



Leesgedrag van vmbo leerlingen

EEN PROFIELSCHETS

SASKIA TELLEGEN

MIRJAM LAMPE

Lezen

STICHTING LEZEN

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

In deze serie zijn eerder verschenen:

Piek, Karlijn, *Zoveel lezen we (niet)*, 1995

Ven, Mascha van de, *Nieuwe media en lezen*, 2000

Kaufmann, Yolanda, *Voorlezen*, 2000

Colofon

Stichting Lezen
Oxford House
Nieuwezijds Voorburgwal 328G
1012 RW Amsterdam
020-6230566
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Dit onderzoek is in opdracht van Stichting Lezen uitgevoerd door Saskia Tellegen en Mirjam Lampe.

© 2000. Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoudsopgave

Tabellenlijst

1	Inleiding	5
2	Leesmotivatie	6
	2.1 Instrumentele leesmotivatie	6
	2.2 Intrinsieke leesmotivatie	8
3	Leesaandacht	13
	3.1 Geboeide aandacht	13
	3.1.1 <i>Basiskenmerken van het geboeide lezen</i>	13
	3.1.2 <i>Geboeid door tijdschrift of krant</i>	14
	3.1.3 <i>Geboeid door informatie</i>	15
	3.2 Problemen met leesaandacht	19
	3.2.1 <i>Basiskenmerken van een tekort aan leesaandacht</i>	19
	3.2.2 <i>Afleiding door eigen gedachten</i>	24
	3.2.3 <i>Afleiding door omstandigheden</i>	25
	3.2.4 <i>Moeite moeten doen om erin te komen</i>	26
4	Leesbeleving: emotioneel	30
	4.1 Vreugdevolle leesbeleving	30
	4.2 Verdrietige leesbeleving	34
	4.3 Emoties bij zelforiëntatie: herkenning en bewondering	38
	4.4 Emoties bij naar buiten gerichte oriëntatie en verbazing	41
	4.5 Emoties bij oriëntatie op andere mensen	43
	4.6 Boosheid	45
	4.7 Angst en schrik	47
	4.8 Lichamelijke reacties bij emotionele beleving	48
5	Leesbeleving: verbeeldend	51
	5.1 Visuele verbeelding	52
	5.2 Akoestische verbeelding	54
	5.3 Kinetische verbeelding	56
	5.4 Temperatuurverbeelding	59
	5.5 Beleving van smaak, geur en honger	60
	5.6 Verplaatsing in het verhaal	61
6	Leesbeleving en informele leerprocessen	66
7	Samenvatting en conclusie	68
	Literatuurlijst	71

Tabellen

2.1	Instrumentele leesmotivatie: lezen voor informatie	6
2.2	Lezen en plezier	8
2.3	Intrinsieke motivatie: lezen voor rust en afleiding	9
2.4	Intrinsieke motivatie: lezen voor de spanning	10
3.1	Basiskenmerken van het geboeide lezen	13
3.2	Geboeid door tijdschrift of dagblad	14
3.3	Geboeid: een vergelijking van twee uitspraken	15
3.4	Geboeid door informatie	16
3.5	Tekort aan leesaandacht	19
3.6	Aandacht als algemeen probleem	22
3.7	Afleiding door eigen gedachten	24
3.8	Afleiding door omstandigheden	26
3.9	Moeite moeten doen om erin te komen	27
4.1	Vormen van emotionele leesbeleving	30
4.2	Vreugdevolle leesbeleving	31
4.3	Aanleiding tot vreugde	32
4.4	Waardering van de lach	33
4.5	Waardering van de droefheid	34
4.6	Verdrietige leesbeleving	36
4.7	Herkenning	39
4.8	Bewondering	41
4.9	Nieuwsgierigheid en verbazing	42
4.10	Meevoelen en medelijden	44
4.11	Boosheid	46
4.12	Angst en schrik	47
4.13	Lichamelijke reacties	49
5.1	Vormen van verbeeldende leesbeleving	51
5.2	Visuele verbeelding	52
5.3	Akoestische leesbeleving: diverse stemmen en geluiden	54
5.4	Akoestische leesbeleving: één inwendige stem	55
5.5	Bewegingen meebelevén	57
5.6	Verbeeldend aanraken	58
5.7	Temperatuurverbeelding	59
5.8	Beleving van smaak, geur en honger	60
5.9	Aanwezig in het verhaal als zichzelf	62
5.10	Identificatie	64
5.11	Personages leren kennen door ontmoeting	65
6.1	Herinnering aan leesstof	66

1 Inleiding

Het rapport *Leesgedrag van leerlingen: een profielschets* is een onderdeel van het project Bazar. In het rapport worden de volgende aspecten van leesgedrag besproken: leesmotivatie, leesaandacht, leesbeleving: emotioneel en verbeeldend en tenslotte informele leerprocessen.

Deze aspecten worden beschreven aan de hand van gegevens verkregen door secundaire analyse van bestaand materiaal afkomstig uit onderzoek in twee verschillende perioden. Van der Bolt ondervroeg in 1993 leerlingen in het kader van haar onderzoek naar affectieve leesbeleving (Van der Bolt, 2000). Bij dit onderzoek waren 1.125 leerlingen in de tweede en vierde klas van vbo en mavo betrokken. Tellegen en Frankhuisen ondervroegen in 1998 leerlingen ten behoeve van hun onderzoek naar leesaandacht. Bij dat onderzoek waren 752 leerlingen, eveneens in de tweede en vierde klas, van vbo en mavo betrokken. Bij dit laatste onderzoek werden twee verschillende vragenlijsten gebruikt. De ene lijst, waarin tevens vragen over emotionele leesbeleving en over lezen uit weetgierigheid waren opgenomen, werd ingevuld door 400 leerlingen. De andere lijst, met daarin tevens vragen over verbeeldend lezen, werd ingevuld door 352 leerlingen.

Vbmo-leerlingen worden in dit verslag niet vergeleken met leerlingen van andere schooltypen. Overeenkomsten en verschillen tussen leerlingen van vmbo-scholen en van scholen voor havo-vwo worden besproken in een volgend rapport, te weten *Project Leesaandacht deel 3*.

In onderzoek van anderen wordt regelmatig vastgesteld dat jongens en meisjes nogal van elkaar verschillen waar het leesgedrag betreft. Zo stelt Van der Werf (1999a) 'Het blijkt dat meisjes in alle schooltypen hoger scoren op *tekstbegrip* dan jongens met eenzelfde intelligentie- en instroomniveau. Sinds de invoering van de basisvorming is het verschil met jongens nog toegenomen' (p.25).

Waar het *leesfrequentie* betreft concludeert Van der Bolt (2000): 'Meisjes lezen meer dan jongens in hetzelfde leerjaar.' (p.128). Waar het *leesbeleving* betreft, stelt zij: '...dat meisjes vaker emoties ervaren naar aanleiding van het lezen dan jongens' (p.164).

Hoogeveen en Bonset tenslotte geven een samenvatting van onderzoek naar *leesgewoonte, leesmotivatie en leesinteresse* in de periode 1987-1998 en concluderen: 'Ook wijzen de resultaten van alle onderzoeken uit dat er verschillen bestaan in het leesgedrag van jongens en meisjes' (1998, p. 104).

In dit rapport wordt derhalve bij elk aspect een vergelijking gemaakt tussen de resultaten voor jongens en voor meisjes.

Bij het invullen van de vragenlijsten konden de leerlingen steeds kiezen uit drie antwoordmogelijkheden: nooit, soms of vaak. Bij de presentatie van de antwoorden in tabelvorm worden de drie antwoordcategorieën steeds apart aangegeven. Bij de bespreking van de uitkomsten worden de percentages bij 'soms' of 'vaak' over het algemeen samengenomen en 'instemming' genoemd. Immers, voor een verslag als dit, waarin het vooral van belang is te weten of de leerlingen bepaalde aspecten van leesgedrag uit eigen ervaring kennen, is het al dan niet instemmen met een verschijnsel van meer betekenis dan de frequentie waarmee dit verschijnsel zich aan de leerling voordoet.

2 Leesmotivatie

De voornaamste redenen om te lezen zijn de behoefte aan kennis en informatie- de instrumentele leesmotivatie- en de behoefte door middel van het lezen het humeur te beïnvloeden- de intrinsieke leesmotivatie. Bij dat laatste streeft de lezer nu eens naar het behouden van een goed humeur, dan weer naar het verbeteren of althans dragelijker maken van een slecht humeur (Tellegen, Van der Bolt en Frankhuisen,1999, p.5).

2.1 Instrumentele leesmotivatie

In tabel 2.1 is te zien dat de meeste vmbo-leerlingen lezen om iets te weten te komen. Met de eerste vraag, die zo algemeen mogelijk gesteld is, wordt ingestemd door vier van elke vijf leerlingen, zowel bij de jongens als bij de meisjes. Bij beide groepen wordt het percentage instemming kleiner naarmate de informatie zoals beschreven in de vraag meer wordt toegespitst op specifieke onderwerpen.

Tabel 2.1: Instrumentele leesmotivatie: lezen voor informatie in percentages

	jongens (n=199)	meisjes (n=200)	totaal (n=400)*
Als ik iets wil weten, ga ik erover lezen			
nooit	20	20	20
soms	55	63	59
vaak	25	17	21
Als ik iets interessant vind, ga ik erover lezen			
nooit	31	26	28
soms	51	60	56
vaak	18	14	16
Als ik iets over mijn hobby wil weten, ga ik erover lezen			
nooit	27	31	29
soms	42	48	45
vaak	31	21	26
Als ik wil weten wat ik later kan worden, ga ik erover lezen			
nooit	36	37	37
soms	46	45	45
vaak	18	18	15

Als ik iets wil weten over dingen die ik nog nooit gedaan heb, ga ik erover lezen

Nooit	42	42	42
Soms	48	49	48
Vaak	10	9	10

Als ik iets over popmuziek wil weten, ga ik erover lezen

Nooit	50	35	43
Soms	37	40	38
Vaak	13	25	19

Als ik iets over sport wil weten, ga ik erover lezen

Nooit	40	59	50
Soms	39	32	35
Vaak	21	9	15

Als ik wil weten hoe ik later geld kan verdienen, ga ik erover lezen

Nooit	49	66	57
Soms	34	28	31
Vaak	17	6	12

* van een leerling is het geslacht niet ingevuld.

Het is interessant om te zien dat het percentage instemming bij lezen als oriëntatie op het beroepsleven als zodanig- weten wat ik later kan worden- voor jongens en meisjes gelijk is. De helft van de jongens maar slechts een op de drie meisjes zou ook lezen over geld verdienen. Deze uitkomsten zijn in overeenstemming met ander onderzoek waarin geconstateerd wordt dat jongens in de eerste plaats een baan willen die geld oplevert terwijl dat voor meisjes wel meespeelt maar zeker niet de belangrijkste overweging is. Meisjes willen in de eerste plaats een baan waar ze met anderen kunnen omgaan (Kuyper, 1999).

Het was te verwachten dat meisjes vaker instemmen met lezen over popmuziek en jongens vaker met lezen over sport. Dat komt overeen met hun belangstelling voor sport algemeen. In 1987 schreven we: 'Men neemt vaak aan, dat dat voor jongens de behoefte aan kennis een belangrijke, zo niet de voornaamste reden is om een boek te pakken, terwijl dit voor meisjes een reden van ondergeschikt belang zou zijn.' (Tellegen en Catsburg, 1987 p.111). Hier blijkt dat deze vooronderstelling althans voor vmbo-leerlingen niet opgaat. Als er verschillen zijn, dan treden deze op bij bepaalde belangstellingsgebieden en niet in verband met weetgierigheid in het algemeen.

Als vmbo-jongens, waar het de instrumentele leesmotivatie betreft, niet verschillen van hun vrouwelijke medeleerlingen, als vier van elke vijf jongens wel voor informatie wil lezen, dan zou dit aspect van hun leesgedrag een aanknopingspunt kunnen vormen voor leesonderwijs en leesbevordering. Een voorbeeld van zo'n aanknopingspunt wordt gegeven door Hall en Coles

(1999). Zij troffen tijdens hun onderzoek onder scholieren geregeld jongens aan die eerst opmerkten dat ze nooit lezen en vervolgens begonnen te vertellen over hun plank met naslagwerken thuis, waarop teksten stonden zoals voetbalprogramma's en computertijdschriften. Zij menen dan ook: 'By taking insufficient account of this voluntary reading, school reading programmes miss opportunities to help boys develop their reading of the sorts of challenging factual texts they often prefer, and have developed some facility in reading' (p.86). Een van de adviezen van Hall en Coles houdt dan ook in dat in de klas niet alleen verhalende maar ook informatieve teksten – op een terrein dat de jongens interesseert- besproken worden, zodat jongens die vrijwel uitsluitend zakelijke teksten lezen het gevoel krijgen dat ook hun beweegredenen en hun leesstof op school meetellen.

2.2 Intrinsieke leesmotivatie

Lezen teneinde het humeur te beïnvloeden houdt in dat men uit eigen ervaring weet dat lezen een aangename bezigheid is en tevens dat men door middel van de leeshandeling spanning nastreeft of juist rust en een onaangename stemming dragelijker weet te maken.

Tabel 2.2: *Lezen en plezier in percentages*

	jongens (n=351)	meisjes (n=397)	totaal (n=752)
Boeken lezen vind ik plezierig			
Nooit	37	18	27
Soms	49	51	50
Vaak	14	31	23
Als ik een boek lees, dan voel ik me prettig			
Nooit	33	20	27
Soms	58	57	57
Vaak	9	23	16

In tabel 2.2 zien we dat twee van de drie jongens en vier van de vijf meisjes weten dat lezen aangenaam kan zijn: ze stemmen in met uitspraken over leesplezier.

Tabel 2.3: *Intrinsieke leesmotivatie: lezen voor rust en afleiding in percentages*

	<u>jongens</u> (n=351)	<u>meisjes</u> (n=397)	<u>totaal</u> (n=752)
Als ik ergens op moet wachten, ga ik ondertussen lezen			
Nooit	54	33	43
Soms	38	50	44
Vaak	8	17	13
Als ik me verveel, ga ik een boek lezen			
Nooit	61	33	46
Soms	32	49	41
Vaak	7	18	13
Als ik alleen wil zijn, ga ik een boek lezen			
Nooit	68	42	54
Soms	25	45	35
Vaak	7	13	11
Ik lees een boek omdat ik daar rustig van word			
Nooit	61	48	54
Soms	31	42	37
Vaak	8	10	9
Als ik rustig wil worden, ga ik een boek lezen			
Nooit	65	47	55
Soms	30	43	37
Vaak	5	10	8
Als ik alles om me heen wil vergeten, ga ik een boek lezen			
Nooit	74	44	58
Soms	20	41	31
Vaak	6	15	11
Als ik even aan iets anders wil denken, ga ik een boek lezen			
Nooit	73	49	61
Soms	24	42	33
Vaak	3	9	6

Als ik me eenzaam voel, ga ik een boek lezen

Nooit	78	49	63
Soms	18	40	29
Vaak	4	11	8

Als ik ergens over inzit, ga ik een boek lezen

Nooit	80	63	70
Soms	17	33	26
Vaak	3	4	4

Waar het lezen voor afleiding of rust betreft zien we duidelijk verschil tussen jongens en meisjes. Met acht van de negen uitspraken over dit gedrag stemt de helft tot twee derde van de meisjes in. Bij de jongens stemt bij de meeste uitspraken hoogstens een van de drie in. Alleen als ze moeten wachten of zich vervelen pakken wat meer jongens een boek, maar ook dan nog minder dan de helft. De enige intrinsieke leesmotivatie die de meeste van de vmbo-jongens wél kennen is het lezen voor spanning en opwinding.

Tabel 2.4: *Intrinsieke leesmotivatie: lezen voor de spanning in percentages*

	jongens (n=351)	meisjes (n=397)	Totaal (n=752)
--	--------------------	--------------------	-------------------

Ik lees graag boeken als ze spannend zijn

Nooit	10	5	7
Soms	43	46	45
Vaak	47	49	48

Ik lees graag griezelverhalen

Nooit	20	16	18
Soms	35	38	37
Vaak	45	46	45

Niet alleen stemmen minstens vier van elke vijf jongens daarmee in maar bovendien geeft bijna de helft aan dat ze dat vaak doen. Nu is het gegeven dat jongens áls ze al lezen graag spannende boeken lezen, geen nieuws. Hall en Coles (1999) vroegen jongens van 14 jaar wat ze graag lezen. Het resulterende lijstje van favoriete boeken bevatte, naast verschillende titels van Stephen King, ook boeken zoals *Jurassic Park* van Michael Crichton of de *Sharpe's Rifles* serie van Bernard Cornwell. Kortom, boeken met actie, spanning en sensatie. Of dit soort gegevens aanknopingspunten bieden voor onderwijs en leesbevordering lijkt nog maar de vraag. Toch is het niet onmogelijk dat het instemmen met uitspraken over spanning en griezeligheid of het noemen van boeken zoals *Jurassic Park* niet zozeer een

uiting van onwil is ten aanzien van andere boeken maar eerder een indicatie van het feit dat ze niet weten wat er nog meer beschikbaar is.

Dit bleek bijvoorbeeld jaren geleden uit een onderzoekje van Freeman-Smulders (1981).

Als schoolbibliotheekconsulent had ze regelmatig contact met een lbo-school waar ze wisselcollecties voor verzorgde. Aan het begin van het schooljaar werden vragenlijsten over leesgedrag en boekvoorkeur uitgereikt. Honderdvijftien lijsten kwamen ingevuld terug. Bij een open vraag ‘Wanneer vind je een boek goed?’ hadden 73 van de 115 leerlingen antwoorden ingevuld die als ‘bij spanning en sensatie’ werden gerubriceerd. Aan het eind van het schooljaar ging ze na in hoeverre de voorkeur zoals aangegeven op de eerste vragenlijst overeenkwam met hun feitelijke keuze van – en waardering voor boeken uit de wisselcollectie. Hierbij moesten de leerlingen op een formulier aangeven wat het mooiste boek was dat ze dat jaar gelezen hadden. Over dat boek kregen ze drie vragen waaronder: ‘Noem eens iets positiefs over het boek’ en ‘Als je het boek aan een ander zou aanbevelen, wat zou je dan zeggen?’. Het formulier werd door 75 leerlingen ingevuld. Van hen bespraken 48 leerlingen een boek uit de wisselcollectie, 27 brachten een boek van elders mee.

Bij registratie van hun commentaar bleek dat dit keer slechts 21 van de 75 boeken werden aanbevolen omdat ze spannend waren. De uitspraken over de overige 54 boeken waren prijzend en zeer gevarieerd. Bovendien kwam het commentaar goed overeen met de specifieke inhoud of aard van een boek. Over *Vertellingen uit 1001 nacht* werd bijvoorbeeld gezegd: het zijn van die originele verhalen; over *Silas en de zwarte merrie*: ik vond het gewoon leuk, die jongens beleefden nog eens wat; en over *Commissaris Achterberg en de verdwenen bungalowbewoners*: de samenwerking en de slimheid, die waren goed in dit boek.

Kortom: aan het begin van het schooljaar gaven meer dan drie van elke vijf leerlingen aan dat een boek pas goed was als het spannend was. Aan het eind van het schooljaar waarin ze, begeleid door en docent die al jaren ervaring had in het werken met boeken, toegang hadden tot een wisselcollectie met daarin allerlei genres, noemde minder dan een van elke drie leerlingen spanning en sensatie als reden om een bepaald boek te gaan lezen. Ook bij een oorspronkelijke behoefte aan spanning en opwindning bleek een gevarieerd boekenbestand, in combinatie met een ter zake kundig docent, aanleiding voor gevarieerde positieve leeservaringen, zo meent de auteur.

Als vrijwel alle vmbo-leerlingen, zowel jongens als meisjes, gemotiveerd zijn om te lezen uit behoefte aan spanning, dan is het misschien ook voor hen mogelijk, met naar genre gevarieerde boekenbestanden en ter zake kundige docenten, meer gevarieerde leeservaringen te ontdekken en daarmee tevens hun intrinsieke leesmotivatie te verruimen. Een indicatie dat dit een reële mogelijkheid is, is te vinden in het werk van de Haan en Kok (1990). Zij constateerden een toename in intrinsieke leesmotivatie bij groepen laag gemotiveerde jongens in het basisonderwijs als gevolg van een grote dosis boekkeuze activiteiten en bibliotheek gerichte lessen.

De intrinsieke leesmotivatie is de belangrijkste pijler van de leesgewoonte (Tellegen en Catsburg, 1987; Catsburg en Tellegen, 1988; Frankhuisen en Tellegen, 2000). Het is dan ook niet verrassend dat leerlingen die als groep genomen het minste lezen van alle scholieren in het voortgezet onderwijs te weten de vmbo-jongens (Van der Bolt, 2000), ook relatief weinig vormen van intrinsieke leesmotivatie uit eigen ervaring kennen. Het is

hoopgevend dat althans tweederde van de vmbo-jongens lezen toch nog associeert met plezier en dat bijna allen althans één vorm van intrinsieke leesmotivatie, te weten het streven naar spanning door middel van het lezen, wel uit eigen ervaring kennen.

3 Leesaandacht

Intrinsieke leesmotivatie is de belangrijkste pijler van leesgewoonte, zo schreven we in het vorige hoofdstuk, en die invloed is direct: hoe meer intrinsieke leesmotivatie, hoe vaker gelezen wordt. Geboeide aandacht is de belangrijkste pijler van het leesplezier en ook daarbij is sprake van directe invloed. Bovendien levert geboeide aandacht een bijdrage aan vrijwel alle aspecten van spontaan leesgedrag die op hun beurt weer invloed hebben op leesfrequentie en leesplezier (Frankhuisen en Tellegen, 2000).

In dit hoofdstuk wordt eerst de geboeide aandacht besproken vanuit drie invalshoeken: basiskenmerken van het geboeide lezen, geboeide aandacht tijdens het lezen in tijdschriften of dagblad en geboeide aandacht voor informatieve teksten. Daarna volgt de bespreking van vier soorten problemen die het tot stand komen en voortduren van geboeide aandacht kunnen belemmeren: basiskenmerken van een tekort aan leesaandacht, afleiding door eigen gedachten, afleiding vanuit de omgeving en de moeite die de leerling zich moet getroosten voordat het geboeide lezen aanvangt.

3.1 Geboeide aandacht

3.1.1 Basiskenmerken van het geboeide lezen

We zien in tabel 3.1 dat de helft van de vmbo-jongens instemt met drie van de zes uitspraken. Ze hebben wel eens ervaren dat het moeilijk kan zijn om een boek weg te leggen als het – om wat voor reden dan ook - net zo spannend is, ze zijn wel eens uren doorgestaan met lezen en hebben daarbij hun omgeving vergeten. Pas bij vragen over het uit het oog verliezen van de tijd of van taken die nog verricht moeten worden is het aantal instemmende jongens kleiner. Het aantal meisjes dat geboeid leest is veel groter. Met alle uitspraken wordt door meer dan de helft van de meisjes ingestemd, vier van elke vijf meisjes weet uit eigen ervaring hoe moeilijk het is om zich van het boek los te rukken en een op de drie meisjes heeft die ervaring zelfs vaak.

Tabel 3.1: Basiskenmerken van het geboeide lezen in percentages

	jongens (n=351)	meisjes (n=397)	totaal (n=752)
Als ik een boek lees, vind ik het moeilijk om ermee op te houden			
Nooit	45	18	30
Soms	42	51	47
Vaak	13	31	23
Als ik lees vergeet ik alles om me heen			
Nooit	44	24	33
Soms	39	44	42
Vaak	17	32	25

Met het lezen van een boek kan ik wel uren doorgaan

Nooit	49	27	37
Soms	37	42	40
Vaak	14	31	23

Ik vergeet de tijd als ik een boek lees

Nooit	60	38	49
Soms	31	41	36
Vaak	9	21	15

Als ik een boek lees, vergeet ik dat ik nog iets anders moet doen

Nooit	56	42	49
Soms	35	44	40
Vaak	9	14	11

Als ik een boek lees, vergeet ik dat ik nog iets af moet maken

Nooit	60	44	52
Soms	32	43	38
Vaak	8	13	10

3.1.2 *Geboeid door tijdschrift of krant*

Als we de percentages bij het vergeten van de tijd tijdens het lezen in een tijdschrift vergelijken met de percentages voor tijd vergeten tijdens het lezen van een boek dan zien we dat die percentages voor de meisjes vrijwel gelijk zijn. Zo'n tweederde van de vmbo-meisjes vergeet de tijd wel eens, of ze nu in een boek of in een tijdschrift lezen. We zien wel verschil met het lezen in een dagblad: tijdens dat lezen wordt nog maar een derde geboeid. Dat is niet opmerkelijk: de percentages zijn vrijwel gelijk aan de percentages die we eerder vonden in onderzoek bij volwassenen (Tellegen en Frankhuisen, 1998).

Tabel 3.2: Geboeid door tijdschrift of dagblad in percentages

	jongens (n=351)	meisjes (n=397)	totaal (n=752)
--	--------------------	--------------------	-------------------

Ik vergeet de tijd als ik in een weekblad lees

Nooit	51	35	43
Soms	35	39	37
Vaak	14	26	20

Ik vergeet de tijd als ik in een tijdschrift lees

Nooit	52	36	44
Soms	35	38	36
Vaak	13	26	20

Ik vergeet de tijd als ik in een dagblad lees

Nooit	71	63	67
Soms	24	27	26
Vaak	5	10	7

Bij de jongens zien we wel enig verschil tussen de percentages voor boek of tijdschrift. Als een vmbo-jongen al geboeid wordt tijdens het lezen, dan is de kans dat het daarbij een tijdschrift betreft iets groter dan dat het gebeurde tijdens het lezen van een boek. In hoofdstuk 2 werd aangegeven dat jongens ‘boek’ nogal eens associëren met een verhalende teksten en tijdschriften met voor hen interessante informatieve teksten (Hall en Coles, 1999). Het verschil tussen geboeid worden door een boek of door een tijdschriftartikel zou dan verband kunnen houden met het instrumenteel gemotiveerde lezen. Weliswaar is geconstateerd dat voor vmbo-leerlingen wel degelijk geschikte informatieve boeken beschikbaar zijn (Stichting Lezen, 1998) maar het is de vraag of deze leerlingen daarvan op de hoogte zijn. Tijdschriften inzien kan bijvoorbeeld in de kiosk of bij de supermarkt. Voor informatieve boeken moeten ze naar bibliotheek of boekwinkel.

Het kan ook zijn dat meer jongens geboeid raken door een tijdschrift dan door een boek. Omdat tijdschriftartikelen korter en daarmee overzichtelijker zijn dan boeken zodat een tijdschrift voor hen makkelijker toegankelijk is dan een boek.

3.1.3 Geboeid door informatie

Als we de gegevens in tabel 3.4 vergelijken met die in tabel 3.1 dan zien we een interessant verschil. We zien namelijk dat een aantal leerlingen *niet* de tijd vergeet (een belangrijk kenmerk van het geboeid worden) als ze een boek lezen, maar *wel* als ze enigerlei tekst te pakken hebben met informatie die hen interesseert.

Tabel 3.3: Geboeid: een vergelijking van twee uitspraken in percentages

	jongens (n=351)	meisjes (n=397)	totaal (n=752)
--	--------------------	--------------------	-------------------

Ik vergeet de tijd als ik een boek lees

Nooit	60	38	49
Soms	31	41	36
Vaak	9	21	15

Ik vergeet de tijd als ik lees over dingen waar ik benieuwd naar ben

Nooit	37	27	32
Soms	41	42	42
Vaak	22	31	26

Dit is het duidelijkst te zien in tabel 3.3. Van de meisjes stemt 62 procent in met tijd vergeten tijdens het lezen van boeken, van de jongens slechts 40 procent. Als het het lezen

over dingen waar ze benieuwd naar zijn betreft, dan stemt 73 procent van de meisjes in – 11 procent meer dan bij de eerste uitspraak – en 63 procent van de jongens – 23 procent meer dan bij de eerste uitspraak. Bovendien is het percentage jongens dat tijdens het lezen van voor hen boeiende informatie vaak de tijd vergeet 22 procent: bijna een kwart van die jongens. We zien dus dat bijna twee derde van de jongens het geboeide lezen uit eigen ervaring kent, zij het dat sommigen van hen het op deze wijze lezen ook verbinden met het lezen van boeken en anderen niet. We zien ook dat het verschil tussen jongens en meisjes bij het lezen van passages die hen interesseren, kleiner is dan bij het lezen van boeken in het algemeen.

Tabel 3.4: Geboeid door informatie in percentages

	jongens (n=351)	meisjes (n=397)	totaal (n=752)
Ik vergeet de tijd als ik lees over dingen waar ik benieuwd naar ben			
Nooit	37	27	32
Soms	41	42	42
Vaak	22	31	26
Ik vergeet de tijd als ik lees over dingen die ik leuk vind om te doen			
Nooit	44	31	37
Soms	37	43	40
Vaak	19	26	23
Ik vergeet de tijd als ik lees over dingen die ik nog niet wist			
Nooit	41	35	38
Soms	41	45	43
Vaak	18	20	19
Ik vergeet de tijd als ik over interessante mensen lees			
Nooit	65	49	56
Soms	27	37	33
Vaak	8	14	11
Ik vergeet de tijd als ik lees over wat er in de wereld gebeurt			
Nooit	64	66	65
Soms	29	29	29
Vaak	7	5	6

Ik vergeet de tijd als ik lees over vroeger

nooit	65	63	64
soms	25	28	27
vaak	10	9	9

Ik vergeet de tijd als ik over bekende mensen lees

Nooit	71	53	62
Soms	24	37	30
Vaak	5	10	8

Ik vergeet de tijd als ik lees over mensen in de sport

Nooit	63	78	71
Soms	23	18	20
Vaak	14	4	9

Ik vergeet de tijd als ik lees over andere landen

Nooit	79	73	76
Soms	17	23	20
Vaak	4	4	4

Ik vergeet de tijd als ik lees over de natuur.

nooit	82	86	84
Soms	15	12	13
Vaak	3	2	3

Op het feit, dat verschillen tussen jongens en meisjes, waar het leesgedrag betreft, mede afhangen van hun persoonlijke interesse voor de inhoud van het gelezene, wordt ook gewezen door Asher en Markell (1974). Zij onderzochten leesprestaties en tekstbegrip tijdens het lezen van teksten over onderwerpen waar een leerling ja dan nee persoonlijk in geïnteresseerd was, bij scholieren in de vijfde klas (zevende groep) van het basisonderwijs. Zij gingen als volgt te werk: eerst werden 25 artikelen geselecteerd uit de *Britannica Junior Encyclopaedia*. Deze encyclopedie is geschreven voor leerlingen in de vierde klas of hoger, maar in feite zijn de teksten vrij moeilijk en pas geschikt voor leerlingen in de eerste klas van het voortgezet onderwijs. Daarna werden 25 foto's verzameld met daarop de onderwerpen van de artikelen: aap, raceauto, astronaut, poes etcetera. Hiervan werden dia's gemaakt. De dia's werden de leerlingen getoond en daarbij moesten ze voor elk onderwerp aangegeven hoe interessant ze dat onderwerp vonden en of ze er meer over wilden weten.

Aan de hand van de resultaten werden voor elke leerling afzonderlijk zes artikelen geselecteerd: drie met een onderwerp waar de leerling benieuwd naar was en drie waarin deze niet of nauwelijks geïnteresseerd was. In elk artikel werden tien woorden weggelaten. De leerlingen moesten de ontbrekende woorden invullen. Het aantal juist ingevulde

woorden gold als maatstaaf voor het tekstbegrip. De resultaten van hun onderzoek en de conclusies die ze hieraan verbonden waren als volgt: 'Results of this study indicate that previous generalizations about the inferior reading performance of boys need qualification. When boys were interested in the material, they read as well as girls, while lack of interest produced results similar to those reported in earlier studies. Boys' performance appears to have been particularly facilitated by the interest material, while girls comprehended nearly as much of the low-interest material as the high. From these findings, it appears that when boys read more poorly than girls, it was because of low motivation rather than lack of skill. Since boys read as well as girls on the high-interest material, it indicates that they had the ability to comprehend material if they were motivated' (Asher en Markell, 1974, p.685). De basisschool jongens in bovengenoemd onderzoek kregen gewoonlijk lagere cijfers voor tekstbegrip dan de meisjes. Dat verschijnsel doet zich ook voor bij Nederlandse jongens in het voortgezet onderwijs; hun tekstbegrip is ook lager dan dat van de meisjes (Van der Werf, 1999a). In het experiment werd het verschil in tekstbegrip tussen beide seksen wel gevonden bij teksten over onderwerpen die hen niet interesseerden maar niet bij de artikelen waar ze persoonlijk benieuwd naar waren: dan waren de jongens even goed als de meisjes (Asher en Markell, 1974).

Bij de Nederlandse vmbo-leerlingen zien we duidelijk verschil tussen jongens en meisjes waar het geboeide aandacht voor een boek betreft. We zien een veel kleiner verschil als de vorm van de tekst – boek of artikel – in de uitspraak niet benoemd wordt en als tevens verwezen wordt naar interessegebieden. In onze vragenlijst zijn, naast de eerste drie algemene stellingen, ook enkele algemene uitspraken opgenomen die naar interessegebieden verwijzen. Meisjes, zo wordt aangenomen, lezen graag over *personalities* in het algemeen en jongens over sporthelden. En inderdaad, rond de helft van de meisjes leest geboeid teksten over interessante of bekende mensen, terwijl jongens, als ze al geboeid worden door informatie over andere mensen, eerder dan meisjes lezen over sport. Ook zouden jongens graag zakelijke informatie lezen, bijvoorbeeld over machines en ruimtevaart en meisjes over biologie en de *natural world*. Daaronder vallen bijvoorbeeld teksten over het menselijk lichaam, dieren en planten (*Children's Literature Research Centre*, 1994, 1996).

Nu stemmen vmbo-jongens inderdaad vaker in met geboeid worden door informatie over *dingen* dan met alle andere uitspraken in de tabel, maar ook bij de uitspraken over dingen stemmen nog meer meisjes in. Wat de biologie betreft: vragen over het menselijk lichaam konden we niet opnemen want dat leidde tot gegiechel in de klas tijdens het invullen van de vragenlijst. De vraag over de natuur is óf geen goede weergave van de *natural world* óf Nederlandse meisjes zijn daar niet zo in geïnteresseerd als hun Britse leeftijdsgenoten. En tenslotte was onze vraagstelling ook anders dan die van onze Britse collega's: graag informatie over een bepaald onderwerp lezen hoeft niet automatisch in te houden dat je dat ook geboeid leest.

Het lijkt of vmbo-leerlingen vooral geboeid worden door informatie over nuttige zaken in het hier-en-nu. Zodra sprake is van informatie die niet zo direct met het hier-en-nu verbonden is, bijvoorbeeld over het wereldgebeuren, over geschiedenis of over het buitenland wordt nog slechts ingestemd door een derde van de leerlingen of minder.

De gegevens in deze paragraaf zijn belangrijk omdat hier wordt getoond dat het merendeel van de vmbo-jongens het geboeid lezen uit eigen ervaring kent en tevens dat het merendeel van de vmbo-leerlingen verband weet te leggen tussen geboeid lezen en informeel leren, gezocht of ongezoekt. Het verband tussen geboeid lezen en benieuwd zijn dat door deze leerlingen wordt gelegd is een gegeven waar in lees- en literatuuronderwijs bij aangesloten kan worden.

3.2 Problemen met leesaandacht

Eerder in dit rapport hebben we, bijvoorbeeld bij het lezen voor rust en afleiding (par. 2.2) en bij het geboeid worden tijdens het lezen van boeken (par. 3.1) relatief grote verschillen kunnen constateren tussen jongens en meisjes. Bij die aspecten stemden in veel gevallen twintig tot dertig procent meer meisjes dan jongens in. Waar het problemen met leesaandacht betreft zijn de verschillen kleiner. En als er al verschil is, dan is het niet systematisch in dezelfde richting; de ene keer is het percentage meisjes dat instemt met een probleem hoger, de andere keer is het percentage weer hoger voor jongens. In dit gedeelte bespreken we dan ook vooral de gegevens voor alle leerlingen. Pas in de tweede instantie kijken we naar verschillen tussen de seksen.

3.2.1 Basiskenmerken van een tekort aan leesaandacht

Driekwart van de leerlingen (73 procent) weet uit eigen ervaring dat boeken lezen aandacht vraagt, daar moeten ze nu eenmaal goed bij opletten. Zo'n tweederde van deze scholieren (62 procent), moet ook hun best doen om tijdens het lezen hun aandacht bij een boek te houden. Vrijwel evenveel leerlingen (60 procent) vinden het moeilijk om hun aandacht bij een boek te houden. Het betreft hier de instemming met de eerste drie uitspraken in de tabel en in dit opzicht verschillen vmbo-leerlingen nauwelijks van andere groepen lezers. Enkele jaren geleden stelden we dezelfde of vergelijkbare vragen aan het publiek van een openbare bibliotheek. Daarbij was het percentage instemming vrijwel gelijk aan dat van de leerlingen (Tellegen en Frankhuisen, 1998, p.73, 75).

Tabel 3.5: Tekort aan leesaandacht: basiskenmerken in percentages

	jongens (n=351)	meisjes (n=397)	totaal (n=752)
Als ik een boek lees, moet ik goed opletten			
nooit	27	27	27
soms	46	46	46
vaak	27	27	27

Als ik een boek lees, moet ik mijn best doen om mijn aandacht erbij te houden

nooit	35	41	38
soms	37	39	38
vaak	28	20	24

Als ik een boek lees, vind ik het moeilijk om mijn aandacht erbij te houden

nooit	40	41	40
soms	41	43	42
vaak	19	16	18

Als ik een boek lees, word ik afgeleid door wat er om me heen gebeurt

nooit	31	28	30
soms	47	50	48
vaak	22	22	22

Als ik een boek lees, raak ik de draad kwijt

nooit	55	64	60
soms	37	31	34
vaak	8	5	6

Ik ben niet rustig genoeg om een boek te lezen

nooit	35	43	39
soms	40	44	42
vaak	25	13	19

Ik vind lezen vermoeiend

nooit	32	41	36
soms	42	42	43
vaak	26	17	21

In de eerste drie uitspraken gaat het om problemen met leesaandacht in het algemeen. In de overige vier uitspraken wordt tevens een eventuele oorzaak van het probleem genoemd – ik ben niet rustig genoeg – of een aanduiding gegeven van de wijze waarop de aandacht tekort schieten – afgeleid of moe worden, of de draad kwijt raken. Bij drie van de vier uitspraken zien we dat meer dan de helft van de leerlingen instemt; ze kennen dit soort aandachtsproblemen. Alleen bij ‘de draad kwijt raken’ zijn de percentages geringer; slechts 40% overkomt dat.

Als we ook hier de vmbo-leerlingen vergelijken met het publiek van een bibliotheek (ibidem p.72, 73) dan kunnen we vaststellen dat er voor drie van de vier uitspraken nauwelijks verschil is waar het instemming met de aandachtsproblemen betreft. De antwoorden bij de uitspraak 'ik vind lezen vermoeiend' laten wél een duidelijk verschil zien. Dit verschijnsel wordt door 43 procent van de leerlingen soms en door 21 procent vaak ervaren, totaal 64 procent instemming. De percentages voor het publiek zijn 32 voor 'soms' en slechts 4 voor 'vaak', totaal 36 procent instemming. Wat kan nu de reden zijn dat we juist bij deze uitspraken wel verschil vinden? Met onderzoeksmateriaal waarover wij thans beschikken, kunnen we geen definitief antwoord geven op die vraag. We hebben echter wel enige aanwijzingen die aanleiding zijn voor vermoedens.

De lijst uitspraken, die tezamen een meetinstrument zijn voor basiskenmerken van een tekort aan leesaandacht, vormt een goed geheel (Tellegen en Frankhuisen, 1998). Toch loopt de betekenis van die uitspraken enigszins uiteen: zo verwijzen de eerste drie uitspraken vooral naar opletten in de zin van een mogelijk tekort aan concentratievermogen. De term 'vermoeiend' verwijst niet zo zeer naar een tekort aan concentratievermogen maar eerder naar een tekort aan uithoudingsvermogen. Immers, naarmate het lang volhouden van een bepaalde gedragswijze meer moeite kost, leidt dit eerder tot vermoeidheid en is men ook eerder geneigd met dit gedrag op te houden.

In de jaren tachtig hebben we al eens geconstateerd dat het verschil tussen groepen leerlingen onderling, kleiner was waar het tekort aan concentratie betrof dan waar het tekort aan uithoudingsvermogen betrof (Tellegen en Catsburg 1987, p.118). Bovendien bleek toen dat het concentratievermogen geen duidelijk verband toonde met het type school dat een leerling bezocht maar voor uithoudingsvermogen gold dat wel. Het percentage voor tekort aan leesuithoudingsvermogen van jongens op een school voor lbo of mavo was veel hoger dan voor jongens op andere scholen. Tenslotte bleek destijds dat het oordeel 'lezen is vermoeiend' van grote invloed was op het al dan niet spontaan lezen in eigen tijd (ibidem, p. 124).

Als meer vmbo-leerlingen dan andere leerlingen een tekort hebben aan leesuithoudingsvermogen en als meer vmbo-leerlingen dit ervaren dan bezoekers van een openbare bibliotheek, zou hier dan sprake kunnen zijn van een probleem met uithoudingsvermogen in het algemeen of van een specifiek probleem waar het lezen betreft?

Voor een aanwijzing hierover hebben we voor leerlingen en voor bezoekers een uitspraak opgenomen over uithoudingsvermogen in het algemeen (Davies, e.a., 1997). De inhoud van de vraag is voor beide groepen gelijk, het woordgebruik is aangepast aan de ondervraagden.

Tabel 3.6: Aandacht als algemeen probleem in percentages

Leerlingen:

	jongens (n=351)	meisjes (n=397)	totaal (n=752)
Ik vind het moeilijk om ergens lang mijn aandacht bij te houden			
nooit	34	27	30
soms	46	51	49
vaak	20	22	21

Bibliotheekbezoekers:

	mannen (n=123)	vrouwen (n=114)	totaal (n=237)
Ik vind het moeilijk om me lang op iets te concentreren			
nooit	31	44	37
soms	57	52	55
vaak	12	4	8

Hier zien we wel enig verschil tussen de twee groepen. Bij de leerlingen stemt 70 procent met de uitspraak in, bij de volwassenen 63 procent. Ook zien we dat bij het antwoord ‘vaak’ het percentage leerlingen groter is dan het percentage volwassenen. Maar dit verschil is niet van dien aard dat we dit voor mogelijke verklaring voor het uitgesproken verschil bij de uitspraak over het vermoeide lezen kunnen aanvoeren. Dat verschil lijkt ons specifiek betrekking te hebben op de leeshandeling als zodanig.

Welk aspect van de leeshandeling zou er nu aanleiding voor kunnen zijn dat het lezen door bijna twee keer zoveel vmbo-leerlingen als bezoekers van een bibliotheek als vermoeiend ervaren wordt?

Wij vermoeden dat vooral een tekort aan leeservaring- en dan met name van ervaring met het lezen van teksten die het niveau van de basisschool te boven gaan - de leerlingen parten speelt. Bij enkele auteurs vonden wij aanwijzingen in die richting. La Berge en Samuels geven aan, onder welke omstandigheden de leeshandeling wordt beleefd als een moeizaam proces: ‘When the decoding and comprehension processes are automatic, reading appears to be ‘easy’. When they require attention to complete their operations, reading seems to be ‘difficult’ (1974, p.314). Als de leeshandeling als zodanig, met inbegrip van het begrijpen van de tekst, nog niet automatisch verloopt, dan kan het lezen als vermoeiend ervaren worden.

Catsburg (1984) onderzocht het leesvaardigheidsniveau van leerlingen in de vierde en zesde klas van de basisschool en in de tweede klas van het voortgezet onderwijs. Zij ging uit van

een minimumniveau dat de leerlingen bereikt moesten hebben voordat zij teksten bedoeld voor hun leeftijdsgroep met redelijk gemak konden lezen. Ze constateerde dat een aantal allochtone leerlingen op de basisschool dit niveau nog niet bereikt hadden. Ze constateerde tevens: 'Een groot gedeelte van de jongens die het lbo bezochten, bleken over een leesvaardigheidsniveau te beschikken dat overeenstemde met dat van kinderen uit een zesde klas basisonderwijs' (p.19).

Catsburg trof in 1984 allochtone leerlingen vooral aan in het basisonderwijs. Thans treffen we allochtone leerlingen ook aan in het voortgezet onderwijs en dan vooral bij het vmbo. Immers, het is een feit 'dat allochtone leerlingen vaker in de laagste onderwijstypen zitten' (Van der Werf, 1999b, p.28). Mogelijk is er nu ook onder allochtone leerlingen in het vmbo-onderwijs een aantal waarvan het leesvaardigheidsniveau en daarmee hun leesgemak, te laag is. Dat is een overweging die ook genoemd wordt door Ghesquiere en Ramaut (1994, in: Jansen-Guldemon, 2000).

Nu is de beste en misschien wel de enige manier waarop geleerd kan worden dat lezen niet moeizaam en dus vermoeiend maar ook gemakkelijk en dus niet vermoeiend kan zijn, het ontwikkelen van een leesroutine (La Berge en Samuels, 1974). Maar dat is niet eenvoudig want: 'Het gaat erom de cirkel te doorbreken van 'slecht lezen bevordert hekel aan lezen wat weer vaardigheid in het lezen tegenwerkt'' (Jansen-Guldemon, 2000, p.2). Toch zijn er waarschijnlijk mogelijkheden om de cirkel te doorbreken. Ten eerste door in het lees- en taalonderwijs naast verhalende teksten ook informatieve teksten aan de orde te stellen. Catsburg (1984) constateerde dat leerlingen die lezen vermoeiend vonden, niet verschilden van andere leerlingen waar het gericht zoeken van informatie betrof. Dit verschijnsel was Hall en Coles (1999) ook opgevallen. Zij adviseren dan ook het gebruik van zakelijke teksten, bijvoorbeeld over computers '...to help boys develop their reading of the sorts of challenging factual texts they often prefer and have developed some facility in reading' (p. 86).

Ten tweede door regelmatig verhalende teksten te laten lezen waarvan de inhoud geschikt is voor leerlingen van deze leeftijd en waarom slechts een leesvaardigheidsniveau van de laatste jaren van het basisonderwijs vereist is. Dergelijke boeken worden speciaal geschreven door deze doelgroep. Ze zijn bijvoorbeeld te vinden in de *Troef-reeks* van uitgeverij Van Tricht.

Volgens Jansen-Guldemon (2000) is dat echter niet strikt noodzakelijk. Zij koos acht boeken voor jongeren, gepubliceerd in Nederland en Vlaanderen die niet speciaal voor moeizaam lezenden bedoeld waren. Ze besprak daaraan ontleende tekst fragmenten met vmbo-leerlingen. Slechts een van die boeken - met veel flash backs - bleek voor hen te hoog gegrepen.

Op de wijze waarop zij de boeken in de klas introduceerde komen we terug in paragraaf 3.2.4. Zoals in de inleiding al is opgemerkt, is er weinig verschil tussen jongens en meisjes waar het tekort aan leesaandacht betreft. Hoogstens valt op dat het percentage jongens dat bij de uitspraken 'Ik ben niet rustig genoeg om te lezen' en 'Ik vind lezen vermoeiend' het antwoord 'vaak' kiest, iets groter is dan bij de meisjes.

3.2.2. Afleiding door eigen gedachten

Onderzoek naar problemen met aandacht wordt verricht vanuit verschillende invalshoeken. Vragen in de vorige paragraaf hadden vooral betrekking op een tekort aan leesaandacht als zodanig. In die vragen werd verband gelegd tussen aandacht en zaken die lange tijd een rol kunnen spelen op de achtergrond van het leesgedrag zoals rusteloosheid of een laag niveau van leesvaardigheid. In deze paragraaf en de volgende worden bronnen van afleiding besproken. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen interne bronnen – de lezer wordt afgeleid door eigen gedachten en preoccupaties – en externe bronnen – de lezer wordt afgeleid door gebeurtenissen om zich heen. Dit soort problemen met aandacht duren meestal niet zo lang. Het zijn stoornissen die zich af en toe voordoen en waar de lezer zich soms ook aan kan onttrekken door bijvoorbeeld naar een andere kamer te gaan of de televisie uit te zetten.

Tabel 3.7: Afleiding door eigen gedachten in percentages

	jongens (n=351)	meisjes (n=397)	totaal (n=752)
Als ik veel aan mijn hoofd heb, kan ik geen boek lezen			
nooit	31	25	27
soms	27	38	33
vaak	42	37	40
Als ik het druk heb, kan ik mijn hoofd niet bij een boek houden			
nooit	34	25	30
soms	33	40	36
vaak	33	35	34
Als ik zit te piekeren, kan ik geen boek lezen			
nooit	41	31	35
soms	31	40	36
vaak	28	29	29
Als ik ergens bezorgd over ben, kan ik geen boek lezen			
nooit	46	33	39
soms	29	45	38
vaak	25	22	23
Als ik ergens over inzit, kan ik geen boek lezen			
nooit	49	35	41
soms	30	43	37
vaak	21	22	22

In tabel 3.7 zien we dat tijdens het lezen afgeleid worden door eigen gedachten, een vrij algemeen verschijnsel is, dat iets meer meisjes dan jongens uit eigen ervaring kennen. Het kan zijn dat meer jongens dan meisjes zelden of nooit spontaan lezen en dan ook zelden of nooit hebben meegemaakt dat ze wel wilden lezen maar daarbij gehinderd werden door interne afleiding.

Vmbo-leerlingen verschillen in dit opzicht weinig van volwassenen, te weten het publiek van een openbare bibliotheek. Wel bleek bij eerder onderzoek (Tellegen en Frankhuisen, 1999) dat leerlingen in de vierde klas van het voortgezet onderwijs, in elk schooltype, vaker klagen dat ze teveel aan hun hoofd hebben om te lezen dan leerlingen uit de lagere klassen. Dat zal met name ook voor vmbo-leerlingen gelden: het eindexamen dat zijn schaduw vooruit werpt en het feit dat ze binnenkort beslissingen moeten nemen over hun eigen toekomst zullen zeker invloed hebben op hun leesgedrag.

Interne afleiding als belemmering van het lezen is een verschijnsel waar school of docent weinig of niets aan kunnen veranderen. En dat ook leerlingen, die eerst nog wel met aandacht boeken lezen, mede door interne afleiding vaak niet meer aan lezen toe kunnen komen, was al langer bekend.

3.2.3 Afleiding door omstandigheden.

Net als bij interne afleiding zien we in tabel 3.8 dat het percentage meisjes dat tijdens het lezen afgeleid wordt door geluiden in de omgeving of door de aanwezigheid van anderen, iets groter is dan bij de jongens. De hoge percentages instemming bij de uitspraak ‘Als ik een boek lees moet het stil zijn om me heen’ waarbij de helft of meer ook nog het antwoord ‘vaak’ heeft gekozen, maken ons nog eens duidelijk hoe belangrijk de omgeving is als we goeden voorwaarden willen scheppen voor leesgedrag. We zien ook, dat bij het lezen in de klas aan bepaalde voorwaarden, die voor sommige leerlingen van belang zijn, niet voldaan kan worden. Geroezemoes kan eventueel nog onderdrukt worden, de aanwezigheid van anderen, zoals medeleerlingen, kan niet worden uitgeschakeld. De jongen die eens tegen een van ons zei: ‘Als ik lees ... en dat ze iets zeggen, dan hoor ik dat helemaal om me heen. Maar als ik in de klas zit te lezen en er is allemaal gerommel en gepraat om me heen, dan kan ik niet goed lezen, dan kan ik niet horen wat er in een boek gebeurt kan misschien maar beter thuis lezen’.

Tabel 3.8: Afleiding door omstandigheden in percentages

	jongens (n=351)	meisjes (n=397)	totaal (n=752)
Als ik een boek lees, moet het stil zijn om me heen			
Nooit	22	17	19
Soms	28	24	26
Vaak	50	59	55
Ik vind het rot om gestoord te worden als ik een boek lees			
Nooit	33	17	25
Soms	36	45	41
Vaak	31	38	34
Als ik een boek lees, moet ik alleen zijn			
Nooit	36	25	30
Soms	34	37	36
Vaak	30	38	34
Ik kan geen boek lezen met de TV aan			
Nooit	33	36	35
Soms	25	26	25
Vaak	42	38	40
Ik kan geen boek lezen als er anderen bij zijn			
Nooit	46	37	41
Soms	30	38	34
Vaak	24	25	25
Ik kan geen boek lezen met de radio aan			
Nooit	46	44	45
Soms	24	26	25
Vaak	30	30	30

3.2.4 Moeite moeten doen om erin te komen

Bijna iedereen die een boek voor de eerste keer begint te lezen, moet daarbij over een drempel heen. Het lezen van de eerste pagina's of van de eerste hoofdstukken of zelfs van de eerste helft kan een moeizame periode zijn (Mackey, 1995). Dat geldt niet alleen voor vmbo-leerlingen. In een interview over leesgewoonten zei een vrouw – ze was groepsleidster in een kinderdagverblijf en ze las regelmatig boeken om de problemen op

het werk even van zich af te zetten – hierover het volgende: ‘Met een goed boek vergeet ik alles. Daar duik ik helemaal in, dan zit ik op mijn werk, ’t is pauze, er zitten wel tien mensen om me heen. Dat stoort me dan niet: ik zit in het boek. Als ik naar de bibliotheek ga, hoop ik dat het zo’n soort boek is. Maar dat merk je pas als je het aan het lezen bent. Of de stijl, het verhaal je aanspreekt’.

Als je de boeken uit een serie hebt, verwacht je dat eerder, maar dat blijkt ook niet altijd te werken. Heel soms lees ik een boek voor de tweede keer, maar dat valt meestal tegen. Want als je het voor de tweede keer leest ben je anders. Ouder of in een andere stemming of dat je met andere dingen bezig bent. Je begint met ‘oh het was zo mooi’ en dan is het anders. En boeken die anderen je aanraden, nou, er was een boek, *Nevelen van Avalon*, zei iemand ‘het is heel mooi’ en ‘ik vond het niet om dóór te komen. Ik moet me concentreren om een boek te gaan lezen. ’n Boek kost wat meer tijd om erin te komen dan tijdschriften. En omdat ik veel aan mijn hoofd heb wordt de drempel heel hoog, dan kost het heel veel moeite om in het boek te komen. Terwijl het eigenlijk heel stom is, want als ik mezelf dwing en het is een goed boek en ik zit erin, dan krijg ik die rust dus vanzelf’.

We hebben dit lange citaat om twee redenen opgenomen. Ten eerste om te laten zien dat het uitkiezen van een boek geen gemakkelijke zaak is. Het is dan ook niet verwonderlijk dat leerlingen een boek wegleggen omdat het niet leuk blijkt. Dat een boek wordt weggelegd hoeft ook niet direct samen te hangen met gebrek aan leesvaardigheid.

Tabel 3.9: Moeite moeten doen om erin te komen in percentages.

	jongens (n=351)	meisjes (n=397)	totaal (n=752)
Als ik een boek na een tijdje lezen nog niet leuk vind, leg ik het weg			
nooit	17	6	11
soms	27	32	30
vaak	56	62	59
Als ik een boek lees, duurt het even voor ik het leuk vind			
nooit	16	10	13
soms	55	59	57
vaak	29	31	30
Als ik een boek lees, duurt het even voor ik erin zit			
nooit	31	22	26
soms	46	57	52
vaak	23	21	22

Als ik een boek lees, duurt het een hele tijd voor ik het leuk vind

nooit	31	32	31
soms	49	50	50
vaak	20	18	19

Als ik een boek lees, duurt het een hele tijd voor ik erin zit

nooit	35	30	32
soms	47	51	50
vaak	18	19	18

We hebben eerder gesteld dat meisjes beter zijn in lezen dan jongens (zie hoofdstuk 1) en hier zien we bij de eerste uitspraak in tabel 3.9 dat het percentage meisjes dat instemt groter is dan het percentage jongens. Meer meisjes dan jongens leggen een boek weg omdat het niet leuk blijkt en veel van hen doen dat vaak. Beter zijn in lezen leidt dus niet automatisch tot minder wegleggen.

Het citaat is in de tweede plaats opgenomen om te laten zien dat het zelfs voor een ervaren lezer een hele opgave kan zijn om de drempel die de toegang tot het boek belemmert, te overschrijden. Dan is het niet verassend meer dat het voor de meeste leerlingen even duurt voor ze een boek leuk beginnen te vinden of voordat ze ‘in een verhaal zitten’.

In hoeverre zou het nu mogelijk zijn, boeken voor deze leerlingen te kiezen en ze vervolgens over de drempel heen te helpen? Daarvoor gaan we weer te raden bij Jansen-Guldmond (2000; zie ook par. 3.2.1). Voor haar onderzoek koos ze tekstfragmenten uit acht Nederlandse en Vlaamse jeugdboeken. De fragmenten werden in de loop van het schooljaar behandeld in twee vbo-klassen met tezamen vijftig leerlingen. De leerlingen moesten een fragment lezen, daarover vragen beantwoorden die in grote lijnen ontleend waren aan de reader-response theorie en tenslotte een beoordeling geven in de vorm van een cijfer. Hoewel het hen niet opgedragen was, bleken elf leerlingen al na drie lessen een van de boeken geheel te hebben gelezen. Zestien leerlingen waren dat nog van plan. Waarom hadden ze het nog niet gedaan? Omdat de wachlijst voor die boeken bij de bibliotheek zo lang was.

Zij bezocht die klassen in het kader van haar onderzoek. Gezien het feit dat de helft van de leerlingen halverwege het schooljaar een van de boeken gelezen had of ervoor op de wachlijst stond bij de bibliotheek, had zij tevens het lezen, althans van deze boeken, bevorderd. Zij zelf houdt een slag om de arm. Ze schrijft: ‘Een paar leerlingen schrijven na het onderzoekje uit zichzelf op dat ze met plezier de fragmenten hebben gelezen. Een aantal vertelt me mondeling, dat ze het leuk vonden om de tekstjes te lezen. In hoeverre dat hun lezen van fictie heeft bevorderd en voor hoelang, kan ik niet bepalen’ (Janssen-Guldmond, 2000, p.12).

Volgens ons heeft Jansen-Guldmond ten eerste de leerlingen geholpen met selectie van boeken en zo tevens voor een aantal van hen de toegankelijkheidsdrempel verlaagd of weggenomen. Ze had acht boeken uitgekozen waarvan de inhoud, zo meende ze, de leerlingen zou interesseren en waarbij gevoelsmatige betrokkenheid, bijvoorbeeld in de vorm van herkenning, bewondering of medelijden zou kunnen optreden. In de klas kregen de leerlingen fragmenten van enkele pagina’s uit deze boeken te lezen, een of twee

fragmenten per les. De fragmenten waren zo gekozen dat ze een afgerond geheel vormden en tevens een duidelijk beeld gaven van sfeer en thema van het betreffende boek. Door de fragmenten in de klas te lezen werden ze als het ware gedwongen, kennis te maken met verschillende boeken. Als een of meer van die boeken hen bevielen, dan hoefden ze, als ze zo'n boek te pakken konden krijgen en eraan begonnen, niet meer te wachten om te kijken of ze het wel leuk vonden: ze vonden het leuk, daarom gingen ze het lezen.

Deze methode – een passage aanbieden in de hoop dat een lezer een boek kiest om te kopen of te lenen en vervolgens te lezen – is natuurlijk niet nieuw. De bloemlezing is een bekend verschijnsel. En uitgevers plaatsen niet voor niets vaak een korte samenvatting van de inhoud en een citaat uit de tekst op de achterkant van een boek of op het vel voor de titelpagina. Maar de onderzoekster kon bij selectie van boek en passage rekening houden met *déze* lezers: vbo leerlingen met belangstelling voor het hier-en-nu (zie par. 3.1.3) en met relatief lage leesvaardigheid. Ze koos dus actuele thema's uit recente *jengd*boeken. En de fragmenten waren langer dan die op de achterkant van een boek.

Ten tweede liet zij de leerlingen kennismaken met een bepaalde leeshouding, te weten de esthetische leeshouding (Rosenblatt, 1985). Voor diegenen die deze leeshouding al uit eigen ervaring kenden, heeft zij deze wijze van lezen gelegitimeerd. Na het lezen van het fragment vulden de leerlingen namelijk een enquêteformulier in, waarbij onder andere gevraagd werd of ze zelf wel eens zo iets meegemaakt hadden zoals in het verhaal, of ze de gevoelens van de personages deelden, of ze die personages sympathiek vonden of juist niet en of ze zelf anders gehandeld zouden hebben dan die personages. Ogenschijnlijk vroeg ze de leerlingen slechts naar hun mening over de tekst maar door de aard van de vragen gaf ze tevens impliciet aan hoe de teksten volgens haar gelezen moesten worden. De leerlingen werden geacht zich in het verhaal in te leven, zich zo mogelijk in gedachten en gevoelens van de personages te verplaatsen en daarbij ook rekening te houden met hun eigen gevoelens als lezer.

Nu had ze bij de eerste les verteld dat ze de vragen stelde in het kader van een onderzoek. Als dergelijke vragen en de beantwoording daarvan door onderzoekers bestudeerd worden en als de school daarbij medewerking verleent, dan houdt dat in dat deze leeshouding serieus genomen wordt en dus legitiem is.

De serie lessen van Jansen-Guldemond kan worden opgevat als exploratie van mogelijkheden voor verder onderzoek, maar ook als mogelijke methode voor leesbevorderend onderwijs. Het betrof nu zes lessen in een schooljaar waarbij acht boeken werden behandeld. Als zulke lessen tijdens twee of meer schooljaren worden aangeboden dan hebben de leerlingen ruimschoots de gelegenheid om kennis te maken met een redelijk aantal boeken waarbij ze, als ze die willen lezen, nauwelijks meer moeite hoeven doen om erin te komen en die ze ook niet zo snel zullen wegleggen. Ze kiezen zo'n boek immers omdat ze al weten dat het hen aanspreekt. Bovendien hebben ze dan de esthetische leeshouding, waarbij de lezer gevoelsmatig en verbeeldend betrokken raakt bij de inhoud van een tekst, zelf ervaren.

Zowel het kennismaken met de boeken als het accent op de esthetische leeshouding kunnen een aanmoediging zijn voor de leerling om ook buiten de les een fictie boek te lezen.

4 Leesbeleving: emotioneel

Tabel 4.1 Vormen van emotionele leesbeleving in rubrieken

Rubrieken	Vormen
Vreugde	<ul style="list-style-type: none">- blij zijn- pret hebben- aanleiding tot glimlachen- aanleiding tot hardop lachen- waardering voor de lach
Verdriet	<ul style="list-style-type: none">- droevig zijn- waardering voor de droefheid
Emoties bij zelforiëntatie	<ul style="list-style-type: none">- herkenning- bewondering
Emoties bij naar buiten gerichte oriëntatie	<ul style="list-style-type: none">- nieuwsgierigheid- verbazing
Emoties bij oriëntatie op anderen	<ul style="list-style-type: none">- meevoelen- medelijden
Boosheid	
Angst en schrik	
Lichamelijke reacties bij emotionele beleving	

Zoals te zien is in tabel 4.1, kan de emotionele leesbeleving worden onderverdeeld in acht rubrieken. Binnen vijf van deze rubrieken kan weer een onderscheid gemaakt worden tussen verschillende vormen. In dit hoofdstuk wordt de emotionele leesbeleving van vmbo-leerlingen besproken aan de hand van deze indeling. Voor een algemene bespreking van leesbeleving verwijzen we naar een eerder rapport: *Project leesaandacht 2, scholieren en leesbeleving* (Tellegen, Van der Bolt en Frankhuisen 1999).

4.1 Vreugdevolle leesbeleving

Binnen het overkoepelende begrip 'vreugdevolle leesbeleving' kunnen verschillende vormen onderscheiden worden. Zo zijn blijheid en pret directe omschrijvingen van emoties terwijl lachen en glimlachen vormen van expressie zijn die, indirect, verwijzen naar een vreugdevolle leesbeleving. Ook bij waardering van de lach gaat het niet zozeer om de vreugdevolle beleving zelf, maar om het feit dat de lezer die beleving op prijs stelt.

Blijheid en pret verschillen onderling waar het de aanleiding voor de beleving betreft. Bij *pret* gaat het vooral om grappige incidenten of komische situaties waar de lezer de humor van inziet. Als lezers *blij* zijn, dan is dat eerder over het verhaal als geheel, niet zozeer over incidenten. Het heeft meer te maken met de sfeer van een boek en met de afloop dan met humor.

Het verschil tussen glimlach of schaterlach is verwant aan het verschil tussen blij en pret. De glimlach is vaak een uiting van blijde tevredenheid. Lachen is vaak een uiting van pret. Naast het bovengenoemde verschil tussen lach en glimlach zijn er nog andere redenen waarom de lezer soms wel stilletjes glimlacht maar niet toegeeft aan de neiging om hardop te lachen. Dat kan bijvoorbeeld zijn omdat de schaterlach de privacy van de lezer bedreigt.

In tabel 4.2 zien we dat bij elke uitspraak de helft of meer van de leerlingen daarmee instemt. Bij twee uitspraken – ik heb pret, en ik ben tevreden over wat er in een boek gebeurt - stemt zelfs driekwart of meer in. We zouden dan kunnen aannemen dat boeken met zo nu en dan een grappig incident en met een goede afloop door de meeste leerlingen op prijs gesteld worden. Daarbij moet wel in aanmerking genomen worden dat de ene lezer een gebeurtenis in een boek komisch vindt en daar dan ook pret bij ervaart terwijl een ander de humor er niet van inziet. Het percentage instemming is voor al deze uitspraken hoger dan voor de meisjes dan voor de jongens.

Tabel 4.2: *Vreugdevolle leesbeleving in percentages*

Pret hebben:

	jongens (n=586)	meisjes (n=531)	totaal (n=1125)
Ik heb pret om wat er in een boek gebeurt			
nooit	27	18	23
soms	59	66	62
vaak	14	16	15
Ik heb graag pret om wat er in een boek gebeurt			
nooit	40	26	33
soms	47	61	54
vaak	13	13	13
Als ik een boek lees heb ik binnenpretjes			
nooit	41	25	34
soms	50	57	53
vaak	9	18	13

Blij zijn:

Ik ben tevreden over wat er in een boek gebeurt

nooit	26	11	19
soms	63	74	68
vaak	11	15	13

Ik ben verheugd over wat er in een boek gebeurt

nooit	41	26	34
soms	46	56	51
vaak	13	18	15

Ik ben blij om wat er in een boek gebeurt

Nooit	46	28	37
Soms	49	67	58
Vaak	5	5	5

Jongens doen niet onder voor meisjes als het gaat om boeken waar je om kunt lachen: bij die uitspraak is de instemming van beide groepen even groot, zo zien we in tabel 4.3.

Tabel 4.3: Aanleiding tot vreugde in percentages

Aanleiding tot lachen:

	Jongens (n=586)	meisjes (n=531)	totaal (n=1125)
--	--------------------	--------------------	--------------------

Ik lees boeken waar je bij kunt lachen

Nooit	17	15	16
Soms	62	67	64
Vaak	21	18	20

Ik lees een boek waar grappen in voorkomen

nooit	17	24	20
soms	54	59	57
vaak	29	17	23

Ik zit haast te schateren om een boek

nooit	73	66	69
soms	24	30	27
vaak	3	4	4

Ik lach hardop bij het lezen van een boek

nooit	72	67	70
soms	24	26	25
vaak	4	7	5

Aanleiding tot glimlachen:

Als ik een boek lees moet ik glimlachen

nooit	36	22	29
soms	57	66	61
vaak	7	12	10

Als ik een boek lees, moet ik stilletjes lachen

nooit	42	28	35
soms	52	60	56
vaak	6	12	9

Als ik aan een boek terugdenk, moet ik weer glimlachen

nooit	45	36	41
soms	47	52	49
vaak	8	12	10

Als deze jongens al lezen, dan lezen ze wat vaker dan de meisjes boeken met grappen. Een kwart van hen barst daarbij wel eens in lachen uit. Glimlachen tijdens het lezen doen jongens wat minder dan meisjes en dat ligt voor de hand: glimlachen kan een uiting zijn van tevredenheid over de inhoud van een tekst en ook bij tevredenheid stemden minder jongens dan meisjes in. De glimlach van tevredenheid eist wat meer gevoel voor subtiële nuances in de tekst dan de lach over een grap. De glimlach kan ook een teken van geruststelling zijn: hè gelukkig, 't is toch nog goed afgelopen. Dat wil nog niet zeggen dat alle leerlingen die instemmen met de glimlach ook inderdaad tevredenheid ervaren want naar aanleiding van grappen kan ook geglimlacht worden en wel door hen die vrolijkheid ervaren maar liever niet hardop lachen.

Tabel 4.4: Waardering van de lach in percentages

	jongens (n=586)	meisjes (n=531)	totaal (n=1125)
--	--------------------	--------------------	--------------------

Ik lees graag boeken waar je bij kunt lachen

nooit	14	14	14
soms	59	63	61
vaak	27	23	25

Ik lees graag boeken waar grappen in voorkomen

nooit	16	20	18
soms	48	56	52
vaak	36	24	30

Ik zit graag te schateren om een boek

nooit	68	64	66
soms	27	29	28
vaak	5	7	6

Ik lach graag hardop bij het lezen van een boek

nooit	73	68	71
soms	23	24	23
vaak	4	8	6

Bij de waardering van de lach in tabel 4.4 zien we nogmaals dat jongens, althans bij dit aspect van leesbeleving, niet onderdoen voor de meisjes. Bijna alle vmbo-leerlingen lezen graag boeken waar je bij kunt lachen.

4.2 Verdrietige leesbeleving

Droevige leesbeleving is een minder gedifferentieerd begrip dan vreugdevolle leesbeleving. Naast de beleving zelf vormt alleen de waardering voor de droevige leesbeleving een aparte groep. Wel zijn er gradaties naar intensiteit van de beleving. Als we de termen in onze uitspraken rangschikken van lage naar hoge belevingsintensiteit dan krijgen we de volgende reeks: treurig – droevig – verdrietig – brok in de keel – tranen in de ogen – bijna huilen. Bij de analyse bleek het niet nodig lichamelijke reacties, die gepaard kunnen gaan met de droevige leesbeleving zoals het brok in de keel en de tranen, apart te groeperen. Het zijn verschijnselen die ondubbelzinnig met deze beleving verbonden zijn.

Verdriet en dus ook het verdriet dat de lezer ervaart in interactie met het boek, is in wezen een onaangename ervaring. Als een bepaald boek aanleiding kan zijn voor onaangename ervaringen dan zou men verwachten dat de meeste leerlingen een dergelijk boek niet graag lezen.

Tabel 4.5: Waardering van de droefheid in percentages

	jongens (n=586)	meisjes (n=531)	totaal (n=1125)
--	--------------------	--------------------	--------------------

Ik lees graag zielige verhalen

nooit	71	22	48
soms	25	56	39
vaak	4	22	13

Ik lees graag droevige verhalen

nooit	73	24	50
soms	23	52	37
vaak	4	24	13

Ik lees graag verdrietige verhalen

nooit	77	28	54
soms	19	50	34
vaak	4	22	12

Zoals we zien in tabel 4.5 is de waardering van vmbo-jongens voor droevige boeken inderdaad niet groot: slechts een kwart van hen stemt met de uitspraken in. Voor de vmbo-meisjes liggen de zaken heel anders: een kwart van hen kiest het antwoord 'vaak', de helft het antwoord 'soms', dat is tezamen driekwart met waardering voor droevige teksten. Als driekwart van de jongens droevige verhalen niet waardeert en driekwart van de meisjes daar nu juist een voorkeur voor heeft, is hier dan sprake van een onoverbrugbare kloof? Dat is nog maar de vraag.

In de eerste plaats kan een boek waarin problemen en conflicten voorkomen door lezende leerlingen verschillend worden ervaren. De een heeft oog voor eventuele slachtoffers en vindt het een zielig boek, de ander heeft bijvoorbeeld oog voor de realiteitswaarde van de geschetste situaties en vindt het spannend. Jansen-Guldmond (2000) liet vbo leerlingen een verhaal lezen over kindermishandeling. Een jongen wordt door zijn vader vaak gestraft, met harde klappen, en het ergste is dat zijn vader zo onberekenbaar is. De jongen heeft geen idee op welk moment hij de klappen kan verwachten en daarom is hij zo bang voor die vader.

De leerlingen stelden het verhaal op prijs. De meisjes gaven als cijfer voor het verhaal gemiddeld een 7,3, de jongens een 7,8. Waarom vonden de meisjes dit droevige verhaal wat minder mooi dan de jongens? Sommige meisjes vonden het te zielig en anderen stelden dat de omstandigheden, waarin het verhaal zich afspeelde, niet interessant waren. Vader en zoon gingen vissen en dat zei ze niets. De meeste jongens vonden het best een vader om van te houden, al vonden ze wel dat de jongen meer in opstand moest komen. En dat vissen, prima toch? Goed verhaal, dus.

Hier was sprake van een zielig verhaal dat door de jongens wat meer gewaardeerd werd dan door de meisjes. Waarschijnlijk hebben de meeste meisjes begrepen wat het centrale thema van het verhaal was: kindermishandeling. De jongens hadden vooral oog voor de uiterlijke omstandigheden: vader en zoon in een bootje.

In de tweede plaats is het mogelijk dat jongens uit zichzelf niet zo direct een verhaal uitkiezen omdat het droevig is, maar een verhaal dat ze in de klas lezen en daarbij ervaren dat het hen ontroert, wel degelijk op prijs stellen. Ook hierbij geven we een voorbeeld ontleend aan Jansen- Guldmond (2000). Ze liet de leerlingen enkele pagina's lezen uit een boek over een geadopteerd meisje. In het fragment wordt verteld dat het meisje

onverwacht een brief krijgt van haar biologische moeder. Ze moet besluiten of ze deze vrouw wel of niet wil ontmoeten. Het meisje is overstuur en ervaart in een kort tijdsbestek allerlei tegenstrijdige emoties. Meer dan de helft van de jongens vond het verhaal mooi en ontroerend, bijna de helft van hen wilde het boek graag helemaal lezen.

De voorbeelden van Jansen-Guldmond laten zien dat sommige droevige verhalen wel degelijk zowel door vrouwelijke en mannelijke leerlingen op prijs gesteld worden, ook al stemt driekwart van de jongens niet in met algemene uitspraken over waardering voor dergelijke teksten.

Tabel 4.6: Verdrietige leesbeleving in percentages

	jongens (n=586)	meisjes (n=531)	totaal (n=1125)
Ik word treurig van een boek			
nooit	78	33	56
soms	21	62	41
vaak	1	5	3
Ik word droevig van een boek			
nooit	79	40	60
soms	20	53	36
vaak	1	7	4
Ik krijg een brok in mijn keel bij een verhaal dat ik lees			
nooit	83	50	67
soms	15	41	27
vaak	2	9	6
Ik word verdrietig van een boek			
nooit	86	48	68
soms	13	46	28
vaak	1	6	4
Ik krijg tranen in mijn ogen als ik een boek lees			
nooit	91	53	73
soms	7	37	21
vaak	2	10	6
Ik moet bijna huilen om wat er in boeken gebeurt			
nooit	94	60	78
soms	5	32	17
vaak	1	8	5

In hoeverre worden vmbo-leerlingen nu zelf droevig of treurig van trieste verhalen? Als we tabel 4.5 vergelijken met tabel 4.6 dan zien we dat waardering voor droevige teksten niet automatisch samengaat met droevig worden tijdens het lezen van die teksten. We zien bijvoorbeeld in tabel 4.5 dat 72 procent van de meisjes graag verdrietige verhalen leest terwijl slechts 52 procent (tabel 4.6) daar inderdaad verdrietig van wordt. Het kan zijn dat hier de onvoorspelbaarheid van de eigen belevingsreactie een rol speelt. Ook al worden in een boek droevige gebeurtenissen en zielige personages geschetst, dan nog kunnen sommige lezers daar inderdaad treurig van worden terwijl andere lezers daar bijvoorbeeld boos om worden. Het kan ook zijn dat een aantal leerlingen de sombere sfeer van bepaalde boeken op prijs stellen zonder zichzelf open te stellen voor de beleving van die sfeer.

Ook bij tabel 4.6 valt weer het grote verschil tussen vmbo-jongens en vmbo-meisjes op. Tweederde van de meisjes wordt treurig van boeken, minder dan een kwart van de jongens heeft die ervaring. En bij de meest intense vorm van het meebelevén, bijna moeten huilen, stemmen twee van elke vijf meisjes en minder dan een op de tien jongens in. Hoe kunnen we dit grote verschil verklaren tussen deze jongens en meisjes, waar het de verdrietige leesbeleving betreft?

Appleyard (1990) meent dat sekseverschillen in de omgang met boeken groter zijn bij leerlingen in het voortgezet onderwijs dan bij leerlingen op de basisschool. Hij vermoedt dat juist op deze leeftijd de leerlingen gedreven worden door: ‘...the need to imagine acceptable versions of adult maleness and femaleness’ (p.99). Dit zou hun voorkeur voor bepaalde boeken bevorderen. ‘The distinctive modalities that psychologists summarize in terms such as ‘male autonomy’ and ‘female interpersonal empathy’ show up in the books adolescents voluntarily read’ (ibidem). Als jongens zelfstandig denken te moeten worden dan houden ze zich maar niet teveel bezig met emoties die hun onafhankelijkheid zouden kunnen belemmeren (Appleyard, 1990; Jansz, 1999). Ze lezen dus andere boeken dan meisjes en hebben andere ervaringen tijdens het lezen. Meisjes kunnen zich het lezen van emotioneel geladen boeken wel veroorloven want dat komt de ontwikkeling van de empathie, die van hen verwacht wordt, ten goede.

Appleyard illustreert de leeswijze van meisjes met een voorbeeld uit een interview: ‘Love story, that was good. That made my emotions come on...They were from two different worlds and they came together and they were happy. And then, when she died, it showed that it could happen to anyone...If she had lived, I still would have liked it, but it wouldn’t have brought the extra emotional response you have at the end. I like to have a good cry with a book’ (Appleyard, 1990, p.102).

De verklaring van Van der Bolt (Van der Bolt en Tellegen, 1996) komt in grote lijn overeen met die van Appleyard. Zij stelt eerst: ‘One of the obvious reasons for boys scoring lower on distress and crying seems to be the aspect of social undesirability. Learning to stem the flow of tears which comes as a reaction to distress is part of the emotion-socialization of boys. Girls on the other hand, are less restrained in this expression of feelings...’ (p. 346). Vervolgens legt ze uit dat deze voor de hand liggende verklaring misschien te simpel is: ‘The hypothesis of social (un)desirability is directly contradicted, however, by the fact that girls score higher on ‘anger’ than boys. Ultimately, anger, according to the rules of emotion-socialization, is taboo for girls but acceptable for boys for whom it is labeled as a

‘typically manly’ emotion’ (ibidem). Tenslotte geeft ze een algemene verklaring voor het sexeverschil waar het dysfore (onaangename) emotionele leesbeleving betreft: ‘Possibly there is a better explanation for the high score for girls where the experience of dysphoric emotions is concerned. We suppose that girls, already at an early age, have a wider experience of emotions than boys. We base this supposition on information which reveals that in the upbringing of girls of earliest times emphasis was laid – and still is! – on the development of skills and knowledge in the social-emotional terrain of ‘interpersonal relations’. The reason for this is that they, with an eye on mother or ‘carer’ occupations such as nursing and education as their ultimate role, must be able to solve social-emotional problems, to maintain family ties and other social contacts, etcetera’ (ibidem).

Deze verklaringen van Appleyard (1990) en Van der Bolt (1996) hebben betrekking op alle leerlingen. Het is niet uitgesloten dat sexeverschillen bij vmbo-leerlingen, waar het leesbeleving betreft, groter zijn dan bij andere leerlingen. Gilges (1992) constateerde in Duitsland ‘...dass eine erkennbare Angleichung von geschlechtsspezifischen Unterschieden im Leseverhalten lediglich bei jüngeren Männer und Frauen mit höher Schulbildung stattfand’ (p.183). Bij diegenen die de hoogste vormen van voortgezet onderwijs hadden gevolgd vond ze minder verschil in voorkeur voor bepaalde boeken naar sekse dan bij de overigen.

In Nederland werden bij een onderzoek midden jaren tachtig leerlingen op grond van persoons- en omgevingskenmerken verdeeld in zes groepen. Een groep omvatte meisjes met wat minder leesvaardigheid dan de overige meisjes, een andere groep bestond uit lbo/mavo jongens. Waar het verdrietige leesbeleving betrof scoorden de lbo/mavo jongens het laagst en de minder leesvaardige meisjes het hoogst van alle groepen (Tellegen en Catsburg, 1987). Achteraf is niet meer na te gaan of zich in de groep minder leesvaardige meisjes vooral lbo/mavo leerlingen bevonden. Mocht dat zo geweest zijn, dan gaan deze bevindingen in de richting van Gilges (1992).

In deze paragraaf hebben we laten zien dat het verschil tussen jongens en meisjes in het vmbo vooral groot is waar het de verdrietige leesbeleving betreft. Tevens hebben we, aan de hand van het werk van Jansen-Guldmond (2000), laten zien dat dit verschil de behandeling van dramatische teksten in de klas niet in de weg hoeft te staan.

4.3 Emoties bij zelforiëntatie: herkenning en bewondering

Herkenning en bewondering zijn begrippen die verband kunnen houden met de eigen identiteit, met het zelfbeeld (Haviland en Kahlbaugh, 1993). Mensen vergelijken zichzelf met anderen en dat draagt bij aan hun zelfkennis. Zelfkennis heeft een emotionele lading: het gaat niet alleen om bepaalde neigingen of eigenschappen die je bij jezelf constateert maar ook om de gevoelens die je daarbij hebt. Ben je blij dat je zo bent of zou je er liever vanaf willen zodat je ernaar streeft om dat te veranderen?

Vergelijken met anderen kan betekenen: met mensen in de omgeving die men persoonlijk kent. Het kan ook gaan om personen die men alleen via de media kent en tenslotte kan het ook fictieve personages betreffen, bijvoorbeeld in boeken. Het voordeel van een vergelijking met mensen in boeken is, dat personages daar niet alleen sprekend en handelend worden opgevoerd maar dat ook de gedachten die die personages daarbij hebben, kunnen worden beschreven (Kohnstamm, 2000). Dit alles betekent dat boeken

een goede gelegenheid bieden voor zelfvergelijking. Aanleiding voor herkenning en voor bewondering kunnen zowel situaties als personages in een boek zijn.

In tabel 4.7 zien we dat deze leerlingen vooral instemmen met herkenning van situaties – dingen die gebeuren, dingen die ik ook meemaak – en met het handelen van personages in dergelijke situaties – dingen die ik ook doe. In interviews met vmbo-leerlingen over deze uitspraken noemden ze bij ‘dingen die in een boek gebeuren’ het herkennen van bijvoorbeeld pesten, ruzie, racisme en verkering. Ze herkenden ook situaties waarin vrienden of vriendinnen van de hoofdpersoon vreemd gingen, aan de drug raakten of overleden. Bij ‘dingen die ik ook doe, ook meemaak’ noemden ze onder andere schoolprestaties zoals een proefwerk, cijfers en een rapport evenals sociaal gedrag: met vrienden praten, stoer doen, avontuurtjes hebben.

Dergelijke vormen van herkenning kennen vier van elke vijf meisjes en twee van elke drie jongens uit eigen ervaring. Herkenning van bepaald gedrag of aard van een personage als zodanig ligt kennelijk wat minder voor de hand, daarmee stemt nog slechts de helft of minder in en in de interviews werd er weinig over gezegd. Waarschijnlijk is het voor een lezer gemakkelijker zich een voorstelling van een situatie te maken dan van gedrag en aard van een persoon (Strayer, 1989). Het kan ook zijn dat deze leerlingen niet zo vaak boeken in handen krijgen met personages die, naar hun mening, met hen overeenkomen.

Tabel 4.7: Herkenning in percentages

	jongens (n=586)	meisjes (n=531)	totaal (n=1125)
Ik herken dingen die in een boek gebeuren			
Nooit	26	15	20
Soms	63	69	66
vaak	11	16	14
In een boek doen ze dingen die ik ook doe			
nooit	29	20	25
soms	67	76	71
vaak	4	4	4
In een verhaal gebeuren dingen die ik ook meemaak			
nooit	34	20	28
soms	62	75	68
vaak	4	5	4

In een boek doet iemand net als ik

nooit	55	46	51
soms	42	50	45
vaak	3	4	4

In een boek is iemand net als ik

nooit	60	50	55
soms	37	45	41
vaak	3	5	4

Bij herkenning gaat het over overeenkomst tussen lezer en personage, bij bewondering om het verschil tussen die beiden. Volgens auteurs zoals Kaminski (1982), Helson (1973) en Chombart de Lauwe (1979) is het verschil tussen leerlingen en personages bijna per definitie groot omdat met name in fictie boeken voor kind en jeugdige vooral wensdromen en nachtmerries zouden worden geschetst, zodat de inhoud van die boeken weinig gemeen zou hebben met het werkelijke leven. Met name Chombart de Lauwe ziet weinig mogelijkheden voor zelforiëntatie tijdens het lezen. Hoe kan een lezende leerling nu reële doelstellingen voor eigen gedrag op bouwen als zoveel personages en situaties in de boeken zo overdreven zijn? In het commentaar van vmbo-leerlingen bij uitspraken over bewondering werden soms inderdaad irreële wensdromen beschreven.

Ze zouden wel miljonair, filmster of detective (zoals bij Baantjer) willen worden, zo sterk willen zijn als Jerommeke, zo goed willen voetballen als Rik de Rover en willen beschikken over het wensbeeldje van Suske en Wiske. Maar naast dit soort commentaar werden er ook opmerkingen gemaakt met wat meer diepgang. Ze wilden graag het lef hebben van personages die het durfden om bergen te beklimmen, als eerste met een staking te beginnen of andersdenkend te zijn in de Tweede Wereldoorlog. Ze wilden zo begripvol, geduldig en optimistisch zijn als sommige personages, zo moedig als Amerikaanse soldaten die in oorlogsboeken tegen Duitsers vchten of zo knap als iemand die kans zag om een goed boek te schrijven. Het lijkt ons dat hier sprake kan zijn van bewondering die bijdraagt aan zelforiëntatie.

In tabel 4.8 zien we dat de percentages instemming met gevoelens van bewondering in grote lijnen overeenkomen met de percentages bij gevoelens van herkenning. Wel valt op dat de jongens, waar het bewondering van personages betreft, niet onderdoen voor de meisjes. In aanmerking nemend dat het percentage instemming met vormen van leesbeleving over het algemeen voor meisjes hoger is dan voor jongens, is dit opmerkelijk. Dat deze jongens, zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs, niet onderdoen voor meisjes waar het gevoelens van bewondering voor personages betreft, wordt door Van der Bolt (2000) als volgt verklaard: ‘Wellicht komen jongens vaker *role models* tegen in de verhalen die ze lezen, hetgeen hen zowel met bewondering als met afgunst kan vervullen. Dat zou, de meer op competitie gerichte socialisatie van jongens, ook niet zo heel vreemd zijn’ (p.146).

Tabel 4.8: Bewondering in percentages

	jongens (n=586)	meisjes (n=531)	totaal (n=1125)
Ik zou willen durven wat iemand in een boek durft			
nooit	33	22	28
soms	50	64	56
vaak	17	14	16
Ik zou willen hebben wat iemand in een boek heeft			
nooit	36	38	37
soms	52	54	53
vaak	12	8	10
Ik zou zo willen zijn als iemand in een boek is			
nooit	43	41	42
soms	47	52	49
vaak	10	7	9
Ik zou zo willen doen als iemand in een boek doet			
nooit	45	48	46
soms	47	46	47
vaak	8	6	7
Ik zou zo willen worden als iemand in een boek			
nooit	54	59	57
soms	41	35	38
vaak	5	6	5

4.4 Emoties bij naar buiten gerichte oriëntatie: nieuwsgierigheid en verbazing

Bij de emoties rond zelforiëntatie vergelijkt de lezer eigen ervaringen en kenmerken met personages en hun lotgevallen in een verhaal. Zo wordt de aandacht als het ware tegelijkertijd naar binnen als buiten gericht. Bij emoties zoals interesse, nieuwsgierigheid en belangstelling of verrassing, verbazing en verwondering is de aandacht wat meer naar buiten gericht. De twee soorten emoties, rond nieuwsgierigheid of rond verbazing, komen vaak samen voor of wisselen elkaar af.

Het voornaamste verschil tussen verbazing en nieuwsgierigheid is gelegen in de tijdsduur. Verbazing is een korte, vluchtige emotie (Izard, 1991) die als leesbeleving slechts af en toe voorkomt. Emoties zoals nieuwsgierigheid en interesse zijn van langere duur of worden steeds opnieuw opgewekt (Tan, 1991). Nieuwsgierigheid of benieuwd zijn worden ook vaak in verband gebracht met het begin van het boek of zelfs met de korte inhoud op de

achterkant van het boek. Het boek wordt dan uit nieuwsgierigheid opgepakt. De emoties interesse en belangstelling ontstaan meestal tijdens het lezen.

Voor vmbo-leerlingen is de term ‘nieuwsgierigheid’ vooral aanleiding voor opmerkingen zoals ‘even kijken of het spannend is’. Is dat na een paar pagina’s nog niet het geval, dan wordt het boek weggelegd. De termen ‘interesse’ en ‘belangstelling’ brengen ze vooral in verband met boeken die volgens hen waar gebeurd zijn, zodat ze daar informatie over zaken die hen ter harte gaan, zoals vriendschap, drug en oorlog, aan kunnen ontlenuen. Veel van hen willen liever niet verrast worden en willen ook geen open einde: wat heb je nou aan een boek als je niet weet hoe het afloopt, wat er met die mensen gebeurt. Nog teleurstellender dan het open einde is de slechte afloop, zo menen ze. Dat is een akelige verassing.

In het hoofdstuk over aandacht zagen we dat relatief weinig vmbo-jongens geboeid worden door een boek tenzij de tekst informatie bevat over zaken waar ze benieuwd naar zijn: dan worden veel van hen wel geboeid.

In de eerste helft van tabel 4.9 zien we voor de jongens weer relatief hoge percentages instemming met vormen van leesbeleving die ze associëren met informatie: de beleving van benieuwdheid, nieuwsgierigheid, interesse en belangstelling. Het is goed om te weten dat er vormen van leesbeleving zijn die zoveel vmbo-jongens uit eigen ervaring kennen. Het sluit aan bij de werkwijze binnen bepaalde leesbevorderingsprojecten waarin nadrukkelijk aandacht wordt besteed aan de individuele belangstelling van de vmbo-leerling, bijvoorbeeld voor boeken over Harley’s, tatoeages en rappers (Bull en De Ponti, 2000). Meer meisjes dan jongens stemmen in en ook kiezen meer meisjes dan jongens het antwoord ‘vaak’. Met verassing en verbazing wordt minder ingestemd dan met nieuwsgierigheid. Ook geven zij, die instemmen met verrassing, verbazing en verwondering, aan dat dergelijke vormen van beleving zich slechts af en toe aan hen voordoen.

Tabel 4.9: Emoties bij naar buiten gerichte oriëntatie in percentages.

Nieuwsgierigheid:

	jongens (n=586)	meisjes (n=531)	totaal (n=1125)
Ik ben benieuwd naar wat er in een boek gebeurt			
nooit	15	4	10
soms	39	25	32
vaak	46	71	58
Ik ben nieuwsgierig naar wat er in een boek gebeurt			
nooit	20	6	14
soms	42	34	38
vaak	38	60	48

Wat er in een boek gebeurt interesseert me

nooit	22	8	16
soms	58	57	57
vaak	20	35	27

Ik heb belangstelling voor wat er in een boek gebeurt

nooit	31	13	23
soms	50	54	52
vaak	19	33	25

Verbazing:

Wat er in een boek gebeurt verrast me

nooit	41	27	34
soms	52	64	58
vaak	7	9	8

Ik verbaas me over wat er in een boek gebeurt

nooit	40	33	36
soms	53	58	56
vaak	7	9	8

Ik ben verwonderd over wat er in een boek gebeurt

nooit	49	30	40
soms	44	61	52
vaak	7	9	8

4.5 Emoties bij oriëntatie op andere mensen: meevoelen en medelijden

Net als bij de nieuwsgierigheid is de aandacht bij de meevoelende of medelijdende beleving wat meer naar buiten dan naar binnen gericht. Maar bij nieuwsgierigheid gaat het vooral om het verhaal - hoe zal het verder gaan - of om het verschijnsel – oorlog, hoe is dat in de praktijk? Bij medelijden en meevoelen gaat het om de mensen in het verhaal. Om bepaalde emoties die de lezer heeft ten opzichte van personages en om emoties die de lezer met het personage deelt. Medelijden is een emotie die opgewekt wordt door tegenspoed of verdriet van een ander (Harris en Saarni, 1989).

De lezer kan zich het leed van een personage erg aantrekken maar tegelijkertijd is er enige afstand, de lezer voelt niet dezelfde emotie als het personage. Bij meevoelen verplaatst de lezer zich in een personage en ervaart dezelfde emoties als dat personage. Strayer (1989) onderzocht de neiging tot meevoelen – met personages in korte filmpjes – bij leerlingen van vijf tot dertien jaar. Zij constateerde dat vrijwel alle kinderen meevoelden met aangename emoties. Als het onaangename emoties betrof, zoals verdriet of angst dan

waren de jongen kinderen nog wel geneigd medelijden te hebben maar veel minder geneigd mee te voelen. Ze meent dat een kind eerst geleerd moet hebben hoe het dergelijke onaangename emoties kan hanteren voor het zich kan veroorloven met personages mee te voelen als het hen slecht gaat.

Tabel 4.10: Emoties bij oriëntatie op andere mensen in percentages.

Meevoelen:

	jongens (n=586)	meisjes (n=531)	totaal (n=1125)
Ik voel mee met iemand in een verhaal			
nooit	48	18	33
soms	42	47	45
vaak	10	35	22

Als iemand in een verhaal blij is, voel ik dat bijna zelf

Nooit	56	29	43
soms	36	49	43
Vaak	8	22	14

Met iemand in een verhaal moet ik meevoelen

Nooit	59	29	44
Soms	33	49	41
Vaak	8	22	15

Als iemand in een verhaal verdriet heeft, voel ik dat verdriet ook

Nooit	83	49	67
Soms	15	40	27
Vaak	2	11	6

Medelijden:

Wat ze in een verhaal meemaken vind ik akelig voor ze

Nooit	56	23	40
Soms	40	63	51
Vaak	4	14	9

Ik krijg medelijden met iemand in 'n verhaal

Nooit	60	20	41
Soms	36	61	48
Vaak	4	19	11

Als ze in een boek iets naars meemaken zou ik ze wel willen helpen

Nooit	60	35	48
Soms	33	44	38
Vaak	7	21	14

Als ze in een boek verdriet hebben zou ik ze wel willen troosten

Nooit	79	48	65
Soms	18	37	27
Vaak	3	15	8

In tabel 4.10 zien we dat vier van elke vijf meisjes en een van elke twee jongens instemmen met meevoelen algemeen. Als de meegevoelde emotie in de uitspraak benoemd wordt, dan is de instemming met blijheid beduidend groter dan met verdriet. Dit is in overeenstemming met de conclusies van Strayer: meevoelen met onaangename emoties is riskant gedrag dat niet iedereen zich kan of wil veroorloven.

Het feit dat een van elke twee meisjes meevoelt met het verdriet van personages terwijl slechts een op de zes jongens deze beleving uit eigen ervaring kent, is in overeenstemming met onze gegevens over verdrietige leesbeleving in het algemeen (par. 4.2): daar zijn maar weinig vmbo- jongens toe geneigd. Meer meisjes dan jongens zijn bereid zich over te geven aan verdrietige gevoelens. Bij medelijden als emotionele leesbeleving gaat het per definitie om personages in kammervolle omstandigheden. Lezers die niet willen meevoelen met zielige personages willen soms ook geen medelijden voelen. Maar er zijn ook lezers die gevoelens van medelijden nog wel accepteren omdat ze dan toch enige afstand hebben van een personage. Dat zien we ook in de tabel: meer leerlingen, zowel bij de jongens als bij de meisjes, stemmen in met 'medelijden krijgen' dan met 'verdriet meevoelen'. Dat vier van de vijf meisjes geneigd is medelijden te krijgen is in overeenstemming met hun waardering voor droevige verhalen (zie tabel 4.5). Dat twee van de vijf jongens instemmen met medelijden is wel opmerkelijk. Dat is meer dan we op grond van de gegevens over verdrietige leesbeleving (par. 4.2) hadden verwacht.

4.6 Boosheid

Lezers kunnen boos worden op personages in een tekst die, naar de mening van die lezers, andere personages doen lijden. Ze worden ook boos om minder persoonsgebonden zaken zoals sociale misstanden of politieke systemen die ze als onrechtvaardig beschouwen. Dat ligt voor de hand want ook in het dagelijks leven is onrecht in welke vorm dan ook de voornaamste aanleiding tot boosheid of woede (Charlesworth, 1991). Lezers ervaren ook een enigszins andere vorm van boosheid. Het betreft dan niet zozeer onrecht maar eerder irritant gedrag van een personage of het feit dat de schrijver van een tekst in hun ogen een wanprestatie heeft geleverd. Voor deze vorm van boosheid wordt meestal de term 'ergernis' gebruikt.

Tabel 4.11: Boosheid in percentages

	jongens (n=586)	meisjes (n=531)	totaal (n=1125)
Ik erger me aan wat er in een verhaal gebeurt			
nooit	64	42	54
soms	32	51	41
vaak	4	7	5
Ik maak me kwaad om wat er in een boek gebeurt			
nooit	80	58	69
soms	18	38	28
vaak	2	4	3
Ik maak me boos om wat er in een boek gebeurt			
nooit	79	63	71
soms	19	33	26
vaak	2	4	3

Boos worden naar aanleiding van het gelezene, of het nu personages of sociale misstanden betreft, houdt in dat de lezer onrecht, zoals beschreven in de tekst, niet alleen opmerkt maar het zich ook persoonlijk aantrekt. Daarbij kan sprake zijn van morele verontwaardiging, een vorm van emotionele beleving die gepaard gaat met het besef van de normen rond goed en kwaad (Tellegen, Van der Bolt en Frankhuisen, 1999). Leerlingen die in staat en bereid zijn boos te worden bij bepaalde passages in verhalen, kunnen zo een beter inzicht krijgen in onrecht en wangedrag en tevens in de consequenties daarvan. Hakemulder (1998) spreekt in dit verband over lezen als aanleiding voor ethische reflectie. We zien in tabel 4.11 dat twee van de vijf meisjes en slechts een van de vijf jongens zich wel eens kwaad maken tijdens het lezen. Dit verschil is niet verassend: We hebben al eerder gezien dat jongens onaangename, dysfore vormen van leesbeleving uit de weg gaan. Meisjes accepteren dysfore emoties zoals verdriet gemakkelijker dan gevoelens van boosheid. Vmbo-meisjes spraken in interviews soms wel over onrecht in boeken maar dan in verband met uitspraken over zielig vinden en tot tranen geroerd zijn. Bij doorvragen legden ze dan uit dat boos worden volgens hen geen zin had: het was toch al gebeurd, je kon het niet veranderen, het hielp niet om kwaad te worden. Als voorbeeld noemden ze daarbij nogal eens oorlogsboeken. Meisjes die wel boos werden tijdens het lezen noemde als voorbeeld boeken met voor hen herkenbare problemen, bijvoorbeeld met ouders of met drugs. Daar ging het over het hier-en-nu, over personages van hun eigen leeftijd en over zaken waarbij verandering wel mogelijk was, zo legden ze uit. Ergernis, een beleving waarmee meer leerlingen instemmen dan met boosheid, wordt door vmbo-meisjes ervaren naar aanleiding van zaken waar lezers zich in het algemeen ook aan

ergeren: saaie of langdradige boeken en irritante personages. Vmbo-jongens beschreven in interviews wel eens situaties waarin daders, slachtoffers en omstanders voorkwamen. Het slachtoffer was dan zielig of meelijwekkend, de daders en omstanders stom. Vooral ouders waren fout bezig omdat ze absurde eisen stelden en omdat ze niet te hulp schoten, ja zelfs de ellende van een slachtoffer niet eens opmerkten. Aanleiding voor dit soort commentaar was dan de uitspraak over ergernis. Dergelijke jongens merkten het onrecht dat voor andere lezers aanleiding was om kwaad te worden, wel degelijk op, maar ze hielden afstand door het te benoemen als ergernis, een minder intense vorm van boosheid.

De percentages in de tabel zijn uitkomsten van onderzoek met schriftelijke vragenlijsten, zonder mondelinge toelichting. We weten dus niet bij hoeveel van de jongens die instemde met ergernis tijdens het lezen, sprake was van het opmerken van onrecht. In totaal stemden zo'n drie van de vijf meisjes en een van de drie jongens in met ergernis als leesbeleving.

4.7 Angst en schrik

In psychologische vakliteratuur wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende vormen van angst. Men gebruikt daar de term 'vrees' als er een concrete duidelijke oorzaak voor zo'n emotie benoemd wordt. Onder 'angst' wordt een emotie zonder duidelijke, tastbare aanleiding verstaan zoals bijvoorbeeld bij 'angst voor de toekomst'. Angst kan vrij lang duren of steeds terugkeren terwijl vrees, die verdwijnt als de oorzaak daarvoor is weggenomen, meestal van korter duur is dan angst (Öhmann, 1993). Schrik is een kortstondige emotionele reactie op zaken waar men ook bevreesd voor kan zijn (Plutchik, 1980).

Tijdens gesprekken met lezers over mogelijke emotionele leesbelevingen gebruikte niemand de termen vrees of bevreesd en die woorden hebben we dus weggelaten bij de uitspraken. Wel droegen de lezers – van jong tot oud – spontaan het woord 'eng' aan. Het was een begrip dat zowel naar een aangename als naar een onaangename leesbeleving kon verwijzen. Voor sommige lezers verhoogt de enge leesbeleving de attractie van het lezen.

Tabel 4.12: Angst en schrik in percentages

	jongens (n=586)	meisjes (n=531)	totaal (n=1125)
Ik schrik van wat er in een boek gebeurt			
Nooit	74	45	61
Soms	24	49	35
Vaak	2	6	4
Ik vind het eng wat er in een boek gebeurt			
Nooit	81	50	66
Soms	18	45	31
Vaak	1	5	3

Wat er in een boek gebeurt maakt me angstig

Nooit	88	64	77
Soms	11	32	21
Vaak	1	4	2

Wat er in een boek gebeurt maakt me bang

Nooit	90	67	79
Soms	9	30	19
Vaak	1	3	2

In tabel 4.12 zien we dat een kwart van de jongens en ruim de helft van de meisjes wel eens schrikt tijdens het lezen. In interviews met vmbo-leerlingen leek het alsof de aanleiding voor schrik bij boeken met een duidelijke fictieve inhoud – of het nu griezelige, spannende of romantische verhalen waren – door hen enigszins anders werd omschreven dan bij ‘realistische’ boeken. Bij fictie schrokken ze van iets onverwachts of bij passages waarin ‘de goeden’ met tegenslag te kampen hadden zodat de goede afloop van het verhaal onzeker werd. Bij realistische verhalen, bij oorlogsboeken en vooral bij Anne Frank schrokken ze van ‘erge dingen’, zoals goede Amerikaanse soldaten die toch sneuvelden of Duitsers die het achterhuis binnen vielen. Dergelijke realistische boeken konden ook aanleiding zijn voor angst. Want al was de Tweede Wereldoorlog dan lang geleden, op het Journaal hadden ze oorlogen in andere landen gezien, in Bosnië bijvoorbeeld, en dat was niet zo ver weg. Het zou henzelf dus ook kunnen overkomen.

Zoals we zien in de tabel stemt een van de drie meisjes in met angst als leesbeleving en slechts een van de tien jongens. Gezien de afkeer bij de jongens van dysfore emoties en in aanmerking nemend dat angst een behoorlijk onaangename ervaring is, is dit niet verwonderlijk. Daar komt nog bij dat angst een emotie is die degene die het beleeft kwetsbaar maakt. Aangezien van stoere jongens verwacht wordt dat ze zich niet kwetsbaar opstellen en aangezien veel vmbo-jongens graag stoer zijn, wordt met angst en bang zijn nog minder ingestemd dan met boos worden. Boosheid is ook een dysfore emotie, maar boos en stoer kunnen wel samengaan, bang en stoer niet. (Jansz, 1999).

4.8 Lichamelijke reacties bij emotionele beleving

In deze rubriek hebben we verschijnselen ondergebracht die met enige regelmaat spontaan door lezers werden genoemd en in verband gebracht met teksten waar ze sterk bij betrokken waren. Ze zijn een teken van intensiteit van emotionele leesbeleving en zijn niet direct met een bepaalde emotie verbonden (Frijda, 1986). Dit met uitzondering van de brok in de keel dat uitsluitend benoemd werd bij verdrietige leesbeleving. Die reactie werd ondergebracht bij de uitspraken over verdriet. Bij het brok in de keel was altijd sprake van dysfore emotie en dat is bij de overige lichamelijke reacties meestal ook het geval. Kippenvel, rillingen, benauwdheid, (angst) zweet en het gevoel dat de maag in elkaar krimpt, worden vooral in verband gebracht met onaangename leesbeleving. Alleen het bonzend hart is daar een uitzondering op: dit verschijnsel treedt vooral op bij spanning en

die spanning kan evengoed aangenaam zijn als onaangenaam. Dit is waarschijnlijk de reden dat een van de drie jongens instemt met het kloppend hart terwijl het percentage instemming met jongens met de overige reacties veel kleiner is. Het bonzen van het hart kan ook ervaren worden door lezers die zich niet overgeven aan dysfore emoties.

Tabel 4.13: Lichamelijke reacties in percentages

	jongens (n=586)	meisjes (n=531)	totaal (n=1125)
Ik lees een boek met kloppend hart			
Nooit	62	45	54
Soms	31	45	37
Vaak	7	10	9
Ik krijg kippenvel bij een verhaal dat ik lees			
Nooit	78	49	64
soms	19	42	30
Vaak	3	9	6
De rillingen lopen over mijn rug bij een verhaal dat ik lees			
Nooit	81	57	70
Soms	18	38	27
Vaak	1	5	3
Ik krijg het benauwd van wat er in boeken gebeurt			
Nooit	84	66	76
soms	14	30	22
Vaak	2	4	2
Het zweet breekt me uit bij een verhaal dat ik lees			
Nooit	86	82	84
Soms	12	17	14
Vaak	2	1	2
Mijn maag krimpt in elkaar bij een verhaal dat ik lees			
Nooit	91	81	86
soms	8	18	13
Vaak	1	1	1

De helft van de meisjes kent de reactie van het bonzend hart en ook de reactie van het kippenvel uit eigen ervaring. Bij de overige reacties is het percentage instemming lager maar nog altijd hoger dan bij de jongens. Meisjes zijn nu eenmaal meer dan jongens bereid zich

niet alleen aan euforie maar ook aan dysforie emoties over te geven. Soms beleven zij die emoties zodanig dat zij lichamelijke reacties ervaren die een teken zijn van de intensiteit van die beleving. Het aantal jongens dat op zodanige wijze in een verhaal opgaat is beduidend kleiner dan het aantal meisjes dat deze ervaring heeft.

5 Leesbeleving: verbeeldend

Verbeeldend lezen is een proces waarbij de lezer drie verschillende soorten van beleving kan ervaren. Twee daarvan houden verband met zintuiglijke gewaarwording, bij de derde gaat het om de wijze waarop lezers zich in het verhaal verplaatsen. Bij de eerste soort verbeelding in verband met zintuiglijke gewaarwording schijnt het lezers toe dat zij personages, situaties of objecten waarvan sprake is in een tekst als het ware met een of meer zintuigen kunnen waarnemen. Zij zien de gelukzalige glimlach van het meisje met de zwavelstokjes, horen de opzweepende muziek van de rapzanger Tupac of krijgen het zelf koud bij het lezen van *Dokter Zjivago* terwijl ze toch slechts een tekst voor zich hebben.

Bij de tweede soort verbeelding in verband met zintuiglijke gewaarwording betreft het een verschijnsel dat verwijst naar de leeshandeling en niet naar representatie van hetgeen in de tekst wordt genoemd of beschreven. De lezer voegt iets toe, namelijk een inwendige stem die de tekst vertelt. In de woorden van een leerling: '...mijn ogen zien het en van binnen leest het voor. Want ik lees nooit hardop, in plaats van hardop hoor ik het van binnen.' Bij de derde soort verbeelding beleven de lezers een verhaal als waren zij zelf aanwezig in de geschetste situaties. Lezers voegen zichzelf aan het verhaal toe en observeren de gebeurtenissen of nemen deel aan de handelingen. Zij nemen ook wel eens de rol van een personage over. Ongeacht of ze als zichzelf of in de rol van een ander aanwezig zijn, kunnen ze het verhaal ervaren als een ontmoetingsplaats waar ze personages leren kennen die ze eventueel als vrienden gaan beschouwen (Wilhelm, 1997; Swartz en Hendricks, 2000).

In tabel 5.1 wordt een overzicht gegeven van de verschillende vormen van leesbeleving die in dit hoofdstuk worden besproken.

Tabel 5.1: *Vormen van verbeeldende leesbeleving*

Zintuiglijke gewaarwording

Visuele verbeelding

Akoestische verbeelding

- diverse stemmen en geluiden

- één inwendige stem

Kinetische verbeelding

- bewegingsbeleving

- aanrakingsbeleving

Temperatuurverbeelding

Beleving van smaak, geur en honger

Verplaatsing in het verhaal

Aanwezig als zichzelf

Identificatie

Ontmoeting

5.1 Visuele verbeelding

Wij mensen moeten ons oriënteren in de wereld om ons heen. Daartoe kunnen we gebruik maken van drie van de zintuigen: onze ogen, oren en neus. Die drie zintuigen stellen ons in staat ook informatie te krijgen over datgene wat zich op enige afstand van onszelf bevindt. Van die drie zintuigen is het gezichtsvermogen het belangrijkste en het meest gedifferentieerd (Atkinson e.a., 1990). Als we wakker zijn gebruiken we het gezichtsvermogen vrijwel voortdurend. De ogen verschaffen ons een voortdurende stroom van indrukken en de verwerking van die indrukken laat sporen na in ons geheugen. Dit brengt met zich mee dat we niet alleen aspecten van de wereld om ons heen kunnen zien maar ook kunnen terug denken aan visuele beelden en kunnen beschikken over een visueel voorstellingsvermogen. Met dat laatste kunnen we beelden oproepen van datgene dat niet daadwerkelijk aanwezig is. We zien die beelden met het geestesoog.

Gezien de grote rol van de visuele waarneming in ons dagelijks leven is het niet verwonderlijk dat ook in de verbeelding het visuele element een grote rol speelt. Bij de verbeelding in het algemeen en bij het verbeeldend lezen in het bijzonder. Dat wordt ook in dit hoofdstuk bevestigd: als we de tabellen over vormen van verbeeldende leesbeleving bij vmbo-leerlingen met elkaar vergelijken dan zien we de hoogste percentages instemming bij uitspraken over visuele verbeelding.

In interviews met leerlingen in diverse vormen van onderwijs (Tellegen en Coppejans, 1992) bleek dat beelden voor het geestesoog nu eens actief geconstrueerd werden en dan weer spontaan aan de lezer verschenen. Voor de omschrijving van actieve constructie gebruikten zij termen zoals bedenken, fantaseren en verzinnen. Ze maakten opmerkingen zoals 'woeste zee zoals ik het in een film of op de tv heb gezien.' En 'dan denk ik aan mijn eigen buurt en hoe het eruit ziet en dan denk ik nou, dat zal daar ook wel zo zijn.'

Voor spontane visualisatie werden termen gebruikt zoals 'als een film' en 'vanzelf'. Enkele opmerkingen: 'Nou gewoon, hoe het zich daar afspeelt, en wat ze doen enzo en hoe het er daar uit ziet. Zeg maar gewoon de film en dan ben jezelf de ondertiteling.' 'De mensen die daarin voorkomen. Alles wat van ze beschreven wordt. Ja, ik zie het altijd voor me, als een film. Alleen als beschreven wordt waar ze lopen zie ik de straat enzo.' '...vrij vanzelf, dat ik het niet eens kan voorkomen, het landschap en de mensen.'

Aan de hand van tabel 5.2 constateren we dat ruim zeventig procent van de jongens en ruim vijfentachtig procent van de meisjes instemmen met de uitspraak over visuele verbeelding die in de meest algemene termen gesteld is: 'hoe het daar is.'

Tabel 5.2: Visuele verbeelding in percentages

	jongens (n=152)	meisjes (n=197)	totaal (n=352)
Als ik lees, zie ik voor me hoe het daar is			
nooit	29	14	21
soms	41	41	40
vaak	30	45	39

Als ik lees, bedenk ik hoe het er daar uitziet

nooit	41	18	28
soms	36	42	39
vaak	23	40	33

Als ik aan een boek terugdenk, zie ik weer hoe het daar is

nooit	54	25	38
soms	32	48	41
vaak	14	27	21

Als ik lees, is het net of ik de mensen in het verhaal zie

nooit	53	40	46
soms	29	33	31
vaak	18	27	23

Als ik aan een boek terugdenk, zie ik die mensen weer voor me

nooit	59	38	48
soms	28	46	38
vaak	13	16	14

Bovendien zien we dat bijna eenderde van de jongens en bijna de helft van de meisjes aangeven dat ze deze vorm van verbeelding vaak ervaren. Als de wijze van voorstellen - mensen - in de uitspraken wordt benoemd dan is het percentage instemming kleiner dan bij de in algemene termen gestelde uitspraak. Toch stemmen zelfs bij de relatief 'moeilijkste' uitspraak, waarbij zowel sprake is van terugdenken als van mensen, nog een op de drie jongens en een op de twee meisjes in.

Voor hen die de verbeeldende leesbeleving in de klas willen bespreken lijkt de visuele verbeelding dan ook het meest geschikt als introductie van het onderwerp, daar het merendeel van de leerlingen deze vorm van verbeeldend lezen uit eigen ervaring kent. Wilhelm (1997) meent dat het juist de moeizame lezers zijn die geen ervaringen hebben met visualisatie. Hij beschrijft vervolgens verschillende procedures die hij gebruikt om leerlingen alsnog te leren visualiseren.

Ook Guthrie (Guthrie e.a., 1995) meent dat het bedenken van visuele beelden bij een tekst een cognitieve leesstrategie is die onderwezen kan worden. Hij meent tevens dat visueel kunnen verbeelden naar aanleiding van een tekst bijdraagt aan het vertrouwen in eigen leesvaardigheid en uiteindelijk aan de bereidheid in eigen tijd te lezen.

Guthrie geeft, althans in dit artikel, geen aanwijzingen hoé het verbeeldend lezen onderwezen kan worden. Dergelijke aanwijzingen zijn bijvoorbeeld wel te vinden bij Van den Berg en Middel (1992). Zij achten de werkvormen die zij beschrijven in hun handleiding voor het onderwijs in belevend lezen '...goed bruikbaar voor jonge volwassenen met weinig leeservaring zoals in ibo en lbo' (p.3). In deze handleiding worden, naast de visuele verbeelding, ook de andere vormen van verbeeldende leesbeleving besproken, alle met aanwijzingen voor de didactiek.

5.2 Akoestische verbeelding

Tijdens het lezen kunnen, in de verbeelding, stemmen en andere geluiden worden gehoord. Daarbij is sprake van twee verschillende soorten verschijnselen. Bij de ene soort – het horen van diverse stemmen en geluiden – toont de akoestische verbeelding enige overeenkomst met de visuele verbeelding. In beide gevallen beleven de lezers de inhoud van het verhaal als speelde het zich in de realiteit af. De gebeurtenissen en personen in het verhaal worden in het ene geval in de verbeelding gezien, in het andere geval gehoord. Lezers horen straatlawaai en machines, onweer, vogels, het ruisen van de wind door boomtakken, galopperende paarden, muziek en andere dergelijke geluiden zoals beschreven en zelfs maar even aangeduid in de tekst. Ze horen ook stemmen van personages. In interviews werden daarover opmerkingen gemaakt zoals: ‘Als het een goed boek is hoor je personen spreken’, ‘...hoe meer hoofdpersonen, hoe meer hun eigen stem, hoe beter te volgen’ en ‘...in ieder geval niet mijn eigen stem, maar stemmen zoals ik denk dat ze praten. Fantasiestemmen ofzo.’

In tabel 5.3 zien we dat ruim een derde van de vmbo-jongens en ruim de helft van de vmbo-meisjes zich wel eens een voorstelling maakt van de stemmen van de personages. Voor andere stemmen dan geluiden is het percentage instemming lager.

Tabel 5.3: *Akoestische verbeelding: diverse stemmen en geluiden in percentages*

	jongens (n=152)	meisjes (n=197)	totaal (n=352)
De stem van iemand in een boek kan ik me goed indenken			
nooit	60	43	50
soms	33	38	36
vaak	7	19	14
Ik weet precies wat voor stem iemand in een boek heeft			
nooit	68	55	61
soms	24	32	28
vaak	8	13	11
Als ik in een boek lees dat ze met elkaar praten, is het net of ik ze hoor			
nooit	69	58	63
soms	20	31	26
vaak	11	11	11

Terwijl ik over geluiden lees, is het net of ik ze hoor

nooit	76	64	69
soms	20	29	25
vaak	4	7	6

Als ik aan een boek terugdenk, hoor ik de stemmen weer

nooit	78	68	73
soms	19	24	22
vaak	3	8	5

Als ik aan een boek terugdenk, hoor ik de geluiden weer

nooit	82	68	74
soms	14	28	22
vaak	4	4	4

Naast dit horen van stemmen en geluiden zoals beschreven in de tekst is er een tweede soort van akoestische leesbeleving: de inwendige stem (Baddeley en Lewis, 1981). Het horen van de inwendige stem staat los van de aan- of afwezigheid van personages in een tekst. Sommige lezers horen de tekst altijd in hun hoofd. Ze maken daarover opmerkingen zoals: ‘nou gewoon, wat je leest, dan hoor je iemand die het vertelt. Als je leest dan wordt het verteld in plaats van dat je het leest’ en ‘...of iemand het me voorleest in mijn gedachten.’ Ze beschrijven het horen van deze inwendige stem als een permanente individuele neiging. Andere lezers horen de inwendige stem alleen als de tekst aan bepaalde voorwaarden voldoet, bijvoorbeeld bij boeken in de ik-vorm, bij gedichten of bij boeken die duidelijk in spreektaal geschreven zijn. Wade (Wade e.a., 1999) meent dat ook een tekst waarin de auteur de lezer direct aanspreekt tot een dergelijke beleving kan leiden. Uit de opmerkingen van lezers die zij citeert – bijvoorbeeld ‘...like the author is talking to me’ (p.204) wordt niet geheel duidelijk of dat letterlijk moet worden opgevat, als het horen van een stem, of metaforisch, als waardering voor een bepaalde stijl van schrijven.

Tabel 5.4: Akoestische leesbeleving: één inwendige stem in percentages

jongens (n=152)	meisjes (n=197)	totaal (n=352)
--------------------	--------------------	-------------------

Terwijl ik lees, is het net of ik het verhaal hoor

nooit	57	45	51
soms	29	37	33
vaak	14	18	16

Terwijl ik lees, is het net of ik naar het verhaal luister

nooit	67	49	57
soms	28	38	34
vaak	5	13	9

Terwijl ik lees, is het net of het verhaal me verteld wordt

nooit	68	58	63
soms	24	33	29
vaak	8	9	8

In tabel 5.4 zien we dat rond de helft van de leerlingen de inwendige stem uit eigen ervaring kent. Ook hier is weer het percentage instemming wat hoger bij de meisjes dan bij de jongens. Het feit dat de instemming met het antwoord ‘soms’ hoger is dan met ‘vaak’ doet vermoeden dat de meeste van hen de inwendige stem alleen horen als de tekst bepaalde kenmerken heeft.

5.3 Kinetische verbeelding: bewegen en aanraken

Over leesverbeelding in samenhang met andere zintuiggebieden dan het visuele en akoestische is weinig bekend. Dergelijke andere vormen van leesverbeelding komen ook minder vaak voor. Toch is het wel de moeite waard om aandacht te besteden aan verschijnselen zoals de kinetische verbeelding.

Ten eerste omdat er leerlingen zijn die geen visuele of akoestische verbeelding ervaren maar wel een van de andere vormen van verbeelding. Zo had Wilhelm (1997) eens een leerling die grote moeite met leren had. Ze las wel maar ze kon zich er niets bij voorstellen. In de klas las ze Burnford's *The incredible journey*, over twee honden en een kat die de weg naar huis moesten vinden. In het begin had ze er moeite mee om de personages te begrijpen maar later begreep ze de dieren beter. Hoe kwam dat? ‘By being them with my body. I got to do things and make decisions and things with my body when I was imagining I was them so I felt like them’ (p.107). Door mee te doen aan een rollenspel over het boek was ze zich bewust geworden van de kinetische verbeelding en nu begreep ze het boek veel beter. Wilhelm voegt daar aan toe ‘When we use a wide variety of techniques and emphases in our teaching of reading and response to literature, we create richer possibilities for exploring, experiencing and knowing through literature. We provide more opportunity for engagement, and higher expectations from print’ (p. 141).

Ten tweede omdat er bepaalde vormen van bewegingsverbeelding zijn, namelijk de handtastelijke zoals slaan en vechten, waar meer vmbo-jongens dan meisjes mee instemmen, zoals we zien in tabel 5.5. Dat ligt ook wel voor de hand: meer jongens dan meisjes lezen oorlogsboeken, spionageverhalen en andere boeken waarin gevochten wordt en kennelijk wordt dat vechten door een aantal van hen meebeleefd. Een op de drie jongens stemt in met de uitspraken over slaan, stompen en vechten. Men kan zich natuurlijk afvragen of een dergelijke leesbeleving de jongens kan aanzetten tot dergelijk gedrag in de realiteit. Dat was iets dat de schrijver Ernest Claes (1920) al overwoog toen hij zijn roman *De Witte* schreef. In dat boek leest de hoofdpersoon *De Leeuw van Vlaanderen*, verbeeldt zich dat hij ook een Vlaamse ridder is die het land verdedigt tegen de Fransen,

snijdt een speer en valt daarmee een korenschoof aan tot hij tenslotte in een doornhaag valt. Tja, dat vechtbeleving leidt tot vechtgedrag kan natuurlijk nooit helemaal uitgesloten worden. Wel houdt 'lezen over vechten' in dat kennis wordt genomen van het vechten als onderdeel van een verhaal, waarbij ook de redenen voor – en de consequenties van dat gedrag getoond worden.

In de paragraaf over boosheid (4.6) zagen we dat veel minder jongens dan meisjes boos worden tijdens het lezen. Het lezen van jongens, zo meenden we, zal waarschijnlijk ook minder vaak bijdragen aan de ontwikkeling van morele verontwaardiging dan het lezen van meisjes. In interviews met leerlingen kregen we wel eens de indruk dat over meeleven met vechten gesproken werd op een manier die deed denken aan moreel besef of tenminste aan solidariteitsgevoel zoals bij de opmerking van een jongen 'Als ik me bij een van de personen betrokken voel, bij vechten gaan helpen.' Afgezien van de vraag of vechtbeleving bijdraagt aan vechtgedrag of aan solidariteitsbesef, kan deze vorm van verbeelding waarschijnlijk wel bijdrage aan het leesplezier, gezien de volgende opmerking: 'Ja, als ik een boek lees, als ze aan het vechten zijn, dan is het alsof ik meevecht. Want als ik dat niet doe dan heb ik niet eens zin meer om te lezen.'

Tabel 5.5: Bewegingen meeleven in percentages

	jongens (n=152)	meisjes (n=197)	totaal (n=352)
Als ik lees over slaan en stompen, doe ik haast mee			
nooit	62	88	77
soms	25	10	16
vaak	13	2	7
Als ik lees over sluipen, is het net of ik het ook doe			
nooit	81	80	80
soms	15	18	17
vaak	4	2	3
Als ik lees over vechten, doe ik haast mee			
nooit	67	91	81
soms	18	7	12
vaak	15	2	7
Als ik lees over hollen en rennen, is het net of ik het ook doe			
nooit	84	80	82
soms	13	19	16
vaak	3	1	2

Als ik lees dat iemand een trap geeft, doe ik haast mee

Nooit	75	87	82
Soms	18	11	14
Vaak	7	2	4

Als ik lees over verstoppen, is het net of ik het ook doe

nooit	89	87	88
soms	9	11	10
vaak	2	2	2

In tabel 5.5 zien we dat de percentages instemming van de jongens alleen hoger zijn dan die van de meisjes voor de gewelddadige bewegingen: slaan, stompen, vechten en een trap geven. Bij de niet- gewelddadige bewegingen – sluipen, hollen, rennen en verstoppen – is er nauwelijks verschil.

Voor het in de verbeelding aanraken was het moeilijk om uitspraken op te stellen die, voor de leerlingen, verwijzen naar de leesbeleving waar wij op doelen. Andere auteurs vermelden wel opmerkingen van leerlingen die verwijzen naar aanraken of aangeraakt worden, zoals bijvoorbeeld 'I felt the sensation of the sea against my face' (Protherough, 1983, p.3) maar benoemen dergelijke opmerkingen niet en geven ook niet aan hoe daar naar gevraagd kan worden. We hebben gekozen voor een algemene uitspraak: 'als je iets aanraakt' en twee uitspraken met voorbeelden: fluweel, een appel of een steen voelen. We zouden ook graag een uitspraak over aangeraakt worden hebben opgenomen, maar bij vooronderzoek bleek dat daarover in de klas gegiecheld werd. Vermoedelijk had de uitspraak voor hen erotische implicaties. In interviews met leerlingen werd bij deze uitspraak commentaar gegeven zoals: 'Over een meisje, op een gegeven ogenblik zit ze op het strand, tegen de rotsen aan, dan voel ik het zand in haar sokken en die rotsen heel hard in haar rug' en 'Dan zeggen ze iets: je moet 't pakken. Dan lijkt het net of ik zelf iets pak.' In tabel 5.6 zien we dat bijna de helft van de meisjes en bijna een kwart van de jongens deze vorm van leesverbeelding uit eigen ervaring kent. Zodra voorbeelden worden genoemd is het percentage instemming kleiner dan bij de algemene uitspraak.

Tabel 5.6: Verbeeldend aanraken in percentages

	jongens (n=152)	meisjes (n=197)	Totaal (n=352)
--	--------------------	--------------------	-------------------

Als ik lees hoe het voelt als je iets aanraakt, voel ik het bijna zelf

nooit	77	55	65
soms	18	35	28
vaak	5	10	7

Als ik lees hoe fluweel voelt, voel ik het bijna zelf

nooit	87	79	83
soms	12	18	15
vaak	1	3	2

Als ik lees dat ze iets in hun handen hebben, een appel of een steen of zo, dan voel ik het bijna zelf

nooit	88	90	89
soms	10	8	9
vaak	2	2	2

5.4 Temperatuurverbeelding

Zoals we zien in tabel 5.7 is deze vorm van verbeelding voor die leerlingen die dit uit eigen ervaring kennen, iets dat hen slechts af en toe overkomt. Het antwoord 'soms' wordt wel gekozen, het antwoord 'vaak' bijna niet. In interviews werden in verband met temperatuurverbeelding boeken genoemd waarin extreme temperaturen voorkwamen, aan de noordpool of in Afrika. 'Bij boeken over Siberië, Jan Terlouw, 'n verhaal over een man, gaat hij langs de kant van de weg liggen maar hij wordt gered, gingen ze hem wrijven met sneeuw en dan met teiltjes water, hoe zijn tenen voelden.' En na zo'n voorbeeld zeiden ze dan: 'dat heb ik niet zo vaak, dat komt omdat, in de boeken die ik lees zit het niet zo vaak'. Een op de vijf jongens en bijna een op de drie meisjes stemt in met de algemene uitspraak over warmte. Bij de overige uitspraken is het instemmingspercentage lager.

Tabel 5.7: Temperatuurverbeelding in percentages

	jongens (n=152)	meisjes (n=197)	Totaal (n=352)
--	--------------------	--------------------	-------------------

Als het in een verhaal warm is, krijg ik het zelf ook warm

Nooit	78	70	73
Soms	19	27	24
Vaak	3	3	3

Als ik een verhaal lees over woestijnen, strand of vuur, krijg ik het warm

Nooit	84	77	80
Soms	14	19	17
Vaak	2	4	3

Als het in een verhaal koud is, krijg ik het zelf ook koud

Nooit	89	73	80
Soms	10	23	18
Vaak	1	4	2

5.5 Beleving van smaak, geur en honger

Naar deze vormen van leesbeleving wordt door andere auteurs zelden gevraagd als ze het al vragen worden de antwoorden zelden geanalyseerd. Sadoski bijvoorbeeld (Sadoski e.a., 1990) liet studenten een verhaal lezen en noteren wat voor belevingsprocessen ze daarbij beleefden. Alle vormen van verbeelding in samenhang met zintuiggebieden, met inbegrip van geur en smaak, werden geteld maar alleen de visuele verbeelding werd geanalyseerd en besproken. Nu moet gezegd worden dat de percentages voor die vormen van verbeelding laag waren. Vermoedelijk hadden de meeste studenten zich niet gerealiseerd dat dergelijke belevingswijzen ook verbeelding waren of misschien leende het verhaal zich niet zo voor dergelijke ervaringen.

Tabel 5.8: Beleving van smaak, geur en honger in percentages

	jongens (n=152)	meisjes (n=197)	Totaal (n=352)
Als ik lees over hoe iets smaakt, verbeeld ik me dat ik het proef			
Nooit	80	73	76
Soms	15	22	19
Vaak	5	5	5
Als ik lees over hoe iets ruikt, verbeeld ik me dat ik het ook ruik			
Nooit	84	76	80
Soms	14	22	18
Vaak	2	2	2
Van verhalen waar eten in voorkomt, krijg ik honger			
Nooit	66	59	62
Soms	23	33	29
Vaak	11	8	9
Bij een verhaal over lekker eten, proef ik het bijna zelf			
Nooit	76	69	72
Soms	15	24	20
Vaak	9	7	8

Zoals in tabel 5.8 te zien is, zijn dit soort verbeeldingsverschijnselen toch niet zo zeldzaam. Een van de vier meisjes en een van de vijf jongens proeven in hun verbeelding. Voor ruiken zijn de percentages instemming iets lager.

In interviews werden nog al eens opmerkingen gemaakt zoals: 'Nou, ik lees wel eens kookboeken en dan kan ik me helemaal voorstellen hoe dat proeft, of als in een gewoon boek mensen gaan eten ook wel want dan wordt het meestal lekker!'

Zoals we in de tabel zien, wordt met proeven bij lekker eten wat vaker ingestemd dan met proeven in 't algemeen. Kookboeken waren niet alleen aanleiding voor verbeeldend proeven maar ook voor ruiken: '...als ik bijvoorbeeld een kookboek lees zie ik allemaal zulke lekkere dingen, dan ruik ik het. En als ze iets lekkers aan het eten zijn...is het net of ik het zelf doe, dan ruik ik het gewoon.' Onaangename geuren kwamen ook ter sprake: '...komt er een draak en die stinkt vreselijk uit zijn bek, dat ruik ik dan.'

In de uitspraak met honger wordt de term 'verbeelding' niet genoemd. We hebben die uitspraak toch opgenomen en ondergebracht bij het proeven en ruiken. Ten eerste vertelden leerlingen in interviews vaak over het verbeeldend proeven en ruiken van eten en hoe ze dan, naar aanleiding van die leesbeleving, honger kregen. Ten tweede heeft White (1978) met een experiment laten zien dat het verbeeldend beleven van lekker eten leidt tot toename van de speekselvloed, een reactie waarmee het lichaam zich voorbereidt op een echte maaltijd. Het verband dat de leerlingen legden tussen verbeeldend proeven en honger krijgen was dus een logisch verband.

In de tabel zien we dat het percentage instemming bij deze uitspraak hoger is dan bij de uitspraken over proeven en ruiken. Misschien kunnen leerlingen zich aan de hand van hun ervaring met dit verschijnsel realiseren dat ook zij geur en smaak verbeelding beleven (Van den Berg en Middel¹, 1992).

5.6 Verplaatsing in het verhaal

Zoals aangegeven in de inleiding van dit hoofdstuk kunnen lezers een verhaal beleven als waren zij zelf aanwezig in de geschetste situaties, hetzij als zichzelf, hetzij als een van de personages. Terwijl zij in het verhaal zijn kunnen zij personages ontmoeten, leren kennen en eventueel als vrienden gaan beschouwen.

Aanwezig als zichzelf

Deze wijze van verplaatsen in het verhaal kan worden toegelicht aan de hand van *Erik of het klein insectenboek* van Godfried Bomans, zij het dat Erik geen geschreven verhaal maar een verhaal in de vorm van een schilderij binnenstapt. Erik verplaatst zich niet in een van de insecten, hij blijft zichzelf, met alle denkbeelden en vooroordelen die hij van thuis heeft meegekregen. Hij is niet alleen toeschouwer, hij treedt ook handelend op. Zo kan het lezers ook vergaan: '...es viel mir nicht schwer, in meiner Phantasie, als eine zusätzlich auftretende Person mitzuspielen...Natürlich war ich dan nie nur beobachtend, sondern nahm an den Geschichten aktiv teil' (Schön, 1990, p.256). Deze wijze van meebeleven kan zo intensief ervaren worden dat het verschil tussen 'in de realiteit meegemaakt' en 'in een boek ervaren' vervaagt: 'Als je een situatie meemaakt waarbij je denkt, hè, dat heb ik al een keer in een boek meegemaakt.,

'...langsam wurden die gelesenen Geschichten zum Rahmen für meine eigenen Empfindungen' (Schön, 1990, p.256).

Als leerlingen dit soort leesverbeelding beschrijven, dan wordt nogal eens gezegd dat het ook van het boek afhangt: 'Alleen als het een leuk boek is. Dan wil je dat je dat ook

¹ Commentaar van leerlingen ontleend aan Protherough en Wilhelm was, evenals dat van ons, ontleend aan gesprekken met scholieren. Het commentaar van de Duitse leerlingen is afkomstig uit door hen geschreven leesautobiografieën.

meemaakt en dan ga je fantaseren dat je er zelf ook in voorkomt'; 'Verbeeld dat ik meedoe, niet altijd, in de meeste boeken wel. Ik hou van boeken waarin een hoop gebeurt. Ze hadden een schuurtje en daar hadden ze allemaal drugs, hasj en gestolen dingen verstoep en dan doe ik net of ik dat speel. Dan beeld ik me helemaal in wat ik in die situatie zou doen. Ik blijf mezelf en verzin allemaal dingen. Als ik zo'n boek lees kan ik ook niet meer stoppen.'

Andere lezers zijn wel in het verhaal aanwezig maar doen niet actief mee: 'Ich versetze mich nur sehr in das Geschehen hinein, aber mehr als Zuschauer' (Schön, 1990, p.258).

In tabel 5.9 zien we dat voor vmbo-leerlingen het beleven van een verhaal waarin zichzelf als het ware aanwezig zijn, een vorm van verbeelding is die velen van hen uit eigen ervaring kennen. De helft van de jongens stemt in met 'in het verhaal meedoen', twee van de drie meisjes stemmen in met 'in het verhaal zijn'. De aanleiding voor het feit dat voor meisjes het instemmingspercentage hoger is bij 'in het verhaal zijn' dan bij 'in het verhaal meedoen' zou kunnen zijn dat meisjes zichzelf misschien eerder als toeschouwer dan als handelend persoon in het verhaal verplaatsen. Bij de overige uitspraken stemt steeds de helft of meer van de meisjes en een op de drie of meer van de jongens in. Daarmee behoort deze vorm van verbeelding, met de visuele en akoestische verbeelding, tot de drie soorten van verbeeldend beleven waardoor vmbo-leerlingen het meest mee wordt ingestemd.

Tabel 5.9: Aanwezig in het verhaal als zichzelf in percentages

	jongens (n=152)	meisjes (n=197)	totaal (n=352)
Als ik een boek lees, is het net of ik in het verhaal ben			
nooit	57	32	43
soms	32	47	40
vaak	11	21	17
Als ik een boek lees, is het net of ik er zelf bij ben in het verhaal			
nooit	65	42	52
soms	27	41	35
Vaak	8	17	13
Als ik een verhaal lees, is het net of het over mij gaat			
Nooit	65	44	53
Soms	26	48	39
Vaak	9	8	8

	jongens (n=586)	meisjes (n=531)	totaal (n=1125)
--	--------------------	--------------------	--------------------

Als ik een verhaal lees, verbeeld ik me dat ik er ook in meedoe

Nooit	51	43	48
Soms	32	35	33
Vaak	17	22	19

Als ik een verhaal lees, is het of ik er ook in voorkom

Nooit	55	48	52
Soms	38	39	38
Vaak	7	13	10

Aanwezig als personage: identificatie

Hierbij neemt de lezer de rol over van een personage. 'Ich habe mich früher an die Stelle der Person gesetzt, sie praktisch durch meine Person ersetzt. Heute habe ich mir nur noch in eine Person hineingedacht.' (Schön, 1990, p.266).

Of leerlingen deze vorm van verbeelding ervaren hangt ook weer mede van het boek af. De gebeurtenissen moeten iets herkenbaars hebben, het personage waar ze zich mee identificeren moet aardig zijn en liefst geen al te domme dingen doen, zoals te zien is in het nu volgend commentaar van vmbo-leerlingen: 'Dat er iets bekends bij zit, dat jij ook wel eens hebt gedaan. Ik kies een persoon uit in het verhaal die een beetje op mij lijkt. Dan is het net of ik die persoon ben'; 'Een meisje zat in de brugklas en toen kwam ze op die school en toen deed ze net als ik. Vind ik leuk, als ze in boeken ook zulke dingen doen. Bij de jongens stoer doen enzo. Dan verdiep je je in die hoofdpersoon en dan denk je dat je dat zelf bent. Dat je dat zelf ook meemaakt'; 't Is niet altijd. Als ik dan begin een boek te lezen en het gaat over de hoofdpersoon, later, dan val ik er zelf in als het ware, als je die persoon een beetje leert kennen enzo. Soms denk ik wel, Jezus wat een sukkel! Ik zou het zelf zo en zo doen. Of als er iets gebeurt dat niet zo leuk is, dan denk ik: o wat zielig. Je weet dat wel, je kent dat wel.'

Leerlingen die verhalen op zo'n manier beleven, kunnen daar vaak uitgebreid over vertellen. We geven daar twee voorbeelden van. Het eerste is van een vbo meisje van 13, het tweede van een mavo jongen van 16. 'Mieke, een omnibus van Mien van 't Sant. Dan voel ik me de hoofdpersoon. Heb ik ook de gevoelens van die hoofdpersoon. Verdrietig, dan ben ik het ook. Niet zo erg, maar toch wel een beetje. 't Maakt wel uit of de hoofdpersoon aardig is of niet. Als ie niet aardig is, kies ik toch wel voor een ander, meestal. Voor iemand die beter is en er ook in voorkomt. Maakt niet uit of het een jongen of een meisje is. Meestal zijn het meisjes in de boeken die ik lees. Ik ben wel tevreden over het verhaal en hoe ze schrijft. Dat 't niet te moeilijk wordt geschreven, zoals te moeilijke woorden enzo. En meestal wel een goed einde. Anders ga ik er zelf een goed einde bij verzinnen. Ja, wat er verder gaat gebeuren ga ik allemaal zitten verzinnen enzo. Goed einde vind ik wel belangrijk.'

't Heeft te maken met dat ik mezelf in de hoofdpersoon zie. Ik heb een keer een oorlogsboek gelezen en dan zou ik best wel soldaat willen zijn. Dat heb ik altijd al gewild.

Iemand die de hele boel redt. De held van het verhaal. Ja, dan verbeeld ik m'n eigen hetzelfde te doen als die in het verhaal. Dan stap ik in een persoon in het verhaal en dat word ik dan. 't Is niet bij ieder boek. Wel, vroeger, bij *De geheimzinnige toverdrank* van Dahl. Joris is de hoofdpersoon. Dan word ik Joris. Dat die grootmoeder zo'n drankje nam en heel erg lang werd. Lachen! Dan maak ik die drank en die geef ik aan mijn oma, als het ware. Roald Dahl, zo'n schrijver waar je het boek mooi van vindt en dan ga je er meer lezen. Ook wel een beetje dramatisch: *Solo*; of een levensverhaal: *Boy*. *De geheimzinnige toverdrank* heb ik vaak gelezen. Maar ik denk dat ik nu iets te oud ben om het te kiezen voor mijn eindexamen.'

Tabel 5.10: Identificatie in percentages

	jongens (n=586)	meisjes (n=531)	totaal (n=1125)
Als ik een boek lees, voel ik me 1 van de personen in het verhaal			
nooit	59	46	53
soms	33	41	37
vaak	8	13	10
Als ik een verhaal lees, voel ik me de hoofdpersoon			
nooit	64	61	63
soms	29	28	28
vaak	7	11	9

Als we de gegevens in tabel 5.10 vergelijken met die in tabel 5.9 dan zien we dat de percentages instemming bij identificatie geringer zijn dan bij aanwezigheid in het verhaal als zichzelf. Dat geldt niet alleen voor vmbo-leerlingen, het is een verschijnsel dat zich ook voordoet bij bibliotheek bezoekers (Tellegen en Frankhuisen, 1998).

Door ontmoeting in het verhaal personages leren kennen

'Es ist natürlich schön, in Büchern Analogien zum eigenen Leben zu finden... aber genauso interessant ist es für mich völlig ungewohnte Charaktere kennenzulernen' (Schön, 1990, p.263).

'I usually imagine I am actually there and I know the characters very well' (Protherough, 1983 p.22). 'They seem to come real and you feel to know them' (ibidem p.24).

Opmerkingen van leerlingen in de interviews waren meestal vrij kort: 'Aan het eind van het verhaal, dan weet ik wel wie diegene is'; 'soms, als ik het vervolgverhaal lees, heb ik het gevoel van 'die ken ik'; 'Dat is dan niet de hoofdpersoon want dat ben ik, maar personen die de hoofdpersoon kent, die kan ik ook kennen'; 'Zeggen ze in het begin iets over iemand, als ik er dan weer over lees heb ik het idee dat ik ze al ken'.

Als ze er al nader op ingaan dan leggen ze soms verband met hun aanwezigheid in het verhaal: 'Bij *Morgen mag ik uit de kast*, dat is echt gebeurd, je leeft je dan zo in, je bent er

gewoon bij, je voelt hoe iemand gaat reageren, net of je ‘m kent, omdat je er zo inzit. Dat heb ik dus alleen met boeken waarbij ik me heel goed kan inleven’.

Of ze leggen verband met de kwaliteit van een boek: ‘Als het goed beschreven wordt. Het is niet dat ik dat bij elke hoofdpersoon heb, kennen’; ‘Ik heb niet zo heel vaak het gevoel dat ik de hoofdpersonen ken. Het moet een goed boek zijn of een geloofwaardig verhaal’. En er is een persoon die ze bij uitstek uit een boek leren kennen. Anne Frank. Waarom is dat? ‘Dat ze beschrijft wat ze denkt. Dat je precies weet hoe ze over die dingen denkt!’

Tabel 5.11: Personages leren kennen door ontmoeting in percentages

	jongens (n=152)	meisjes (n=197)	totaal (n=352)
Als ik een verhaal lees, is het net of ik 1 van de personen ken			
nooit	67	48	56
soms	26	42	36
vaak	7	10	8

In tabel 5.11 zien we dat de helft van de meisjes en een op de drie jongens al lezend personages hebben leren kennen.

Het verschijnsel dat mensen personen, zoals de weerman of een minister en personages zoals inspecteur de Cock of de Nanny, menen te kennen terwijl ze hen slechts via de media hebben ontmoet, wordt binnen de communicatiewetenschap al onderzocht sinds de jaren vijftig (Horton en Wohl, 1956; Rosengren e.a., 1976; Perse en Rubin, 1989). De laatste jaren wordt het ook bestudeerd door leesonderzoekers. Zij menen dat dit verschijnsel een belangrijk aanknopingspunt kan zijn voor de leesbevordering. Reed (1994) stelt bijvoorbeeld: ‘...young readers become hooked, wanting to know what happens to the characters who have become their friends.’ (Swartz en Hendricks, 2000, p.610). Swartz en Hendricks (2000) onderzochten het leesgedrag van scholieren met leer- of leesproblemen in de basisvorming. Als die leerlingen gingen lezen dan speelde het leren kennen van personages daarbij een grote rol, zo constateerden ze. Hun advies luidt: ‘...it would be beneficial to have many series books included in the library collection’ (p.617).

Want als de kennismaking met een personage prettig verlopen was, dan was de kans groot dat ze daar uit zichzelf meer over gingen lezen. Dat serie boeken niet alleen voor laag-leesvaardigen maar ook voor anderen aantrekkelijk zijn, hebben we de laatste jaren kunnen zien aan de verkoopcijfers van *Harry Potter* en van *Het Bureau*.

6 Leesbeleving en informele leerprocessen

Kennis kan worden verworven via formele en via informele leerprocessen. Formele leerprocessen verwijzen naar het systematische, leerstofgerichte leren dat moet leiden naar vooraf bepaalde leerdoelen. Op school wordt formeel geleerd en ook daarbuiten: op muzikles, bij voetbaltraining et cetera. Informele leerprocessen verwijzen naar leren dat voortkomt uit zelfgekozen activiteiten of dat het resultaat is van reacties op de omgeving.

Leren en lezen

Leerlingen lezen niet alleen voor school, ze lezen ook als ze voor zichzelf iets te weten willen komen, zo zagen we eerder bij de instrumentele leesmotivatie (par. 2.1). Dat leidt tot informeel leren. Maar dat is niet de enige manier waarop lezen aanleiding kan zijn voor informeel leren. Het intrinsiek gemotiveerde lezen en vooral het emotioneel en verbeeldend beleven dat daarbij op kan treden leidt ook tot informeel leren.

In interviews met leerlingen lichten ze hun antwoorden toe door te verwijzen naar gelezen teksten die ze zich herinneren. Met name passages die ze niet gelezen maar ook beleefd hadden, waren in hun geheugen blijven hangen. En als leerlingen aan de inhoud van een tekst terugdenken, kunnen ze zich soms ook hun beleving van die tekst herinneren. We zagen eerder dat een aantal leerlingen voor wie een boek tijdens het lezen aanleiding was voor een glimlach, bij het terugdenken aan dat boek weer glimlachten (tabel 4.3). Iets dergelijks geldt voor hen, die personages en/of situaties in het verhaal voor zich zagen (tabel 5.2) of die de bijbehorende geluiden en/of stemmen hoorden (tabel 5.3).

Voor het merendeel van de leerlingen die tijdens het lezen dergelijke belevingservaringen hadden, waren inhoud en beleving van de tekst gecombineerd in hun geheugen opgeslagen. Gezien het feit dat de omvang van een vragenlijst aan bepaalde limieten gebonden is, hebben we niet bij elke vorm van leesbeleving een uitspraak over beleving tijdens het terugdenken op kunnen nemen. Wel hebben we bij de ontwikkeling van een model voor het verband tussen leesaandacht, leesmotivatie, leesbeleving en het beklijven van leesstof kunnen constateren dat het beleven van een tekst duidelijk bijdraagt aan het zich herinneren van die tekst (Frankhuisen en Tellegen, 2000).

Voor de constructie van dat model waren in de vragenlijst drie vragen opgenomen over herinneringen aan leesstof.

Tabel 6.1: Herinneringen aan leesstof in percentages

	jongens (n=351)	meisjes (n=397)	totaal (n=752)
Als ik ergens over gelezen heb, herinner ik me dat goed			
nooit	13	7	10
soms	43	43	43
vaak	44	50	47

Als ik ergens over gelezen heb, herinner ik me dat nog lang

nooit	30	16	23
soms	46	48	47
vaak	24	36	30

Ik denk terug aan wat ik gelezen heb

Nooit	31	16	23
Soms	52	60	56
Vaak	17	24	21

In tabel 6.1 is te zien in hoeverre vmbo-leerlingen met die uitspraken instemden. Het aantal leerlingen dat in het geheugen sporen aantreft van een gelezen tekst is opvallend hoog: negentig procent bij de eerste, ruim vijfenzeventig procent bij de tweede en derde uitspraak. Ook hier stemmen wat meer meisjes dan jongens in, maar dat verschil is niet zo groot als bij sommige andere aspecten van leesgedrag.

In deze uitspraken wordt noch de aard van de leesstof – informatief of verhalend – noch de reden voor het lezen van de tekst – voor school, voor informatie of voor eigen genoegen – noch de leeswijze – kritisch afstandelijk of met overgave belevend – genoemd. Wel blijkt uit ander onderzoek dat, naast het lezen met geboeide aandacht, het de emotionele en verbeeldende beleving van een tekst is die bijdraagt aan de inprenting in het geheugen, die vervolgens het terugdenken en herinneren mogelijk maakt.

Door psychologen wordt geregeld gewezen op de positieve invloed van verbeeldingsprocessen (zie bijvoorbeeld Richardson, 1994) en van emotionele betrokkenheid (zie bijvoorbeeld Oatley en Jenkins, 1996) op inprenting en herinnering. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de leesbeleving – verbeeldend en/of emotioneel – een positieve invloed heeft op het zich herinneren van de inhoud van een tekst en daarmee op leerprocessen als gevolg van het lezen (Sadoski en Quast, 1990; Guthrie e.a., 1995; Schraw en Bruning, 1996).

Boeken gaan ergens over: ze geven per definitie informatie (Milder, 1997). En de leerling die zich iets herinnert van de inhoud heeft iets van die informatie verwerkt en dus iets geleerd.

7 Samenvatting en conclusie

Het merendeel van de vmbo-leerlingen vindt lezen wel een plezierige bezigheid (tabel 2.2). Voor de jongens is lezen vooral aantrekkelijk omdat het informatie verschaft (tabel 2.1). Als in een tekst zaken aan de orde komen waar ze benieuwd naar zijn, dan leest tweederde van de jongens zo'n tekst geboeid (tabel 3.4). Ook de meisjes stellen informatieve aspecten van een tekst op prijs en van hen wordt zelfs driekwart geboeid als juist datgene waar ze benieuwd naar zijn in zo'n tekst staat. Meisjes worden, meer dan jongens, geboeid door boeken en tijdschriften. Driekwart van de meisjes en de helft van de jongens kunnen wel uren doorgaan met een boek, tweederde van de meisjes en weer de helft van de jongens vergeten de tijd – een teken van het geboeid zijn – als ze in een tijdschrift zitten te lezen (tabel 3.1; 3.2).

Als leerlingen uit eigen ervaring weten dat lezen een boeiende bezigheid kan zijn, dan is de kans groot dat zij nu en later, uit zichzelf en met enige regelmaat, gaan lezen en blijven lezen. Als we alleen het in het algemeen geboeid worden door boeken of tijdschriften in aanmerking zouden nemen, dan lijkt het of de helft van de jongens de ervaring van het geboeide lezen (nog) niet kent. Als we tevens in aanmerking nemen dat twee van elke drie jongens aangeven wel geboeid te lezen als een tekst hen informatie biedt waar ze benieuwd naar zijn, dan wordt die tamelijk sombere eerste indruk van hun leesgedrag, namelijk: de helft weet niet eens wat geboeid lezen is, in positieve zin bijgesteld (tabel 3.3).

Vmbo-leerlingen worden vooral geboeid tijdens het lezen van informatie over nuttige zaken in het hier-en-nu. Zodra sprake is van informatie die niet zo direct met het hier-en-nu verbonden is, bijvoorbeeld over het wereldgebeuren, over geschiedenis of over het buitenland, dan is nog hoogstens een van de drie leerlingen geïnteresseerd.

Vmbo-meisjes lezen niet alleen voor informatie, ze lezen ook, en vooral, om al lezend het leven te veraangename. Ze lezen om hun gedachten te verzetten, om zich te troosten bij eenzaamheid en verveling, om rustig te worden etcetera. Voor vmbo-jongens geldt dit in veel mindere mate (tabel 2.3). Waar het de intrinsieke leesmotivatie – het lezen om de eigen gestemdheid te beschermen of te veranderen – betreft, komen de meisjes en de jongens maar in één opzicht overeen: bij het lezen vanuit de behoefte aan spanning en opwindning (tabel 2.4). Nu zijn andere auteurs (Freeman-Smulders, 1981; De Haan en Kok, 1990; zie ook par. 2.2) van mening dat het mogelijk is bij jongens met weinig intrinsieke leesmotivatie en bij jongens die, al lezend, vrijwel uitsluitend op zoek zijn naar spanning en opwindning, een toename te bewerkstelligen in intrinsieke leesmotivatie en in diversiteit van positieve leeservaringen.

Zo'n toename werd bereikt door middel van boekkeuzeactiviteiten, een gevarieerd boekenbestand en bibliotheek gerichte lessen. Begeleiding van de leerlingen door ter zake kundige docenten was daarbij van belang. Freeman-Smulders constateerde dit twintig jaar geleden op grond van haar werk met lbo-leerlingen. Het onderzoek van De Haan en Kok werd tien jaar geleden verricht met basisschoolleerlingen. Of voor vmbo-leerlingen van nu hetzelfde geldt, weten we niet. Maar we achten het zeker niet onmogelijk.

Veel vmbo-leerlingen, zowel jongens als meisjes, vinden lezen een vermoeiende activiteit (tabel 3.5, zie ook par. 3.2.1). Wij vermoeden dat vooral een tekort aan leeservaring – en dan met name aan ervaring met het lezen van teksten die het niveau van de basisschool te boven gaan – hen parten speelt.

Waar het de emotionele leesbeleving betreft, verschillen de jongens en de meisjes vrij weinig waar het de vreugdevolle leesbeleving betreft. Beide groepen lezen wel eens boeken waarbij gelachen kan worden en ze stellen dat ook op prijs (tabel 4.3; 4.4). Jongens en meisjes verschillen onderling het meest waar het de verdrietige leesbeleving en de waardering voor die beleving betreft (tabel 4.5; 4.6). Driekwart van de meisjes leest graag droevige boeken, slechts een kwart van de jongens is daartoe geneigd. Het verschil tussen jongens en meisjes waar het droefgeestige emotionele leesbelevingen betreft, is ook door anderen geconstateerd (zie paragraaf 4.2) en dan met name bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. Zij zijn dan op een leeftijd waarop zij zich een beeld trachten te vormen van de vrouwelijke of de mannelijke zijswijze. Daarbij zouden meisjes vooral oog hebben voor hun toekomstige rol in het tussenmenselijk verkeer en voor de empathie die daarbij vereist wordt terwijl jongens zich zonder voorbereiden op hun toekomstige zelfstandigheid en autonomie. Emoties zoals verdriet, medelijden, angst en schrik zijn emoties die degene die ze beleeft, kwetsbaar maken. Nu zijn veel jongens op deze leeftijd graag stoer, omdat ze menen dat dat bij hun toekomstige rol hoort. Kwetsbaarheid en stoer gaan niet samen, zo denken ze, en ze wijzen deze vormen van leesbeleving dus af. Meisjes zouden zich dit soort leesbeleving wel kunnen veroorloven omdat dit hen juist kan voorbereiden op hun toekomstige rol.

Bij empathische of onaangename emoties zijn de verschillen tussen vmbo-jongens en meisjes groot. Waar het de leesbeleving van herkenning en nieuwsgierigheid betreft zijn die verschillen kleiner. Bewondering voor personages in boeken ervaren beide groepen evenveel. Gezien het feit dat eenzelfde boek voor verschillende lezers aanleiding kan zijn tot uiteenlopende vormen van emotionele beleving hoeft het onderscheid tussen jongens en meisjes waar het de onaangename emotionele leesbeleving betreft, het behandelen van dramatische teksten in de klas niet in de weg staan (zie par. 4.2).

Meer vmbo-meisjes dan vmbo-jongens ervaren verbeeldingsprocessen tijdens het lezen en dat geldt voor alle vormen van verbeelding behalve voor het verbeeldend meebeleven van vechtpartijen: dat ervaren meer jongens dan meisjes (tabel 5.5). Verbeelding blijft voor de meeste van deze jongens beperkt tot het voor zich zien van een situatie zoals beschreven in een tekst (tabel 5.2). De helft van de jongens verbeeldt zich ook wel eens dat ze in het verhaal meedoen (tabel 5.9). De overige vormen van leesverbeelding worden slechts door een derde of minder van de jongens ervaren.

Ook al kennen de meeste van deze jongens veel minder vormen van leesmotivatie dan de meisjes, ook al worden minder jongens dan meisjes geboeid door een boek en ook al ervaren minder jongens dan meisjes rijk geschakeerde leesbelevingen, toch kennen vrijwel evenveel jongens als meisjes het verschijnsel dat informatie waar ze al lezend kennis van nemen, sporen nalaat in het geheugen. Meer dan tweederde van de jongens denkt nog eens

terug aan wat ze gelezen hebben (tabel 6.1). Ook al worden ze ook hierbij overtroffen door de meisjes, het is toch een positief aspect van hun leesgedrag als blijkt dat geschreven woorden bij zoveel vmbo-jongens een indruk achterlaten.

Dat leerlingen terug denken aan de inhoud van een tekst bleek ons niet alleen uit de wijze waarop zij de vragenlijst hadden ingevuld. Het bleek ook bij de gesprekken over leeservaringen die medewerkers aan ons project in de jaren negentig hadden met vijftientig leerlingen van vbo en mavo scholen. Deze leerlingen lichtten hun commentaar geregeld toe met voorbeelden uit verhalen die zij soms recent maar soms ook lang geleden hadden gelezen (zie ook paragraaf 5.6). Wij eindigen dit rapport met een citaat uit het commentaar van een jongen van vijftien in de basisvorming van een school voor vbo/mavo, om te laten zien hoe gedetailleerd zelfs de inhoud van een kinderboek iemand kan bijblijven, mits het verhaal een kenmerk heeft dat de leerling diep treft.

Hij had bewondering voor de durf van bepaalde personages en lichtte dit als volgt toe: *‘De Reuzenperzik van Roald Dahl. Die jongen. Die perzik wordt groter maar om die boom heen zaten ook insecten en die worden ook zo groot. In het begin is het leuk met die duizendpoot, maar later wordt die duizendpoot steeds groter. Dan begrijp ik niet dat ie daar nog vriendjes mee wil zijn. Ik zou wegrennen. Maar later bleek die duizendpoot toch wel aardig, hij was wel te vertrouwen.’* Overigens is deze jongen niet de enige op wie dit boek indruk heeft gemaakt: in 1999 werd presidentskandidaat George W. Bush gevraagd naar zijn lievelingsboeken. *De Reuzenperzik* was er daar een van (Fortuin, 2000).

Als de meeste van de leerlingen die wij ondervroegen zo enthousiast konden vertellen over hun leesbeleving, zouden dergelijke discussies dan ook in de klas gevoerd kunnen worden? In havo/vwo klassen heeft men dat al eens geprobeerd in het experiment ‘de klas als leeskring’, een onderdeel van het Sirene-project. Dat experiment: ‘...was een succes wanneer de docent zelf enthousiast het principe deelde dat in de leeskring de eigen beleving door de leerlingen van de gelezen boeken ruime aandacht kreeg’ (De Moor, 1995, p.6). Gezien onze ervaringen lijkt het ons de moeite waard ook in vmbo-klassen met deze werkwijze te experimenteren.

Literatuurlijst

- Aken, J. van en M. Atsma (2000). De tijd staat stil als je leest: Kinderen willen zich herkennen in een boek. *Het Onderwijsblad*, 6 mei, pp. 6-8.
- Appleyard, J.A. (1990). *Becoming a Reader*. Cambridge: MA Cambridge University Press.
- Asher, S.R. en R.A. Markell (1974). Sex differences in comprehension of high – and low – interest reading material. *Journal of Educational Psychology* 66, 5, pp. 680-687.
- Atkinson, R.L., R.C. Atkinson, E.E. Smith en D.J. Bem (1990). *Introduction to psychology*. San-Diego: Harcourt, Brace en Jovanovich.
- Baddeley, A. en V. Lewis (1981). Inner active processes in reading: the inner voice, the inner ear and the inner eye. *Interactive processes in reading*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berg, I. van den en A. Middel (1992). *Een beetje lezen. Van beleven tot belezen/ handleiding leesplezier*. Den- Haag/ Amersfoort: NBLC, SVE.
- Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend goed*, een onderzoek naar affectieve leesbelevingen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Bolt, L. van der, en S. Tellegen (1996). Sex differences in intrinsic reading motivation and emotional reading experience. *Imagination, Cognition and Personality* 15, 4, pp. 337-349.
- Bull, A. en J. de Ponti (2000). *De Tilburgse aanpak voor het vmbo*. Lezing op 29 maart voor Lezen Centraal 2: Blokhoeve Nieuwegein.
- Catsburg, I. (1984). *Kind en Boek. Interimverslag: eerste resultaten en voorlopige conclusies*. Amsterdam: Baschwitzinstituut.
- Catsburg, I. en S. Tellegen (1988). *Are qualitative and quantitative audience research incompatible? Discussion on the basis of an example*. Paper presented at the 16th Conference of the International Association for Mass Communication Research, Barcelona, Spain.
- Charlesworth, W.R. (1991). The development of the Sense of Justice. *American Behavioral Scientist*, 34, pp. 350-370.
- Children's Literature Research Centre (1994). *Contemporary Juvenile Reading Habits*. London: Roehampton Institute.
- Children's Literature Research Centre (1996). *Young People's Reading at the End of the Century*. London: Roehampton Institute/Book Trust.
- Chombart de Lauwe, M.J. en C. Bellan (1979). *Enfants de l'image. Enfants personnages des médias/ Enfants réels*. Paris: Payot.
- Davies, D.R., G. Matthews, A. Wells. en P. Holley (1997). *The Attentional Experiences Scale*. Birmingham: Applied Psychology Group, Aston University.
- Fortuin, A. (2000). Uit het lood: berichten uit de branche. *NRC Handelsblad*, Bijlage: Boeken, 14 april.
- Frankhuisen, J. en S. Tellegen (2000). *Project Leesaandacht. De ontwikkeling van een meetinstrument*. Deel 3 Een model van de samenhang tussen leesaandacht, leesmotivatie, leesbeleving en spontaan leesgedrag. Amsterdam: Stichting Lezen/Communicatie-wetenschap UvA. Te verschijnen december 2000.
- Freeman-Smulders, A. (1981). LBO –leerlingen vertellen over hun leeservaringen: spanning en actie en soms een grap er tussendoor. *Resonans*, jrg. 13, no. 5, pp. 20-22.
- Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gilges, M. (1992). *Lesewelten*. Bochum: Universitätsverslag Brockmeyer.
- Guthrie, J.T., W. Schafer, Y.Y. Wang en P. Afflerbach (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 30, 1, pp. 8-25.
- Haan, M. de en W.A.M. Kok (1990). *Leespromotie in Utrechtse OVB-scholen*. Utrecht: ISOR/ Universiteit Utrecht.
- Hakemulder, F. (1998). *The moral laboratory; literature and ethical awareness*. Proefschrift. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.
- Hall, C. en M. Coles (1999). *Children's Reading Choices*. London/New York: Routledge.
- Harris, P.L. en C. Saarni (1989). Children's understanding of emotion: an introduction. In C. Saarni en P.L. Harris (Eds.), *Children's Understanding of Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haviland, J.M. en P. Kahlbaugh (1993). Emotion and Identity. In: M. Lewis en J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*. New- York/ London: The Guilford Press.
- Helson, R. (1973). Through the pages of children's books. *Psychology Today*. November, pp.107- 118.
- Hoogeveen, M. en H. Bonset (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven- Apeldoorn: Garant.
- Horton, D. en R. Wohl (1956). Mass communication and para- social interaction. *Psychiatry*. 19, pp. 215-229.
- Izard, C.E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New-York: Plenum Press.
- Jansen-Guldmond, I. (2000). *Identificatiemogelijkheden en emotionele spanning in jeugdliteraire teksten als een brug naar leesbevordering?* Lezing op 29 maart voor Lezen Centraal 2: Blokhoeve Nieuwegein. Tevens te publiceren in *Tsjip, tijdschriften voor literaire vorming*, 10.3.
- Jansz, J. (1999). De ingesnoerde emotionaliteit van mannen. *Ruimte voor mannen*. V. Duindam (red.). Amsterdam: Van Genneep.
- Kaminski, W. (1982). *Jugendliteratur und Revolte* Frankfurt am Main: Dipa.
- Kohnstamm, R. (2000). Echt en niet echt. *NRC Handelsblad*, 13 mei 2000.
- Kuyper, H. (1999). Met mensen omgaan en veel geld verdienen populair. *Didactief en School*. 7, september pp. 34-35.
- LaBerge, D. en S.J. Samuels (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, pp.293-323.
- Mackey, M. (1995) *Imagining with words: the temporal processes of reading fiction*. Ph. D. Thesis. Edmonton: University of Alberta.
- Milder, M. (1997). Vernieuwd niveaulezen. *Nieuwsbrief PBC provincie Groningen*, meinummer. pp. 8-10.
- Moor, W.A.M. de, (1995). De bibliotheek is er niet voor niets. *Leren omgaan met teksten als bron van informatie: Jongeren en culturele geletterdheid*. Stichting Boek (red.). Hasselt: Provinciale Centrale Openbare Bibliotheek.
- Oatley, K. en J.M. Jenkins (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Öhman, A. (1993). Fear and Anxiety as Emotional Phenomena: Clinical Phenomenology, Evolutionary Perspectives, and Information- Processing Mechanisms. In M. Lewis en J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*. New York/ London: The Guilford Press.

- Perse, E. en R. Rubin (1989). Attribution in social and parasocial relationships. *Communication Research*, 16, pp. 59-77.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper en Row.
- Protherough, R. (1983). *Developing response to fiction*. Milton Keynes/ Philadelphia: Open University Press.
- Richardson, A. (1994). *Individual differences in imaging. Their measurement, origins, and consequences*. Amityville NY: Baywood.
- Rosenblatt, L.M. (1985). The transactional theory of the literary work: implications for research. *Researching Response to Literature and the Teaching of English*. Ch. R. Cooper (ed.) Norwood NJ: Ablex.
- Rosengren, K.E., Windahl, S., Hakansson, P.A. en Johnsson – Smaragdi, U. (1976). Adolescents' TV relations. *Communication Research*, 3, pp. 347-366.
- Sadoski, M. en Quast, Z. (1990). Reader Response and long-term recall for journalistic text: the roles of imagery, affect, and importance. *Reading Research Quarterly*, 25, pp. 256-272.
- Sadoski, M., Goetz, E.T., Olivarez, A., Lee, S. en Roberts, N.M. (1990). Imagination in story reading: the role of imagery, verbal recall, story analysis, and processing levels. *Journal of Reading Behaviour*, 22, 1, pp. 55-70.
- Schön, E. (1990). Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. *Sieger Periodicum zur Internationalen Emperischen Literaturwissenschaft: SPIEL*, 9, pp. 229- 276.
- Schraw, G. en Brunning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31, pp. 290-305.
- Stichting Lezen (1998). *Schoolbibliotheken 2000. Rapportage Pilot-en deelprojecten*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Strayer, J. (1989). What Children Know and Feel in Response to Witnessing Affective Events. In: C. Saarni en P.L. Harris (Eds.), *Children's Understanding of Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swartz, M.K. en Hendricks, C.G. (2000). Factors that influence the book selection process of students with special needs. *Journal of Adolescent en Adult Literacy*, 43, 7, pp. 608- 618.
- Tan, E.S. (1991). *Film als emotiemachine*. Proefschrift Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Tellegen, S. en I. Catsburg (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen: Wolters- Noordhof.
- Tellegen, S. en L. Coppejans (1992). *Verbeeldend lezen*. Den Haag: NBLC.
- Tellegen, S. en J. Frankhuisen (1998). *Project leesaandacht. De ontwikkeling van een meetinstrument*. Deel 1 Bibliotheacarissen en het publiek van een Openbare Bibliotheek Amsterdam: Stichting Lezen/Communicatiewetenschap UvA.
- Tellegen, S., L. van der Bolt en J. Frankhuisen (1999). *Project leesaandacht. De ontwikkeling van een meetinstrument*. Deel 2 Scholieren en leesbeleving. Amsterdam: Stichting Lezen/Communicatiewetenschap UvA.
- Wade, S.E., W.M. Buxton en M. Kelly (1999). Using think – alouds to examine reader – text interest. *Reading Research Quarterly*, 34, 2, pp. 194-216.
- Werf, G. van der (1999a). Basisvorming haalt prestaties vwo leerlingen omlaag. *Didaktief en School*, 7, September pp. 24-26.

Werf, G. van de (1999b). Zittenblijven door basisvorming fors afgenomen. *Didaktief en School*. No. 7 September pp. 28-29.

White, K.D. (1978). Salivation: the significance of imagery in its voluntary control. *Psychophysiology*, 15, 3, pp. 196-204.

Wilhelm, J.D. (1997). *You gotta BE the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents*. New York: Teachers College Press.