

# EEN BELEVINGSWIJZER BIJ HET LEZEN VAN LITERATUUR

Hoe worden adolescenten zich meer bewust van wat literatuur met hen doet? Een op beleving gericht model kan hen helpen bij het benoemen en begrijpen van leeservaringen, en zo bijdragen aan hun identiteitsontwikkeling.

HENK DE LANGE

Het zal voor veel docenten herkenbaar zijn: een meisje dat na lezing van *Komt een vrouw bij de dokter* van Kluun verontwaardigd reageert over zo veel onverschilligheid bij de hoofdpersoon, die vreemdgaat terwijl zijn vrouw op sterven ligt – maar dat in tweede instantie ook wel begrip heeft. Literatuur en fictie kunnen bij (jonge) lezers grote emoties losmaken, maar ook gevoel voor nuancering helpen ontwikkelen en aldus inzicht geven in de condition humaine.

Als het om de werking van literatuur gaat, zijn er twee basisposities. Literatuur kan leiden tot herkenning en tot verkenning, herkenning van eigen beelden en opvattingen, en verkenning van nieuwe werelden. In metaforen: literatuur kan de werking hebben van een spiegel maar ook van een lamp die een ongekende werkelijkheid doet oplichten. Beide posities kunnen leiden tot meer inzicht in de eigen persoonlijkheid. Ik richt me in dit artikel vooral op de invloed van literatuur op de

adolescent en wil de mogelijkheden laten zien van een meer affectieve en existentiële – het geschokte meisje krijgt een andere bestaanshorizon – benadering van literatuur.

Deze benadering is in lijn met de Reader Response Criticism, waarbij de beleving van de lezer centraal staat. Het waren De Moor (1984) en Dirksen (1995) die in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw deze benadering voor Nederland ontsloten en er een psychologisch-pedagogisch-didactisch perspectief aan gaven (Schram, 1999, p. 11–12). Ook Appleyard (1990) staat in deze traditie. In zijn ontwikkelingspsychologische typologie onderscheidt hij voor het tijdvak van kind tot volwassenheid drie leesfasen: de lezer als speler (6 tot 12), de lezer als held (13 tot 16) en de lezer als denker – de adolescent. Volgens Appleyard wil de lezer als denker inzicht krijgen in de bedoeling van het leven, in fundamentele waarden en levensovertuigingen. Belangrijk is voor deze lezer hoe waar en vooral waarachtig bepaalde overtuigingen zijn.



Foto: Anda van Riet

### Belevingswijzer

Met het oog op de lezer als denker heb ik langs de lijnen van herkenning en verkenning – spiegel en lamp – een soort belevingswijzermodel geconstrueerd waarin de lezerservaringen via vier effecten gekanaliseerd worden. De lezers die ik het model heb voorgelegd zijn hbo-studenten die in het kader van een minor zich verdiepen in de vraag in welk opzicht literatuur kan bijdragen aan hun persoonlijke vorming. Deze studenten van rond de twintig – afkomstig van verpleegkunde, logopedie, pabo, lerarenopleidingen voortgezet onderwijs – zijn weliswaar ouder dan bovenbouwleerlingen maar vormen wel een afspiegeling van de adolescentenpopulatie. Vandaar dat ik mijn bevindingen wil delen met de talentocenten van het voortgezet onderwijs.

In het model van de belevingswijzer worden vier effecten van literatuur onderscheiden:

- a. Literatuur kan via herkenning inzicht geven in wie je bent of wie je zou willen zijn.
- b. Literatuur kan maken dat je geconfronteerd wordt met

emoties zoals deze door literatuur worden opgeroepen. Soms gaat het om zeer heftige gemoedsbewegingen (katalepsis).

- c. Literatuur kan je inzicht geven in de ander (empathie).
- d. Literatuur kan je nieuwe invalshoeken op de werkelijkheid geven, deze werkelijkheid is (soms) veranderbaar.

Bij a, b en c van de belevingswijzer is identificatie van de lezer met verhaal en personages het leidend beginsel. Bij d is er geen sprake van identificatie, het gaat bij d om kennis van de wereld, waarover straks meer. Identificatie kan plaatsvinden op basis van participatie (a en b) en op basis van observatie (c) (ontleend aan Andringa, 2006, p. 252 e.v.). Bij zowel a als b participeert de lezer in het verhaal.

Bij a kan de lezer het gevoel hebben trekken van zichzelf te zien in personage en handeling. Er is sprake van zogenoemde similariteitsidentificatie als de lezer situaties of eigenschappen van het personage bij zichzelf herkent. De similariteit kan zo groot zijn dat de lezer

# De winst van het model bestaat eruit dat leerlingen meer zicht krijgen op hun eigen leesproces en vooral op hun eigen leven

zichzelf als in een schok herkent. Daarnaast bestaat wensidentificatie, waarbij de lezer herkent wat hij zou willen zijn of beleven, en daarbij zijn eigen verlangens in het verhaal projecteert. Bij a staat dus het verlangen centraal zich te spiegelen of zich op te trekken aan het bewonderde personage.

Bij b (confrontatie met emoties) is de situatie anders. Wel neemt ook nu de lezer deel aan het verhaal, maar op een passieve manier. Het verhaal overkomt de lezer, die wordt meegezogen in het verhaal en wordt geconfronteerd met (zeer heftige) emoties zoals angst, haat, woede, leedvermaak en jaloezie maar ook bijvoorbeeld extatische vreugde, allemaal emoties waarvan hij soms niet wist dat hij die in die mate had of überhaupt kon hebben (spiegel én lamp dus). Meer nog dan de plot van het verhaal blijven emoties vaak nog lang in het geheugen.

Het kan voorkomen dat de opgeroepen emoties zo groot zijn dat de lezer er nog wekenlang mee rondloopt. In zulke gevallen wordt gesproken van 'katalepsis', een leeservaring die zo overrompелend is dat de lezer erdoor verandert (Van Oers, 2005). Vooral adolescenten kunnen zo'n katalepsis-ervaring hebben die zich kan manifesteren als een cesuur in de identiteitsontwikkeling. Volwassen lezers spreken vaak van een voor hen beslissend boek, wellicht dat daar een katalepsis aan ten grondslag ligt. Zelf las ik ooit de roman *De walging* van Sartre, waar ik een week ziek van was, maar die mijn wereldbeeld heilzaam ontregelde. Het loont de moeite leerlingen te vragen of ze weleens zo'n verpletterende ervaring gehad hebben en wat deze hun gebracht heeft.

Identificatie op basis van observatie treedt op bij c (empathie). Er is dan sprake van distantie ten opzichte van het personage. De lezer observeert, maar leeft intussen wel mee. Bij c leidt de ellende van de hoofdpersoon niet tot een congruent gevoel van verdriet zoals bij b, maar van mededogen, compassie (wat niet hetzelfde is als medelijden). Empathie en begrip zijn hier de kernbegrippen. De lezer krijgt een genuanceerder beeld van situaties die complexer zijn dan aanvankelijk gedacht (lampeffect); ook kan een antipathiek personage tijdens het lezen sympathieker worden. Bij c staat nu niet de ik maar de ander centraal.

Bij d (perspectief op werkelijkheid) is er zoals gezegd geen sprake van identificatie. Er wordt bedoeld op ver-

kenning en horizonverbreding in algemene zin (lamp); het gaat dan om de kennismaking met andere leefpatronen, normen, culturen, politieke opvattingen en sociale aspecten van de samenleving. Boeken over utopieën / dystopieën en oorlogen kunnen de lezer nieuwe perspectieven laten zien, maar ook in minder uitgesproken boeken kan een grensverleggend element zitten waardoor de lezer ontdekt dat niet alles is wat het lijkt en dat de maatschappelijke werkelijkheid niet altijd onveranderbaar hoeft te zijn.

Bij a en b is de beweging naar binnen, terwijl bij c en d de beweging juist naar buiten gericht is – respectievelijk de individuele en sociale dimensie van literatuur.

## Gebruik

Bij de hantering van het model vraag ik de studenten een tekst (kort verhaal, tekstfragment, gedicht) volgens de vier ingangen te doordenken en passages of aspecten uit de tekst aan te wijzen die hen in het bijzonder hebben aangesproken en deze zo mogelijk in verband te brengen met hun eigen leven of dat van andere mensen die zij goed kennen. Dit gebeurt schriftelijk. Vervolgens vraag ik hun om hun leeservaringen met anderen te delen – in kleine groepjes, meestal zonder terugkoppeling in de grote groep. Na de emotionele en existentiële verkenning volgt een gesprek over structurele en stilistische aspecten van de tekst. Zodra de studenten vertrouwd zijn met het model, vraag ik hun om een korte presentatie van vijf minuten te geven van een favoriet boek, waarbij de nadruk ligt op de persoonlijke receptie. Als afsluiting schrijven ze een verslag over drie werken uit de wereldliteratuur; ook hier gaat het erom dat ze op basis van de beleveniswijzer reflecteren op de tekst en vervolgens lijnen trekken naar relevante kenmerken van de tekst. De winst van het model bestaat onder meer hieruit dat studenten, als het model eenmaal geïnternaliseerd is, meer zicht krijgen op hun eigen leesproces en vooral op hun eigen leven.

In het voortgezet onderwijs is de beleveniswijzer als zodanig toepasbaar, maar het kan ook dienstbaar zijn aan bestaande praktijken. In het algemeen gesproken kan het model de leerlingen helpen bij de eerste oriëntatie op een tekst. Zonder dat de leerlingen op technische aspecten hoeven te letten, kunnen zij wat spontaan opkomt aan gevoelens en associaties via de

# Literatuur en identiteitsontwikkeling hangen met elkaar samen

vier ingangen (beter) zichtbaar maken. Het model kan ook in de verschillende fasen van de totstandkoming van het leesdossier een rol spelen. Het kan in zijn geheel of gedeeltelijk fungeren als ‘losmaker’ in de leesautobiografie, het kan een extra input geven aan het ervaringsverslag als onderdeel van het leesverslag, aan een verdiepende verwerkingsopdracht en aan het (tussen)balansverslag. Het model sluit aan bij niveau 3 (reflecterend lezen) van de zes leesniveaus van 15- tot 19-jarigen van Theo Witte (2008) en kan daaraan een nadere invulling geven. Een bijkomend voordeel van de belevingswijzer is dat vanwege de biografische invalshoek plagiaat niet aan de orde is.

De vier ingangen van het model kunnen in vraagvorm aan de leerlingen voorgelegd worden:

- a. Stel jezelf de volgende vragen: wie of wat herken ik, wie ben ik, wie zou ik willen zijn of juist niet willen zijn, en waarom?
- b. Welke emotie(s) heeft deze tekst bij jou losgemaakt en waarom? Misschien had je een heel sterke emotionele leeservaring, indien dit zo is, heeft die ervaring je iets nieuws geleerd over jezelf? Geef leerlingen voor de verwoording van emoties lijsten met emotiewoorden (op internet te vinden).
- c. Krijg je van de personages in de tekst met wie je misschien eerst weinig had, gaandeweg een positiever beeld, en zo ja, wat doet dat met jou?
- d. Wat in de tekst heeft je kijk op de wereld – denk aan sociale en politieke verhoudingen, normen en waarden – veranderd en/of verbreed, en waarom?

Bij de beantwoording moet telkens de relatie gelegd worden met een passage, aspect of handeling in de tekst.

## Bezwaren

Het mondeling gebruik van de belevingswijzer kan bezwaren oproepen. Zijn leerlingen uit het voortgezet onderwijs bereid hun persoonlijke associaties en gevoelens – die soms schaamte oproepen – met anderen te delen? Dat zal niet altijd het geval zijn. Soms is dat ook niet de bedoeling. Leerlingen hebben het recht over hun gevoelens te zwijgen. Een gesprek volgens het model vereist dus van de docent de nodige tact. Het kan helpen als de docent zelf ook met een katalepsis-ervaring komt. Voor het schriftelijk gebruik zijn er meer mogelijkheden: de leerling hoeft immers niet voor een breed publiek ‘zijn ziel bloot te leggen’. Binnen een kleinere groep is er meer mogelijkheid tot mondelinge uitwisseling.

Een ander bezwaar kan zijn dat de aandacht voor de

literaire analyse door het model in het gedrang komt. Daar is geen reden voor. Als er eenmaal een persoonlijke basis is gelegd, kunnen er (met meer succes) vragen gesteld worden die licht werpen op compositorische en stilistische aspecten zonder welke de effecten er niet zouden zijn. De volgorde is belangrijk: eerst de persoonlijke reactie en daarna de cognitieve analyse. Als je de volgorde omdraait en je begint met cognitieve vragen, ontnem je de leerling de creatieve ruimte van de spontane eerste leeservaring.

## Literatuur en identiteit

Opvallend veel verhalen uit de wereldliteratuur gaan over outsiders: antihelden, losers en conformisten. Dat deze outsiders vaak onze sympathie hebben, vindt wellicht zijn verklaring in het feit dat wij ons allemaal af en toe een buitenstaander voelen, maar wij drukken dat gevoel weg. Veel literatuur geeft stem aan wat niet tot de mainstream behoort. Juist adolescenten voelen zich vaak outsiders. Voor hen, de lezers als denkers, kan literatuur betekenis geven. Door literatuur kunnen zij zich bewuster worden van hun eigen levensverhaal en dat meer naar hun hand zetten. Literatuur en identiteitsontwikkeling hangen met elkaar samen. Volgens een gangbare definitie van identiteit wordt de (jonge) mens bepaald door de manier waarop hij naar zichzelf kijkt en hoe hij zich verhoudt tot de wereld om hem heen. De individuele en de sociale dimensie van literatuur sluiten hier organisch bij aan. Voor literatuuronderwijs liggen hier dus grote kansen, maar dan zal het maximaal ruimte moeten bieden aan de eigen gevoelens en levensvragen van de adolescenten. ■

### LITERATUUR

- Andringa E. (2006). Reële lezers. In K. Brillenburg Wurth & A. Rigney (Red.), *Het leven van teksten: Een inleiding tot de literatuurwetenschap* (pp. 231–256). Amsterdam: University Press.
- Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a reader*. New York: Cambridge University Press.
- Dirksen, J. A. G. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen: Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands*. Eindhoven: Ergonbedrijven.
- Moor, W. de. (1984). Al wat vanzelve wast, behoeft men niet te zaaien: Over de ontwikkeling van tekstervaringsmethoden. *Forum der letteren*, 25(4), 259–274.
- Oers, J. van. (2005). *Dwarsdenken: Essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Schram, D. (1999). Literatuur – normen en waarden – lezen. In P. Mooren, H. van Lierop-Debrauwer, & A. de Vries (Red.), *Morele verbeelding: Normen en waarden in de jeugdliteratuur* (pp. 9–19). Tilburg: Tilburg University Press.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.