

VONDSTEN & VERGEZICHTEN

Een affectief summum

Naar een affectieve benadering van literatuur in het voortgezet onderwijs aan de hand van Alaska van Anna Woltz

Nienke Draaisma
Docent Nederlands MO
ndraaisma@usgym.nl

1 Inleiding

Bij de vraag ‘hoe voel je je?’ denk ik aan een sportverslaggever die langs de lijn van het sportveld staat. De sporter, nog nat van het zweet, interpreteert de vraag op haar eigen manier. Soms volstaat een ‘klote!’, maar meestal geeft de sporter een uitgebreider antwoord. In zo’n antwoord zal zij zowel ingaan op haar fysieke gesteldheid, als op tactische, meer cognitieve overwegingen, als op haar psychologische staat van zijn. Je zou zo’n antwoord kunnen duiden als een *affectieve* reactie op de vraag van de sportverslaggever.

In de zogenaamde *affective turn* is de laatste jaren binnen de geesteswetenschappen nadruk komen te liggen op vragen over psychologische gevoelens, vaak aangeduid als *affectieve relaties* (Massumi 2002, Sedgwick 2003, Gregg & Seighworth 2010). Ook binnen de recente literatuur speelt affect een belangrijke rol. Demeyer en Vitse (2020) betogen dat de millennialliteratuur zich kenmerkt door een *affectieve dominant*: ‘de dominante vragen in dat proza [zijn] van affectieve aard. Deze affectieve vragen brengen we in verband met een veranderde technologische en ideologische context die een affectieve crisis genereert in de ervaringswereld van het hedendaagse subject.’ (Demeyer & Vitse 2020: 27).

Het doel van Demeyer en Vitse is niet om een model voor de analyse van affect te presenteren, maar om de algemene contouren van een emergente ‘structure of feeling’ in het millennialproza aan te geven (Demeyer & Vitse 2020: 30-31). De benadering die in de analyses volgt, is een benadering die niet wezenlijk verschilt van een klassieke, ideologiekritische, marxistische lezing. Dit is een gemiste kans, omdat het affect in de analyses minder prominent naar voren komt dan zou kunnen. Bovendien wordt er een smal concept van affect gehanteerd, omdat affect voornamelijk psychologisch wordt geduid.

In de analyse van Op de Beek & Van Dijk (2019) van het millennialproza is meer aandacht voor de verbintenissen die de personages aan proberen te gaan. Hun focus ligt op wat zij ‘radicaal relationisme’ noemen. Door de *digital connectivity* van deze generatie is iedereen altijd en overal met elkaar verbonden. Toch valt ook in de lezing van Op de Beek & Van Dijk op dat zij vooral benadrukken dat het de personages van deze generatie niet lukt om affectieve relaties aan te gaan en is het radicaal relationisme ook weer voornamelijk psychologisch van aard.

In dit artikel betoog ik dat de jeugdliteratuur van millennials zich minder richt op een affectieve crisis. Je kunt zelfs spreken van een affectief summum in deze literatuur. Door gebruik te maken van een specifiekere, deleuziaanse, affectieve tekstinterpretatieve benadering, toon ik dat er in jeugdliteratuur wellicht meer dan in de volwassenenliteratuur affectieve relaties tot stand worden gebracht. In deze analyse is het noodzakelijk om een alomvattender concept van affect te hanteren.

Daarnaast betoog ik dat zo'n specifieke affectieve lezing moet leiden tot een affectieve vakdidactiek binnen het voortgezet literatuuronderwijs. Als casestudy gebruik ik de roman *Alaska* (2016) van millenniaauteur Anna Woltz (1981).

2 Deleuziaans affect

Houen (2020) geeft een overzicht van wat ook wel de *affective turn* in de geesteswetenschappen wordt genoemd. Hij noemt met name Eve Kosofsky Sedgwick en Adam Franks' 'Shame in the Cybernetic Fold' en Brian Massumi's 'The Autonomy of Affect' als zeer invloedrijk in het bewerkstelligen van die *affective turn*. In de kritiek op deze publicaties wordt deze affectieve benadering, veelal gebaseerd op het werk van Gilles Deleuze en Felix Guattari, samengevat als een benadering die de focus legt op het *lichamelijke*: 'advancing a concept of affect as a form of bodily feeling that is distinct from emotion, cognition, and language.' (Houen 2020: 3).

Deze kritiek wordt bijvoorbeeld geuit door Eugénie Brinkema (2014: 32), die stelt dat de focus in de deleuziaanse affectbenadering te veel ligt op het lichamenlijk beleven van affect. Dit zou leiden tot particuliere uitingen. Brinkema stelt dat er in de deleuziaanse benadering te weinig aandacht zou zijn voor de analyse van (visuele) representaties. Deleuze zou het vooral willen hebben over de toeschouwer, over 'the warm bodies in the theater' (Brinkema 2014: xiv).

Brinkema's kritiek is niet geheel terecht. Gedeeltelijk is haar kritiek terug te voeren op het onderscheid dat wordt gemaakt tussen de cognitieve benadering van affect, gebruikt door psychologen en door literatuurwetenschapper Martha Nussbaum, en anderzijds de non-cognitieve, of lichamelijke benadering, die uit zou gaan van affect als losstaand gegeven naast emotie, cognitie en taal (Houen 2020: 4). Er bestaat de onterechte assumptie dat Deleuze en Guattari zo'n non-cognitieve benadering, ofwel lichamelijke benadering zouden voorstaan.

Het is belangrijk om hier duidelijk uiteen te zetten hoe Deleuze en Guattari aankijken tegen de verhouding tussen het fysieke en het cognitieve. Massumi (1995) bespreekt deze verhouding door in te gaan op de medische experimenten uit de jaren '70 van Benjamin Libet. In een van zijn experimenten moesten proefpersonen aangeven wanneer zij een prikje voelden in hun arm. Hiervoor werden er elektroden geplaatst op de arm en in het brein. Als het brein een halve seconde eerder werd gestimuleerd dan de elektrode op de arm, gaven proefpersonen aan dat zij de prik in de arm eerder voelden. De lineariteit klopt hier niet. In meerdere experimenten werd deze onbewuste halve seconde geconstateerd. De conclusie van Libets experimenten is dat er een gat bestaat tussen fysieke ervaring en gedachten. Het is kortom erg lastig om lineariteit aan te brengen in perceptie. Hoewel we inmiddels dankzij neurowetenschap wel iets beter begrijpen dan in de jaren '70 hoe dit precies zit (zie bijvoorbeeld Asma & Gabriel 2019), wordt het bestaan van non-lineaire processen in het brein niet betwist. Deze processen sluiten aan bij de meer filosofische manier van denken van Deleuze en Guattari (1987). Zij bezien het subject als *rizomatisch*: een vergelijking met een wortelstructuur, die vele vertakkingen heeft. Zo'n structuur heeft geen begin of eind, maar is een netwerk van verbindingen. Een oorsprong of kern is niet aan te wijzen en alles staat met elkaar in verbinding.

In een deleuziaanse affectieve benadering is er dus geen onderscheid tussen de cognitieve verwerking en de emotie of de fysieke ervaring, simpelweg omdat hier geen lineair proces aan te wijzen is en er ook bij een emotie of een fysieke uiting sprake is van een talige, cognitieve uiting. In een analyse van literatuur lezen we immers altijd in woorden over fysieke ervaringen, of ontstaan er tijdens het cognitief verwerken fysieke reacties bij de lezer (zoals kippenvel).

Voor Deleuze draait affect om een proces. Critici verwijten Deleuze dat dit proces een particulier proces zou zijn en dat Deleuze alleen zou focussen op zichzelf als toeschouwer, maar die critici vergeten dat er bij een affect

altijd sprake is van een ontmoeting. Deleuze definieert puur affect in *Essays critical and clinical* (1997) als volgt:

The mind begins by coldly and curiously regarding what the body does, it is first of all a witness; then it is affected, it becomes an impassioned witness, that is, it experiences for itself affects that are not simply effects of the body, but veritable *critical entities* that hover over the body and judge it. [...] Affective critical entities do not cancel each other out, but can co-exist and intermingle, composing the *character* of the mind, constituting not an ego but a center of gravity that is displaced from one entity to the next, following the secret threads of this marionette theatre. (Deleuze 1997: 124)

Deze laatste metafoor is wezenlijk voor de ontmoeting die affect voor Deleuze altijd is. Er is sprake van een *onzichtbare verbinding* tussen entiteiten. Dit kunnen zowel menselijke fysieke gedaantes zijn, als dieren, teksten of beelden (Van der Tuin & Verhoeff te verschijnen).

Zelf gebruikt Deleuze graag theatermetaforen, vandaar ook de kritiek dat zijn opvatting zou gaan over de beleving van het theaterpubliek. Toch is het wezenlijk dat Deleuze spreekt over die onzichtbare draad waardoor affecten kunnen worden uitgewisseld. Het duidelijkst komt deze uitwisseling, of eigenlijk beter *intra-actie*¹, naar voren in Deleuzes concept van *becoming*:

In a becoming, one term does not become another; rather each term encounters the other, and the becoming is something between the two, outside the two. This 'something' is what Deleuze calls a pure *affect* or *percept*, which is irreducible to the affections or perceptions of a subject. (Smith in Deleuze 1997: xxx)

Een *becoming* is dus een connectie die ontstaat tussen die fysieke gedaantes. Deze opvatting van *becoming* verschilt wezenlijk van de opvatting van identiteit zoals die tegenwoordig vaak terug te zien is in het maatschappelijk debat. In deze identiteitspolitiek wordt identiteit opgevat als een vaststaand gegeven. Voor Deleuze en Guattari is identiteit juist rizomatisch en dus fluïde. Zo schrijven zij bijvoorbeeld dat er zoveel seksen zijn, als er wezens zijn die een relatie aangaan, en er zijn zoveel verschillen als er elementen

¹ De term 'intra-actie' leen ik van Karen Barad, die daar het volgende over schreef: 'I use intra-actions to signify *the inseparability of "objects" and "agencies of observation"* (rather than "interactions" which reinscribes the contested dichotomy).' Barad 2001: 84.

zijn die bijdragen aan wat Deleuze en Guattari ‘contagion’ noemen (Deleuze & Guattari 1987: 242). Met dit begrip bedoelen Deleuze en Guattari de *becomings* die kunnen ontstaan in ontmoetingen tussen mensen, of tussen mensen en dieren of mensen en boeken.

Een voorwaarde voor een *becoming* is dat een subject ‘open staat’. Je moet daarvoor niet uitgaan van een bevroren identiteit, maar openstaan voor de ‘besmetting’ door een ander. Een werkelijk gelijkwaardige relatie is hiertoe noodzakelijk: volgens Deleuze is een ‘becoming-man’ bijvoorbeeld onmogelijk omdat de mannelijke positie in onze samenleving te dominant is. Een *becoming* is voor Deleuze altijd een *becoming-minoritarian* (Deleuze & Guattari 1987: 291). Dit betekent niet dat een man niet kan verworden, maar het betekent wel dat hij daarvoor zijn status als patriarch zal moeten verlaten, zodat er sprake kan zijn van gelijkwaardigheid. Pas wanneer een man zich openstelt voor een betekenisvolle relatie vanuit een positie van gelijkwaardigheid kan er een *becoming* plaatsvinden.

Het affectieve proces wordt dus niet lineair, maar als een wisselwerking opgevat waarin strikt onderscheid tussen entiteiten niet meer te maken is. In een affectieve benadering komen psychologische gevoelens, lichamelijke reacties en de cognitieve verwerking ervan samen (zie ook Van der Tuin & Verhoeff te verschijnen). Brinkema (2014) verwijt Deleuze niet naar tekstuele interpretaties te kijken. Toch passen Deleuze en Guattari (1987) *becoming* toe op literaire voorbeelden, zoals *Moby Dick* (1851) van Herman Melville. Het is dus wel degelijk mogelijk om *becoming* toe te passen bij tekstinterpretatie, zoals ik zal doen in een analyse van *Alaska* van Anna Woltz.

3 *Becoming animal: Alaska, Sven en Parker*

In *A Thousand Plateaus* (1987) wordt *becoming* door Deleuze en Guattari uitgewerkt als *becoming animal*. Deleuze en Guattari onderscheiden drie typen van dieren: 1. het huisdier, 2. mythologische dieren en 3. *demonic animals that form a multiplicity, a becoming* (Deleuze & Guattari 1987: 240-241). In het eerste type dier zijn Deleuze en Guattari minder geïnteresseerd. Dit dier komt veel voor in de psychoanalyse. Zo wordt een huiskat of hond gezien als een verlengstuk van de eigenaar. Het tweede type dier is vaak symbolisch, ook daarin zijn Deleuze en Guattari minder geïnteresseerd. Het derde type dier is een dier dat *becoming* toelaat. Zo'n dier kan eigenschappen vertonen van type 1 of type 2, maar moet voldoen aan meer voorwaarden. Deleuze en Guattari beschrijven dit type dier als een *demonic animal that form[s] a multiplicity*. Deze formulering heeft te maken met

die wezenlijk open houding die noodzakelijk is om een *becoming* tot stand te kunnen brengen. Deleuze en Guattari spreken vaak over dieren in hun groep, bijvoorbeeld een school vissen, of een roedel honden. Samen vormt zo'n *pack* een *multiplicity*: een gemeenschap. Alle gemeenschappen, of ze nu menselijk of dierlijk zijn, worden afgegrensd door de individuen die niet helemaal binnen de groep passen. Die dieren die de grenzen aanduiden, noemen Deleuze en Guattari *demonic animals*: deze *expectional individual* kan vele vormen aannemen, maar is altijd diegene die door zijn exceptionele positie het meeste openstaat voor een *becoming* (Deleuze & Guattari 1987: 243). Het is het dier dat fluïde is, omdat het een grensgeval is.

Als literair voorbeeld noemen Deleuze en Guattari *Moby Dick*, waarin kapitein Ahab tot Moby Dick verwordt (Deleuze & Guattari 1987: 243). Een eerdergenoemde belangrijk voorwaarde om *becoming* mogelijk te maken, is dat er geen sprake kan zijn van een hiërarchische relatie. Deleuze en Guattari verwerpen een model waarin de mens (bijvoorbeeld kapitein Ahab) 'hoger' op de evolutionaire ladder staat. In *becoming-animal* is het dus essentieel dat het dier als gelijkwaardige wordt beschouwd.

Alaska (2016) van Anna Woltz draait om hulphond Alaska. Deze hulphond wordt opgevoed in het gezin van Parker. Als Alaska verhuist, mag Parker niet weten waarheen. Ze ontdekt echter dat Alaska hulphond is geworden van Sven, haar nieuwe klasgenoot. Sven lijdt aan epilepsie. Hulphond Alaska vertoont in deze fase van het verhaal kenmerken van wat Deleuze en Guattari het eerste type dier noemen. Alaska lijkt namelijk op een gewoon huisdier en wordt door Parker ook als zodanig beschouwd. Parker mist Alaska ontzettend en besluit haar stiekem 's nachts te gaan bezoeken bij Sven thuis. Ze bedenkt een plan om Alaska te ontvoeren en gaat gekleed met een bivakmuts op zoek naar Alaska. Als ze Alaska vindt in Svens kamer, beschrijft ze haar ontmoeting met Alaska als volgt:

Het is pikdonker in de kamer, maar dat maakt niet uit. Omhelzen kan zonder licht. Ik laat me op mijn knieën vallen en wilde dat ik duizend armen had. Nu pas voel ik hoe erg ik haar gemist heb. Hoe totaal. Niet alleen met mijn hoofd, maar met mijn hele lichaam – met mijn handen en oren en ogen en lippen. (Woltz 2016: 47)

Je zou kunnen zeggen dat Parker hier een affectieve ervaring beschrijft. Deleuze maakt immers geen onderscheid tussen een lichamelijke, psychologische of cognitieve beleving als het gaat om affect. Parker beschrijft hier hoe zij zowel fysiek als cognitief en emotioneel geraakt wordt bij het wederzien van Alaska. Toch is hier geen sprake van 'puur' affect, er is geen

becoming. Alaska heeft voor Parker een psychologische functie: ze laat Parker tot rust komen en biedt haar troost.

Verderop in het boek komen we erachter dat Parker een traumatische ervaring heeft meegemaakt in de zomer. De fotozaak van haar ouders is overvallen en haar vader is neergeschoten. Parker heeft de aanval gezien. Deze ervaring vertelt ze aan Sven tijdens een van de nachtelijke ontmoetingen, als Sven niet weet wie ze is omdat ze een bivakmuts draagt en fluistert. Terwijl Parker dit vertelt, aait ze Alaska. Het lukt Parker om haar gevoelens te uiten en een manier te vinden om te vertellen over haar traumatische ervaring dankzij de aanwezigheid van Alaska. Vanuit het perspectief van Sven lezen we hoe Parker vertelt over de overval:

Ze duikt in elkaar. Haar schouders schokken, ze houdt een hand voor haar mond.

Alaska likt ijverig de andere hand, zoals ze bij mij doet na een aanval.

Dat beest moet denken: aanval, overval – wat maakt het uit. Ik lig er wel bij. Ik lik maar een beetje.² (Woltz 2016: 76)

Sven staat in eerste instantie nogal sceptisch tegenover Alaska. Hij ziet niet in hoe zij hem kan helpen. Hij noemt haar consequent 'het beest', waarmee hij zichzelf hoger op de evolutionaire ladder plaatst.

Je zou de relatie tussen Sven en Alaska hier kunnen typeren als een instrumentele relatie. Alaska is het hulpmiddel dat Sven nodig heeft om zichzelf niet te verwonden tijdens een epileptische aanval. Parker denkt dan ook dat Alaska niet per se gelukkig is met deze nieuw verworven functie. Ze daagt Sven en Alaska uit om Alaska te laten kiezen tussen Sven en haarzelf. Op pagina 112 wordt het duidelijk voor Parker: 'Alaska heeft voor Sven gekozen.' Een sceptische lezer ziet hier wellicht het effect van vele uren hondentraining. Dat zou kunnen. Je zou Alaska als fysieke entiteit echter ook serieus kunnen nemen en haar keuze kunnen beschouwen als een poging om tot een *becoming* te komen met Sven.

Een andere, mogelijke interpretatie is dat Alaska hier antropomorf zou worden beschreven. Dit zou kunnen verklaren waarom Alaska Sven zou kunnen begrijpen. In de beschrijving van Alaska is dat echter niet het geval. Woltz beschrijft een hond. Zo krijgt Alaska bijvoorbeeld nergens focalisatie. We weten als lezers niet wat haar drijft. Het is dan ook logischer om haar te zien als een *demonic animal*. Alaska is niet echt een huishond, maar ook

2 Je leest hier vanuit het perspectief van Sven. Het perspectief tussen Sven en Parker wisselt ieder hoofdstuk.

geen wilde hond. Door deze grenspositie is zij in staat om een *becoming* aan te gaan. Vanuit Deleuzes perspectief wordt er geen onderscheid gemaakt tussen menselijke fysieke identiteiten en dierlijke fysieke entiteiten. Hij neemt een posthumanistisch perspectief in, waarin een dier serieus genomen wordt als dier (zie ook Braidotti 2019).

Svens visie op Alaska verandert door toedoen van Parker. Parker achtervolgt op een gegeven moment angstig een van de aanvallers van haar ouders' foto-zaak. Ze stuurt berichten naar Sven en hij komt met valhelm op en vergezeld van Alaska helpen met de achtervolging. Omdat Parker de hond volledig vertrouwt, luistert ze naar haar en weet Parker haar eigen trauma opzij te zetten. Ze voelt zich veilig. Dan ziet Parker dat Alaska zich anders dan anders gedraagt. Ze kan haar zo goed lezen dat ze weet dat er iets ergs gaat gebeuren.

Maar dan stopt Alaska met keurig aan de riem lopen. Ze kijkt naar Sven en begint te janken. Ze duwt met haar snoet tegen zijn been.

[...]

'Wat doet ze? Zo deed ze nooit bij mij.' [...] 'Zo doet ze gewoon soms'.

Ik kijk naar Alaska en weet zeker dat dit niet *gewoon* is. (Woltz 2016: 150-151)

Parker beredeneert dat Alaska Sven wil waarschuwen voor een naderende epileptische aanval. Ze onderbreekt de achtervolging en probeert Sven ervan te overtuigen op een nat grasveld te gaan liggen.

'Ga liggen', zeg ik. 'Nu!'

'Je bent gek,' zegt hij weer. Dókters kunnen niet eens voorspellen wanneer ik crash. Wat denk je nou? Dat het beest kan toveren? Dat ze helderziend is?' (Woltz 2016: 152)

Sven behandelt Alaska nog steeds niet als gelijke. Hij heeft eveneens moeite om Parker serieus te nemen. Wanneer hij over haar spreekt, noemt hij haar 'het bivakmeisje'. Deze benaming verwijst naar de bivakmuts die Parker droeg tijdens hun eerste ontmoetingen. Sven wist toen niet wie Parker was. In de focalisatie van Sven is duidelijk dat hij Parker nog niet écht toelaat. Door haar 'het bivakmeisje' te blijven noemen, plaatst hij een masker voor haar – zowel letterlijk als figuurlijk.

Parker heeft dit masker afgezet en begrijpt Alaska (en daarmee Sven) juist wel. In het volgende hoofdstuk verschuift het perspectief weer naar Sven en zitten ze met z'n drieën op het grasveld. Hij is nog steeds niet overtuigd van de verbintenis tussen zichzelf en Alaska, maar hij voelt zich wel veilig bij de andere twee:

Maar Parker en Alaska, het bivakmeisje en het beest...
Er is iets bizars aan de hand met die twee.
Ik hoef ze niks meer uit te leggen.
Ze kennen mijn planeet. Ze zijn aan me ge w e n (Woltz 2016: 155)

Op dit moment krijgt Sven een aanval. Alaska heeft Sven dus 'gelezen' en begrijpt het lijf van Sven al voordat hij dat zelf doet. Parker leest Alaska en begrijpt haar volledig, waardoor Parker tegelijkertijd Sven begrijpt. Als de aanval eenmaal voorbij is, komt Sven tot hetzelfde besef:

De mist is weg. Ik ben er weer.

Ik zit niet voor in de auto naast mijn moeder, maar op de achterbank.
Naast me ligt Alaska.
Ik kijk naar haar en zie geen beest maar een persoon. Een persoon met een wollige kraag en driehoekige ogen. Ze heeft gaten geknipt in een spierwitte bivakmuts.
Alaska kijkt terug en ik weet dat ze geen vage vlek ziet. Ze ziet geen alien, ze ziet geen freak, ze ziet *mij*. (Woltz 2016: 160)

Hier maakt Sven een volledige, fysieke en mentale connectie met Alaska. In de beschrijving van Alaska's ogen vergelijkt Sven Alaska met Parker en haar bivakmuts. Later expliciteert Sven de connectie tussen de drie:

Vanmiddag hadden we bijna die overvaller te pakken. Maar toen Alaska begon te janken, aarzelde Parker geen seconde. Ze liet de man met de vlammen in zijn zolen gaan. En bleef bij mij.
Als het bivakmeisje een hond was, zou ik haar tien biefstukken geven.
(Woltz 2016: 172-173)

In deze vergelijking bestaat er ook een onzichtbare verbinding tussen Alaska en Parker. Door de aanwezigheid van Alaska, staan Parker en Sven veel meer open voor elkaar, bijvoorbeeld wanneer ze naar school gaan en beiden het hulpmiddel, dat ze al die tijd op hun hoofd nodig hadden, afwijzen:

'Mis jij je bivakmuts?'
'Nee. Mis jij je helm?'
We beginnen tegelijkertijd te lachen. En dan gaan we naar binnen. Met z'n drieën. Alaska loopt tussen ons in. Ik voel me alsof ik alles durf en ik weet zeker dat Sven hetzelfde heeft. (Woltz 2016: 184)

Bij Alaska, Sven en Parker is er sprake van *becoming*. Deze *becoming* is pas mogelijk op het moment dat Sven zichzelf niet langer als de meerdere van Alaska beschouwt, als hij zoals Deleuze stelt in een *minoritarian* positie is. Voor Parker is het wellicht gemakkelijker om die positie in te nemen. Dat heeft te maken met haar trauma. Je zou kunnen zeggen dat mensen met een handicap of aandoening eerder worden gedwongen om een *minoritarian* positie in te nemen. Zij zijn immers net als de demonische dieren randgevallen. Ze voldoen niet aan het beeld dat heerst van een (gezonde) mens en bedreigen zodoende als het ware de gemeenschap. Het zijn juist deze wezens die volgens Deleuze en Guattari eerder een *becoming* aangaan. Tegelijkertijd is zo'n positie geen garantie. Sven lijdt aan epilepsie, maar dat zorgt er niet automatisch voor dat hij zich openstelt. Daarvoor moet je je openstellen. Parker stelt zich eerder open voor de onzichtbare connectie die ze kan maken met Alaska. Om die connectie echt tot stand te brengen, heeft ze echter de band met Sven nodig. In eerste instantie helpt Alaska haar vooral om woorden te geven aan haar trauma. Later ziet ze ook wat Alaska wil. Dat is het moment dat ze Sven écht kan gaan zien. Sven ziet Alaska nadat Parker Alaska heeft 'gelezen'. Zo ontstaat er een affectieve relatie tussen deze drie personages.

Vanuit een moralistisch standpunt zou je kunnen zeggen dat Woltz haar lezer hier mee wil geven dat je open moet staan voor verschillen. Niet geheel toevallig begint ze het allereerste hoofdstuk over Parker met dit advies dat Parker leest op internet:

Ik luister lekker niet naar de brugklaptips op internet. Ik ben van plan om de puberteit gewoon over te slaan. Waarom zou ik mijn rugzak moeten pimpen met glitterbloemen? En wie bepaalt dat broodtrommeltjes stom zijn en boterhamzakjes cool? Die websites geven lijsten vol tips, en dan zeggen ze helemaal aan het einde opeens: *en wat je ook doet, wees altijd jezelf.* (Woltz 2016: 9, cursivering origineel)

'Wees jezelf' is een advies waar Parker niet veel mee kan. Ze vraagt zich cynisch af of dat advies ook wordt gegeven aan criminelen. Toch krijgt dit advies betekenis, doordat Parker haar verhaal over de overval vertelt aan Sven. Door de affectieve band die ze opbouwt met Sven (en Alaska) kan ze zichzelf zijn. Als Sven belachelijk wordt gemaakt doordat er een filmpje van zijn epileptische aanval verschijnt op internet, start Parker een actie om al hun klasgenoten ervan te overtuigen ook hun 'belachelijke' filmpjes op te sturen. Benjamin, hun stoere klasgenoot, stuurt een filmpje in van zichzelf in een prinsessenjurk, Claire scheldt enorm terwijl ze een videogame speelt

(Woltz 2016: 169-173). Hier speelt Woltz met genderrollen en bijbehorende verwachtingen. Niet geheel toevallig is de jongste generatie veel liberaler als het gaat over genderrollen, denk alleen al aan het televisieprogramma *Make-up cup* waarin tieners, jongens, meisjes en zij die zich niet met deze binaire categorieën identificeren, make-uppen onder leiding van Nikkie Tutorials.³ Juist dit openstaan voor minderheden, maakt dat er mogelijkheid is tot *becoming*. Het aangaan van affectieve relaties is daardoor gemakkelijker en is voor deze generatie enorm belangrijk. Waar de millennials soms worstelen met de vraag hoe je je voelt, wordt het antwoord op deze vraag in *Alaska* getoond door jongeren met *disabled bodies* (epilepsie en een trauma) met elkaar in contact te brengen. Daarmee neemt Woltz een posthumanistisch perspectief in. Braidotti (2019) benadrukt het belang van zulke inclusie. Er zijn zoveel mensen én dieren die door hun etniciteit, klasse of handicap buiten ‘normal “humanity”’ vallen (Braidotti 2019: 53). Woltz toont de lezer hoe we kunnen komen tot een nieuwe vorm van ‘humanity’ waarin deze uitsluiting niet plaatsvindt. In zo’n samenleving, die ze bijvoorbeeld toont met de ‘gekke’ filmpjes van de klasgenoten, is er ruimte voor diversiteit.

4 Affect in het klaslokaal

In de behandeling van literatuur op de middelbare school is de structuralistische benadering nog steeds dominant, aangevuld met (vaak) simplistische herkenningvragen (Oberon 2016, Van den Boogaard 2018). Verschillende vakdidactici pleitten al voor een verandering binnen het schoolvak. Zo herlas Jeroen Dera (2021) *Het gouden ei* van Tim Krabbé op een ideologiekritische manier. Marie-José Klaver en Yra van Dijk (2021) lazen prijswinnaars van *De jonge jury* ideologiekritisch. Wat opvalt in deze (opinie)stukken is dat de benadering veelal een conceptuele benadering van literatuur blijft. Marloes Schrijvers (2019 & 2020) ontwierp een nieuw model (het TDLT-model) om te focussen op de initiële verbale respons op teksten. In deze benadering worden leerlingen uitgenodigd om anders dan strikt cognitief te reageren op een tekst, maar haar *affectieve* benadering is in de praktijk veelal een psychologische benadering waarin de nadruk ligt op identificatie, inleving en sympathie.

De tekstinterpretatieve benadering die ik heb gegeven van *Alaska* van Anna Woltz is eveneens een conceptuele exercitie. Deze benadering vergt

3 Een kritische kanttekening bij de genderrollen in *Alaska* is dat de beschrijving van Parkers psychische moeilijkheden vrij stereotyperend is. Hierin zou er nog veel meer fluiditeit mogelijk zijn.

close reading, een vaardigheid die leerlingen goed kunnen gebruiken om hun leesvaardigheid te verbeteren. Uit onderzoek blijkt immers dat het lezen van fictieteksten het ‘diepe’ lezen stimuleert en dat dit diepe lezen leidt tot een hoger tekstbegrip (Jerim & Moss 2018, Westbrook 2019).

De tekstinterpretatieve lezing van *Alaska* zou in het klaslokaal moeten leiden tot een vorm van *modeling* (Bandura 1977). Door de tekstinterpretatie voor te doen en de leerlingen uit te leggen wat een affectieve relatie inhoudt, kunnen leerlingen worden uitgenodigd om zelf open te staan voor die affectieve relatie. Zo kunnen zij zich meer openstellen voor de ander in de literatuur. Zo’n affectieve relatie zou zelfs kunnen leiden tot een *becoming*. Zo’n relatie kan uiteraard niet afgedwongen worden en is ook niet simpel voor te doen. Wel kan de docent zelf voorbeelden geven. Ik doe dat bijvoorbeeld door te vertellen over mijn respons op *De heksen* (1983) van Roald Dahl. Ik kon bijvoorbeeld niet slapen toen ik dat boek las en herkende in de moeder van een vriendinnetje een heks. Leerlingen stel ik vervolgens open vragen over hun eigen leeservaring. Bij het bespreken van *Alaska* staan de tekstinterpretatieve en de lezersgerichte benadering van affect in intra-actie met elkaar. *Alaska* is hiervoor een uitgelezen casus, omdat de roman zeer geschikt is om te lezen met brugklassers van verschillende niveaus. Het namaken van de filmpjes die de personages maken, nodigt leerlingen uit om zelf een affectieve respons te creëren. Door open te staan voor de roman, stellen zij zich opener op over zichzelf. Het maken van zulke filmpjes en het later bekijken ervan, kan een *becoming* laten plaatsvinden binnen een klas.

Pubers hebben een ontwikkelend lichaam vol gierende hormonen, maar zijn zich toch meestal niet bewust van hun lichamelijkeheid. Toen ik tijdens het lezen van *Welkom in het rijk der zieken*⁴ (2019) van Hanna Bervoets vroeg aan de klas wie zich bewust was van de lichamelijke aanwezigheid in de ruimte, was er slechts één leerling die dit bewustzijn (h)erkende. Haar chronische aandoening confronteert haar continu met haar lichamelijke beperkingen. Ook in de lezing van *Alaska* worden leerlingen geconfronteerd met het lichaam. Leerlingen kunnen middels *modeling* van de tekstinterpretatie uitleg krijgen over wat affect is: het ontstaat wanneer het lichamelijke, psychologische en cognitieve samenkomt. In het klaslokaal is het vooral het lichamelijke aspect dat niet aan bod komt in de literatuurlessen.

Deze *modeling*-methode combineer ik in mijn lessen met het gebruik van een literair logboek (Vischer Bruns 2011). Dit logboek noem ik het ‘molboekje’,

4 *Welkom in het rijk der zieken* is een voorbeeld, maar er zijn veel meer volwassenenromans die zich lenen voor de affectieve lezing die hier is geïllustreerd aan de hand van *Alaska*.

waarbij ‘mol’ staat voor ‘mijn observaties: literatuur’. Leerlingen mogen in dit boekje op een creatieve manier reageren op de teksten die zij lezen. Daarbij nodig ik de leerlingen specifiek uit om in te gaan op de affectieve respons op een tekst. Krijgen leerlingen tijdens het lezen bijvoorbeeld kippenvel en zo ja, wanneer? Hebben zij tijdens het lezen een gek gevoel in hun onderbuik, of herkennen ze het gevoel van niet willen of durven te gaan slapen, zoals ik had bij *De heksen*. Ik nodig de leerlingen uit om dit soort ervaringen met elkaar uit te wisselen en voorbeelden aan te dragen.

De komende jaren wil ik graag mijn tijd besteden aan het ontwerpen en verfijnen van een heel specifieke, deleuziaanse affectieve methode. Mijns inziens is het daarbij cruciaal dat de conceptuele lezing van teksten wordt gecombineerd met een creatieve. Voor sommige leerlingen is het heel lastig, of zelfs onmogelijk, om hun affectieve respons onder woorden te brengen (Vischer Bruns 2011). Daarom mag in de molboekjes ook getekend worden.

In het hoger onderwijs is onderzoek gedaan naar een affectieve benadering van poëzie. In deze lessen lag de nadruk vooral op lichamelijke en esthetische responsen op poëzie. Studenten werden uitgenodigd om uit te leggen waarom zij gedichten mooi vonden en wat zij er dan mooi aan vonden. Ook moesten zij uitleggen wanneer en waarom zij door een gedicht geraakt werden. Dit werd gecombineerd met een meer traditionele, conceptuele analyse: wat gebeurt er in de tekst waardoor de student als lezer kippenvel krijgt? Uit dit onderzoek bleek dat het tekstbegrip van studenten enorm verbeterde als poëzie affectief benaderd werd. Bovendien waardeerden de studenten de lessen hoger (Rumbold & Simecek 2016).

Helaas waarden leerlingen in het voortgezet onderwijs de dominante, structuralistische methode niet. Door in literatuurlessen te focussen op *becomings* (zowel binnen de tekst als erbuiten) creëer je een open leeshouding die veel persoonlijker is. Deze open leeshouding past goed bij het verplichte burgerschapsonderwijs. Al eerder is aangetoond dat het lezen van fictieteksten helpt om vooroordelen tegen te gaan (Vezzali e.a. 2015). Deleuze kan in het burgerschapsonderwijs binnen het literatuuronderwijs een kader bieden.

5 Ten slotte

De komende jaren gaat het literatuuronderwijs op de schop. Ook het Meesterschapsteam van vakdidactici (2021) (h)erkent dat er meer aandacht zal moeten komen voor de individuele beleving van literatuur. Door het uitwerken van een affectieve methodologie kan deze benadering een fundamentele

verankering krijgen in het middelbaar onderwijs. Deze benadering kan daarbij toegepast worden op jeugdromans en op romans voor volwassenen.

In mijn analyse van *Alaska* heb ik laten zien dat in deze jeugdroman geen sprake is van een affectieve crisis, zoals Demeyer en Vitse (2020) constateren in een aantal romans voor volwassenen. De personages graven zich niet in en vertrekken niet vanuit een vaste identiteit, maar gaan een wezenlijk open relatie aan met elkaar. In de romans die Demeyer en Vitse (2020) bespreken, lijken de personages veel minder open te staan voor een fluïde identiteit. Misschien is dat logisch, omdat jonge mensen nog volop in ontwikkeling zijn en er dus überhaupt minder sprake is van een vaststaande identiteit. Toch hebben Demeyer en Vitse niet gekeken vanuit een deleuziaanse, affectieve bril. Het is zinvol om ook romans voor volwassenen te bekijken vanuit dit posthumanistische, deleuziaanse perspectief.

Daarnaast is het interessant om diepgravender onderzoek te doen naar de affectieve relaties in jeugdliteratuur. Is er inderdaad sprake van een tendens waarin personages verworden tot elkaar en veel minder 'alleen' zijn, zoals zij dat bijvoorbeeld wel waren in klassiekers als *Koning van Katoren* (1971) van Jan Terlouw of *De brief voor de koning* (1962) van Tonke Dragt? In die romans lijkt geen sprake te zijn van *becoming*. In de populaire jeugdroman *Lampje* (2018) van Annet Schaap komt bijvoorbeeld een personage voor (Vis) dat een kruising is tussen een zeemeermin en een mens. Hoe speelt *becoming* een rol in deze roman? Ook in de veelgeprezen jeugdroman *Hele verhalen voor een halve soldaat* (2020) van Benny Lindelauff lijken de verhalen van de broers uit te nodigen tot een affectieve respons. In verhalen voor een nog jongere doelgroep lijkt sprake te zijn van dezelfde affectieve, deleuziaanse dominant. Hoe zit dat bijvoorbeeld in *Gozert* (2020) van Pieter Koolwijk, of in het prentenboek *Een leeuw als Leonard* (2019) van Ed Vere? Het is tijd om de jeugdliteratuur (nog) serieuzer te bestuderen met oog voor deze affectieve relaties.

Bibliografie

- Asma & Gabriel 2019 – S. Asma, & R. Gabriel, *The Emotional Mind. The Affective Roots of Culture and Cognition*. Harvard: Harvard University Press, 2019.
- Bandura 1977 – A. Bandura, *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1977.
- Barad 2001 – A. Barad, *Re(con)figuring Space, Time, and Matter*. Durham: Duke University Press, 2001.

- Bervoets 2019 – H. Bervoets, *Welkom in het rijk der zieken*. Amsterdam: Uitgeverij Pluim, 2019.
- Van den Boogaard 2018 – E. van den Boogaard, 'Leerlingen die teksten laten leven. De literatuurtheoretische begrippen tekst en lezer in het literatuuronderwijs'. In: *Levende Talen Magazine* 105 (2018) 7, p. 20-25.
- Braidotti 2019 – R. Braidotti, 'A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities'. In: *Theory, Culture & Society* 36 (2019) 6, p. 31-61.
- Brinkema 2014 – E. Brinkema, *The Forms of the Affects*. Durham: Duke University Press, 2014.
- Deleuze 1997 – G. Deleuze, *Essays critical and clinical*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.
- Deleuze & Guattari 1987 – G. Deleuze & F. Guattari, *A thousand plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.
- Demeyer & Vitse 2020 – H. Demeyer & S. Vitse, *Affectieve crisis, literair herstel. De romans van de millennialgeneratie*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2020.
- Dera 2021 – J. Dera, "'Het gouden ei" in het literatuuronderwijs: van docentopvattingen naar nieuwe perspectieven op een schoolklassieker.' In: *Vooy's* 39 (2021) 2, p. 17-27.
- Gregg & Seigworth 2010 – M. Gregg & G.J. Seigworth, *The Affect Theory Reader*. Durham: Duke University Press, 2010.
- Houen 2020 – A. Houen, *Introduction to Affect and Literature. Cambridge Critical Concepts*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
- Jerim & Moss 2018 – J. Jerim & G. Moss, 'The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study'. In: *British Educational Research Study* 45 (2018) 1.
- Klaver & Van Dijk 2021 – M.J. Klaver & Y. van Dijk, 'De Jonge Jury: van leesbevordering tot pulppromotie'. In: *de Nederlandse Boekengids*; geraadpleegd op 25 augustus 2021 via nederlandseboekengids.com/20210607-yra-van-dijk-marie-jose-klaver/.
- Koolwijk 2020 – P. Koolwijk, *Gozert*. Rotterdam: Uitgeverij Lemniscaat, 2020.
- Massumi 1995 – B. Massumi, 'The Autonomy of Affect'. In: *Cultural Critique* 31 (1995), p. 83-109.
- Massumi 2002 – B. Massumi, *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham: Duke University Press, 2002.
- Meesterschapsteam Nederlands 2021 – Meesterschapsteam Nederlands, *Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten*; geraadpleegd op 18 augustus 2021 via: nederlands.vakdidactiekgw.nl/publicaties/.
- Lindelauf 2020 – B. Lindelauf, *Hele verhalen voor een halve soldaat*. Amsterdam: Querido, 2020.

- Oberon 2016 – *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2016.
- Op de Beek & Van Dijk 2019 – E.A. Op de Beek & Y. van Dijk, 'Afstand doen van innerlijkheid. De "nieuwe generatie" tussen betrokkenheid en distantie'. In: *Dietsche Warande & Belfort* 164 (2019) 3, p. 59-69.
- Rumbold & Simecek 2016 – K. Rumbold & K. Simecek, 'Affective and Cognitive Responses to Poetry in the University Classroom'. In: *Changing English* 23 (2016) 4, p. 335-350.
- Schaap 2018 – A. Schaap, *Lampje*. Amsterdam: Querido, 2018.
- Schrijvers 2019 – M. Schrijvers, *The Story, the Self, the Other. Developing Insight into Human Nature in the Literature Classroom*. Amsterdam: University of Amsterdam, 2019.
- Schrijvers 2020 – M. Schrijvers, *Inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen: een ontwerphandleiding*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2020.
- Sedgwick 2003 – E.K. Sedgwick, *Touching feeling – affect, pedagogy, performativity*. Durham: Duke University Press, 2003.
- Van der Tuin & Verhoeff te verschijnen – I. van der Tuin & N. Verhoeff, 'Affect'. In: *Critical Concepts for the Creative Humanities*. London: Rowman & Littlefield International, te verschijnen.
- Vere 2019 – E. Vere, *Een leeuw als Leonard*. Amsterdam: Querido, 2019.
- Vezzali e.a. 2015 – L. Vezzali, S. Stathi, D. Giovannini, D. Capozza & E. Trifiletti, 'The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice'. In: *Journal of Applied Social Psychology* 45 (2015), p. 105-121.
- Vischer Bruns 2011 – C. Vischer Bruns, *Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching*. New York & London: Bloomsbury, 2011.
- Westbrook 2019 – J. Westbrook, "Just reading": increasing pace and volume of reading whole narratives on the comprehension of poorer adolescent readers in English classrooms'. In: *Literacy* 53 (2019) 2, p. 60-68.
- Woltz 2016 – A. Woltz, *Alaska*. Amsterdam: Querido, 2016.