

## Versta je wat je leest?

### Sociaal-emotionele ontwikkeling bij bovenbouwleerlingen in het voortgezet onderwijs in relatie tot hun houding tegenover het lezen van literatuur<sup>1</sup>

#### 1. Inleiding

“Heb jij een uittrekselboek waarin ‘Het Verdriet van België’ voorkomt? Ik heb morgen literatuurtentamen en snap geen moer van dat boek. Geen zin om verder te lezen.”

Een gesprek tussen twee havo 5-leerlingen; gefingeerd, maar weinig bezijden de werkelijkheid. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is de problematiek van het literatuuronderwijs bekend. Adolescente lezers (14-20 jaar) die zich het lezen van literatuur eigen moeten maken, laten een breed spectrum van verschillen zien in leesbereidheid (waarom en hoe leest iemand). De één leest en begrijpt een verhaal schijnbaar moeiteloos waaraan de ander drie keer opnieuw begint en dan de moed opgeeft, of leest omdat hij het niet laten kan, terwijl een ander niet leest omdat hij het laten wil.

Dat mensen ruwweg opgedeeld kunnen worden in de groep ‘lezers’ of ‘niet-lezers’ zal bekend zijn. Ergens na het twaalfde levensjaar wordt die tweedeling zichtbaar (Boekhout & Van Hattum, 1992; Van Woerkom, 1990). Vroeger heette de tv de stoorzender bij uitnemendheid, nu is het de spelcomputer met zijn eindeloos aanbod aan elektronische spellen (Schlundt Bodien & Nelck-da Silva Rosa, 1990). Of beide nu oorzaak zijn of gretig aangegrepen gevolg van het niet-lezen is voor ons onduidelijk. Omdat wij het vermoeden hebben dat literatuur moet aansluiten bij de cognitieve en emotionele ontwikkeling van een individu wil er bereidheid tot lezen ontwikkeld worden, zijn wij met een verkennend onderzoek gestart naar relaties tussen sociaal-emotionele ontwikkeling en leeshoudingontwikkeling bij adolescenten tussen 14 en 20 jaar. In dit verband spreekt De Vries (1989) over mentale ontwikkeling.

In deze bijdrage willen we een overzicht geven van ons onderzoek. Eerst geven we een beknopte beschrijving van onderzoek naar sociaal-emotionele ontwikkeling (par. 2). Dan gaan we in op wat wij verstaan onder leeshoudingontwikkeling (par. 3). Vervolgens schetsen we de leeshoudingontwikkeling in relatie tot de sociaal-emotionele ontwikkeling en presenteren we een theoretisch model (par. 4). In paragraaf 5 bespreken we onze vraagstelling en methode van onderzoek. Ten slotte beschrijven we de opzet en uitkomsten van een klein vooronderzoek dat we hielden onder drie proefpersonen (par. 6).

## 2. Sociaal-emotionele ontwikkeling

Ontwikkeling speelt een belangrijke rol in de groei naar volwassenheid. Baby's groeien op, worden groter en sterker waardoor ze zich op hun buik kunnen draaien en weer terug op hun rug. Dan komt het zitten aan de beurt, het kruipen en ten slotte, aan het einde van een ingewikkeld biologisch/neurologisch/fysiek proces van ontwikkeling, kunnen ze staan (hun evenwicht bewaren) en lopen.

Piaget (zie Verhofstadt-Denève, Van Geert & Vyt, 1995) beschrijft wetten die de *cognitieve* ontwikkeling van de ene naar de andere fase beheersen (het zogenaamde *equilibratiemodel*). Op cognitief gebied start het jonge kind vanuit een toestand van duidelijk onevenwicht, maar met een aangeboren mogelijkheid tot streven naar adaptatie en evenwicht. Als de omstandigheden ideaal zijn, wordt dat intellectueel evenwicht tijdens de adolescentie bereikt (aan het einde van de formeel-operationele periode,  $\pm 15/16$  jaar). Dit fundamenteel *equilibratieproces* is homogeen en continu. Tussen de drie opeenvolgende perioden treedt telkens een discontinuïteit op die voorbode is van het groeien naar de volgende fase. Deze eindigt in een nieuwe evenwichtstoestand. Het continue *equilibratieproces* geeft aanleiding tot discontinue, heterogene *equilibriumfasen*: de *sensomotorische* (die eindigt rondom het tweede jaar), de *pre-operationele subperiode* (tussen het tweede en zevende jaar), de *concreet-operationele subperiode* (tussen het zevende en twaalfde jaar) en de *formeel-operationele* (12 tot 15 jaar). In de *pre-operationele* en *concreet-operationele* periode leert het kind klasse- en relatie-logica doorgronden<sup>2</sup> en in de derde fase is het in staat tot hypothetisch denken (De Coster & Verhofstadt-Denève, 1981; Verhofstadt-Denève, Van Geert & Vyt, 1995).

Kohlberg (zie Meeus, 1994) beschrijft drie niveaus in de ontwikkeling van het *morele denken*: het *pre-conventionele* (tot ongeveer 10 jaar), het *conventionele* (de meeste adolescenten en veel volwassenen) en het *postconventionele morele niveau* (sommige oudere adolescenten en sommige volwassenen). Deze ontwikkeling is universeel; ieder mens doorloopt de niveaus en wel in de zojuist beschreven volgorde. Het kind functionerend op het eerste niveau, het *pre-conventionele*, is zich bewust van goed en kwaad, maar alleen vanwege de gevolgen (beloning en straf). Op het tweede niveau, het *conventionele*, is er sprake van gedrag op grond van wat je verwacht van ouders en vrienden: wat anderen prettig vinden is goed, wat anderen (de samenleving) doen, is goed. De kern van het *postconventionele niveau*, het derde niveau van *moreel denken*, is de individuele opvatting over wat goed en kwaad is. Of een daad als goed dan wel kwaad beoordeeld wordt, is afhankelijk van gewetensbeslissingen die voortkomen uit algemene ethische principe-keuzes (zie Meeus, 1994).

Bij zowel Piaget (*cognitieve ontwikkeling*) als Kohlberg (*ontwikkeling in het morele denken*) is sprake van mentale ontwikkeling van minder naar meer en van eenvoudig naar complex, die van wezenlijk belang is voor gevarieerder en genuanceerder handelingen en gedachten. Het opgroeiende kind begrijpt beter de complexiteit van de wereld waarin het leeft, voelt deze beter aan en beschikt over meer inlevingsvermogen. De mens in wording krijgt dankzij allerlei mentale ontwikkelingsprocessen meer inzicht in en greep op de hem omringende gecompliceerde werkelijkheid. Dat volwassenen met dit proces niet altijd rekening houden blijkt uit het feit dat de interpretaties van een



Griffeljury (bestaande uit volwassenen die kinderboeken jureren) gebaseerd op conventionele morele opvattingen (die voor volwassenen meteen duidelijk zijn) door kinderen (die op dat niveau nog niet opereren) niet begrepen worden (M. Wijma-Van der Laan, aangehaald in De Vries, 1989:260-262).

Omgekeerd bleek ons uit vooronderzoek (Schlundt Bodien & Nelck-da Silva Rosa, 1990) waarin de morele niveaus van Kohlberg gerelateerd werden aan uitspraken van lezers in verschillende leeftijdscategorieën dat hun reacties op morele oordelen ten aanzien van een aangeboden verhaal ('Bloed'<sup>3</sup> van Gerard Reve) niet in overeenstemming waren met hun leeftijd. Bij sommige brugklaslezers (12-13 jaar) van de tekst 'Bloed' kwamen morele oordelen op het postconventionele niveau voor en bij sommige volwassen lezers (40 en 63 jaar) reacties op het conventionele niveau. Andere onderzoeksresultaten tonen aan dat het op zijn minst onzeker is of individuele jongeren eenduidig in een fase-indeling ondergebracht kunnen worden. In hun gedrag vertonen mensen vaak karakteristieken uit meerdere aansluitende fasen (Kroger, 1989). In welke fase zit zo iemand dan precies?

Een ander probleem is dat niet iedereen alle fasen doorloopt die volgens de theorie worden gespecificeerd. Mensen van dezelfde leeftijd, jong-volwassenen bijvoorbeeld, kunnen zich in heel verschillende fasen bevinden. Dit is duidelijk gebleken bij het onderzoek naar ego-ontwikkeling volgens Loevinger (Bosma, 1994).

Een uitgebreid onderzoek naar *ego-development*<sup>4</sup> (stadia van *ego-development* worden door Westenberg & Jonckheer (1998) aangeduid met E-2 tot en met E-8) heeft aangetoond dat er in de ontwikkeling van het individu verschillende stadia aan te wijzen zijn die een hiërarchische structuur vertonen, maar dat er geen verband bestaat tussen leeftijd en stadium waarin iemand functioneert. Ook wordt er geen uitspraak gedaan over morele superioriteit van het ene stadium over het andere, iets wat Piaget en Kohlberg wel doen (Loevinger, 1976).

Ego-ontwikkeling verloopt volgens een aantal duidelijk aanwijsbare *milestones* (Loevinger, 1970) en is een proces dat op sociaal en emotioneel terrein van minder genuanceerd (zwart-wit) denken en niet gericht op anderen (E-2; E-3), zich ontwikkelt naar genuanceerd denken, voelen en handelen en een gerichtheid op anderen/de maatschappij (E-4; E-5; E-6), om tenslotte verzoend te raken met het onverzoenlijke (E-7; E-8; E-9). Deze *milestones* heeft Loevinger (1976) na een tot in detail doorgevoerd empirisch onderzoek als volgt benoemd: *presocial, symbiotic, impulsive* (E-2 bij Westenberg & Jonckheer, 1998), *self-protective, conformist, conscientious-conformist, conscientious, individualistic, autonomous, integrated*. De ego-ontwikkelingstest die Loevinger met anderen ontwikkelde, laat een respondent een aantal zinnen afmaken. De inhoud van die aanvullingen bepaalt het hoogste stadium waarin de respondent op dat moment functioneert. Tabel 1 (Kroger, 1989) toont een voorbeeld van de zinaanvulstam 'When they avoided me...' die afgeschreven moet worden. Het commentaar in de laatste kolom laat de ontwikkeling zien die vanaf stadium 'self-protective' (E-3) tot stadium 'autonomous' (E-8) loopt. Overigens laat Kroger in haar voorbeeld (tabel 1) het laatste stadium (E-9) weg, daar hierover nog weinig concreets te melden valt. Dit komt door het feit dat het hoogste stadium waarin de onderzoeker zelf functioneert, hem/haar geen adequate mogelijkheid biedt karakteristieken uit hoger gelegen stadia te onderkennen en te beschrijven.

Stage	Response	Comment
Self-protective E-3	I laughed because my intentions were to avoid them	Need to protect the self through hostile humor
Conformist E-4	I felt as if I wasn't wanted	Feelings of rejection by the group
Conscientious-conformist E-5	I felt very self-conscious	Feeling conscious of the self
Conscientious E-6	I took stock of myself to find possible reasons	Evaluation of the self
Individualistic E-7	I found I had been rather snobbish to them, although unintentional	Taking responsibility for one's actions, though unintended
Autonomous E-8	I wondered why they did-was it me? or was it them? or something else?	Indicates conceptual complexity with three possibilities contrasted

*Tabel 1: Zinaanvulstam 'When they avoided me...' en de daarbij behorende aanvullingen (Kroger, 1989)*

In Tabel 2 is een voorbeeld opgenomen van een zinaanvulstam en daarbij gegeven antwoorden van Nederlandse adolescenten. De op deze 'stam' gegeven aanvullingen zijn karakteristiek voor het stadium van sociaal-emotionele ontwikkeling (Westenberg & Jonckheer, 1998). Iemand die overwegend in het impulsieve stadium (E-2) verkeert zal de zin aanvullen met gedachten die te herleiden zijn tot onmiddellijke reactie op behoeften en gevoelens.

In het zelfbeschermende stadium (E-3) wens je je omgeving naar je hand te zetten, daar je er in hoofdzaak behoefte aan hebt jezelf te beschermen door controle te willen uitoefenen op je eigen gevoelens. Egocentrisme en zelfzucht zijn kenmerkend voor dit stadium. Daarentegen wordt het conformistische stadium (E-4) getypeerd doordat eigenbelang wordt geïdentificeerd met groepsbelang; voor je eigen veiligheid moet je tot een groep behoren. Het zelfbewuste stadium (E-5) is vooral te herkennen aan het feit dat het zwart-wit denken uit de vorige stadia verdwijnt en plaats maakt voor het bewustzijn dat er ruimte mogelijk is voor afwijkende gedachten en ideeën. Men ontdekt als het ware een innerlijke gevoels- en gedachtenwereld.

In het E-6 stadium - het principiële - is men in staat tot retrospectiviteit. Men ontwikkelt een gedifferentieerde kijk op de gevoels- en gedachtenwereld van anderen. Daarnaast ontwikkelt men een sterk verantwoordelijkheidsgevoel waardoor men relaties met anderen kan verdiepen. Het E-7 stadium - het individuele - wordt gekenmerkt door een toegenomen gevoel van individualiteit en meer aandacht voor emotionele onafhankelijkheid. Mensen die het autonome stadium bereiken (E-8) ontwikkelen het vermogen om tegenstrijdige behoeften en verantwoordelijkheden te

hanteren. Hun denken vertoont een grotere complexiteit en zij tolereren meer ambiguïteit. Het geïntegreerde stadium ten slotte (E-9) duidt op de mogelijkheid het onverzoenlijke te verzoenen; het loslaten van wat niet bereikbaar is.

Stadium	Reactie	Commentaar
stadium E-2 het impulsieve	'is dat niet leuk'	onmiddellijke reactie op gevoelens en behoeften
stadium E-3 het zelfbeschermende	'vind ik dat niet erg'	behoefte aan controle over eigen gevoelens
stadium E-4 het conformistische	'dacht ik dat ze me niet meer mochten'	tot een groep behoren is een vorm van zelfbescherming en dus noodzakelijk
stadium E-5 het zelfbewuste	'voelde ik me buiten gesloten'	ontdekking van eigen gevoels- en gedachten-wereld
stadium E-6 het principiële	'wist ik zeker dat het geen echte vrienden waren'	gedifferentieerde kijk op de gevoelens en motieven van anderen

Tabel 2: Nederlandse versie van de zinaanvulstam 'Toen ze mij ontweken' en de daarbij behorende aanvullingen (Westenberg & Jonckheer, 1998)

Verschillen in uitspraken in de tests komen o.a. voort uit het feit dat Westenberg & Jonckheer (1998) alleen met jongeren ( $n=3000$ ) hebben gewerkt en Loevinger (1976) gegevens van mensen uit alle leeftijdsgroepen heeft bestudeerd. Het onderzoek van Westenberg & Jonckheer (1998) is daarom voor inzicht in de ontwikkeling bij adolescenten meer verhelderend.

Uit dit onderzoek blijkt dat sommige kinderen van 11 jaar het vijfde stadium al bereikt hebben, en dat sommige adolescenten van 16 jaar nog functioneren in stadium twee, het zelfbeschermende. Tabel 3 (Westenberg & Jonckheer, 1998) geeft een goed inzicht in de spreiding van de verschillende stadia over de leeftijden. Geen enkele 8- tot 10-jarige uit dit onderzoek functioneert al in het principiële stadium, maar opmerkelijk is dat 15% van de onderzoeksgroep al in het conformistische stadium is gekomen, terwijl van de groep 11- tot 13- jarigen nog 42% in het E-3 stadium functioneert. Van de 14- tot 17-jarigen verkeert nog altijd 19% in het E-3 stadium en van de 11- tot 13-jarigen is dan al 8% naar het E-5 stadium 'verhuisd'. Hier zij meteen opgemerkt dat iemand die bijvoorbeeld stadium vijf bereikt heeft ook blijft functioneren op alle onderliggende stadia op het moment dat de omstandigheden dat vereisen.



Leeftijd	E-2 impulsief	E-3 zelfbe- schermend	E-4 confor- mistisch	E-5 zelfbewust	E-6 principeel	E-7 individa- listisch
8-10 jaar n=160	47%	39%	15%	0,5%	0%	0%
11-13 jaar n=220	14%	42%	35%	8%	0%	0%
14-17 jaar n=231	5%	19%	32%	33%	9%	4%
18-25 jaar n=184	0%	9%	24%	41%	20%	5%

Tabel 3: *Stadia van sociaal-emotionele ontwikkeling en leeftijd (Westenberg & Jonckheer, 1998)*

### 3. Leestypen, leesfasen, leeshouding en leeshoudingontwikkeling

Sinds de tweede helft van de vorige eeuw (De Vries, 1989) zijn verschillende pogingen ondernomen om de relatie tussen het lezen van boeken en de belangstellingswereld van kinderen in kaart te brengen. Afwisselend wordt er onderzoek gedaan naar leestypen (kun je een typologie opstellen aan de hand van de leesbehoeften die bij kinderen zijn waar te nemen?), fasen in het leesproces, de mentale houding die kinderen aannemen tijdens, voor en na het lezen van een boek en het beschrijven van een ontwikkelingsproces dat kinderen doorlopen in relatie tot boeken. Achtereenvolgens bespreken we deze vier onderwerpen om meer inzicht te verwerven in de relatie kind-boek.

#### Leestypen

Giehrl (1972) probeert de behoefte tot lezen te verklaren als een gevolg van aanleg en milieu. Hij onderscheidt drie motieven om te lezen:

- het verlangen naar kennis;
- de behoefte om te ontsnappen aan de zorgen van het dagelijks leven;
- het verlangen om zin te geven aan het leven.

Op grond van deze drie leesmotieven komt hij tot vier lezerstypen:

- de functioneel-pragmatische lezer;
- de emotioneel-fantastische lezer (evatorisch lezen)<sup>5</sup>;
- de rationeel-intellectuele lezer;
- de literair-esthetische lezer.

De functioneel-pragmatische lezer beschouwt het lezen als middel om kennis te verwerven. De emotioneel-fantastische lezer kent weinig distantie en laat zich meeslepen door de lectuur. Hij heeft een voorkeur voor triviale lectuur. De rationeel-

intellectuele lezer verwerkt de informatie kritisch en gaat op zoek naar de dieper liggende zin en betekenis van een tekst. De literair-esthetische lezer kent ook wel de behoefte zich even los te maken van de dagelijkse beslommingen, maar hij verlangt meer. Hij weet literatuur te waarderen, volgt niet alleen de handelingen, maar heeft ook oog voor vorm en diepere betekenis (Ghesquière, 1982). Giehrls bevindingen steunen niet op systematisch doorgevoerd empirisch onderzoek waardoor op zijn type-indeling nogal wat kritiek is gekomen (De Vries, 1989; Ghesquière, 1982). Daarbij is een type-indeling per definitie statisch, terwijl onderzoek naar fasen al veel meer het karakter heeft van ontwikkeling, en daarnaar gaat onze interesse in eerste instantie uit.

### **Leesfasen**

De aandacht die onderzoekers hebben besteed aan het idee van de leesfasen stamt al uit de vorige eeuw. Leopold (zie De Vries, 1998) meldt al in 1869 dat men empirisch kan onderzoeken aan welke lectuur kinderen op welke leeftijd behoefte hebben.

Via een enquête onder 8000 kinderen onderzocht Bühler (1923) of en zo ja welke leesfasen vast te stellen zijn. De leesfasen die zij vóór de puberteit onderscheidt zijn het bekende 'Struwwelpeteralter', het 'Märchenalter' en het 'Robinsonalter'. Deze laatste fase begint dan ergens tussen het achtste en dertiende jaar. De vierde leesfase noemt ze 'Heldenalter' (Bühler, 1918).

Een veel genuanceerder leesfase-indeling komt tot stand wanneer Bühler (1926) een nauwkeurige beschrijving geeft van de ontwikkeling van literaire voorkeuren. Deze studie vormde een voortzetting van die uit 1923. Er is geen sprake meer van een scherp omlijnde fase-indeling en vanaf het tiende jaar worden individuele verschillen steeds groter.

Quast (zie De Vries, 1989) komt via zijn onderzoek onder 3600 Duitse kinderen van 8 tot 18 jaar tot een tweefasen-indeling. De eerste noemt hij een zuiver receptieve (een kritiekloze fase van helden- en avonturenverhalen), de tweede is de fase van beginnen-de reflectie.

### **Leeshouding**

Uit een enquête onder 1500 kinderen tussen 10 en 14 jaar over hun leesmotieven, waarbij de onderzoeksters zich concentreerden op de eerste twee leesmotieven van Giehrl, blijkt dat lezen een middel is om je stemming te verbeteren (tot rust komen, angst of verdriet vergeten, verveling verdrijven) (Van Tellegen-van Delft & Catsburg, 1987). Motieven om te gaan lezen zijn volgens De Vries (1989) evenwel complexer dan Van Tellegen-van Delft & Catsburg (1987) aangeven: 77% van de kinderen zegt tot rust te komen door te gaan lezen en 47% verklaart dat lezen een manier is om boosheid of verdriet kwijt te raken. Daarentegen zegt 78% wel eens te lezen om de blik te verruimen. Ook zegt 52% uit boeken te leren hoe andere mensen zijn en hoe je met anderen kunt omgaan.

Boeken kunnen veel voor mensen betekenen, onder meer omdat boeken het onderwijsmateriaal vanaf de basisschool tot de universiteit vormen op bijna ieder gebied (Carlsen & Sherrill, 1988). Op individueel niveau kunnen zij een middel zijn om te ontsnappen aan de dagelijkse werkelijkheid, ze kunnen esthetisch genoeg bieden en iemand inzicht verschaffen in zichzelf en de hem/haar omringende wereld

en ze stimuleren het intellect. Boeken doen verschillende dingen voor verschillende lezers. Er zijn 25 tot 50 beweegredenen om literatuur te lezen (Carlsen & Sherrill, 1988); ze gaan van het eenvoudig genoeg van het lezen van een verhaal of een gedicht tot het kennen van de geschiedenis van het literaire streven der gehele mensheid; van de ontwikkelingsgang van enthousiast naar kritisch lezen; van het leren hoe je boeken in een boekhandel kunt vinden tot het zien van de complexiteit van het literaire vakmanschap. Wat blijft er in iemands herinnering hangen van al die boeken die gelezen worden? Veranderen ze iemands denken of zelfs het gedrag? Is lezen zo'n belangrijke bezigheid in iemands leven dat het meer gestimuleerd zou moeten worden dan bijvoorbeeld het beoefenen van sport? De schrijvers vinden van wel, daar boeken emotionele responsen oproepen, de fantasie en de belangstelling voor nieuwe domeinen stimuleren, verlichting en vertroosting brengen en nieuwe fases in iemands leven markeren. Overigens is het zo dat de herinnering aan een boek zelden gekoppeld wordt aan literaire waardering; de aantrekkingskracht van het verhaal speelt evenmin een rol. Wat lezers wel noemen is de emotionele invloed en de verkregen inzichten in zichzelf en anderen. Door het boek gestimuleerde geestelijke groei wordt ook genoemd als herinnering aan het gelezene (Carlsen & Sherrill, 1988).

Onderzoek naar de leeswereld van kinderen uit een zevende groep van een basisschool (Chorus, 1991) leverde op dat leerlingen nadenken over lezen en alles wat daarmee samenhangt. Lezen (van kinderen) is te zien als een cyclische beweging van *beleven, waarderen, kiezen*. Het bestaat uit een actieve en een passieve component. In de leesprocessen van de kinderen mag men meer beschouwende en kritische aspecten verwachten dan algemeen wordt aangenomen. Het verschil in 'kritische distantie' tussen lezen voor je plezier en lezen van literatuur (zoals dat op scholen aangeleerd wordt) is duidelijk aanwezig, alleen, het is anders dan volwassenen verwachten en het verschil is minder groot. Kinderen lezen onbevangen en uit nieuwsgierigheid, maar ze maken onderscheid tussen boeken en boeksoorten (alleen niet volgens genre-indelingen van volwassenen). Tijdens *het beleven* gaan kinderen een relatie aan met het boek en dat heeft tot gevolg dat ze het gelezene verwerken, terwijl ze genieten. Bij identificatie met personages bouwen kinderen een zekere afstand in. Ze gaan op in het boek, spelen mee, maar vereenzelvigen zich niet volledig met de personages. Veel kinderen beschrijven dit meedoen op afstand als 'in het boek meespelen', 'net doen alsof dat met mij gebeurt'. Heel vaak is er ook een oordeel over het gebeuren en de personen in het boek, waarbij vergeleken wordt: 'dat zou ik niet zo doen, want...'. *Waarderen* vergt nog meer afstand dan beleven. Je moet zoveel afstand nemen van het verhaal terwijl je er middenin zit, dat je oordelen kunt vormen. Die oordelen worden lang niet altijd onder woorden gebracht, maar de kinderen houden er wel rekening mee als ze het volgende boek uit de bibliotheek halen (*kieszen*). Wat kinderen in het literatuuronderwijs moeten leren (Chorus, 1991) is te lezen met kritische distantie op basis van literaire criteria. Kinderen van de basisschoolleeftijd en het begin van het voortgezet onderwijs kennen die criteria niet, maar hun lezen is niet puur consumptief. Zij maken een ander onderscheid dan volwassenen. Kinderen werken niet vanuit vaste criteria of vaste kaders. Ze gaan niet af op wat wel en niet kan en kijken anders tegen de werkelijkheid aan. Hun waardeoordelen komen niet voort uit literaire en maatschappelijke conventies. Hun criteria bepalen ze aan de hand van wat ze lezen. Invloed van thuis en school is



duidelijk aanwezig, maar het grootste gedeelte van hun onderscheidingen komt voort uit eigen ervaring en beleving (Chorus, 1991).

### **Leeshoudingontwikkeling**

Voor Appleyard (1991) is het mysterie hoe lezers op literatuur reageren wat minder groot geworden dankzij het feit dat hij de vraag hoe lezers op literatuur reageren koppelt aan de vraag hoe die lezers zich psychologisch ontwikkelen en hoe de cultuur waarin zij leven hen beïnvloedt. Zijn literair-wetenschappelijke uitgangspunten liggen verankerd in *reader-response criticism*. In deze visie gaat men uit van interactie tussen tekst en lezers. Hiermee volgt hij Rosenblatt (1926), Richards (1929), Holland (1968, 1975, 1980) en Iser (1978). Appleyard richt zich op de vraag hoe beïnvloeding vanuit de tekst veranderingen in het leesproces van de lezer tot stand brengt. Hij komt tot de volgende fasen van leeshoudingontwikkeling, die hijzelf aanduidt met 'five roles readers take'.

- *The Reader as Player*: de voorschoolse jaren waarin het kind nog niet leest, maar naar verhalen luistert en in een wereld speelt waarin fantasie, angsten en verlangens aanwezig zijn, waarop het kind al spelend controle probeert te krijgen.
- *The Reader as Hero and Heroine*: het schoolkind is de hoofdrolspeler in het avonturenverhaal dat voortdurend herschreven wordt op die momenten dat het kinderlijke beeld van de wereld en het gedrag van mensen duidelijker en helderder wordt. De verhalen in deze avonturenwereld waarin het kind kan wegvlugten, schijnen een alternatief te zijn voor de realiteit van de gewone wereld. Ze zijn meer geordend en meer eenduidig.
- *The Reader as Thinker*: de adolescent leest verhalen om inzicht te verwerven omtrent de zin van het leven, is op zoek naar waarden en overtuigingen waaraan hij/zij zich binden kan, en wil ideaalbeelden en leefstijlen ontdekken ter navolging. Een belangrijke toetssteen ter beoordeling van deze ideaalbeelden en leefstijlen is het eerlijke karakter ervan.
- *The Reader as Interpreter*: de lezer die literatuur systematisch bestudeert, benadert haar als een geordend orgaan van kennis met haar eigen principes van onderzoek en regels van belangrijkheid. Hij/zij leert analytisch over literatuur te denken en te praten en verwerft een gevoel van tekst-historiciteit en wellicht een kritische werkingstheorie<sup>5</sup>.
- *The Pragmatic Reader*: de volwassen lezer beheerst alle hiervoor beschreven leesstijlen en past ze bewust toe op het moment van lezen. De lezer maakt meer bewust en pragmatisch gebruik van deze leeshoudingen en kan simultaan genieten, nadenken en wegdromen.

Dit model vindt Appleyard (1991) geschikt om het observeerbare gedrag van lezers binnen hun eigen cultuur te beschrijven; daarnaast kan het gebruikt worden als een model dat aangeeft hoe lezers zich zouden moeten ontwikkelen. Het jonge kind heeft nog niet voldoende capaciteiten ontwikkeld om de fantasiewereld permanent van de reële wereld te scheiden, capaciteiten die het ouder wordende kind wel tot zijn beschikking heeft, waardoor het een gevoel ontwikkelt van beheersing over die

fantasiewereld. In die wereld speelt zich voor het kind een tijdloos verhaal af over de identiteit van het goed/kwaadconflict. De adolescent, vervolgens, ziet in dat dit verhaal slechts een deel is van het levensverhaal en dat het getoetst kan worden aan wat de wereld biedt. Dit inzicht biedt de lezer de mogelijkheid te ontdekken dat al deze vormen van lezen keuzen zijn die wij maken en dat we op onze weg naar volwassenheid al naar gelang onze voorkeur kiezen hoe we zullen lezen (Appleyard, 1991).

Naar analogie van de theorie van Erikson (1971) merkt Appleyard op dat niet iedereen zich noodzakelijkerwijs en op de hierboven beschreven wijze ontwikkelt; de ene mens zal zich nu eenmaal meer en verder ontwikkelen dan de ander.

#### **4. Leeshoudingontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling: een theoretisch ontwikkelingsmodel**

Combinatie van een theoretisch model van leeshoudingontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling van jongeren kan een bruikbaar kader bieden voor een verkennend onderzoek naar relaties tussen beide. Om daar greep op te krijgen hebben we een theoretisch ontwikkelingsmodel geconstrueerd. In de hierboven beschreven modellen van Gierhl en Appleyard ontbreekt een belangrijk aspect voor ons onderzoek. Het model van Gierhl mist voldoende empirische onderbouwing, is geen ontwikkelingsmodel maar een typologie en dat van Appleyard leunt, uit ontwikkelingspsychologisch standpunt bekeken, te veel op de ontwikkeling van cognitief en moreel denken (Piaget, Kohlberg). Aangezien het bij leeshoudingen om veel meer gaat dan cognitieve en morele ontwikkeling, zoeken wij bij het construeren van een indeling steun bij de sociaal-emotionele-ontwikkeling.

##### **4.1 Leeshoudingontwikkeling, een indeling**

In onze indeling voor leeshoudingontwikkeling onderscheiden we vijf stadia:

1. stadium van ontluikende geletterdheid;
2. stadium van technisch lezen;
3. stadium van instrumenteel lezen (lezen van gebruiksvorschriften) en literair-hedonistisch lezen;
4. stadium van literair-analytisch lezen.

In stadium 3, het literair-hedonistisch lezen, onderscheiden we tenminste drie leesmotieven, te weten:

- lezen voor de spanning en het avontuur (science fiction);
- lezen om informatie te verkrijgen (reisverhalen);
- lezen om het esthetisch genoegen.

Ook in stadium 1 en 4 spelen de zojuist gemelde leesmotieven een rol, maar deze rol is van een ander gehalte. In het eerste stadium wordt de basis gelegd voor deze

leesmotieven (voorlezen, vertellen, liedjes zingen, plaatjes kijken en daarbij vertellen); in het vierde stadium spelen deze motieven een ondergeschikte rol.

Voor de drie leesmotieven van het stadium literair-hedonistisch lezen hebben wij argumenten gevonden in gegevens uit een interview gehouden onder 120 leerlingen van een ivbo-gymnasium scholengemeenschap (13- en 14-jarigen). Daaruit bleek dat iedereen in ieder geval las om de spanning en het avontuur, voor het verkrijgen van informatie, en/of om het esthetische genoegen. Ook wordt onze keuze ondersteund door de hiervoor beschreven uitkomsten van onderzoek (Van Tellegen-van Delft & Catsburg, 1987). Alle resultaten melden in ieder geval de drie aspecten die wij onder de noemer 'literair-hedonistisch lezen' hebben samengebracht.

Als adolescenten in de bovenbouw van een havo- of vwo-afdeling zitten, komen zij in aanraking met literaire stijl- en vormkenmerken. Van hen wordt verwacht dat zij verhalen niet uitsluitend meer lezen om redenen genoemd onder stadium 2 (Van Woerkom, 1990; Chorus, 1991). De leeservaringen die ze opdeden tijdens hun 'leeswoedeperiode' (de periode van het basisschoolkind; Van Woerkom, 1990) worden in het voortgezet onderwijs niet meer als voldoende beschouwd. Kennis van literaire vormen en stijlmiddelen moet gaan behoren tot de leeshabitus van een adolescent in het voortgezet onderwijs. Hij/zij wordt geacht door middel van het literatuuronderwijs een literair-ervaren lezer te worden. Dat deze verandering in de wijze van lezen bij nogal wat adolescenten spanning oproept, is in het voortgezet onderwijs geen onbekend verschijnsel.

Onderzoeksresultaten uit de empirische literatuurwetenschap (Andringa, 1996) tonen aan dat ervaren lezers van literatuur stijl- en vormkenmerken als verrijking van de inhoud beleven. Ongeoefende lezers (stadium literair-hedonistisch lezen) in het leerproces van het literaire lezen moeten dus eerst vertrouwd zien te raken met stijl- en vormprincipes om daarna een verhaal als rijker van inhoud te ervaren. Zij moeten een ontwikkeling doormaken naar het vierde (literair-analytische) stadium, dat in ieder geval gekenmerkt wordt door vormen van reflectie op (delen van) het verhaal, de verhaalpersonages en/of de wereld waarin een lezer zich bevindt. Deze gedachte vindt ondersteuning in het onderzoek van Andringa (1996:450):

"Considering the main results together, a different pattern of evaluation can be established for both readergroups (geoefende en ongeoefende lezers). Growth in literary expertise does not simply mean a quantitative increase in discernments, but also a qualitative change of appreciation structure. Apart from the cognitive ability to recognize and enjoy the more challenging complex structure, the experts probably have a better idea of the way they feel about the characters in the story."

Dit betekent onder meer dat ongeoefende lezers een ontwikkelingsproces moeten doorlopen van het literair-hedonistisch lezen naar het literair-analytisch lezen. Een proces dat bij velen niet in goede aarde valt, deels doordat het een karakter van verplichting kent en deels doordat juist de adolescenten die dit leerproces moeten doorlopen, in een leesluwte leven (Van Woerkom, 1990).



## **4.2 De theoretische lezer in relatie tot de sociaal- emotionele ontwikkeling**

### **Een hypothetische schets**

Westenberg & Jonckheer (1998) hebben in hun onderzoek beschreven hoe kinderen, adolescenten en jong-volwassenen zich sociaal-emotioneel ontwikkelen. Op grond van deze gegevens ondernemen wij een poging tot een hypothetische schets van de lezer zoals deze zich manifesteert in relatie tot de sociaal-emotionele ontwikkeling waarin zij/hij zich bevindt.

Wij volgen dan ook de stadia-indeling van Loevinger (1967) en Westenberg & Jonckheer (1998) en beschrijven een leeshouding die in elk stadium van sociaal-emotionele ontwikkeling zou moeten voorkomen.

### **De E-3 lezer**

Lezers die functioneren tot in het zelfbeschermende stadium, E-3 (8-10 jaar 39%; 11-13 jaar 42%; 14-17 jaar 19%; 18-25 jaar 9%; (Tabel 3, Westenberg & Jonckheer, 1993) zullen van de hoofdpersonen in een boek verwachten dat zij onafhankelijkheid uitstralen. Het verhaal mag geen reflectief leesgedrag eisen. De E-3 lezer is nauwelijks in staat tot reflectief gedrag. Ook moet de verhaallijn (de intrige of de compositie) ongecompliceerd zijn. Oplossingen voor problemen moeten eenvoudig zijn. Het verhaal moet een spannend avontuur herbergen in een eenvoudige wereld (goed en kwaad duidelijk gescheiden; het goede moet overwinnen en het kwade verliezen). Wat gewaardeerd wordt is dat 'Goede Helden' psychologisch onafhankelijke middelen gebruiken om problemen op te lossen: zij handelen volgens autonome overwegingen, zoals Robin Hood. In het verhaal moet de nadruk liggen op de handelingen en eventueel op de dialogen. Het verhaal moet een gesloten en voor de hoofdpersoon goed einde hebben.

### **De E-4 lezer**

Lezers die functioneren tot in het conformistische stadium, E-4 (8-10 jaar 15%; 11-13 jaar 35%; 14-17 jaar 32%; 18-25 jaar 24%) stellen prijs op het uitwerken van gevoelens. Personages die er blijk van geven waarde te hechten aan goede relaties, worden gewaardeerd en ook de sociale acceptatie van sympathieke personages moet duidelijk in het verhaal naar voren komen. Personages moeten zich veilig weten in de groep waartoe zij behoren. Als in de opbouw van het verhaal een hoofdpersoon uit de groep treedt (voor de spanningsopbouw) dan moet hij/zij voor de goede afloop weer terugkeren binnen de groep. Als dit onverhoopt niet gebeurt, moet de lezer toch het gevoel hebben dat het gebeurd zou kunnen zijn. Groepsregels mogen namelijk niet overtreden worden. De verhalen dienen bij voorkeur een gevoel van gemeenschapszin door te geven alsmede gevoeligheid voor emoties en behoeften van anderen. Neiging tot hulpvaardigheid bij de hoofdpersonages wordt op prijs gesteld, daar mensen die hoofdzakelijk in het E-4 stadium functioneren daar zelf gevoelig voor zijn. Er mag sprake zijn van een open-eindeverhaal, mits er een gevoel kan overheersen van een mogelijke goede afloop. De lezer in dit stadium heeft geen hekel aan een open einde. Meestal is zijn reactie op zo'n einde dat hij zelf een slot fantaseert. De verhaalopbouw mag al wat ingewikkelder zijn en cliché-matige beschrijving van gevoelens (liefde en

begrip; hulpvaardigheid; gemeenschapszin) wordt herkend en gewaardeerd. Wel dient er nog spanning in het verhaal aanwezig te zijn, die wordt echter weergegeven door middel van gedachten en gevoelens; niet meer zo nadrukkelijk door handelingen.

### **De E-5 lezer**

De lezer in het E-5 stadium (8-11 jaar 0.1%; 11-13 jaar 8%; 14-17 jaar 33%; 18-25 jaar 41%) verschilt van de E-4 lezer in een aantal opzichten. In de opbouw van het verhaal mogen complexe verhaallijnen aanwezig zijn en er zal een duidelijke voorkeur blijken voor meerdere oplossingsmogelijkheden van in het verhaal voorkomende problemen die de zelfbewuste personages onder ogen dienen te zien. Het uitwerken van meerdere mogelijkheden voor bestaande problemen zal gewaardeerd worden aangezien de E-5 mens gevoelig is geworden voor het accepteren van het bestaan van meerdere oplossingen voor één (levens)vraagstuk. In de verhaalopbouw is ruimte voor van de groep afwijkende gedachten en handelingen. De hoofdpersonages hoeven niet volgens ideale sociale normen te handelen. Als het gaat om oplossingen voor (levens)vraagstukken mag er via deze personages een beroep gedaan worden op alternatieven en uitzonderingen. Ook deze lezer zal spanning in het verhaalconcept waarderen, maar de spanningsopbouw ligt meer op het gebied van de psychologische uitwerking van de plot/probleemstelling. Er is een voorkeur voor open-eindeverhalen, die immers de verschillende mogelijkheden voor oplossingen niet in de weg staan.

### **De E-6 lezer**

De mens die functioneert tot in het E-6 stadium (11-13 jaar 1%; 14-17 jaar 9%; 18-25 jaar 20%) wenst in de verhalen geconfronteerd te worden met personages die in staat zijn lange-termijn-doelen te stellen, die door middel van zelfevaluatie overdacht en kritisch bezien worden. Personages die in oorlogstijd deserteren uit hun legerenheid kunnen op sympathie van de lezer rekenen, daar zo'n personage uiting geeft aan gevoelens van principiële keuzevorming en naleving van zelf gestelde doelen (ook al druisen die in tegen een bestaande rechtsorde). Personages dienen kwetsend gedrag te vermijden/voorkomen, ook als dat gedrag binnen bestaande sociale kaders wel is toegestaan. Een open of een gesloten einde is niet meer van belang, spanning in de verhaalopbouw is meegenomen, maar niet meer verplicht. Waar het om gaat is dat conflicten op het gebied van morele waarden en normen diepgaand worden overdacht en dat oplossingen in overeenstemming zijn met principiële overwegingen. De uitwerking van het (levens)vraagstuk in het verhaal dient te liggen op het niveau van het volwassen geweten, het post-conventionele niveau van moreel denken (Kolhberg, 1976).

### **De E-7 lezer**

Voor het E-7 stadium (8-11 jaar 0%; 11-13 jaar 0%; 14-17 jaar 4%; 18-25 jaar 5%) geldt hetzelfde als voor het vorige stadium. Er is één duidelijke toevoeging. Personages erkennen dat problemen en conflicten waarin zij verzeild zijn geraakt niet af te wentelen zijn op anderen. De eigen problemen worden herkend en erkend als zijnde de eigen problemen.

Hoewel het bovenstaande model een ontwikkelingsmodel bedoelt te zijn, gaat het er niet van uit dat een hoger stadium ook een beter zou zijn. Mensen lezen op elk willekeurig niveau, zoals het hun uitkomt. Ook is dit model slechts tijdelijk van aard. Naarmate er meer onderzoeksgegevens in kwantitatieve zin vrijkomen, moet het wellicht bijgesteld worden. Hiermee volgen we dezelfde onderzoeksmethodiek als Loevinger. Niet het model is de norm, maar de antwoorden van de respondenten. Als die niet in het model passen, moet het model aangepast worden, niet de antwoorden van de respondenten.

## **5. Vraagstelling, methode van onderzoek en vooronderzoek**

### **5.1 Vraagstelling**

Vanuit de vraag of er relaties bestaan tussen de sociaal-emotionele ontwikkeling van adolescenten tussen 14 en 20 jaar en hun leeshoudingontwikkeling, hebben wij de volgende onderzoekshypothese geformuleerd:

Er zijn systematische overeenkomsten aan te wijzen tussen leeshoudingontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling van adolescenten tussen 14 en 20 jaar (de leeftijd waarop zij in de bovenbouw-klassen van het voortgezet onderwijs literatuuronderricht krijgen).

### **5.2 Methode van onderzoek**

In een vier jaar durend, kwalitatief, verkennend onderzoek onder 120 leerlingen van een school voor voortgezet onderwijs beschrijven wij via interviews de leesmotivatie, de leeshouding en de leeshoudingontwikkeling van deze adolescente leerlingen. Allen doen mee op vrijwillige basis. Daarnaast nemen wij de respondenten twee keer de hiervoor genoemde zinaanvultest af (Westenberg & Jonckheer, 1998). Een keer in 1995 en een keer in 1998.

De interviews moeten ons zowel inzicht geven in de ontwikkeling van de leesmotivatie als in de ontwikkeling van de leeshouding van de respondenten. De half-voorgestructureerde vragen hebben betrekking op wat? (leesvoorkeuren), waarom? (motivatie), hoe? (leeshouding o.a. identificatie en reflectie), wanneer en waar? (leesplekken). Aan ouders/verzorgers bieden wij een voor adolescenten bewerkte vragenlijst aan, met het verzoek de leesgeschiedenis van hun kind in te vullen. De oorspronkelijke lijst (Van Lierop-Debrauwer, 1990) was namelijk bedoeld voor ouders van heel jonge kinderen. Door deze interviews met een tijdsinterval van drie schooljaren te houden, verkrijgen wij een redelijk beeld van de voortgang of stilstand van leeshouding bij de respondenten.

De beide zinaanvullijsten (Westenberg & Jonckheer, 1998) geven de voortgang of stilstand van hun sociaal-emotionele ontwikkeling aan.



Alle respondenten zitten bij de start van het onderzoek in klas drie of vier van een school voor voortgezet onderwijs (mavo-2, havo-3 en vwo-4). Bij de overgang naar klas vier en vijf worden allen geconfronteerd met het verplicht lezen voor de lijst en met lessen in literatuurgeschiedenis en literaire structuren. Aan het einde van de eindexamenklas hebben alle respondenten hun (mondelinge) boekentest afgelegd. Net voor of na dat tentamen (maart 1998) wordt dan het tweede interview afgenomen, wat later de zinaanvullijst-test.

De uitkomsten van deze laatste geven zicht op de sociaal-emotionele ontwikkeling en aan de hand hiervan vergelijken wij de uitkomsten van de beide interviews met de uitkomsten van de zinaanvullijsten.

### **5.3 Vooronderzoek**

Om de ideeën over systematische overeenkomsten tussen beide ontwikkelingen te toetsen, deden we een vooronderzoek. Hieraan namen op toevallige en vrijwillige basis drie meisjes deel. Zij vulden een maal de CZAL<sup>6</sup> in (Curium ZinAanvulLijst; zie Westenberg, Blasi & Cohn, 1998); beantwoordden een maal de vragen van het leeshouding-interview en lazen 'De Tweeling' van Tessa de Loo. Nadat zij het boek gelezen hadden, vulden zij een formulier met vragen in die vanuit de kernen van de sociaal-emotionele-ontwikkelingscomponent uit het leeshoudingontwikkelingsmodel zijn opgesteld. De vragen hadden betrekking op de inhoud van het gelezen boek.

#### **Gegevens van de respondenten**

Respondent A is 16 jaar en 4 maanden oud, zit in vwo 4; respondent B is 16 jaar en 4 maanden oud en zit ook in vwo 4; respondent C is 15 jaar en tien maanden oud en zit in vwo 3.

De CZAL (CuriumZinAanvulLijst) luidt voor respondent A stadium E-6-<sup>7</sup>; voor respondent B stadium E-5; voor respondent C stadium E-4+.

Volgens de uitslag van de zinaanvullijst is respondent A een zogenaamde magere principieel wat inhoudt dat zij in ieder geval op het principiële niveau functioneert, maar ook nog vaak op het zelfbewuste niveau. Voor respondent B geldt dat zij voluit op het zelfbewuste niveau denkt, voelt en handelt. Ook respondent C doet dit, met deze restrictie dat ze ook nog veel waarde hecht aan de gevoelens die bij het conformistische stadium behoren.

#### **Theoretisch verwachte uitkomsten**

Volgens het sociaal-emotionele gedeelte van ons model moeten de antwoorden die gerelateerd zijn aan de inhoud van 'De Tweeling' voor de drie respondenten het beeld opleveren zoals hierboven geschetst.

De vraag voortkomend uit de inhoud van het boek en gerelateerd aan het E-2 stadium zal beantwoord worden met 'mee oneens', of 'helemaal mee oneens'. Immers alle drie de meisjes functioneren in stadia die een psychologisch meer genuanceerd beeld vertonen. Voor het E-3 stadium kan gelden dat respondenten A en B 'mee oneens', eventueel 'helemaal mee oneens' (A) zullen aankruisen. Respondent C mag

hier antwoorden met 'een beetje mee eens/mee oneens'. Respondent C zou bij vraag 4 'mee eens' of 'helemaal mee eens' kunnen antwoorden, omdat zij ook nog vanuit het conformistische stadium leeft en handelt.

De beide andere meisjes, die nog genuanceerder kunnen denken en voelen, zullen een meer genuanceerd beeld vertonen bij antwoord 4 (A 'mee oneens'; B 'een beetje mee eens/mee oneens'). Het antwoord op vraag 5 zal voor C luiden 'een beetje mee eens' of 'mee oneens'. B zal 'helemaal mee eens' aankruisen, A wordt verwacht 'mee eens/een beetje mee eens' te antwoorden. Vraag 6 zou eigenlijk alleen door A beantwoord moeten zijn met 'helemaal mee eens', immers de rode draad voor dit stadium is het gevoel van gewetensvolheid. De verwachting voor B is 'mee oneens' of 'een beetje mee eens' en voor C 'helemaal mee oneens' of 'mee oneens' (zie Tabel 4).

Stadium corresponderend met inhoud boek	respondent A stadium E-6	respondent B stadium E-5	respondent C stadium E-4+
E-2 Anna is veel te over-rompelend in haar gedrag	helemaal mee oneens	helemaal mee oneens	(helemaal) mee oneens
E-3 Als ik in Lottes plaats Anna zou ontmoeten, zou ik me ook geen raad weten met Anna's houding.	mee oneens/ helemaal mee oneens	mee oneens	een beetje mee eens/ mee oneens
E-4 Als ik Lotte was geweest, had ik me toch aardiger tegen-over Anna gedragen. Ze is immers haar zus.	mee oneens	een beetje mee eens/ mee oneens	mee eens/ helemaal mee eens
E-5 Lotte mag zich weleens realiseren dat veel Nederlanders in de tweede wereld-oorlog ook slecht hebben gehandeld. In geen enkel ander land West-Europees land zijn zoveel joden weg-gevoerd als uit Nederland.	mee eens/ een beetje mee eens	helemaal mee eens	een beetje mee eens/ mee oneens
E-6 Lotte is voor een deel verantwoordelijk voor Anna's geluk, en Anna voor dat van Lotte. Daar mochten ze zich wel wat meer naar gedragen.	helemaal mee eens	en beetje mee eens/ mee oneens	helemaal mee oneens/ mee oneens

Tabel 4: Overzicht van de in het verhaal impliciet aanwezige stellingen, gekoppeld aan de E-stadia en de theoretisch beoogde reacties

De feitelijke antwoorden geven een enigszins ander beeld te zien. Respondent A scoort in E-2 naar het theoretische model onjuist, in E-3 juist en in E-4 onjuist. E-5 en E-6 zijn conform het model. Voor respondent B geldt: E-2 is onjuist evenals E-3. E-4 is wel gescoord volgens het theoretische model, maar E-5 en E-6 weer niet. De antwoorden van respondent C leveren het volgende beeld op. E-2 is juist; E-3 is onjuist en E-4 weer wel kloppend met het model. E-5 en E-6 kloppen weer niet. In percentages weergegeven kunnen we vaststellen dat respondent A een score heeft van 50% juist in vergelijking met het ontworpen model. B heeft een score van 20% juist en C komt op een scorepercentage van 40% (vgl. Tabel 5).

	A = E-6-	B = E-5	C = E-4+
Vraag 2 E-2	een beetje mee eens	een beetje mee eens	mee oneens
Vraag 3 E-3	mee oneens	mee eens	helemaal mee eens
Vraag 4 E-4	mee eens	mee oneens	helemaal mee eens
Vraag 5 E-5	mee eens	mee oneens	mee eens
Vraag 6 E-6	helemaal mee eens	helemaal mee oneens	een beetje mee eens

*Tabel 5: Overzicht van de feitelijk gegeven antwoorden en het stadium waarin de respondent op het moment van deelname functioneerde*

De resultaten van dit proefonderzoek bieden genoeg aanknopingspunten om te besluiten de vragenlijst uit te breiden en de volgorde van de items keer op keer te wijzigen. De vragenlijst waarmee we nu verder werken bestaat steeds uit drie keer zeven vragen, die in willekeurige volgorde zijn opgesteld. Tussen deze vragen in hebben we enkele vragen opgenomen die niets met de stadia van doen hebben, maar verwijzen naar de beleving tijdens het lezen. Redenen om de vragenlijst uit te breiden tot drie keer zeven vragen zijn:

- het gevaar van wenselijke antwoorden proberen te voorkomen door uit elk van de stadia drie vragen te destilleren, waardoor onderlinge vergelijking mogelijk wordt;
- het negatief formuleren van sommige vragen, om automatisme in de beantwoording te signaleren.

Elke lezer verstaat wat hij/zij leest, en dat 'verstaan' moet systematische overeenkomsten opleveren tussen sociaal-emotionele stadia die tijdens het lezen van een literair werk bereikt zijn en het verwerken van de inhoud van een verhaal (het verstaan). Het onderzoek dat wij op dit moment uitvoeren moet daar inzicht in geven.



## Nawoord

Op dit moment zijn nagenoeg alle onderzoeksgegevens verzameld. Bestudering van de interviews in ons onderzoek wekt de indruk dat het vijfde sociaal-emotionele stadium (E-5; Zelfbewust stadium) een overgang te zien geeft in de ontwikkeling van literair-hedonistisch naar literair-analytisch lezen. Voor deze overgang lijkt reflectie (op het verhaal, jezelf en de omringende wereld) een betekenisvol criterium te zijn. De CZAL-scores zullen hierin meer inzicht moeten verschaffen.

## Noten

1. Het onderzoek dat hier wordt voorgesteld wordt door de auteurs als promotieonderzoek uitgevoerd aan de Rijks Universiteit Groningen, vakgroep Ontwikkelingspsychologie. Promotor is Prof. dr. P.L.C. van Geert; copromotoren zijn Dr. H.A. Bosma (ontwikkelingspsychologie) en Prof. dr. W.L.H. van Lierop-Debrauwer (KUB). Dit onderzoek wordt mede mogelijk gemaakt door de Stichting Lezen.
2. Wanneer een kind in de pre-operationele periode twee identieke glazen gevuld met water voor zich heeft en de inhoud van een ervan wordt overgegoten in een lang-smal glas, zal het reageren met te zeggen dat het lange-smalle glas meer water bevat doordat het water daarin hoger komt. In de concreet-operationele periode denkt het kind bijvoorbeeld: als ik bij acht er vier bijvoeg (actie 1) en ik trek er daarna weer vier af (actie 2), dan is er niets veranderd.
3. Een door zijn stiefvader en stiefzus voortdurend lichamelijk en geestelijk mishandeld kind neemt op een bepaald moment wraak en doet de hem mishandelende stiefvader een doodsmak maken op de betonnen schuurfloer.
4. 'Ego' is allereerst een proces, niet een object. Het is een structuur, sociaal van oorsprong en functionerend als een geheel, gestuurd door doelgerichtheid en betekenisverlening: "From my point of view, the organization or synthetic function is not what the ego does, it is what the ego is" (Loevinger, 1987:3).  
De afkorting E staat voor *ego-development* en het getal daarachter verwijst naar het stadium van ego-ontwikkeling, door Westenberg & Jonckheer (1998) sociaal-emotionele ontwikkeling genoemd.  
Loevingers stadia beschrijvingen beginnen niet bij een E-1 stadium, daar zij ervan uit gaat dat een baby nog geen ego heeft. Zij gaat uit van een pre-sociaal stadium waarvan de interpersoonlijke stijl nog autistisch is, dan volgt het symbiotisch stadium. Het kind heeft nog een symbiotische band met zijn verzorger. De interpersoonlijke stijl van het E-9 stadium ziet zij als een geïntegreerde identiteit waarin ouderdom en verval en dood tot de normale onderdelen van de ego-ontwikkeling worden gerekend. Aangezien er onvoldoende respondenten in het onderzoek van Westenberg in het E-8 en E-9 stadium scoren zullen wij in dit artikel ook niet ingaan op de beschrijving van deze stadia. Overigens volgen wij voor de stadia-aanduidingen niet die van Loevinger maar van Westenberg, omdat we voor ons onderzoek zijn vragenlijsten gebruiken.
5. De wijze waarop een literaire tekst de lezer beïnvloedt en hoe de lezer daarop reageert.
6. De CuriumZinAanvulLijst (CZAL) is ontwikkeld door Westenberg en Jonckheer die werkzaam waren bij 'Curium' het Academisch Centrum Kinder- en Jeugdpsychiatrie te Oegstgeest
7. De verwerking van deze Curium Zinaanvullijsten is uitgevoerd door Westenberg en anderen. De aanduiding 'magere' '-' of '+' wordt gegeven als uit de cumulatieve score op alle zinaanvullingen blijkt dat er te hoog of juist te laag gescoord wordt.

## Bibliografie

- Andringa, E. (1996). Effects of 'narrative distance' on readers emotional involvement and response. *Poetics* 23, 431-452.
- Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: University Press.
- Boekhout, L. & M. van Hattum (1992). Een onderzoek naar problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. *Spiegel* 10, 1, 107-117.
- Bosma, H.A. (1994). De ontwikkeling van persoonlijkheid en identiteit. In: W. Meeus (red.), *Adolescentie, een psychosociale benadering*. Groningen: Wolters Noordhoff, 100-149.
- Bosma, H.A. & T.L.G. Graafsma (1982). *De ontwikkeling van identiteit in de adolescentie*. Nijmegen: Dekker en Van de Vegt.
- Bühler, Ch. (1918, 1958). Das Märchen und die Phantasie des Kindes. In: C. Bühler & J. Bilz, *Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Mit einer Einführung von Hildegard Hetzer*. München: J.A. Bart (oorspronkelijk verschenen in: *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 1918).
- Bühler, Ch. (1921). *Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät*. Stuttgart: Fischer Verlag (6de druk 1967).
- Bühler, Ch. (1926). Kunst und Jugend. *Zeitschrift für Aesthetik und allgemeine Kunstwissenschaft*, Band 20, 288-306.
- Carlsen, G.R. & A. Sherrill (1988). *Voices of Readers. How we come to love books*. National Council of Teachers of English.
- Chorus, M. (1991). *De leeswereld van kinderen*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek- en Lektuurcentrum.
- Coster, W. de & L. Verhofstadt-Denève (1981). *Handboek voor ontwikkelingspsychologie I. Grondslagen en theorieën*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Erikson, E.H. (1971). *Identiteit, jeugd en crisis*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum. (Oorspronkelijke uitgave *Identity, Youth and Crisis*, New York, 1968.)
- Ghesquière, R. (1982). *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven: ACCO.
- Ghesquière, R. (1992). Lezen tussen twaalf en achttien. In: H. van Gorp & D. de Geest, *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*. Leuven/Amersfoort: ACCO, 225-235.
- Giehrl, H.E. (1972). Der junge Leser. In: A.C. Baumgartner, *Zu einer Typologie des Lesers*. 2. geänderte Auflage. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Giehrl, H.E. (1973). *Der junge Leser. Einführung in die Grundfragen der Jungleserkunde und die literarische Erziehung*. 2. geänderte Auflage. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Holland, N. (1968). *The Dynamics of Literary Response*. New York: Oxford University Press.
- Holland, N. (1975). *5 Readers Reading*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Holland, N. (1980). Re-Covering "The Purloined Letter"; Reading as a Personal Transaction. In: S.R. Suleimann & I. Crosman (eds.), *The Reader in the Text. Essays on Audience and Interpretation*. Princeton: Princeton University Press.
- Iser, W. (1975). Die Appellstruktur der Texte. In: R. Warning (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München, 228-252.
- Iser, W. (1978). Fiktionele teksten en open plekken. In: R.T. Segers (red.), *Receptie-Esthetika. Grondslagen en toepassingen...* Amsterdam: Huis aan de drie grachten, 37-48.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach in socialization. In: D.A. Goslin (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand MacNally and Company, 347-480.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. In: T. Lickona (ed.), *Moral Development and Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 31-53.

- Kroger, J. (1989). *Identity in adolescence. The balance between self and other*. London/New York: Routledge.
- Lierop-Debrauwer, van W.L.H. (1990). *Ik heb het wèl in jouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon.
- Loevinger, J. (1976). *Ego-development. Conceptions and Theories*. San Francisco/London: Jossey-Bass.
- Loo, de T. (1993). *De Tweeling*. Antwerpen/Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Marcia, J.E. (1964). *Determination and construct validity of ego identity status*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Meeus, W. (1994). *Adolescentie, een psychosociale benadering*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Reve, G. (1961). Bloed. In: G. Reve, *Tien vrolijke verhaaltjes*. Utrecht/Antwerpen: Veen.
- Richards, I.A. (1929). *Principles of Literary Criticism*. London: Routledge & Kegan Paul (third edition published as Routledge paper 1960).
- Rosenblatt, L.M. (1938). *The Reader, the Text, the Poem*. Illinois: Southern Illinois University Press, Feffer & Simons, Inc.
- Rosenblatt, L.M. (1968). *Literature as Exploration*. London: Heinemann.
- Schlundt Bodien, W.A. & F.F.H. Nelck-da Silva Rosa (1990). Overeenkomsten tussen morele oordelen van twaalfjarigen en volwassenen en Kohlbergs theorie over de ontwikkeling van het morele denken (ongepubliceerd).
- Tellegen-van Delft, S. & I. Catsburg (1987). *Waarom zou je lezen?* Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verhofstadt-Denève, L., P. Van Geert & A. Vyt (1995). *Handboek Ontwikkelingspsychologie*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vries, de A. (1989). *Wat heten goede kinderboeken. Opvattingen over kinderboeken sinds 1880*. Amsterdam: Querido.
- Westenberg, P.M., A. Blasi & L.D. Cohn (1998). *Personality Development*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Westenberg, P.M. & Jonckheer (1998). Personality Development. Theoretical, empirical and clinical investigations of Loevingers conception of ego-development. In: P.M. Westenberg, A. Blasi & L.D. Cohn. *Personality Development*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, 89-195.
- Woerkom, M. van (1990). *Schrijven over lezen. Een onderzoek naar de verwoording van leeservaringen (1982-1990) onder letterenstudenten en middelbare scholieren*. Literatuurdidactische Verkenningen 32. Nijmegen: KUN, Vakgroep Algemene Kunstwetenschappen.