman, J. & L. Uijtendewilligen (1982). *Blauwdruk*. Den Bosch: Malmberg.
- Schram, D. (1991). Wanneer is een boek goed? Norm en waardering van literaire teksten bij scholieren. In: J. Noordegraaf & R. Zemel (red.), *Accidentia. Taal- en letteroefeningen voor Jan Knol*. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU, 223-229.
- Schram, D. & C. Geljon (1992). Emoties in de literatuurles: een aanzet. In: H. van Gorp & D. de Geest (red.), *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*. Leuven/Amersfoort: Acco, 199-208.
- Segers, R.T. (1984). *Overlezen*. Leiden/Antwerpen: Nijhoff.
- Peer, W. van (1991). Emotionele functies van het literaire lezen. *Spektator* 20, 87-96.

Bijlage 1: twee gedichten

Dement

Voor ik in mijn auto stap kijk ik nog een keertje om,
Oma staat daarbuiten lijdzaam en gelaten,
Een aangevreten standbeeld, getergd door ouderdom,
Dat hardop in zichzelf staat te praten.
Als in een poppenkraam,
Staat zij daar voor het raam,
Ik heb moeite mijn tranen te bedwingen.
Ik zwaai nog even vlug,
Het oudje zwaait niet terug,
Het lijkt wel of ze zachtjes staat te zingen

Opa was jouw alles en toen hij was doodgegaan
Zat jij urenlang stil voor je uit te staren.
Je maakte niets meer schoon, vervuilde langzaam aan
En je sprak verward over jouw kinderjaren.
Soms liep je 's avonds laat
Met de poppen op straat
Die jij uit je kindertijd bewaard had.
En ik weet nog van die keer,
Je wist volstrekt niets meer
Dat je een hele nacht bloot voor de koude haard zat

Vorig jaar december zei jij: 'Je weet toch wel dat
Als ik later groot ben, ik dan ga studeren;
En heel misschien verhuizen we dan naar de grote stad
En ik vraag aan papa om nieuwe kleren'
Ach, je had het al verwacht
Toen je werd weggebracht
Daaraan bleek eenvoudigweg niet te ontkomen.
En soms als je helder bent
Dan vraag jij mij: 'Lieve vent,
Waarom heeft de Heer mij nog niet weggenomen?'

Oma, waarom liet je mij in de steek,
Heb je mij geestelijk verlaten?
Je ogen zo flets en je haren zo bleek,
Ik zou nog zo graag met je praten.

Fred Florusse

Ons Godsgeschenk

Toen onze kleine jongen werd geboren
noemden wij hem Johannes: Godsgeschenk.
Een blijde moeder hield haar zoon ten doop;
een trotse vader droeg hem weer in huis,
ons Godsgeschenk.

Toen kwamen dagen dat wij radeloos naar hem keken:
zwerfende oogjes dwaalden vreemd in 't rond,
stuurloze handjes wisten niet van grijpen,
onnozel-kwijlend was de kleine mond.

Mongooltje; als een vonnis werd dit woord geschreven
in onze harten; en soms zag ik hem
als een vreemd dier, uit ander nest gekropen.
"Is dit Uw Godsgeschenk?" klonk satans sluwe stem.

Wanhopig nam ik 't kindje in mijn armen
en huilend bad ik: "God heb medelij!"
Toen kwam het antwoord, want een heel klein handje
raakte mijn wang aan; hij herkende mij!

Onze Johannes; ja, we hebben hem gekregen;
zijn hulpeloosheid werd ons toevertrouwd.
En in de hemel staat zijn naam geschreven,
omdat de Vader van Zijn kinderen houdt.

Eens zal hij recht gaan door Gods gouden straten
en zingen met de meest volmaakte stem.
Want Jezus zal zijn krankheden genezen;
Hij overwon, 't werd Pasen, ook voor hem.

En als ik nu mijn man na 't werk met hem zie spelen
en nog eens aan die eerste bittere maanden denk,
dan kan ik vrolijk met mijn tweetal lachen
Hij is de zoon in huis, ons Godsgeschenk

Greet Jansen-Smit
(uit: 'Iets voor U')

Bijlage 2: de lijst emotiewoorden

afgrijzen
afkeer
afschuw
agressief
akelig
antipathie
bang
beklemd
berusting
bevreemd
bewogenheid
bewondering
bezorgd
binnenpret
boos
chagrijnig
deemoedig (=nederig)
deernis (=innig medelijden)
depressief
down
droevig
ellendig
ergernis
ernstig
geamuseerd
gedeprimeerd
geërgerd
gegeneerd
geïrriteerd
gelaten (=lijdzzaam)
genegenheid
geraakt
geremd
geroerd

geschokt
getroffen
getroost
huiverig
hulpeloos
kwaad
kwetsbaar
leedvermaak
liefde
lullig
machteloos
medelijden
melancholiek
minderwaardig
miserabel
mistroostig
moedeloos
naar
neerslachtig
onbestemd
ondersteboven
ongeïnteresseerd
ongelukkig
ongemakkelijk
onlust
onprettig
onrustig
ontroerd
onvoldaan
onvrede
onwezenlijk
onzeker
opgelaten
opstandig

pijn
plezier
radeloos
rot
schaamte
schroom
schuldig
sentimenteel
smart
somber
sympathie
tederheid
tegenzin
triest
tweeslachtig
verbondenheid
verdrietig
verlegen
verontwaardigd
verslagen
verveling
vervreemding
verward
verwondering
verzet
walging
wanhopig
zelfverwijt
zielig
zinloosheid
zorgeloos
zwaarmoedig

