

Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten

Grote verscheidenheid in leesbeleving

In 1998 startte een verkennend onderzoek naar het verband tussen leesplezier en identificatiemogelijkheden van veertienjarigen uit twee klassen van het beroepsonderwijs in Vlaanderen en Nederland. In 2002 kreeg dit onderzoek een vervolg. De analyse van de onderzoeksgegevens is bijna afgerond en er valt een voorzichtige conclusie te trekken: leerlingen moeten zich emotioneel betrokken voelen bij een tekst om er plezier aan te kunnen beleven.

Ineke Guldemond

Verkennend onderzoek

Het onderzoek wordt verkennend genoemd, omdat het een vraag centraal stelde waar nog heel weinig onderzoek naar verricht was en bovendien betrof het een doelgroep, vmbo-leerlingen, die nog weinig de aandacht kreeg van onderzoekers. Verder was de onderzochte groep bescheiden van omvang, namelijk vijftig leerlingen. De onderzoeksvraag luidde: in hoeverre speelt de mogelijkheid tot identificatie met een romanpersonage een rol bij het vergroten van leesplezier van veertienjarigen in het tweede studiejaar van de eerste graad op scholen met een bovenbouw voor bso/tso in Vlaanderen en van veertienjarigen in het tweede leerjaar van scholen voor vmbo in Nederland? Subvraag daarbij was: welke referentiële verwijzingen moet een tekst bevatten om bovengenoemde leerlingen emotioneel te boeien? Leesplezier wordt als absolute voorwaarde gezien om het lezen van fictie te bevorderen. In veel publicaties wordt verondersteld dat de mogelijkheid tot identificatie met een romanpersonage voor een jongere noodzakelijk is om plezier aan een tekst te beleven. Boven-

dien is er weinig empirisch onderzoek gedaan ten behoeve van leesbevordering voor de bedoelde doelgroep. Daarnaast is voor de leerlingen in het beroepsvoorbereidend onderwijs bevordering van leesvaardigheid van belang. Het gaat erom de cirkel te doorbreken waarbij slecht lezen een hekel aan lezen bevordert, wat weer vaardigheid in lezen tegenwerkt, en zo voort. Ten slotte verwijst Saskia Tellegen in haar boek *Waarom zou je lezen?* naar het



psychologische begrip 'secundair hanteergedrag'. Zij meent dat jeugdigen greep krijgen op eigen emoties door middel van het spontane, intrinsieke lezen. Ze kunnen dan ook beter emotionele reacties van anderen inschatten. Deze vaardigheden zijn weer van belang voor het functioneren van jonge mensen in de samenleving.

Opzet van het onderzoek

Een jaar lang werden zesentwintig leerlingen in het tweede leerjaar van een school met bovenbouw voor bso/tso in Hoogstraten en vierentwintig leerlingen in het tweede leerjaar van een vmbo-school in Tilburg gevolgd. De leerlingen is twee maal een tekstonafhankelijke enquête voorgelegd. Bij de eerste vragenlijst ging het erom inzicht te verkrijgen in het leesgedrag en de leesmotivatie van de onderzochte leerlingen. De tweede enquête was erop gericht zicht te krijgen op de leesbeleving van de leerlingen. Hoe vaak waren zij emotioneel betrokken bij een tekst of konden zij zich identificeren met één van de verhaalpersonages? Dachten ze nog wel eens terug aan een gelezen tekst en verbeeldden zij zich wel eens iets tijdens het lezen? De vragenlijsten voor deze enquête waren gebaseerd op de vragenlijsten die Saskia Tellegen heeft samengesteld en die ten grondslag liggen aan het model waarin verklaard wordt welke factoren in welke mate een rol spelen bij het hebben

van leesplezier. Dat leesplezier heeft weer consequenties voor de leesfrequentie en voor spontaan leesgedrag. Het model is beschreven in *Waarom is lezen plezierig?* De uitkomsten van deze enquêtes zouden verbanden kunnen laten zien met de waardering van de fragmenten die de leerlingen te lezen kregen.

Verdeeld over een schooljaar kregen de leerlingen acht tekstfragmenten of korte verhalen te lezen; daarbij vulden zij vragenlijsten in. De keuze voor de teksten was enerzijds gebaseerd op de uitkomst van interviews met zes leerlingen uit Hoogstraten en zes leerlingen uit Tilburg en anderzijds op criteria uit literaire handboeken. de gekozen teksten waren:

- 1 'Lefgozers' van Valentine Kalwij. Het verhaal werd in zijn geheel opgenomen. Het gaat over een opschepper die buiten het klaslokaal aan de dakgoot gaat hangen. Een veel minder stoere jongen imiteert hem, een ik-personage doet verslag.
- 2 *Vanilla P.* van Marc de Bel. We kozen een fragment met actie: een meisje verslaat op een sportschool een professionele bokser.
- 3 *Little Emma* van Gerda van Cleemput, waarin een geadopteerd meisje een brief krijgt van haar biologische moeder die naar een ontmoeting verlangt.
- 4 *Een soort zusje* van Diane Broeckhoven. Het gekozen fragment bevat elementen uit de multiculturele samenleving, terwijl er ook verliefdheid in voorkomt: een blanke jongen, Eric, stelt zijn gekleurde vriendin voor aan zijn moeder, die daar niet-begrijpend op reageert.
- 5 *Memo zwijgt* van Anke de Vries. Uit dit boek kozen we eveneens een fragment uit de interculturele jeugdliteratuur: een jongen uit Koerdistaan moet tegen zijn zin emigreren naar Nederland.



- 6 'De biefstuk van het zoete water' van Hans Dorrestijn. Dit is een compleet verhaal met een zware emotionele lading en geen happy end. Een jongen wordt tijdens een plezierig lijkend vistochtje onverwacht geslagen door zijn vader.
- 7 *Zoë zwijgt* van Marita de Sterck. Dit is een fragment met een grote complexiteit, niet in taalgebruik maar wel in opbouw en perspectief. De situatie is niet vreemd voor de leer-

lingen: een meisje, iets ouder dan de leerlingen, komt te laat thuis na het stappen en vader is boos.

- 8 *De spiegelvrouw* van Theo Hoogstraten. Uit dit griezelboek namen we verschillende fragmenten, waaronder ook een stukje uit een busreis dat wellicht humoristisch gevonden zou kunnen worden. Tamara heeft voorspellende dromen en tijdens de schoolreis komt er één griezelige droom uit.

In 2002 creëerde Stichting Lezen de mogelijkheid om de onderzoeksgegevens te verwerken. Er bleken twee behoeftes te bestaan. De eerste was om de enquête naar leesbeleving aan een grotere groep leerlingen voor te leggen en de tweede was om via interviews dieper op een aantal tekstfragmenten in te kunnen gaan. De Rooi Pannen, een scholengemeenschap voor vmbo in Tilburg, bood gastvrijheid om bij 170 leerlingen uit de tweede klassen de enquête af te nemen. Ook konden twaalf leerlingen geïnterviewd worden.

Weinig lezen

De veelgehoorde generaliserende opmerking ‘leerlingen in het beroeps-onderwijs willen niet lezen’, is onjuist gebleken. Wel is het zo dat leerlingen in het vmbo gemiddeld weinig lezen. Ook bij deze onderzochte groep was dat het geval. Onderzoek van Lilian van der Bolt heeft uitgewezen dat frequente lezers vaker emoties ervaren tijdens het lezen en bovendien zijn hun emotionele ervaringen genuanceerder en afwisselender dan bij minder frequente lezers. Bij het analyseren van reacties op vragen en stellingen die in dit verkennend onderzoek gebruikt zijn, bleek dat grote groepen leerlingen telkens weer kozen voor een antwoord als ‘gemiddeld’ of ‘ik weet het niet’. Dat kan dus heel goed verband houden met hun geringe leeservaring. Veel leerlingen waren niet gewend om zichzelf er bewust van te maken wat hun mening over en gevoelens bij een tekst waren. Dat is wel een vereiste als emotiesocialisatie van jonge mensen serieus genomen wordt. Eén van de stappen in het proces van de emotiesocialisatie is dat een persoon in staat moet zijn om te begrijpen dat het eigen emotioneel expressief gedrag effecten kan hebben op de gevoelens van anderen. Voor alle leerlingen, en dus ook voor vmbo-leerlingen, is het uiterst zin-

vol om rekening te leren houden met de gevoelens van anderen. Inlevingsvermogen en de betrokkenheid bij verhalen bewerkstelligen een beter begrip voor de gevoelens en emoties van anderen en dat heeft weer effect op leerlingen die mensen naar aanleiding van gebeurtenissen in de werkelijkheid beleven.

Gemiddeld lezen de jongens in het vmbo het minst. Dat is dus slecht voor hun emotiesocialisatie. Lilian van der Bolt heeft bovendien geconstateerd dat meisjes vaker dan jongens geneigd zijn een tekst te gebruiken ter reparatie van de stemming en ter herstel van de affectieve balans. Ook voor hun persoonlijke welbevinden is het dus jammer dat met name jongens zo weinig lezen.

Tijdens de eerste interviews bleek al snel dat het voor veertienjarigen in het beroepsonderwijs lastig is om spontaan een antwoord te geven op de vraag: ‘Wat voor een gevoel kreeg je tijdens het lezen?’ Dat wilde niet zeggen dat ze niet emotioneel betrokken waren bij een fragment, want als bijvoorbeeld gevraagd werd of ze iets dergelijks zelf wel eens hadden meemaakt of wat hun mening was over het gedrag van een verhaalpersonage, dan kwamen al snel typering als: ‘Ik zou vreselijk kwaad zijn.’ of: ‘Ik zou me heel verdrietig voelen.’ Leerlingen konden zich werkelijk verplaatsen in de personages en zich verbeeldden hoe zij zich in bepaalde situaties zouden gedragen.

De leerlingen uit de onderzoeksgroep scoorden laag bij het invullen van de lijsten over leesbeleving zoals die door Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen als meetinstrumenten zijn opgenomen in *Waarom is lezen plezierig?*

Een tekst als ‘De biefstuk van het zoete water’ leverde veel reacties op, die stuk voor stuk getuigden van grote emotionele betrokkenheid. Bij zo’n respons

valt nauwelijks voor te stellen dat de meeste leerlingen bij de enquête naar leesbeleving uitkwamen op de constatering dat ze zich bijna nooit emotioneel betrokken voelden bij verhalen en toch hadden ze dat wel zo ingevuld. In het verhaal mishandelt de vader zijn zoon Johan door hem vaak geheel onverwacht een harde tik te geven. Een directe referentiële verwijzing zal hopelijk voor de leerlingen niet aan de orde zijn geweest, maar een vergelijking met de verhouding tot de eigen vader werd wel gemaakt. Vlaamse leerlingen hadden een ander referentiekader ten opzichte van de verhouding tussen ouders en hun kinderen dan de Nederlandse leerlingen. Dat referentiekader speelde ook mee bij de beoordeling van *Een soort zusje*. Meer dan de helft van de leerlingen uit het verkennend onderzoek vond het verhaal realistisch en er was grote kritiek, zowel op Eric, vanwege zijn onvriendelijke rol ten opzichte van zijn moeder, als op de moeder, omdat zij racistisch gereageerd zou hebben. Ook hier was er weer een duidelijk verschil tussen de Vlaamse en Nederlandse leerlingen. De laatsten zouden woedend zijn op hun moeder, terwijl dat voor de eersten zeker niet gold. De geïnterviewde leerlingen van de Rooi Pannen vonden het gedrag van de moeder zo absurd, dat ze het verhaal afkeurden: ‘Op die manier kan iemand gewoon niet reageren, dat is niet volgens de realiteit.’ Het paste niet binnen de normen en waarden die voor hen vertrouwd zijn. Het meest emotioneel betrokken waren de meisjes bij *Little Emma*. Zij waren ontroerd door de tekst en vonden Emma heel sympathiek. Tijdens de interviews op de Rooi Pannen verwezen meisjes naar de vele televisieprogramma’s waarin geadopteerde mensen hun biologische ouders zochten. Meisjes gaven aan dat ze konden meevoelen met Emma. De meeste jon-

gens konden geen uitspraak doen of ze Emma nu wel of niet sympathiek vonden. Hoewel er beslist jongens waren die dit verhaal prachtig vonden, was de gemiddelde beoordeling door de jongens duidelijk verschillend van de meisjes. De jongens konden zich geen oordeel vormen over Emma en waren daardoor minder emotioneel betrokken.

Identificatie

Wanneer ging nu emotioneel betrokken zijn over in identificatie? Die grens bleek heel diffuus. Leerlingen moesten een verhaalpersonage beslist sympathiek vinden om zich ermee te kunnen identificeren. Daartoe moesten ze kunnen begrijpen waarom die verhaalfiguur op een bepaalde manier handelde. Vanilla was een verhaalpersonage waar de meeste leerlingen geen vat op konden krijgen. Ze wisten niet hoe ze haar moesten typeren en konden vervolgens ook niet beslissen of Vanilla nu wel of niet sympathiek gevonden moest worden. Emma werd door de meisjes wel heel sympathiek gevonden en emotioneel herkenden de meisjes een soortgelijke situatie. Veel meisjes hebben zich met Emma kunnen identificeren en dat had direct consequenties voor de hoge waardering van de tekst. Zoals beschreven waren de jongens minder emotioneel betrokken bij de tekst. Identificatie met Emma was er voor de meeste jongens niet bij. Dat de hoofdrol vervuld werd door een meisje speelde zeker bij een flink aantal jongens een rol. Uit interviews bleek al dat negen van de twaalf leerlingen de voorkeur gaf aan een hoofdpersoon van de eigen sekse. Opvallend genoeg kreeg *Little Emma* van de jongens in Hoogstraten een 8,6 als beoordelingscijfer. Er waren meer verhalen die een hoge waardering kregen, maar waarbij identificatie lastig aan te tonen was. Dat gold voor *Een soort zusje*, voor ‘De biefstuk van het zoete water’ en ook voor

De spiegelvrouw. Wel was er altijd een vorm van emotionele betrokkenheid. De meeste leerlingen vonden Tamara uit *De spiegelvrouw* wel sympathiek, maar de emotionele lading zat meer in het herkennen van Tamara’s schrikreactie toen het kasteeltje waar de schoolreis naartoe ging hetzelfde bleek te zijn als het kasteeltje uit haar (helderziende) droom. Leerlingen noemden dit verhaal erg spannend. Ze bedoelden daarmee dat ze het griezelig vonden. Ook dat is een emotie. Dat een flinke groep van zeventien leerlingen meende dat zo’n verhaal niet realistisch was, had geen effect op de waardering. Lilian van der Bolt heeft in haar proefschrift *Ontroerend goed* het volgende geschreven:

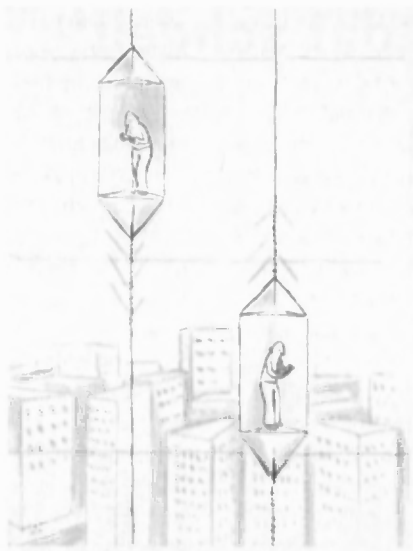
‘Ontroering via identificatie (indirecte ontroering) is slechts een van de manieren waarop emotie tijdens het lezen ervaren kan worden. De lezer kan ook emoties beleven naar aanleiding van in het verhaal beschreven gebeurtenissen of situaties.’

Uit dit verkennend onderzoek mag opgemaakt worden dat teksten een hoge waardering kregen als leerlingen zich er op de een of andere manier emotioneel bij betrokken voelden. Dat gold voor *Little Emma*, *Een soort zusje*, *Memo zwijgt*, ‘De biefstuk van het zoete water’ en *De spiegelvrouw*. Een meerderheid van de leerlingen wilde het hele verhaal lezen. Bij de bespreking van de emotionele betrokkenheid ben ik al ingegaan op het belang van het referentiekader van de leerlingen en de beoordeling van een tekst. De leerlingen van de Rooi Pannen die vonden dat de moeder van Eric in *Een soort zusje* vreemd optrad, haakten af en konden het verhaal niet meer waarderen. De herkenbaarheid van de situatie van Emma was voor veel meisjes juist weer een reden om

Little Emma heel boeiend te vinden. Maar als de emotie in een verhaal ervaren wordt op basis van de gebeurtenissen en niet op basis van identificatie, is een referentiële verwijzing niet noodzakelijk. Bij *De spiegelvrouw* speelde het voor de waardering geen enkele rol of de leerlingen meenden dat het verhaal realistisch beschreven was of niet. Eén tekst is de leerlingen voorgelegd, waarvan bekend was dat de complexiteit groot was: *Zoë zwijgt*. Voor het overgrote deel van de leerlingen was deze tekst zo ingewikkeld dat ze geen reactie konden geven op vragen en stellingen die bekeken of identificatie mogelijk was. De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat een tekst dus eerst begrepen moet worden. Ongeveer de helft van de meisjes uit Hoogstraten zei de tekst uit Zoë zwijgt te begrijpen en te kunnen waarderen. In deze groep zaten ook de meisjes die zich konden identificeren met Zoë.

Conclusie

Uit dit bescheiden onderzoek is gebleken dat leerlingen in het beroepsonderwijs zich emotioneel betrokken moeten voelen bij een tekst om die tekst te kunnen waarderen. Identificatie met een verhaalpersonage is niet absoluut noodzakelijk, emoties kunnen ook door de situatie opgeroepen worden. Referentiële verwijzingen zijn met name van belang bij de waardering als er in het verhaal sprake is van een bepaald gedrag van personages dat emoties oproept. De leerling toetst dat gedrag aan zijn eigen referentiekader op het gebied van waarden en normen. Leerlingen bleken zeer te verschillen in hun leesgedrag en daardoor beschikten zij niet over dezelfde leeservaring en hadden zij ook niet dezelfde interesse in bepaalde tekstfragmenten. Om zoveel mogelijk leerlingen plezier te laten beleven aan fictie, zal er dus door de docent gekozen moeten worden



voor gedifferentieerde werkvormen waarbij de leesbeleving centraal staat. Kan er na afloop van het onderzoek geconcludeerd worden of de onderzoeksvraag bevestigend of ontkennend is beantwoord? Is er wel een antwoord gekomen op de subvraag? De antwoorden op deze vragen zijn maar zeer gedeeltelijk verkregen. Er zijn nog veel vragen en nog veel voortgezet onderzoek is nodig. Maar roept een onderzoek niet heel vaak weer nieuwe vragen op? Eén ding is wel vast komen te staan: leerlingen in het vmbo en bso/tso vormen géén eenheidsworst. Niet alleen bij alle teksten, maar zelfs over alle vragen en stellingen waren de meningen verdeeld. Alle genres hadden hun liefhebbers en hun haters, over gedrag van verhaalpersonages werd heel verschillend gedacht.

Ineke Guldemon is docent Nederlands aan de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg. Dit artikel is een verkorte versie van een rapport over het onderzoek. Het volledige rapport is te verkrijgen bij Stichting Lezen. Zie ook: www.lezen.nl.

Gebruikte en aanbevolen literatuur

Marc de Bel, *Vanilla P.* Leuven/Almere: Davidsfonds/Infodok, 1993.

Lilian van der Bolt, *Ontroerend goed. Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs.* (Proefschrift Universiteit van Amsterdam) Amsterdam, 2000.

Diane Broeckhoven, *Een soort zusje.* Antwerpen: Houtekiet, 1995.

Gerda van Cleemput, *Little Emma.* Averbode: Averbode, 1998.

Hans Dorrestijn, 'De biefstuk van het zoete water'. In: Hans Dorrestijn, *Brandnetels en andere verhalen over kindermishandeling.* Amsterdam: Bert Bakker, 1988.

Theo Hoogstraten, *De spiegelvrouw.* Amsterdam: Sjaloom, 1996.

Valentine Kalwij, 'Lefgozers'. In: Valentine Kalwij, *Lefgozers en andere verhalen.* Haarlem: Uitgeverij Holland, 1995.

Maritha de Sterck, *Zoë zwijgt.* Averbode: Altiora Averbode, 1996.

Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen: *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon, Stichting Lezen reeks 2, 2002.

Saskia Tellegen en Ineke Catsburg, *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht.* Groningen: Wolters-Noordhoff, 1987.

Anke de Vries, *Memo zwijgt.* Rotterdam: Lemniscaat, 1996.