
IDENTIFICATIEMOGELIJKHEDEN EN EMOTIONELE SPANNING IN JEUGDLITERAIRE TEKSTEN ALS EEN BRUG NAAR LEESBEVORDERING?

Ineke Jansen-Guldemond

Kristel geeft Nederlands op een school met een bovenbouw voor bso/tso. Zij schrijft het volgende: *"Bij sommige (redelijk wat in tso/bsso) leerlingen wekt het woordje 'lezen' al een grondige afkeer op. Vaak probeer ik literatuur zo in te kleden dat ze niet echt doorhebben dat het om echt lezen gaat, eerder iets van... iemand wil ons iets vertellen. Nadien zullen ze dan wel beseffen dat het om een lees oefening ging en dat het best meeviel."*

René is docent Nederlands op een vbo/mavo-scholengemeenschap. Van hem is het volgende citaat: *"Mijn type leerling ivbo en vbo leest niet zo graag omdat hij/zij ook niet goed kan lezen. Via korte strips - korte teksten - korte filmfragmenten - zoeklichtboekjes - e.d. probeer ik toch wat plezier in het lezen bij te brengen."*

Geluiden met dezelfde strekking zijn vaak te horen onder docenten in het beroepsonderwijs en op de mavo. In hun onderzoek komen Van Schooten & Oostdam (1997) tot de conclusie dat docenten gemiddeld een positieve attitude hebben ten aanzien van onderwijs met lectuur en strips, jeugdliteratuur en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie. Men geeft dit soort onderwijs graag en men vindt ook vaak dat dit soort onderwijs moet. Docenten vinden het nog wel moeilijk het een en ander te realiseren.

Toen ik zelf les gaf in het voortgezet onderwijs, heb ik uiteraard ook ondervonden dat zich met name onder vbo/mavo-leerlingen een groep bevindt die problemen met lezen heeft. Ik heb daarom steeds veel belangstelling gehad voor de didactiek van (jeugd)literatuur, omdat ik meen dat het zeer waardevol is dat kinderen in contact blijven/komen met fictie. Mensen, dus ook kinderen, lezen vanuit verschillende behoeftes. Er is voldoende jeugdliteratuur ter beschikking om aan die behoeftes tegemoet te komen. In klassituaties kan jeugdliteratuur een grote hulp zijn bij het bespreekbaar maken van grote problemen als discriminatie en pesten. Kinderen in moeilijke omstandigheden kunnen troost putten uit boeken. Nu ik verbonden ben aan de lerarenopleiding Nederlands van de Fontys Hogescholen te Tilburg, wil ik graag mijn studenten overtuigen van het belang van het gebruik van fictie in de klas en hen laten nadenken over de didactiek die het meest effect sorteert.

1 ONDERZOEKSVRAGEN

Tot mijn grote plezier deed de gelegenheid zich voor dat ik een doctoraatsonderzoek mocht gaan opzetten aan de Katholieke Universiteit Leuven met als promotor Johan Van Iseghem en als co-promotoren Rita Ghesquière en Luc Goossens. De laatste is ontwikkelingspsycholoog. Ik koos als werktitel: *Identificatiemogelijkheden en*

emotionele spanning in jeugdliteraire teksten: een brug naar leesbevordering? Een onderzoek onder leerlingen in het tweede leerjaar van de eerste graad op scholen met een bovenbouw voor bso/tso in Vlaanderen en op scholen voor vbo/mavo in Nederland.

Bij een doctoraatsonderzoek horen uiteraard onderzoeksvragen. Hieronder volgen ze:

- (1) In hoeverre speelt de mogelijkheid tot identificatie met een romanpersonage een rol bij het vergroten van leesplezier van \pm 14-jarigen in het tweede jaar van de eerste graad op scholen met een bovenbouw voor bso/tso in Vlaanderen en van scholen voor vbo/mavo in Nederland?

Subvraag:

Welke referentiële verwijzingen moet een tekst bevatten om een emotioneel boeiende werking uit te oefenen op de bovengenoemde leerlingen?

- (2) Geeft eventuele vergroting van leesplezier bij bovengenoemde leerlingen aanleiding tot meer lezen in de vrije tijd? Met andere woorden: is er sprake van een zekere mate van leesbevordering?

2 MOTIVATIE VOOR DIT ONDERZOEK

- (1) Leesplezier wordt als absolute voorwaarde gezien om het lezen van fictie te bevorderen. In veel publicaties wordt verondersteld dat de mogelijkheid tot identificatie met een romanpersonage voor een jongere noodzakelijk is om plezier aan een tekst te beleven; bovendien zouden alleen teksten die door de jeugd als spannend worden bestempeld de aandacht van de jongeren kunnen vasthouden.

Van den Bergh (1974-75) heeft zes hoofdgroepen werkzame procédés voor de spannende werking in teksten onderscheiden. Eén van die procédés is dat van de referentiële verwijzingen. Omdat de op die manier opgeroepen emotionele spanning van invloed lijkt op de mogelijkheid tot identificatie, is ervoor gekozen om het procédé van de referentiële verwijzingen bij het onderzoek te betrekken.

- (2) Er is weinig empirisch onderzoek gedaan ten behoeve van leesbevordering voor de bedoelde doelgroep. Het meeste onderzoek is verricht in het basisonderwijs en in de bovenbouw havo/vwo en aso.
- (3) Voor de leerlingen in het vbo/mavo en in de eerste graad die voorbereidt op het bso/tso, is bevordering van leesvaardigheid van belang. Het gaat erom de cirkel te doorbreken van 'slecht lezen bevordert hekel aan lezen, wat weer vaardigheid in lezen tegenwerkt enz.' (cf. Ghesquière & Ramaut 1994).
- (4) Tellegen & Catsburg (1987) verwijzen naar het psychologische begrip 'secundair hanteergedrag'. Zij menen dat jeugdigen greep krijgen op eigen emoties door middel van het spontane, intrinsieke lezen. Ook voor vbo/mavo- en bso/tso-leerlingen is dit uiteraard van belang.

- (5) Voor leerlingen op een vbo/mavo-school in Nederland gelden de herziene kern-doelen voor de basisvorming (per 1 augustus 1998). Voor het secundair onderwijs van het VKSO in Vlaanderen is het vernieuwde leerplan van kracht, dat vanaf 1 september 1997 in gebruik werd genomen. Volgens deze documenten behoort er in deze groepen optimaal aandacht besteed te worden aan fictie-onderwijs.

3 DE START VAN HET ONDERZOEK

In het studiejaar 1997-98 verkende ik de vakliteratuur op het gebied van de mogelijkheden tot identificatie door 14-jarigen. Ook bekeek ik wat er gepubliceerd is rondom het begrip 'emotionele spanning' in een tekst. Al gauw werd mij duidelijk dat de psycholoog onder 'identificatie' iets anders verstaat dan de neerlandicus. Waar de laatste het begrip identificatie gebruikt, hanteert de psycholoog de term 'empathie'. Kohnstamm (1997) zegt het zo: "Empathie wil zeggen dat men op een ervaring van een ander met emoties reageert alsof het om een eigen ervaring gaat."

Van Luc Goossens begreep ik dat er door psychologen vrijwel geen empirisch onderzoek is gedaan naar empathie onder 14-jarigen. Geheel volgens de traditie bij psychologen in zo'n zelfde situatie, heb ik toen diepte-interviews afgenomen om te komen tot een lijst met criteria waaraan een tekst moet voldoen opdat een leerling uit mijn doelgroep zich met een romanpersonage kan identificeren. Omdat het denkbaar is dat er een correlatie zal blijken te bestaan tussen de begrippen 'empathie' en 'emotionele spanning', kwamen in het interview ook vragen betreffende de referentiële verwijzingen in een tekst aan de orde.

3.1 Diepte-interviews

Ik heb zes leerlingen geïnterviewd uit het tweede leerjaar van de eerste graad van het *Vrij Technisch Instituut Spijker* te Hoogstraten en zes leerlingen uit de tweede klas vbo van de *Michael Scholengemeenschap* te Tilburg. Iedere groep bestond uit drie meisjes en drie jongens. Onder de Tilburgse jongeren bevonden zich één Turks meisje, één Turkse jongen en één Marokkaanse jongen.

Na inleidende vragen over leesgewoonten en leesvoorkeuren legde ik hen vier boeken voor. Aan de presentatie van de fragmenten ging de vraag vooraf of de leerlingen de kافت aantrekkelijk vonden, met name of zij daar identificatiemogelijkheden in zagen. Vervolgens bestond het eerste fragment dat de leerlingen van één van de vier boeken te lezen kregen, uit de eerste regels van de tekst: nodigde dit fragment uit tot verder lezen of juist niet? Het tweede fragment was gekozen op basis van één van onderstaande criteria:

CRITERIUM 1: *Identificatie*

Identificatie moet mogelijk zijn op basis van:

- herkenning (referentiële verwijzingen);
- bewondering;
- medelijden.

CRITERIUM 2: *Perspectief*

- (a) ik-verteller;
- (b) personale verteller: hij-perspectief;
- (c) personale verteller: zij-perspectief;
- (d) auctoriële verteller.

CRITERIUM 3: *Randvoorwaardenonderzoek*

- (a) twee Vlaamse en twee Nederlandse auteurs;
- (b) mannelijke en vrouwelijke auteurs;
- (c) verscheidenheid in moeilijkheidsgraad wat stijl en woordkeus betreft;
- (d) één fragment met een gesloten eind;
- (e) één fragment uit een andere cultuur;
- (f) één fragment met een hoge emotionele beladenheid;
- (g) één fragment waarin verliefdheid ter sprake komt (voor meisjes?);
- (h) één fragment waarin actie gesuggereerd wordt (voor jongens?).

Zo viel de keuze op de volgende boeken:

- Guido van Puyenbroeck: *We redden het wel*. Antwerpen: De Dageraad, 1986.
- Katrien Seynaeve: *Een wolk als afscheid*. Averbode/Apeldoorn: Altiora, 1988.
- Akky van der Veer: *Zwart op wit*. Amsterdam: Leopold, 1988.
- Gijs Wanders: *Spoorloos verdwenen*. Rotterdam: Lemniscaat, 1989.

Aan het eind van het interview vroeg ik de leerlingen de boeken met elkaar te vergelijken en een beeld te schetsen van de meest ideale hoofdfiguur over wie zij zouden willen lezen.

Het zou te ver voeren om hier alle gegevens te vermelden die de interviews hebben opgeleverd. Ik wil daarom graag enkele in het oog lopende zaken vermelden:

- (1) Geen van de leerlingen kon direct na het lezen van een fragment een antwoord geven op een vraag als *'Wat voor gevoel kreeg je bij het lezen van het fragment?'* Als ik begon met te vragen of de leerlingen iets herkenden van de situatie was het wel mogelijk om hen te laten vertellen over de mogelijkheid tot empathie die het fragment hen bood.
- (2) In het boek *We redden het wel* van Guido van Puyenbroeck voelden elf van de twaalf leerlingen met hoofdpersoon Paul mee die gepest wordt. De twaalfde vindt (overigens bij ieder boek) dat het maar om een verhaal gaat, waar je afstand van dient te nemen. Veel leerlingen kunnen het gevoel van Paul benoemen als *'angst'*, *'eenzaamheid'*, *'je klein voelen'* en *'boosheid'*.
- (3) De kaft van *Zwart op wit* van Akky van der Veer spreekt niemand aan. Het figuurtje op de kaft zou zowel een jongen als een meisje kunnen zijn. Uit de eerste regels blijkt dat het om een dagboek van een meisje gaat. Alle meisjes willen verder lezen vanwege beschreven familierelaties, terwijl geen van de jongens belangstelling heeft voor het vervolg. Dat de 'ik' een meisje is, is van groot belang voor het inlevingsvermogen: positief voor meisjes en negatief voor jongens.
- (4) In het boek *Een wolk als afscheid* van Katrien Seynaeve is het zusje van de hoofdfiguur overleden. Na het lezen van de eerste regels haken al zes leerlingen af, omdat zij begrijpen dat het om een begrafenis gaat.

- (5) Elf leerlingen hebben bewondering voor Mark, de hoofdpersoon in *Spoorloos verdwenen* van Gijs Wanders. Mark is op zoek naar zijn vader, die is verdwenen in een Afrikaans land waar burgeroorlog heerst. Acht leerlingen willen het hele boek lezen, omdat ze vermoeden dat het spannend zal zijn. Twee leerlingen willen niet lezen over geweld en twee anderen lijkt het verhaal met die vreemde namen maar raar. De leerlingen krijgen het eind te lezen. Zes leerlingen vinden het jammer dat ze nu weten hoe het afloopt; vijf zijn blij te weten dat het goed afloopt en één heeft geen mening.
- (6) Wanneer de leerlingen gevraagd wordt welk fragment ze het mooist vonden en welk het leukst, blijkt dat *We redden het wel* door twee meisjes en twee jongens uitgekozen wordt als mooiste boek, maar dat twee meisjes het ook bestempelen als het leukste boek. Zes jongens en twee meisjes kiezen *Spoorloos verdwenen* uit als mooiste boek, maar ook hier kiezen twee meisjes dit boek uit als het leukste.
- (7) Bij de beschrijving van hun meest ideale hoofdpersoon, zeggen tien leerlingen dat hij van hun eigen leeftijd moet zijn; twee vinden dat hij iets ouder mag zijn. Negen leerlingen menen dat de hoofdpersoon van hun eigen sekse moet zijn en drie maakt het niet uit of het een meisje of een jongen is. Zes leerlingen zien het liefst dat het verhaal zich in hun eigen land afspeelt, vijf leerlingen vinden het niet belangrijk waar de plaats van handeling is en één geeft aan dat het verhaal zich juist niet in België moet afspelen.

Tot zover een aantal gegevens die de interviews hebben opgeleverd. Er valt natuurlijk nog veel meer te vertellen, maar opvallend voor mij is toch dat er maar weinig punten zijn waar alle leerlingen hetzelfde over dachten. Ik heb werkelijk het gevoel dat ik twaalf unieke persoontjes geïnterviewd heb.

3.2 Opzet van de pilotstudie

In het studiejaar 1998-99 vindt een pilotstudie plaats in twee klassen. Een jaar lang worden 26 leerlingen in het tweede leerjaar van een school met bovenbouw voor bso/tso in Hoogstraten en 24 leerlingen in het tweede leerjaar van een vbo/mavo-school in Tilburg gevolgd. Verdeeld over het jaar krijgen de leerlingen ongeveer zesmaal een tekstfragment te lezen; daar maken zij tekstervarende opdrachten bij en/of zij vullen er vragenlijsten bij in. Het is de bedoeling de waardering van tekstfragmenten te weten te komen; daarbij staan de mogelijkheid tot identificatie met een romanpersonage en de emotionele spanning in de tekst centraal. Er zullen driemaal bij alle meewerkende leerlingen enquêtes afgenomen worden. Het doel is inzicht te krijgen in (eventuele verschuivingen in) leesgewoonte en -belangstelling.

In deze bijdrage rapporteer ik uitsluitend over de eerste test van de pilotstudie. Eerst kregen de leerlingen een enquête naar leesgewoonten in te vullen. Daarna vroeg ik hen vragen te beantwoorden bij een tekstfragment. Voor dat fragment is mijn keus gevallen op *Lefgozers* van Valentine Kalwij (Groningen, 1995, p. 5-8).

Argumenten voor die keuze heb ik ontleend aan de gegevens uit de twaalf leerlinginterviews. Ik heb gezocht naar elementen waar veel leerlingen belang aan hechten:

- er zit spanning in het verhaal;
- het is een afgerond verhaal met een happy-end;
- het verhaal speelt zich af in de eigen leefwereld.

Argumenten die van belang zijn voor mijn onderzoek:

- het verhaal biedt de mogelijkheid tot empathie;
- uit het verhaal valt niet op te maken of de 'ik' een jongen of een meisje is.

Net als bij de interviews wil ik mij beperken tot enkele opvallende punten:

- (1) Van de 50 leerlingen gaven slechts 8 aan dat zij het verhaal spannend vonden, 28 leerlingen vonden het een beetje spannend en 14 leerlingen vonden *Lefgozers* niet spannend. Kritiek van de laatste groep leerlingen was dat het verhaal voorspelbaar was. In het verhaal dreigt een jongen die aan een dakgoot hangt, naar beneden te vallen. De leerlingen gaven aan dat ze al verwachtten dat hij gered zou worden.
- (2) De meeste leerlingen konden goed verwoorden wat Govert-Jan, de lefgozer, gedacht moet hebben toen hij aan de dakgoot hing en waarom hij dat deed. Ook in de gevoelens van Remco, de jongen die hem nadeed en bijna ten val kwam, kunnen de meesten zich goed verplaatsen. Op bewondering kunnen geen van beide jongens echter rekenen. Met andere woorden: de leerlingen kunnen wel empathie opbrengen voor de verhaalpersonages, maar sympathie niet.
- (3) Bijzonder aardig vind ik de beantwoording van de vraag *'Is de 'ik' in het verhaal volgens jou een jongen of een meisje?'* Van de 22 meisjes zeggen er 14 dat de 'ik' een jongen is en 8 een meisje. Van de 28 jongens zeggen er 18 dat de 'ik' een jongen is en 10 een meisje.
- (4) De meisjes in Tilburg waarderen het verhaal gemiddeld met een 6,4; de jongens in Tilburg met een 6,4; de meisjes in Hoogstraten met een 6,9 en de jongens in Hoogstraten met een 7,2.

Ook na dit eerste onderzoekje zou het weer mogelijk zijn om sterk van elkaar verschillende lezers aan te wijzen. Er volgen nog vijf testen in diezelfde klassen en hopelijk zal het inzicht in de leesgewoonten en -voorkeuren van de 50 leerlingen in Hoogstraten en Tilburg zich verdiepen. Wellicht zullen er dan al enige correlaties aan te wijzen zijn. Deze gegevens zullen de basis vormen voor de derde fase in het onderzoek.

3.3 De derde fase

- (1) Naar aanleiding van de uitkomsten in de pilotgroepen, wordt een pakket lesmateriaal samengesteld, dat in studiejaar 1999-2000 in meerdere tweede klassen van scholen met afdelingen voor het bso/tso in Vlaanderen en het vbo/mavo in Nederland zal worden gebruikt. Gestreefd wordt naar \pm 200 leerlingen in Vlaanderen en \pm 200 leerlingen in Zuid-Nederland.

- (2) Daarnaast zal een groep leerlingen van dezelfde samenstelling en grootte fungeren als controlegroep. Zij zullen het reguliere fictie-onderwijs ontvangen, maar wel de enquêtes naar leesgewoonte en leesbelangstelling invullen. In totaal zijn er dus ± 800 leerlingen en wellicht ± 20 docenten bij de derde fase van het onderzoek betrokken.
- (3) Naast het invullen van enquêtes wordt de docenten van de controlegroep gevraagd een dossier aan te leggen, waarin zij opnemen hoe en wanneer zij jeugdliteraire teksten aan hun leerlingen aanbieden.

4 SAMENVATTING

Met dit onderzoek wordt onderzocht of leerlingen in het tweede jaar zowel van de eerste graad van een school met bovenbouw voor bso/tso als van het vbo/mavo geboeid kunnen raken door fictionele teksten, wanneer deze teksten voldoen aan een aantal kwaliteitscriteria. Belangrijk voor deze leerlingen zou de mogelijkheid zijn om zich te identificeren evenals de aanwezigheid van (emotionele) spanning. Of dit waar is (1) en aan welke criteria de identificatiemogelijkheden en de emotionele spanning in dat geval moeten voldoen (2), hoopt dit onderzoek uit te maken.

Als duidelijk gemaakt kan worden welk soort fictionele teksten bij leerlingen uit de doelgroep in de smaak valt, is dat een grote winst voor de didactiek van het fictie-onderwijs. Bovendien zal onderzocht worden of leerlingen in hun vrije tijd meer gaan lezen als ze op school in aanraking zijn gebracht met fictionele teksten die hen aanspreken.

LITERATUUR

- Bergh, H. van den: Net echt, maar niet heus. Een onderzoek naar spannende werking. *Spektator* 10/409, (1974-75). p. 541-555.
- Ghesquière, R. & G. Ramaut: *Hoe anders lezen migranten? Een onderzoek naar het leesgedrag van Turkse, Marokkaanse en Italiaanse migrantenkinderen in Vlaanderen*. Antwerpen: Plantyn, 1994.
- Kohnstamm, R.: *Kleine ontwikkelingspsychologie III*. Houten/Diegem, 1997.
- Schooten, E. van & R. Oostdam: Fictie-onderwijs in de basisvorming. Attitudes van docenten en vormgeving van het onderwijs. *Spiegel* 15/1 (1997), p. 31-67.
- Tellegen, S. & I. Catsburg: *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen, 1987.