

‘Als het maar een spannend boek is’

Een corpusonderzoek naar stuwend schrijven in
jeugdliteratuur voor de onderbouw

Naam: Mirjam van Eck (3153509)
Masterscriptie Nederlandse taal en cultuur

Begeleider: dr. Frank Jansen
Tweede begeleider: dr. Wilbert Smulders

Datum: januari 2012

Samenvatting

Veel deskundigen zijn het erover eens: het is belangrijk dat jongeren lezen. Tegelijkertijd is bekend dat met de opkomst van snelle media en de mogelijkheid voor jongeren om continu te communiceren het taalaanbod weliswaar groot is, maar de langetermijnconcentratie minder wordt. En dat heb je nu juist nodig bij het lezen van een boek. Een belangrijke vraag is dus hoe we jongeren weer aan het lezen van boeken krijgen. Uit een vraaggesprek met jongeren in de leeftijd van 12 tot 16 jaar bleek dat ze unaniem zijn over wat ze graag lezen als ze een boek pakken: spannende boeken. Dit onderzoek richt zich daarom op welke technieken auteurs kunnen gebruiken om narratieve teksten voor de jeugd spannend te krijgen, zodat hun boeken eerder succesvol zijn voor de doelgroep jongeren uit de onderbouw van de middelbare school.

In deze scriptie komen drie deelonderzoeken aan bod. Allereerst wordt een vervolg gemaakt op het onderzoek van Evelien van Dijk, die ontdekte dat schrijvers hun teksten stuwend maken door in de ene zin een verwachting op te roepen en deze al dan niet in te lossen in de volgende zin. Het bleek dat bij populair wetenschappelijke tijdschriften en educatieve teksten vaak een verwachting wordt opgeroepen en vervolgens ingelost. Volgens deskundigen op het gebied van spanning in narratieve teksten zijn er andere technieken nodig om spanning te creëren, zoals het gebruik van spannings- en snelheidsverhogende woorden. Daarnaast heeft de schrijfadviser Rudolph Flesch een methode bedacht om leesbaarheid van teksten te meten. Deze drie perspectieven zijn toegepast op een corpus van vijf genomineerde of winnende boeken voor de Prijs van de Jonge Jury. Omdat de genomineerde boeken door een jury van jongeren zelf worden uitgekozen, mogen we er vanuit gaan dat de doelgroep deze spannend vindt. Door te kijken van welke technieken schrijvers zich in deze boeken bedienen om het spannend te maken, kan een advies opgesteld worden aan (toekomstige) auteurs. In dit onderzoek wordt alleen gekeken naar technieken op zinsbouwniveau en op microniveau binnen alinea's. Technieken die gericht zijn op het hele boek of op hoofdstukniveau worden buiten beschouwing gelaten.

Uit de resultaten blijkt dat er bij narratieve teksten een wezenlijk verschil bestaat als het gaat om spanning creëren, ten opzichte van informatieve of educatieve teksten. De technieken die in de populaire jeugdboeken vaak gebruikt worden om een spannende tekst te krijgen, zijn: het stellen van impliciete en expliciete vragen, het gebruik van spannings- en snelheidsverhogende woorden, korte dialogen en het invoeren van een plotselinge rem op het verhaal. Bovendien wordt in tegenstelling tot bij informatieve teksten, een opgeroepen verwachting zelden ingelost.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1: Inleiding	4
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
2.1 Verwachtingen oproepen en inlossen	8
2.2 Spanning in narratieve teksten	12
2.3 Leesbaarheid van teksten	15
2.4 Samenvatting	16
Hoofdstuk 3: Methode	17
3.1 Corpus	17
3.2. Werkwijze	19
3.2.1 Verwachtingen oproepen en inlossen	19
3.2.2 Overige technieken voor stuwend schrijven	20
3.2.3 Leesbaarheid van teksten	21
Hoofdstuk 4: Resultaten	24
4.1 Verwachtingen oproepen en inlossen	24
4.2 Overige technieken voor stuwend schrijven	28
4.3 Leesbaarheid van teksten	33
Hoofdstuk 5: Conclusie	35
Hoofdstuk 6: Discussie	37
Literatuurlijst	39
Bijlagen:	
- Leesgemakschaal en menselijke belangstellingschaal van Flesch	41
- Corpus teksten	

1. Inleiding

Naar het leesgedrag van jongeren is veel onderzoek gedaan, met uiteenlopende resultaten. Regelmatig wordt de noodklok geluid over het dalende aantal uren dat de jeugd besteedt aan boeken. Eveneens blijkt uit meerdere recente onderzoeken dat het wel mee lijkt te vallen en dat jongeren vandaag de dag zeker nog lezen. Wel lijkt dit leesgedrag te veranderen, wat logisch is als je naar je tijdsgeest kijkt. Voor de jeugd is het belangrijk zoveel mogelijk tegelijk te doen om maar niets te missen. Het is geen uitzondering meer dat een veertienjarige tijdens zijn huiswerk met een schuin oog zijn Hyves- en Facebookprofielen in de gaten houdt en daarbij om de paar minuten gestoord wordt door zijn mobiele telefoon. Sinds de opkomst van mobiel internet met de mogelijkheden om ‘gratis’ te bellen via Skype, pingen of what’s app-en, is de tendens van het altijd maar in contact staan met elkaar niet te keren. Het taalaanbod voor de jeugd is dus enorm. Deze ontwikkeling leidt ertoe dat jongeren snel kunnen schakelen, hun aandacht bij veel zaken tegelijkertijd kunnen hebben, maar dat de langetermijnconcentratie verslapt. Ze worden voortdurend gestoord, dus het is moeilijk om helemaal op te gaan in iets. En dat is nu juist nodig bij het lezen van een boek. Om literatuur te lezen is continuïteit nodig; je moet als lezer echt in het verhaal zitten.

De vraag of jongeren wel of niet minder lezen dan vroeger is in dit onderzoek niet zo relevant. Waar in alle onderzoeken geen discussie over bestaat is het feit dat lezen belangrijk is voor de jeugd. Cox en Guthrie (2001) zeggen bijvoorbeeld dat lezen leidt tot betere leerprestaties en meer wereldkennis. Ook zouden jongeren die vaak lezen beter zijn in discussiëren en meer participeren in sociale situaties. Als het zo belangrijk is dat jongeren lezen, is de vraag interessanter met welke schrijfstijl je bereikt dat de jeugd blijft lezen. Wat kunnen auteurs van jeugdboeken doen om jongeren te enthousiasmeren voor lezen?

Om tot een antwoord op bovenstaande vraag te komen, zul je eerst moeten weten wat de jeugd graag leest. Een inventariserend vraaggesprekje in een paar vierde klassen van de middelbare school geeft hierover een zeer eenduidig beeld. Op de vraag wat voor soort boeken ze graag lezen, antwoorden leerlingen unaniem: spannende boeken. Het genre doet er niet zoveel toe, “als het maar een spannend boek is.” Op de vervolgvraag wat ze dan verstaan onder spannende boeken, komen antwoorden als: “als ik het boek in één ruk uit kan lezen”, “het gevoel dat ik het boek niet meer weg kan leggen”, “alsof de schrijver je door het boek

heen sleurt”, “als het spannend is, merk ik dat ik steeds sneller ga lezen”, aldus enkele havo-leerlingen.

Hieruit kunnen we afleiden wat auteurs zouden moeten doen als zij zoveel mogelijk jongeren in deze ‘snelle’ tijd aan het lezen willen krijgen: gebruik een zodanige schrijfstijl dat lezers als het ware vooruit geduwd worden in het boek, zodat zij geneigd zijn sneller te gaan lezen en het boek niet meer weg kunnen leggen. Dan wordt het boek als spannend ervaren en heeft het de meeste kans op succes.

De omschrijving ‘door de tekst duwen’ is in ander onderzoek te vinden onder de term ‘stuwend schrijven’. Er is onderzoek gedaan naar manieren om stuwend te schrijven door middel van verwachtingen oproepen en inlossen. Dit onderzoek betreft studieboeken en educatieve tijdschriften. In het volgende hoofdstuk zal ik hier uitgebreider op terugkomen.

Sommige deskundigen menen dat stuwend schrijven in jeugdliteratuur toegepast wordt met behulp van een paar technieken of trucjes. Deze zouden zeer gericht zijn op jeugdboeken. Ook hier kom ik in het volgende deel op terug.

Verder heeft de schrijfadviseur Rudolph Flesch een methode bedacht om te bepalen of een tekst spannend geschreven is. Ook deze methode wordt bij dit onderzoek betrokken.

In deze scriptie doe ik onderzoek naar elk van de bovenstaande theorieën om stuwend geschreven teksten te creëren. Een corpus van narratieve teksten bestemd voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs wordt onderzocht op de verschillende technieken die in de literatuur gegeven worden voor stuwend schrijven. Het doel is om antwoord te vinden op de hoofdvraag:

Van welke stuwende schrijftechnieken maken auteurs van narratieve jeugdt teksten gebruik om spanning te creëren in hun teksten?

Met andere woorden: hoe maken die auteurs hun teksten nu spannend? Worden dezelfde technieken gebruikt als eerder onderzoek aangetoond heeft bij educatieve teksten of verschilt dat wezenlijk als het over narratieve teksten gaat?

Het is belangrijk op te merken dat het hier een corpusonderzoek betreft en geen experiment. Ik heb dus geen jongeren geselecteerd om verschillende teksten te beoordelen om uit te maken welke spannend en welke niet spannend zijn. Er is een corpus gezocht van teksten die door de jeugd als spannend worden ervaren. Vervolgens heb ik selectie uit de literatuur

gemaakt van technieken die gebruikt zouden worden om teksten spannender te maken. Vervolgens heb ik gekeken welke van deze door diverse deskundigen aangehaalde technieken daadwerkelijk in deze boeken gebruikt worden. De hoop is dat uit dit onderzoek zal blijken welke technieken werken als het gaat om spanning creëren in een tekst. Hieruit kan een advies aan auteurs volgen welke technieken zij toe zouden kunnen passen om een succesvol jeugdboek te schrijven.

Ook dient gezegd te worden dat het hier geen letterkundig onderzoek betreft. Er wordt niet gekeken naar literair analytische zaken op boek- of hoofdstukniveau, zoals: plotwendingen, personages, vertelperspectieven, tijdssprongen, enzovoort. Het gaat alleen om spanning creëren in de stijl en zinsbouw tot maximaal op microniveau binnen een alinea. Het grotere geheel wordt niet bekeken. Onderzoek naar spanning in verhalen door de opbouw van een boek of de keuze van vertelstandpunt, is meer het terrein van een literatuurwetenschapper.

Als een boek bijvoorbeeld een passage bevat over een roofoverval, zou ik kijken naar de zinnen waarin het slachtoffer overvallen wordt, de dader iets weggrist en vervolgens wegrent. Misschien dat hij daarna nog sneller rent, of om de hoek moet wachten om op adem te komen. Ik kijk binnen die kleine passage naar de technieken die gebruikt worden om spanning te verhogen. Ik kijk dus niet naar wat vooraf is gegaan aan de overval, hoe de dader op het idee is gekomen en of hij misschien een vervelende jeugd heeft gehad. Dat hoort namelijk niet bij het microniveau binnen de alinea. Die aspecten hebben met inhoud te maken, niet met de stijl.

Het onderscheid tussen micro- en macroniveau wil ik verder verduidelijken met behulp van onderstaand tekstfragment.

Tekstfragment 1

‘Wat is er met jou?’ roep ik uit. Ik duw haar hand weg. ‘Waarom vraag je niet gewoon of je geld mocht lenen!’ roept Ezra uit. Haar hoofd is rood en er zit spuug in haar mondhoek. ‘Ik ga een baantje zoeken, dat zei ik je toch?’ ‘En nu lieg je ook nog. Ik dacht dat wij vrienden waren?’

Ik begin te lachen. Dat had ik beter niet kunnen doen, want Ezra begint alleen maar harder te schreeuwen. Ik snap er helemaal niets meer van. Wil ze nou dat ik geen baantje neem? ‘Ezra, lieve schat, doe eens even rustig, waar gaat dit over?’ Ezra pakt met een wild gebaar haar portemonnee uit haar rugzak. ‘Over het geld dat je van me gestolen hebt!’ Ik kijk geschrokken van de lege portemonnee naar mijn vriendin. Dit kan ze niet menen.

'Hè wat? Ik? Wanneer? Waarom zou ik?' Ezra gooit haar armen in de lucht. 'Waarom? Moet je dat nog vragen? Je leent al maanden geld van mij zonder iets terug te betalen. Het hele kamp lang heb ik dingen voor je gekocht, gisteren die patatjes, dat truitje, álles.' 'Je zei dat je dat graag voor me deed,' zei ik zachtjes. Nog nooit heb ik me zo geschaamd voor mijn geldzorgen. Ezra vond me kennelijk al die tijd een arme sloeber. En nu denkt ze ook nog dat ik een dief ben. (Sproetenliefde, p. 123)

Een grote lijn in het boek is de ontwikkeling van de vriendschap tussen hoofdpersoon Amber en haar beste vriendin Ezra. Amber woont alleen met haar moeder en broertje en ze hebben het niet breed. Daarom leent ze vaak geld van haar vriendin. Als je bovenstaand fragment zou bekijken met een macrobril op, zou de ontwikkeling van deze vriendschap relevant zijn. Zoals zoveel pubers dat doen, maken deze meiden ruzie en uiteraard komt het ook weer goed met de vriendschap. De zinnen: *Ik kijk geschrokken van de lege portemonnee naar mijn vriendin* en *Dit kan ze niet menen* zou je dus als onderdeel van een groter plot kunnen zien. Daarbinnen zijn ze ongetwijfeld spanningsverhogend. Hoe komt het dat die portemonnee leeg is, hebben de geldzorgen van Amber hiermee te maken, zou ze geld gestolen hebben van haar vriendin, welke gevolgen heeft dit voor de vriendschap, waar komt dat wantrouwen van Ezra ineens vandaan? Allemaal vragen die betrekking hebben op spanning op macroniveau. Voor dit onderzoek zijn diezelfde twee zinnen om een andere reden relevant. 'Geschrokken' is namelijk ook een bijvoeglijk naamwoord dat spanning oproept. Dit bijvoeglijk naamwoord is nog oningevuld en vaag; het behoeft een verklaring. Wat verklaart de schrik? Dit is een voorbeeld van een opgeroepen verwachting die in de volgende zin ingelost zou kunnen worden. Als het dus alleen gaat om zo'n verwachting die in een zin wordt opgeroepen en direct binnen dezelfde alinea kan worden ingelost, hebben we het over microspanning. Het plot van een verhaal wordt dan buiten beschouwing gelaten, want dat is een andere manier van kijken naar spanning.

In het volgende hoofdstuk wordt de theoretische achtergrond van dit onderwerp belicht. Aan de orde komen enkele standpunten over wat stuwend schrijven inhoudt en welke technieken er gebruikt worden. Daarna wordt de methode uiteengezet. Hier is ook een motivatie van de selectie van het corpus en de selectie van de checklist te vinden. Vervolgens komen in het resultaatendeel de uitkomsten van dit onderzoek naar voren. Tot slot de conclusie met de eventuele aanbevelingen aan (toekomstige) jeugdauteurs. Deze scriptie sluit af met een discussie waarin een kritische blik op dit onderzoek en de uitkomsten geworpen wordt en eventuele mogelijkheden voor vervolgonderzoek aangedragen worden.

2. Theoretisch kader

Zoals in de inleiding al kort gezegd is, doe ik in deze scriptie verslag van drie deelonderzoeken, waarbij ik telkens vanuit een ander perspectief van verschillende opvattingen uitga. In dit theoretische hoofdstuk wil ik de achtergronden schetsen bij deze drie delen en zo duidelijk maken hoe de opzet voor dit onderzoek tot stand is gekomen. In paragraaf 2.1 komt het onderzoek van Evelien van Dijk naar stuwend geschreven zinsovergangen door middel van verwachtingen oproepen aan bod. Daarna worden in paragraaf 2.2 opvattingen van deskundigen op het gebied van spanning creëren in (jeugd)literatuur naar voren gebracht. Tot slot is de methode van Rudolph Flesch over het meten van de leessnelheid als mate voor stuwend schrijven interessant. Hier is paragraaf 2.3 aan gewijd.

2.1 Verwachtingen oproepen en inlossen

Van Dijk (2010) heeft onderzoek gedaan naar stuwend geschreven zinsovergangen in schoolboekteksten en populair wetenschappelijke tijdschriften. Zij definieert stuwend schrijven als volgt:

“De schrijver moet zijn lezers door de tekst heenvoeren. (...) Zij (de schrijvers, MvE) moeten in iedere zin die zij schrijven een klein vraagje oproepen bij de lezer en hier vervolgens in de volgende zin het antwoord op geven. De lezer wordt op deze manier gestimuleerd om steeds verder te lezen naar de volgende zin, waardoor hij daadwerkelijk het gevoel zal krijgen dat hij door de tekst wordt gevoerd.” (p.4)

Volgens Van Dijk wekt een schrijver in de eerste zin een verwachting door het oproepen van een vraag en in de volgende zin kan hij die verwachting inlossen door antwoord te geven op deze vraag. Hierdoor wordt spanning gecreëerd, want een lezer krijgt steeds een stukje openstaande informatie aangeboden en moet verder lezen om te weten te komen wat de schrijver nu eigen wil vertellen.

Interessant voor dit onderzoek is de aanname van Van Dijk dat deze schrijfstijl wel moet leiden tot spannend geschreven zinsovergangen en dat het daarnaast ook zou kunnen dat de teksten begrijpelijker worden. Dit is op te maken uit de zin: *“Een dergelijke manier van schrijven kan dan ook nuttig zijn voor bepaalde tekstgenres die niet bedoeld zijn om te boeien en om “te verkopen”, maar juist om begrepen te worden” (p.5).* Het woordje “ook” suggereert dat de schrijfstijl nuttig is voor teksten die moeten boeien en verkopen. Het corpus

dat in dit onderzoek centraal staat, kun je zeker scharen onder deze groep teksten. Immers, auteurs en uitgevers van jeugdboeken willen dat hun doelgroep ze leest en het liefst zelfs verslindt. Vandaar dat het interessant is de analyse die Van Dijk maakt van haar corpus, ook uit te voeren op het corpus in dit onderzoek. Zo komen we erachter of bij jeugdboeken inderdaad gebruik wordt gemaakt van stuwend schrijven door middel van verwachtingen oproepen en inlossen.

Omdat Van Dijk het zowel interessant vindt te kijken naar het effect van stuwend schrijven in teksten die vooral boeiend gevonden moeten worden en lezers moeten trekken als naar teksten die vooral begrijpelijk moeten zijn, heeft zij twee soorten teksten onderzocht. Ze heeft drie vmbo-lesmethodes gekozen als tekstsoorten die begrijpelijk moet zijn en drie populair wetenschappelijke tijdschriften als tekstsoorten waarbij het belangrijk is boeiend te schrijven om lezers aan het blad te binden.

Van Dijk onderzoekt vijf manieren van verwachtingen oproepen. Als eerste noemt ze het links-rechtsprincipe. Dit wil zeggen dat het zinsdeel dat als laatste in de zin staat, het belangrijkste is en waarschijnlijk in de volgende zin verder uitgewerkt wordt. Dit principe wekt dus de verwachting dat er in de volgende zin informatie komt over het belangrijkste zinsdeel.

Er zijn ook woordsoorten die verwachtingen kunnen opwekken bij lezers, namelijk: zelfstandig naamwoordgroepen, bijvoeglijk naamwoorden en voornaamwoorden. Als de auteur een term introduceert, verwacht de lezer dat deze term later verder wordt uitgewerkt. Dit kan het geval zijn bij een zelfstandig naamwoord; het vraagt om verdere uitleg. Een voorbeeld dat Van Dijk gebruikt om een oningevuld zelfstandig naamwoordgroep te illustreren is: *Een van de vele gevaren in Auschwitz was ziekte. In februari 1941 kreeg Pilecki hoge koorts na een appel waarbij de gevangenen een paar uur lang rechtop in de snijdende winterse wind moesten staan.* Het zelfstandig naamwoord 'ziekte' wordt nader uitgelegd in de volgende zin.

Een bijvoeglijk naamwoord kan een zekere vaagheid bevatten en vragen oproepen. Het woord 'tevreden' kan bijvoorbeeld de vraag oproepen waarom iemand tevreden is. Voornaamwoorden kunnen cataforisch gebruikt worden, om vooruit te wijzen naar informatie die nog komen moet. In de zin "Het is niet moeilijk" wordt de lezer gestimuleerd verder te lezen om te weten waarnaar "Het" verwijst.

Een derde manier die Van Dijk aanhaalt om verwachtingen op te roepen is het gebruik van onuitgedrukte vooronderstellingen. Dit kan door gebruik te maken van de lijdende vorm, waarbij de uitvoerende instantie weggelaten wordt. Hierdoor zal de lezer zich afvragen wie de handelende instantie is en verder willen lezen. Ook het gebruik van een negatie valt onder deze categorie. Wanneer een schrijver vertelt dat iets niet het geval is, zal de lezer zich afvragen wat dan wel het geval is en zo gestimuleerd worden om door te lezen.

Schrijvers kunnen ook verwachtingen opwekken door een denkbeeldige vraag bij de lezer op te roepen. Hier haalt Van Dijk de theorie van Pander Maat (2002) aan, dat achter elke uiting die een zender doet, een vraagtopic verscholen zit. Het vraagtopic is de denkbeeldige vraag die bij de lezer wordt opgeroepen. Dit vraagtopic vormt een brug tussen gegeven en nieuwe informatie en creëert dus een stuwende zinsovergang. Bij een zin die iets beschrijft, zouden vragen als *hoe*, *waarom*, *wanneer* bij de lezer opgeroepen kunnen worden. Als de lezer zich dit afvraagt, zal hij eerder verder lezen om het antwoord te vinden op deze denkbeeldige vraag. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat de denkbeeldige vraag niet te vergezocht mag zijn. Juist omdat de schrijver deze vraag niet expliciet stelt, is het gevaar dat je eindeloos door kunt gaan met het bedenken van denkbeeldige vragen, die in de praktijk niet snel bij de lezer in het hoofd opkomen. Voor dit onderzoek heb ik geprobeerd een heldere definitie van de denkbeeldige vraag op te stellen, zodat duidelijk wordt hoe deze in dit onderzoek is gebruikt. Als er sprake is van een denkbeeldige vraag, is er een mededelende zin, waarvan de oorzaak van de inhoud niet vanzelfsprekend is en waarbij de lezer zich afvraagt ‘waarom is dat zo?’ Als de mededeling een omstandigheid betreft, waarvan de oorzaak onduidelijk is, dan is er sprake van een impliciete (dus denkbeeldige) vraag. Als er in de tekst staat: *Marco voelde dat hij boos werd*, zal de lezer zich afvragen waarom Marco boos werd. Je verwacht in de volgende zin een antwoord op de impliciete vraag: waarom werd Marco boos? Omdat in dit onderzoek ook de term expliciete vraag wordt gebruikt, duid ik in het vervolg de denkbeeldige vraag aan als ‘impliciete vraag’.

Tot slot worden leestekens gebruikt om verwachtingen op te wekken. Het gaat hierbij om de dubbele punt en de puntkomma. Deze leestekens kondigen aan dat er een uitleg komt van het voorgaande. De lezer zal deze uitleg bij het zien van een leesteken dus verwachten en verder lezen.

Van Dijk maakt in haar onderzoek onderscheid tussen relevante en irrelevante zinsovergangen. Bij een relevante zinsovergang wordt een verwachting opgeroepen, door middel een van bovenstaande voorbeelden. Indien deze verwachting niet ingelost wordt in de zin daarop, is er sprake van een gemiste kans voor stuwend schrijven. De lezer wordt op het verkeerde been gezet en dit maakt een tekst verwarrend. Dit is zeker niet bevorderend voor de spanning in de tekst. Bij een irrelevante zinsovergang is er helemaal geen sprake van een verband, er wordt dus geen verwachting opgeroepen en ook niet ingelost. Hieruit zouden we dus op kunnen maken dat in het corpus van dit onderzoek, jeugdt teksten die als spannend ervaren worden, veel verwachtingen opgewekt en ingelost worden. Op deze manier zouden de teksten namelijk stuwend geschreven zijn en dus als spannend gezien worden. Later zal blijken of dit inderdaad het geval is.

Uiteraard is het tot besluit van deze paragraaf interessant te kijken naar de uitkomst van het onderzoek van Van Dijk. Er bleek in haar corpus regelmatig gebruik gemaakt te worden van stuwende zinsovergangen. Ruim twintig procent van de onderzochte zinnenparen bleek stuwend geschreven. In beide genres werd het meeste gebruik gemaakt van de denkbeeldige vraag en de oningevulde zelfstandignaamwoordgroep. Echter, er waren weinig significante verschillen tussen de tijdschriften en de schoolboeken in het gebruik van de stuwende middelen. Van Dijk concludeert hieruit dat stuwend schrijven zowel in de zakelijke als in de populaire teksten vaak toegepast lijkt te worden.

Bij de laatste conclusie is een kritische opmerking op zijn plaats. Zoals gezegd heeft Van Dijk in haar corpus twee soorten teksten meegenomen, schoolboekteksten en tijdschriftteksten. Deze laatste groep vertegenwoordigt de populaire teksten die moeten boeien en lezers moeten trekken. Het is dus bij deze groep vooral van belang dat de teksten spannend geschreven zijn, dus met veel stuwende zinsovergangen. Uit het onderzoek blijkt inderdaad dat in die groep regelmatig stuwende zinsovergangen te vinden zijn. Aangezien het corpus in dit onderzoek ook teksten betreft die lezers moeten boeien, zou je hetzelfde resultaat verwachten. Toch is dit niet het geval, want hier wordt een belangrijk punt over het hoofd gezien. Van Dijk heeft de populair wetenschappelijke tijdschriften gedefinieerd als populaire groep die lezers moet binden. In zekere zin is dat zo, maar een belangrijk verschil met jeugdliteratuur is dat deze tijdschriften een educatief karakter hebben. Met andere woorden: er worden veel zaken in uitgelegd. Het blad *Quest* is wel degelijk bedoeld om wetenschappelijke zaken op een populaire manier uit te leggen. Het zijn informatieve bladen. Hier zit het belangrijkste verschil

met mijn object; een jeugdboek is op de eerste plaats bedoeld om te amuseren, niet om te informeren. Het tekstdoel is wezenlijk anders. Bij een informatieve tekst kun je veel meer denkbeeldige vragen en onbepaalde zelfstandnaamwoordgroepen verwachten, omdat het doel van de tekst is om deze zaken uit te leggen. Dan ligt het dus voor de hand dat er een verwachting bij de lezer opgeroepen wordt door een term die in een volgende zin wordt uitgelegd.

Hiermee wordt duidelijk wat de toegevoegde waarde is van mijn vergelijking met het onderzoek van Van Dijk. De verwachting is namelijk dat de uitkomst van ruim twintig procent stuwend geschreven zinsovergangen bij de populaire tijdschriften niet gehaald wordt bij de jeugdboeken, omdat het tekstdoel verschilt. Als de hypothese is dat het oproepen van verwachtingen bij narratieve jeugdt teksten niet wordt ingezet om spanning te creëren, blijft de vraag dus welke middelen daar wel voor worden gebruikt. Diverse deskundigen op het gebied van schrijven voor (jeugd) publiek hebben daar theorieën over. Deze komen aan bod in de volgende paragraaf.

2.2 Spanning in narratieve teksten

Over het creëren van spanning in narratieve teksten is al veel geschreven. In deze paragraaf komen opvattingen aan de orde die betrekking hebben op stuwend schrijven, dus middelen om de lezer door de tekst te ‘duwen’. Uit deze opvattingen worden vervolgens punten geselecteerd waar een spannend geschreven tekst op zinsniveau aan moet voldoen. Deze punten worden in dit onderzoek meegenomen in de analyse van het corpus.

Het is belangrijk hierbij op te merken dat de checklist van stuwende schrijftechnieken waarvan in dit onderzoek gebruik gemaakt wordt, niet is gebaseerd op een canon van gezaghebbende schrijfadvisers of beroemde schrijvers en ook niet op toonaangevende onderzoeken op het gebied van narratieve teksten. De checklist is wel gebaseerd op adviezen uit verschillende hoeken op het gebied van spannend schrijven. Het doel van dit onderzoek is niet een oordeel geven over de wetenschappelijke waarde van deze gebruikte bronnen, maar alleen te kijken of er een verband bestaat tussen deze vaak geraadpleegde adviezen en het voorkomen van taalgebruik in overeenstemming met deze adviezen in kwalitatief goede jeugdliteratuur.

Een deskundige op het gebied van spanning in verhalen is René Appel, die zelf ervaring heeft met het schrijven van thrillers. Appel (2007) heeft uitgebreid beschreven waar een spannend boek aan moet voldoen. Hier worden een paar technieken besproken die betrekking hebben op het creëren van spanning en vaart op zinsniveau. Allereerst noemt Appel het noemen van tijdsaanduidingen, zodat de lezer naar een climax getild wordt. Een voorbeeld is: *hij keek op zijn horloge. Twee voor elf. Over een minuut wist hij hoe dit afliep*. Appel zegt hierover: “*En de lezer ook, is de impliciete boodschap, de lezer die via de vermeldingen van het tijdstip gestuwd wordt in de richting van de (waarschijnlijk) dramatische gebeurtenis*” (p. 41). Deze tijdsaanduiding is dus een voorbeeld van stuwend schrijven.

Appel zet het hele spel van verwachtingen oproepen in thrillers uiteen en dit komt overeen met de theorie van Van Dijk. Ook bij Appel wordt vaak gebruik gemaakt van denkbeeldige vragen, de bekendste is ongetwijfeld de *wie heeft het gedaan?*-vraag in misdaadboeken. Hoe interessant dit verschijnsel ongetwijfeld is, in dit onderzoek wordt het buiten beschouwing gelaten. Het gaat immers over de gehele verhaallijn. Maar ook op lager niveau kan spanning opgeroepen worden volgens Appel. Bijvoorbeeld door gebruik te maken van spanningsverhogende woorden, die associaties oproepen. Zo staat *dynamo* volgens Appel voor activiteit. Beschrijvingen kunnen spanning oproepen doordat de lezer zich dingen gaat afvragen over wat gebeurt. Dit is hetzelfde verschijnsel als de denkbeeldige vraag zoals het bij Van Dijk voorkomt, maar dan op alineaniveau. Appel noemt verder overdenkingen als middel om spanning te creëren. Een overdenking is een stukje tekst waarbij het personage in zichzelf ‘praat’, bijvoorbeeld over een dilemma. De lezer kijkt dus vanuit het perspectief van het personage, hij kijkt als het ware in zijn hoofd. De lezer zal willen weten wat er uiteindelijk gebeurt of wordt besloten, want je beleeft de gedachten van het personage en je bent benieuwd wat diegene besluit. Dit werkt dus stuwend. De criteria die Appel beschrijft zijn volgens hem belangrijk voor het creëren van spanning in teksten, maar niet bijzonder gericht op kinderen of jongeren.

Daniëls (2006) noemt acht criteria waar een goed kinderboek aan moet voldoen, waarvan er een paar belangrijk zijn voor dit onderzoek. Op de eerste plaats is het criterium ‘vaart’ heel belangrijk. Volgens Daniëls kunnen kinderen en jongeren hun aandacht moeilijk bij een verhaal houden als het vol zit met lange beschrijvingen, uitweidingen en detailleringen. Het verhaal moet vaart hebben, want “*door je verhaal vaart te geven, sluit je aan bij de onrust, ongedurigheid, wispelturigheid en speelsheid die eigen is aan een groot deel van de doelgroep*” (p. 59).

Daniëls bekijkt het begrip vaart op verschillende niveaus van het boek. Voor dit onderzoek zijn slechts de technieken voor vaart op zinsniveau of alineaniveau van belang. Hij pleit voor zowel korte zinnen in het algemeen als voor korte zinnen in de dialoog. Zinnen zouden zoveel mogelijk op een nieuwe regel moeten beginnen. Vaart kun je ook bereiken door gebruik te maken van bepaalde woorden die bij de lezer een versnelling in lezen oproepen, zoals *ineens*, *maar* of *plotseling*. Hieronder vallen ook woorden die op zichzelf al een versnelling beschrijven, zoals *sneller praten*, *rennen*, *vluchten* en *racen*. Een andere techniek is het opvoeren van een tijdsaanduiding die terugloopt, in bijvoorbeeld uren of minuten, of het aantal haltes dat verstrijkt. Bijvoorbeeld als tussen de mijmeringen van de hoofdpersoon aangegeven wordt dat hij nog maar kort de tijd heeft om na te denken, door een kort zinnetje als: *nog twee haltes* te schrijven. Vaart in een verhaal wordt volgens Daniëls ook bereikt door woorden en zinnen te herhalen. Als laatste techniek noemt hij het gebruik maken van een plotselinge rem op het verhaal. Door de snelheid eerst op te voeren en dan het tempo kort in te houden, door de hoofdpersoon bijvoorbeeld even te laten wachten, neemt de spanning en de drang om door te lezen voor de lezer toe. Al deze technieken hebben volgens Daniëls als doel de lezer door de tekst te duwen en kunnen we dus scharen onder de stuwende schrijfmiddelen.

Hermans (1997) vindt dat zinnen met een lange aanloop in de literatuur nuttig zijn voor het creëren van spanning. "*Lezers willen zo snel mogelijk weten wat u te vertellen hebt. Als u ze op een lange aanloop trakteert, laat u ze enige tijd op de kern van de zin wachten. Dat veroorzaakt spanning*" (p.34). Tegelijkertijd geeft ze aan dat dit middel funest is in zakelijke teksten, omdat het bijna altijd ten koste van de leesbaarheid gaat. Het lezen van zinnen met een lange aanloop vergt veel concentratie, want de boodschap van de aanloopzin moet onthouden worden tot de hoofdzin gelezen is en de lezer weet waar ze die informatie op moeten betrekken. Om deze reden is het zeer twijfelachtig of deze techniek gebruikt wordt in jeugdliteratuur. Het risico van aanloopzinnen is namelijk dat jongeren afhaken en juist niet door de tekst geduwd worden. Uit dit onderzoek zal blijken of dit middel in het corpus voorkomt.

Verder pleit Hermans, in tegenstelling tot Van Dijk, voor het vermijden van de lijdende vorm om vaart te krijgen in een tekst. Bij Van Dijk is het juist de afwezige handelende persoon die spanning oproept, doordat de lezer verder leest om die persoon te achterhalen. Volgens Hermans wordt de tekst zakelijk en onpersoonlijk door het ontbreken van de handelende instantie en haalt het vaart en actie uit de tekst. Deze tegenstelling maakt de vraag of de lijdende vorm voorkomt in dit corpus extra interessant.

Hermans noemt verder het persoonlijk maken van een tekst als voorwaarde om deze leesbaarder en actiever te maken. Zij haalt daarbij Rudolph Flesch aan die hier onderzoek naar gedaan heeft. Daarover gaat de volgende paragraaf.

2.3 Leesbaarheid van teksten

Het begrip stuwend schrijven werd halverwege de twintigste eeuw al geïntroduceerd door de Amerikaanse schrijfadviser Rudolph Flesch. Flesch (1977) stelde dat leesbaarheid de belangrijkste voorwaarde is voor een boeiende tekst. Met leesbaarheid bedoelt hij dat een tekst geschikt en aangenaam is om te lezen. Over de lezers van een tekst zegt hij: *zij willen zich zo weinig mogelijk inspannen bij het lezen, en zij willen bovendien iets ‘ingebouwd’ in de tekst, dat hen automatisch als een roltrap vooruit voert” (p.90)*. Ook in de theorie van Flesch gaat het dus om het doel de lezer snel door de tekst te geleiden, zonder haperingen of blokkades. Omdat dat perfect aansluit bij het onderwerp van deze scriptie, wordt ook de opvatting van Flesch meegenomen in de analyse. Echter, dit gaat iets anders dan we hierboven hebben gezien. Flesch geeft een middel om de leesbaarheid van teksten te meten. Volgens hem hangt leesbaarheid af van twee factoren: het leesgemak en de menselijke belangstelling. Het leesgemak is te meten door de het aantal woorden en de lengte van zinnen te bekijken. Hoe hoger de score is, hoe moeilijker de tekst is om te lezen. De menselijke belangstelling is te meten door te kijken naar de persoonlijke woorden en zinnen. Hoe groter het aantal persoonlijke woorden en zinnen, hoe interessanter de tekst is om te lezen. Met deze scores kun je in een tabel van Flesch aflezen wat de score zegt over het leesgemak en leesbelangstelling van de tekst. Mocht de methode van Flesch van toepassing zijn op narratieve jeugdtteksten, dan zou de uitkomst moeten zijn dat de teksten van het corpus laag moeten scoren op de moeilijkheid en hoog op de menselijke belangstelling.

Deze meting zegt dus niet waardoor de teksten van het corpus hoog scoren op spanning en dus populariteit, het geeft alleen een indicatie of ze leesbaar zijn. Omdat Flesch leesbaar gelijk stelt aan ‘de lezer als een roltrap vooruit voeren in de tekst’, mogen we aannemen dat als de teksten positief scoren op leesbaarheid, ze dus stuwend geschreven zijn. De test van Flesch is in dit onderzoek dus vooral bedoeld als interessante ondersteuning, niet als hoofddoel. De uitkomst zal immers geen antwoord geven op de hoofdvraag, zoals in de inleiding gesteld.

2.4 Samenvatting

Dit onderzoek heeft als doel te weten te komen welke technieken auteurs van jeugdboeken op zinsniveau gebruiken om spanning in hun teksten te creëren. Auteurs gebruiken stuwende technieken om lezers door een tekst te ‘duwen’. Volgens Van Dijk gebeurt dit door verwachtingen op te roepen en in te lossen en zo goedlopende zinsovergangen te schrijven. Uit haar onderzoek blijkt dat dit bij schoolboekteksten en populair wetenschappelijke tijdschriften regelmatig voorkomt. Deskundigen op het gebied van spanning in (jeugd)literatuur zijn van mening dat er andere technieken gebruikt worden om lezers door een tekst te helpen. De verwachting is dus dat narratieve teksten niet gelijk gesteld kunnen worden aan informatieve teksten en dat auteurs van dit laatste genre zich van andere technieken moeten bedienen dan educatieve schrijvers. Of dit waar is, laat dit onderzoek hopelijk zien.

Verder is het als extra ondersteuning interessant om de meetmethode van Flesch voor stuwende en volgens hem dus leesbare teksten toe te passen op het corpus. Hierdoor komen we te weten welke opvattingen elkaar ondersteunen en welke elkaar tegenspreken. De verwachting is hier logischerwijs dat de teksten uit het corpus goed scoren op leesbaarheid, aangezien ze geselecteerd zijn op populariteit. Hierover meer in het volgende hoofdstuk over de methode.

3. Methode

In dit hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van het gebruikte corpus en de wijze waarop de analyse is uitgevoerd wordt uitgelegd en verantwoord.

3.1 Corpus

In de vorige hoofdstukken is uitgelegd dat in dit onderzoek een analyse gedaan is naar jeugdliteratuur. Op de eerste plaats moest bepaald worden wat er verstaan wordt onder jeugdliteratuur. Ghesquiere (1982) zegt hierover:

“Vanuit de twee componenten, nl. jeugd of kinder (de oude meervoudsvorm van kind) en literatuur, is het fenomeen te definiëren als (a) literaire teksten geschreven door jongeren, (b) literaire teksten geschreven voor jongeren en (c) literaire teksten gelezen door jongeren” (p.10).

Hierbij merkt ze overigens op dat de eerste betekenisvariant haast niet voorkomt en dus te verwaarlozen is. Ghesquiere ziet jeugdliteratuur verder als overkoepelende term voor kinderliteratuur en adolescentenliteratuur. In Nederland is het gebruikelijker kinder- en jeugdliteratuur te onderscheiden, waarbij bij de laatste categorie vooral de jeugd vanaf het begin van de puberteit bedoeld wordt. Daar sluit ik me bij aan, dus in dit onderzoek wordt met jeugdliteratuur de literatuur voor de onderbouw van de middelbare school bedoeld, dus voor jongeren van 12 tot en met 15 jaar.

Voor het corpus was dus een selectie boeken nodig die speciaal voor deze doelgroep geschreven is. Daarbij was het belangrijk om niet zomaar een stapel boeken te kiezen, maar zeker te weten dat deze boeken populair zijn en dus als spannend ervaren worden. Immers, er is geen vooronderzoek gedaan door middel van een experiment welke boeken jongeren spannend vinden, zodat de boeken die in dat experiment het hoogst scoorden gebruikt konden worden. Daarom is het cruciaal dat met zekerheid is te zeggen dat de onderzochte boeken populair zijn onder de jeugd.

Aan deze voorwaarde meen ik te voldoen, doordat ik een corpus samengesteld heb van boeken die de Prijs van de Jonge Jury gewonnen hebben, dan wel daarvoor genomineerd waren.¹ De Jonge Jury is een project van Stichting Lezen met als doel jongeren te enthousiasmeren voor lezen en ze een mening te laten vormen over boeken. Elk jaar van

¹ Zie de website www.jongejury.nl

augustus tot februari kunnen alle jongeren in Nederland in de onderbouwklassen van de middelbare school hun favoriete boeken die dat voorgaande jaar verschenen zijn, voordragen voor een nominatie. Na die termijn worden vijf boeken genomineerd, waarna opnieuw gestemd kan worden. De winnaar wordt elk jaar in april bekend gemaakt. Omdat het boek dat bekroond is met de Prijs van de Jonge Jury wint dankzij de stemmen van de jongeren zelf, kan gesteld worden dat het winnende boek het populairste boek van het jaar is. Zoals in de inleiding al is uitgelegd, ga ik er in dit onderzoek vanuit dat een populair boek wel spannend moet zijn, omdat jongeren aangeven dat een boek pas leuk is als het spannend geschreven is. Vandaar dat voor dit corpus gekozen is voor vijf boeken die op de shortlist stonden voor deze prijs, in de periode 2005-2010. Het corpus bestaat uit:

- Carry Slee – Radeloos (genomineerd in 2005)
- Lieneke Dijkzeul – Aan de bal (genomineerd in 2006)
- Caja Cazemier – Vamp (winnaar in 2008)
- Maren Stoffels – Sproetenliefde (winnaar in 2009)
- Francine Oomen – Hoe overleef ik mijn vriendje (en hij mij)? (winnaar in 2010)

Bij de keuze van dit materiaal heeft het belang van representativiteit meegeteld. Omdat sommige jaren dezelfde auteur als winnaar hadden, is in twee jaren gekozen voor een genomineerde titel en niet voor de winnaar. Het belang van vijf verschillende auteurs woog hier zwaarder. Als er geen winnend boek opgenomen werd, is gekozen voor een alternatief op grond van representativiteit. Het boek van Dijkzeul is gekozen omdat het vooral op jongens gericht is en deze groep anders minder vertegenwoordigd was. Het boek van Slee is gekozen omdat ik de indruk heb dat zij gezien wordt als een van de meest populaire jeugdboekschrijfsters van de afgelopen vijftien jaar. In deze analyse wilde ik dus graag een boek van haar meenemen. Met deze selectie is getracht een representatief beeld te hebben van wat de jeugd de afgelopen vijf jaar graag las en wat dus de meest spannende, populaire boeken waren.

Van elk boek is een aantal pagina's geanalyseerd volgens de werkwijze die in de volgende paragraaf uitgelegd wordt. Omdat het in dit onderzoek voornamelijk om turven gaat, was het belangrijk de steekproef bij alle boeken precies even groot te houden. Er is niet gekozen om een aantal pagina's te selecteren, omdat de opmaak in de boeken verschilt. Het ene boek zou

dan veel meer tekst in de analyse hebben, dan het andere. De metingen zouden zo onbetrouwbaar worden. Vandaar dat gekozen is voor een selectie van drie keer 200 zinnen per boek, dat zijn gemiddeld drie keer vijf pagina's. Van elk boek zijn de eerste 200 en de laatste 200 zinnen gebruikt. Dit geeft een beeld van eventuele verschillen in wat auteurs doen om de lezer in het verhaal te trekken en hoe ze het boek afsluiten. Wordt aan het einde minder spannend geschreven, omdat de lezer het boek dan toch al bijna uit heeft?

Naast deze twee selecties per boek, is gekozen voor een selectie van 200 zinnen in de scène van het boek waarin de meeste actie voorkomt. Van elk boek is de scène waarin het meeste gebeurt uitgekozen. Dit hoeft niet de belangrijkste scène voor het plot te zijn. Bij het boek *Radeloos* is bijvoorbeeld gekozen voor de scène waarin de hoofdpersoon met zijn vader in de auto zit en zijn vader een hartaanval krijgt. Vervolgens volgen allerlei gebeurtenissen elkaar in rap tempo op. Deze scène bevat veel vaart en daarom is het interessant te zien wat auteurs doen om deze vaart te creëren.

Gemiddeld zijn van elk boek dus vijftien pagina's uitgebreid geanalyseerd. Ook voor de meting volgens de leesbaarheidsmethode van Flesch zijn dezelfde tekstpassages gebruikt.

3.2 Werkwijze

Zoals gezegd zijn van elk boek vijftien pagina's geselecteerd om te analyseren en zijn er drie subonderzoeken gedaan. Hieronder volgt een beschrijving van de werkwijze voor elk van deze onderzoeken apart.

3.2.1 Verwachtingen oproepen en inlossen

Allereerst is belangrijk op te merken dat voor het onderzoek naar het oproepen en inlossen van verwachtingen slechts gebruik is gemaakt van één passage van 200 zinnen per boek in plaats van drie. In verband met de arbeidsintensiviteit is gekozen om alleen de passage die de meeste actie bevat te gebruiken. Dit is de belangrijkste passage, omdat bij een stuk tekst waarin veel in gebeurt, de lezer waarschijnlijk het snelst vooruit geduwd wordt door de tekst. Als het spannend is, leest de lezer vaak sneller. Het is dus interessant te kijken of dat in die passages in de boeken op dezelfde wijze gebeurt als bij de tijdschriften en schoolboeken in Van Dijks onderzoek.

Van de passages van 200 zinnen zijn alle zinsovergangen meegenomen, met uitzondering van de dialogen. De zinnen die volledig tussen aanhalingstekens staan, zijn niet meegenomen. Het zou kunnen dat voor dialogen een heel andere theorie geldt voor stuwend schrijven, dan voor vertellerstekst. Daar is apart onderzoek voor nodig.

In de tekst zijn dus zinnenparen geselecteerd; telkens twee zinnen en dus één zinsovergang. Een dubbele punt in de zin is meegenomen als start van een nieuwe zin, tenzij er een citaat volgde. De zinnen zijn dus steeds twee keer gebruikt; één keer als tweede zin van een zinnenpaar en één keer als eerste zin van het volgende zinnenpaar. Bij alinea's is er doorgeteld, dus de laatste zin van een alinea en de eerste zin van de volgende alinea vormden samen een zinnenpaar. Als de passage van 200 zinnen niet binnen een hoofdstuk zat, is bij de start van het nieuwe hoofdstuk wel opnieuw geteld. In voorbeeld 1 is door de verschillende haakjes te zien hoe de zinnenparen geselecteerd zijn.

Voorbeeld 1

[Ik zit op mijn kamer en kan alleen maar aan Thijs denken. (De hele week is voorbij gegaan zonder dat ik hem heb gesproken.) Hij keek me schichtig aan als ik hem tegenkwam op de gang, en daar bleef het bij.] (Sproetenliefde, p. 118)

Bij elke eerste zin van het zinnenpaar is gekeken of er een verwachting opgeroepen wordt, door middel van de technieken die Van Dijk in haar onderzoek is tegenkomen en die in het theoretisch kader zijn beschreven. Er is gelet op het links-rechtsprincipe, de denkbeeldige vraag en de expliciete vraag. Deze laatste categorie is apart meegenomen omdat in het geval van het stellen van een expliciete vraag het helemaal duidelijk is dat er een verwachting wordt opgeroepen, de lezer wil immers antwoord. Bij de denkbeeldige vraag is het iets subjectiever, namelijk altijd een overweging van de onderzoeker of die vraag echt bij de lezer opkomt. Verder is gelet op oningevulde zelfstandig naamwoordgroepen, bijvoeglijke naamwoorden en voornaamwoorden. Onuitgedrukte vooronderstellingen als het gebruik van de lijdende vorm en het gebruik van een tegenstelling of negatie zijn geteld en tot slot is gelet op het gebruik van leestekens, in het bijzonder op de dubbele punt als die geen citaat aankondigt.

3.2.2 Overige technieken voor stuwend schrijven

Bij het tweede subonderzoek zijn wel drie passages van 200 zinnen per boek geanalyseerd. Uit de literatuur die genoemd is in hoofdstuk 2.2 zijn technieken geselecteerd die volgens de deskundigen leiden tot stuwende teksten voor de jeugd. Dit keer zijn geen zinnenparen

geselecteerd, omdat het hier niet gaat om een verwachting die in de eerste zin wordt opgeroepen en in de tweede zin wordt ingelost. Hier zijn de dialogen ook gewoon meegenomen in de analyse, in tegenstelling tot bij het eerste deelonderzoek. Er wordt per tekstpassage van 200 zinnen gekeken naar technieken die gebruikt worden om de lezer verder te 'duwen' in de tekst. Alleen technieken op alineaniveau zijn meegeteld, zoals uitgelegd in hoofdstuk 2.2. De volgende technieken zijn geteld: (teruglopende) tijdsaanduidingen, spanningsverhogende woorden, snelheidsverhogende woorden, korte zinnen, korte dialogen, beschrijvingen, herhaling van woorden en zinnen, overdenkingen, plotselinge remmen op het verhaal, lange aanloopzinnen en het gebruik van de lijdende vorm. Voor voorbeelden van deze technieken verwijs ik naar het resultaatendeel.

Omdat de literatuur geen duidelijkheid verschaft over wat onder een korte zin of dialoog valt, is bij dit onderzoek besloten zinnen en dialogen tot en met vijf woorden te rekenen als kort. De lange aanloopzin en de lijdende vorm zijn meegeteld, om te kijken of de verwachting klopt dat deze niet zullen voorkomen. Onder een beschrijving valt een passage met alleen vertellersperspectief, waarin een bepaalde ruimte, object of persoon beschreven wordt waardoor de interesse bij de lezer gewekt kan worden waarom die ruimte, object of persoon belangrijk is. Een overdenking is vanuit het perspectief van het personage geschreven en dus niet vanuit een auctoriale verteller. Een passage wordt als overdenking meegeteld als het heel duidelijk is dat het personage iets overweegt of overdenkt bij zichzelf, bijvoorbeeld als zich een probleem voordoet en het personage beraadt zich op een keuze die hij moet maken. Spanningsverhogende woorden zijn woorden als 'paniek', 'bonkend hart' of 'schrikken', waarvan je kunt zeggen dat ze voor een spannende sfeer in het verhaal zorgen. Snelheidsverhogende woorden zijn woorden die vaart brengen in het verhaal, zoals: ineens, plotseling, schichtig, opveren, reflex, grissen, rennen, vluchten en snel. Voorbeelden van de stuwende middelen in het corpus zijn te vinden in het resultaatendeel.

3.2.3 Leesbaarheid van teksten

In het derde sub-onderzoek is de leesbaarheid gemeten volgens de methode van Flesch, dus door te bepalen wat de score is voor het leesgemak en de leesbelangstelling. Voor deze steekproef zijn dezelfde tekstpassages gebruikt als bij de overige sub-onderzoeken.

Allereerst is de score voor het leesgemak bepaald. Hiervoor is per tekstfragment van 200 zinnen een selectie gemaakt van 3 keer 100 woorden (aan het begin, in het midden en aan het

einde van de passage). Van elke 100 woorden zijn de zinnen geteld en is een gemiddelde zinslengte berekend. Per passage is daar ook weer de gemiddelde zinslengte van genomen. Bijvoorbeeld: uit een passage van 200 zinnen zijn 300 woorden voor de steekproef geselecteerd (3 keer 100) en deze kwamen voor in $(3+9+7 =)$ 12 zinnen. Dat is dus voor die hele passage een gemiddelde van 16 woorden per zin. Elk boek heeft dus drie gemiddelden, want drie van zulke passages van 200 zinnen (begin, actie en eind).

Tevens is van elke passage het gemiddelde aantal lettergrepen per 100 woorden berekend. Met het aantal woorden per zin en het aantal lettergrepen per 100 woorden is aan de hand van de leesgemakschaal van Flesch (zie bijlage) een score voor leesgemak afgelezen. De score ligt tussen de 0 (feitelijk onleesbaar) en 100 (zeer gemakkelijk, voor iedereen leesbaar). Aan elke score heeft Flesch een leesniveau gekoppeld. Hoe hoger de score, hoe gemakkelijker de tekst te lezen is.

Leesbaarheid wordt volgens Flesch niet alleen bepaald door leesgemak, maar ook door leesbelangstelling. De mate van menselijke belangstelling hangt samen met het aantal persoonlijke woorden en zinnen in de tekst. Ook deze zijn geteld.

De persoonlijke woorden zijn wederom in een steekproef van 3 keer 100 woorden per passage van 200 zinnen geteld. Onder persoonlijke woorden verstaat Flesch: alle voornaamwoorden met uitzondering van 'het', 'hetzelfde', 'dit', 'dat', 'ze', 'hen' en 'hun' als het terugslaat op dingen in plaats van op mensen. Daarnaast alle woorden die vanzelfsprekend mannelijk of vrouwelijk zijn, zoals 'Henk', 'zus' of 'ijscoman', maar niet de woorden die voor beide geslachten gelden, zoals 'dokter'.

Van elke passage van 200 zinnen is van de eerste 100 zinnen bekeken hoeveel procent bestaat uit persoonlijke zinnen. Persoonlijke zinnen zijn volgens Flesch: gesproken zinnen, aangegeven door aanhalingstekens, vragen, bevelen en direct aan de lezer gerichte verzoeken, uitroepende zinnen en zinnen die taalkundig onvolledig zijn, bijvoorbeeld 'wel mooi, ja'.

Met de percentages persoonlijke woorden en zinnen is met behulp van de menselijke-belangstellingschaal van Flesch (zie bijlage) een score voor leesbelangstelling bepaald. Hoe hoger deze score, hoe interessanter de tekst is om te lezen.

Van elk boek is op bovenstaande manier een score voor leesgemak en een score voor leesbelangstelling bepaald. Voor dit onderzoek is de vraag interessant of de methode van

Flesch ondersteunend is voor de andere resultaten. De verwachting is dat spannende boeken namelijk hoog scoren op deze onderdelen. Tevens kunnen we hieruit opmaken of het voor auteurs aan te raden is het aantal woorden en lettergrepen en het aantal persoonlijke woorden en zinnen in de gaten te houden omdat dit wellicht van invloed is op de leesbaarheid van teksten.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten per subonderzoek gegeven. Paragraaf 4.1 beschrijft de resultaten van het onderzoek naar verwachtingen oproepen en inlossen, paragraaf 4.2 beschrijft de resultaten van de analyse naar de overige technieken voor spannend schrijven en paragraaf 4.3 gaat tot slot in op de methode van Flesch. Hierbij wordt ook gekeken naar een eventueel verband met de overige resultaten.

4.1 Verwachtingen oproepen en inlossen

In totaal zijn er uit vijf boeken 443 zinsovergangen geselecteerd, waarvan er 278 geen verwachting oproepen en dus niet relevant waren (62 %). Bij 165 zinsovergangen werd een verwachting opgeroepen en slechts 39 keer werd die verwachting ook ingelost (24%). Dat betekent dat slechts 9 % van de zinsovergangen stuwend geschreven zijn, volgens de definitie die Van Dijk gebruikt. In tabel 1 zijn de resultaten per boek weergegeven.

Tabel 1: Resultaten van verwachtingen oproepen en inlossen per boek

Boek	Aantal zinsovergangen	Aantal verwachting oproepen	Aantal verwachting inlossen	Percentage stuwende zinsovergangen op totaal
Vamp	151	62	8	5%
Aan de bal	90	26	5	6%
Radeloos	91	29	5	5%
Sproetenliefde	86	43	19	21%
Hoe overleef ik...	25	5	2	8%
Totaal	443	165	39	9%

Zoals in tabel 1 te zien is, springt *Sproetenliefde* eruit als het gaat om stuwend geschreven zinsovergangen. Bij de helft van de zinsovergangen wordt een verwachting opgeroepen en dat is veel als je het vergelijkt met de rest. Het ligt dus voor de hand dat hier dus ook meer verwachtingen worden ingelost en is het percentage stuwende zinnen op het totaal aantal zinsovergangen hoog. Opmerkelijk is verder dat er uit *Vamp* veel meer zinsovergangen zijn geanalyseerd dan gemiddeld en uit *Hoe overleef ik...* een stuk minder. Dit heeft te maken met het aantal dialogen in de geselecteerde passages, die niet meegeteld zijn. Voor dit onderzoek is het aantal zinsovergangen echter niet zo relevant.

Het is uiteraard wel interessant te kijken naar welke stuwende middelen er in deze teksten gebruikt zijn om verwachtingen op te roepen. Uiteindelijk is het doel namelijk te achterhalen welke middelen schrijvers gebruiken om de teksten spannender te maken.

Tabel 2 geeft een overzicht van alle gebruikte middelen per boek. Stuwende middelen die Van Dijk wel noemt, maar niet of bijna niet voorkomen in dit corpus zijn achterwege gelaten.

Tabel 2: Gebruikte stuwende middelen per boek om verwachtingen op te roepen. met tussen haakjes het aantal dat ingelost wordt

Stuwend middel Boek	Impliciete vraag	Expliciete vraag	Negatie	Oningevuld bijvoeglijk naamwoord	Onbepaald voornaamwoord
Vamp	12 (4)	36 (1)	3 (0)	3 (0)	8 (0)
Aan de bal	14 (2)	1 (0)	2 (2)	5 (2)	3 (0)
Radeloos	6 (2)	10 (0)	4 (1)	4 (1)	5 (1)
Sproetenliefde	26 (16)	10 (0)	0	8 (2)	1 (0)
Hoe overleef ik..	3 (2)	0	1 (0)	1 (0)	0
Totaal	60 (26)	57 (1)	10 (3)	21 (5)	17 (1)

In tabel 2 staan dus de stuwende middelen die voorkomen in de boeken. Wat opvalt, is de afwezigheid van de onbepaalde zelfstandig naamwoordgroepen, bij Van Dijk de op een na meest voorkomende categorie. In dit corpus wordt er geen een keer op die wijze een verwachting opgeroepen. Dit strookt met de verwachting vooraf, dus in de conclusie wordt dit verschijnsel nader besproken. Een omgekeerd verschijnsel, namelijk een categorie stuwende middelen die bij Van Dijk nauwelijks voorkomt en hier wel, is het hoge aantal expliciete vragen. Bij drie van de vijf boeken wordt er veel gebruik gemaakt van dit middel, bij het boek *Vamp* zelfs 36 keer. Er wordt daar dus in 200 zinnen, 36 keer een directe vraag gesteld. In voorbeeld 2 is een aaneengesloten tekstpassage weergegeven, om duidelijk te maken hoe dit eruit ziet in de tekst. In dit fragment is sprake van een ‘monologue interieur’, dus het perspectief ligt hier bij het hoofdpersonage. De vragen stelt ze zichzelf in haar hoofd.

Voorbeeld 2

Mannen en vrouwen, meiden en jongens. Hoeveel van hen zouden problemen hebben met hun verkering? Zou het bij anderen wel allemaal soepel verlopen? Wilden die wel allemaal hetzelfde? Lag

het misschien aan haar? Zouden anderen wel gedaan hebben wat Yoram wilde? Hoe moest het nu verder? Ze kon hier toch niet steeds mee doorgaan? (Vamp, p. 108)

Bovenstaand voorbeeld is wel extreem, maar ook in *Radeloos* en *Sproetenliefde* komt tien keer een expliciete vraag voor in een passage van 200 zinnen. Hoewel door het stellen van een expliciete vraag vaak een verwachting wordt opgeroepen, wordt deze verwachting zo goed als nooit ingelost. Slechts één keer krijgt de lezer antwoord op de gestelde vraag.

De impliciete vraag komt evenals bij het onderzoek van Van Dijk veel voor. Zoals gezegd zijn hiervoor alleen zinsovergangen meegeteld waarbij het heel waarschijnlijk is dat de lezer zich direct iets afvraagt, zoals in onderstaand voorbeeld te zien is.

Voorbeeld 3

Youssa wenkte Tigani en zei iets. Tigani knikte en antwoordde. Youssa schudde zijn hoofd, Tigani drong aan, Youssa bleef nee schudden. Rahmane zag hoe Tigani kwaad werd en zich opwond. Youssa lachte, greep in zijn zak en stak hem iets toe. (Aan de bal, p. 122)

Hier worden meerdere denkbeeldige vragen gesteld. De lezer zal willen weten wat er gezegd wordt, wat er geantwoord wordt, waarom Tigani kwaad wordt en wat Youssa hem toestopt. Op al deze vragen komt geen antwoord, dus de verwachtingen worden niet ingelost. Overigens is dit voorbeeld ook illustratief voor het stuwende middel onbepaalde voornaamwoorden. Twee maal komt hier het woord ‘iets’ voor, wat meegeteld is als een verwachting die opgewekt wordt door middel van een onbepaald voornaamwoord. De lezer wil weten wat dat ‘iets’ is. Ook deze verwachting wordt niet ingelost.

Opvallend aan deze resultaten is dus het hoge aantal denkbeeldige of wel impliciete en expliciete vragen. Omdat deze getallen eruit springen, zijn ze in tabel 3 voor de duidelijkheid naast elkaar gezet.

Tabel 3: Totaal aantal denkbeeldige en expliciete vragen en percentage van totaal

Boek	Totaal aantal vragen (impliciet+expliciet)	Percentage van totaal aantal stuwende middelen	Percentage van totaal aantal zinsovergangen
Vamp	48	77%	32%
Aan de bal	15	58%	17%
Radeloos	16	55%	18%

Sproetenliefde	36	84%	42%
Hoe overleef ik...	3	60%	12%

Bij de tabel is een aantekening op zijn plaats over het boek *Hoe overleef ik...* De percentages zijn hier minder betrouwbaar, omdat zowel het aantal zinsovergangen als het aantal verwachtingen dat opgeroepen wordt inclusief de denkbeeldige vraag erg laag is. Die zestig procent geeft dus een enigszins vertekend beeld. Dat neemt niet weg dat je gezien de overige resultaten kunt zeggen dat ruim de helft van de gebruikte stuwende middelen een denkbeeldige of expliciete vraag betreft.

De overige stuwende middelen komen veel minder vaak voor in het corpus. Een paar keer is er sprake van een oningevuld bijvoeglijk naamwoord, zoals in voorbeeld 4 of een negatie, zoals in voorbeeld 5.

Voorbeeld 4

Ezra pakt met een wild gebaar haar portemonnee uit haar rugzak. 'Over het geld dat je van me gestolen hebt!' Ik kijk geschrokken van de lege portemonnee naar mijn vriendin. Dit kan ze niet menen. (Sproetenliefde, p. 123)

Door het woord 'geschrokken' wordt een verwachting opgeroepen. De lezer vraagt zich af waarom de ik-figuur schrikt en leest verder om dit te achterhalen.

Voorbeeld 5

Zijn vader grijpt naar zijn borst. Paco denkt dat hij naar zijn portefeuille grijpt die in zijn borstzak zit. Hij kreunt erbij alsof hij geen lucht krijgt. 'Je speelt het wel goed,' lacht Paco. Als hij weer naast zich kijkt ziet hij dat zijn vader helemaal geen grapje maakt. Hij heeft het echt benauwd en rijdt de auto naar de vluchtstrook. (Radeloos, p. 70)

De eerste zin vertelt dat iets niet gebeurt; zijn vader maakt geen grapje. De lezer zal onmiddellijk willen weten wat er dan wel aan de hand is. Dat wordt in de volgende zin duidelijk. Dit is dus een van de weinige opgewekte verwachtingen die ingelost worden.

De lijdende vorm en de dubbele punt en puntkomma komen in het corpus te weinig voor om daar in dit onderzoek iets zinnigs over te zeggen.

4.2 Overige technieken voor stuwend schrijven

In totaal zijn vijftien passages van 200 zinnen, dus 3000 zinnen geanalyseerd. In tabel 4 is een overzicht te zien van het aantal stuwende technieken die in de passages voorkomen, met uitzondering van de korte zinnen en korte dialogen die verderop behandeld worden. Zoals gezegd heeft elk boek drie geselecteerde passages, vandaar dat ze in de tabel genummerd staan.

Tabel 4: Aantallen gebruikte stuwende middelen per boek

Boek	Spannings- verhogend woorden	Snelheids- verhogend woorden	Herha- lingen	Plotse- linge rem	Beschrij- vingen	Overdenk- ingen
Vamp 1	2	3	0	0	0	3
Vamp 2	7	11	0	1	0	5
Vamp 3	3	3	0	1	0	0
Radeloos 1	1	1	0	0	0	0
Radeloos 2	6	19	1	0	0	2
Radeloos 3	1	2	0	0	0	1
Aandebal 1	0	8	1	0	1	1
Aandebal 2	14	16	1	2	1	2
Aandebal 3	0	3	1	0	0	1
Sproetenl.1	1	1	0	0	0	3
Sproetenl.2	19	9	0	1	0	4
Sproetenl.3	5	1	0	0	0	2
H.o.i. 1	5	2	0	0	1	0
H.o.i. 2	8	12	1	1	1	1
H.o.i. 3	2	0	3	0	0	0

Op de eerste plaats is het van belang te kijken welke stuwende middelen in de boeken voorkomen, ongeacht het verschil in passage. De vraag die in dit onderzoek centraal staat, is namelijk welke technieken auteurs gebruiken. Er wordt amper of geen gebruik gemaakt van de aflopende tijdsaanduiding, lange aanloopzinnen en de lijdende vorm. Daarom zijn deze technieken niet in de tabel opgenomen. Schrijvers van jeugdboeken gebruiken deze technieken hier dus niet om spanning te creëren. De overige middelen komen in meer of mindere mate wel voor, in elk geval genoeg om ze nader te bekijken. Hieronder wordt van elk middel een voorbeeld uit de boeken gegeven.

Woorden zijn spanningsverhogend als ze heel duidelijk een spannende sfeer oproepen bij de lezer, zoals de woorden ‘banger’, ‘bibberbenen’ en ‘gil’ in voorbeeld 6. Omdat het verhaal door deze woorden spannend wordt, wordt de lezer gedwongen door te lezen. Daarom werken ze stuwend.

Voorbeeld 6

Hoe dichtster Rosa bij Neuz’ container komt, hoe banger ze wordt. (...) Met bibberbenen staat Rosa voor Neuz’ kamer. (...) Ze steekt de sleutel in het slot, doet de deur open en geeft een gil. (Hoe overleef ik, p. 65)

Snelheidsverhogende woorden zorgen voor extra vaart in het verhaal en laten de lezer sneller lezen. Deze woorden ‘duwen’ de lezer door de tekst, zoals te zien in voorbeeld 7 aan de woorden ‘bliksemsnel’, ‘als bij toverslag’, ‘rennen’, ‘sprintten’, ‘renden’ en ‘zigzaggend’.

Voorbeeld 7

De voetballers trokken bliksemsnel shirts en broeken aan en gingen daarna op in de menigte, de stapeltjes stenen die als doelen hadden gediend, waren als bij toverslag verdwenen. ‘Wegwezen’, zei Brulé. Hij begon te rennen. (...) Ze sprintten achter Youssa aan (...). Youssa en Tigani schoten een steegje in tussen twee helverlichte kroegen. Ze renden erachteraan, zigzaggend tussen tafeltjes en stoelen die als terras waren bedoeld (...). (Aan de bal, p. 123)

In het geval van een plotselinge rem wordt een korte passage met actie abrupt onderbroken, zodat de lezer even op adem kan komen. In voorbeeld 8 zit de rem na de zin ‘Dus toch!’.

Voorbeeld 8

Ze trok haar T-shirt aan, waste haar handen, spoelde haar mond en liep met zware passen terug naar haar kamer. Schichtig wierp ze een blik op het scherm, alsof ze verwachtte dat hij daar nog zou zijn. Nee, het scherm was nog steeds donker. Maar dat beeld! Wat ze gezien had stond nog haarscherp op haar netvlies. Gatver! Kloterige, smerige, gore, viezerik! Schold ze binnensmonds. Dus toch! Midden in haar kamer bleef Jade staan wachten. Waarop? Tot haar hart was uitgebonkt? Dat ging nog wel even duren. Ze moest iets doen! (Vamp, p. 113)

In dit geval gaat het om Jade, die zich in haar hoofd steeds kwader maakt op een jongen en dan ineens wacht tot haar hart is uitgebonkt. Een plotselinge rem kan dus in gedachten zitten, maar ook bijvoorbeeld in een passage waarbij iemand rent en ineens valt. Dat is dan een letterlijke rem in het verhaal. Bovenstaande passage is ook een voorbeeld van een

overdenking, vanaf ‘Maar dat beeld!’. De zinnen daarna zegt Jade tegen zichzelf. Een overdenking bevat dus meestal expliciete vragen of uitroepen. Een beschrijving is juist niet vanuit het personage verteld, maar vanuit het standpunt van de verteller. Alleen beschrijvingen van ruimtes of personen zijn meegeteld, zoals in voorbeeld 9.

Voorbeeld 9

Ze staan bij de ingang van het complex. Vier lange rijen containers zijn vijfhoog opgestapeld, als legoblokjes. Elke container heeft een balkonnetje, behalve de huizen op de begane grond. Tussen de rijen in staan fietsenrekken, vuilnisbakken, barbecues, banken en campingstoelen. In de tuin van een van de begane grond-woningen staat een kale, maar compleet opgetuigde kerstboom. Een ander tuintje is helemaal volgestapeld met bierkratten en in weer een andere staat een oude leren bank met een televisie ervoor. (Hoe overleef ik, p. 21)

Tot slot komen in de boeken soms herhalingen voor, die vaart in het verhaal kunnen brengen. Als herhalingen zijn simpelweg woorden en zinnen die dubbel voorkomen meegeteld, zoals in voorbeeld 10.

Voorbeeld 10

In paniek rent hij naar de weg en gebaart met zijn handen dat ze moeten stoppen. ‘Stoppen!’ schreeuwt hij ‘Stoppen!’ Maar niemand reageert. Ze razen gewoon door. (Radeloos, p. 70)

Om te bepalen welke stuwende middelen schrijvers gebruiken, kan dus op de eerste plaats gekeken worden naar hoe vaak ze voorkomen in de boeken. Maar als een techniek echt garant staat voor spanning in teksten zou je verwachten dat die techniek in de passage met de meeste actie nog vaker voorkomt dan in de overige passages. Vandaar dat het nog interessanter is te kijken naar de verschillen tussen de passages.

In tabel 4 is te zien dat er bij sommige middelen een groot verschil is in aantallen per passage. Daarom is berekend of die verschillen tussen passages significant zijn. Uit een enkelvoudige variantieanalyse blijkt er inderdaad een significant verschil te zijn tussen passages bij drie stuwende middelen, namelijk in het geval van het aantal spanningsverhogende woorden ($F=10,18$; $df=2$; $p=0,003$), bij de snelheidsverhogende woorden ($F=23,03$; $df=2$; $p<0,001$) en bij het aantal keer optreden van de plotselinge rem in het verhaal ($F=6,00$; $df=2$; $p=0,02$). Bij de overige stuwende middelen is geen verschil in passage gevonden. Die middelen komen dus niet vaker in de ene passage voor dan in de andere.

Uiteraard is de volgende stap te kijken tussen welke passages die verschillen dan significant zijn. Dat is gedaan met een post-hocvergelijking van Scheffe. Daaruit blijkt dat bij de spanningsverhogende woorden het verschil significant is tussen passage 1 en 2 ($p=0,006$) en tussen 2 en 3 ($p=0,009$), maar niet tussen 1 en 3 ($p=0,98$). Dat wil dus zeggen dat er gemiddeld meer spanningsverhogende woorden gebruikt worden in de passage met actie dan in de overige passages.

Voor de snelheidsverhogende woorden geldt hetzelfde. Er is een significant verschil tussen passage 1 en 2 ($p<0,001$) en tussen 2 en 3 ($p<0,001$), maar niet tussen 1 en 3 ($p=0,82$). De passage met de meeste actie bevat dus niet alleen gemiddeld de meeste spanningsverhogende woorden, maar ook de meeste snelheidsverhogende woorden in vergelijking met de overige twee passages.

Bij het gebruik van de plotselinge rem zit het iets anders. Hier is wel een significant verschil gemeten tussen passage 1 en 2 ($p=0,02$), maar net niet tussen 2 en 3 ($p=0,07$) en zoals verwacht ook niet tussen 1 en 3 ($p=0,81$). De plotselinge rem wordt in de passage met actie dus wel significant vaker gebruikt dan bij de passage aan het begin van het boek, maar het verschil tussen de passage met actie en de passage aan het eind van het boek is net niet groot genoeg om daar een conclusie aan te verbinden.

Zoals al eerder gezegd waren er in de literatuur voor dit subonderzoek nog twee kenmerken van spannend geschreven zinnen die hier onderzocht worden, namelijk de korte zinnen en de korte dialogen. Deze zijn dus ook geteld. Omdat deze getallen op zichzelf nietszeggend zijn, is ook gekeken naar het percentage van het totale aantal dialogen en zinnen. Deze resultaten zijn te zien in tabel 5.

Het gemiddelde percentage korte zinnen (25%) ligt in de boeken lager dan het gemiddelde percentage korte dialogen (48%). Het aandeel zinnen tot en met vijf woorden is dus niet heel groot, terwijl het aandeel dialogen tot en met vijf woorden wel opmerkelijk is. Bijna de helft van de dialogen bestaat uit minder dan zes woorden. Toch zeggen deze resultaten niet zoveel, omdat je deze aantallen met veel meer andere boeken zou moeten vergelijken voor een betrouwbaar oordeel. Er zijn geen gegevens bekend over het gemiddelde aantal korte zinnen en dialogen in de Nederlandse kinderliteratuur, dus is niet bekend of deze boeken hoger of lager scoren hierin. Wat wel interessant is voor dit onderzoek is om te kijken naar het verschil per passage, net zoals hierboven is gedaan met de andere stuwende middelen. Zo kom je te

weten of in de passage met de meeste actie meer kortere zinnen en kortere dialogen voorkomen dan in de overige passages.

Er blijkt geen verschil tussen de passages te zijn bij de korte zinnen, maar wel bij de korte dialogen ($F=4,36$; $df=2$; $p=0,04$). Tussen passage 1 en 2 is echter geen significant verschil gemeten ($p=0,11$), maar wel tussen passage 2 en 3 ($p=0,05$). De passage met actie bevat dus gemiddeld wel meer korte dialogen dan de passage aan het eind van het boek, maar het verschil met het begin van het boek is te klein om significant te zijn.

Tabel 5: Aantal korte zinnen en korte dialogen

Boek	Aantal korte zinnen	Totaal aantal zinnen*	Percentage korte zinnen	Aantal korte dialogen	Totaal aantal dialoogzinnen	Percentage korte dialogen
Vamp 1	20	136	15%	20	64	31%
Vamp 2	65	177	37%	14	23	61%
Vamp 3	24	50	48%	55	150	37%
Radeloos 1	19	97	20%	52	103	50%
Radeloos 2	39	141	28%	28	59	47%
Radeloos 3	14	70	20%	38	130	29%
Aan de bal 1	32	115	28%	47	85	55%
Aan de bal 2	29	134	22%	46	66	70%
Aan de bal 3	16	89	18%	51	111	46%
Sproetenl. 1	22	147	15%	17	53	32%
Sproetenl. 2	26	131	20%	31	69	45%
Sproetenl. 3	22	100	22%	51	100	51%
H.o.i. 1	10	65	15%	65	135	48%
H.o.i. 2	17	93	18%	78	107	73%
H.o.i. 3	15	31	48%	65	169	38%

* Het totaal aantal zinnen betreft de 200 zinnen met aftrek van de dialoogzinnen

Van de stuwende middelen die significant meer voorkomen in de passages met actie, is in tabel 6 een overzicht van de gemiddelden gegeven. De bovengenoemde resultaten zijn duidelijk uit de tabel af te lezen. Zo bevat bijvoorbeeld de actiepassage gemiddeld 10.8 spanningsverhogende woorden en dat is een stuk meer dan de gemiddelden van de begin- en eindpassages.

Tabel 6: Gemiddelden per passage met tussen haakjes de standaarddeviatie

Stuwend middel	Aantal spanningsverhogende woorden	Aantal snelheidsverhogende woorden	Aantal plotselinge rem	Percentage korte dialogen
Passage				
Begin boek	1.8 (1.92)	3.0 (2.92)	0.0 (0)	43.2 (10.99)
Actie	10.8 (5.45)	13.4 (4.04)	1.0 (0.71)	59.2 (12.85)
Eind boek	1.2 (1.92)	1.8 (1.30)	0.2 (0.45)	40.2 (8.53)

4.3 Leesbaarheid van de teksten

Met behulp van de leesbaarheidschalen van Flesch is voor elk boek een score voor leesgemak en een score voor leesbelangstelling bepaald. Deze scores zijn te zien in tabel 7.

Tabel 7: scores leesgemak en leesbelangstelling per boek

Boek	Leesgemak	Leesbelangstelling
Vamp	77,6	78,7
Aan de bal	66,3	63,3
Radeloos	83,3	91,0
Sproetenliefde	84,0	83,0
Hoe overleef ik...	81,0	87,7

Volgens Flesch zijn boeken met een score tot 40 als ‘moeilijk’ en tot 55 als ‘vrij moeilijk’ typeerbaar. De norm voor het gemiddelde boek ligt op 65; alles daarboven geldt als ‘vrij gemakkelijk’ tot ‘zeer gemakkelijk’. Alleen voor het boek *Aan de bal* geldt dat het een niveau heeft dat Flesch koppelt aan de onderbouw van de middelbare school en de bovenbouw van de mavo. Alles boven de zeventig, in dit geval geldt dat voor de overige boeken, is geschikt voor de laatste jaren van de basisschool.

Hoe hoger de menselijke belangstelling, hoe leesbaarder het boek. Ook hier geldt dat *Aan de bal* het laagst scoort en dus het lastigst is. De overige boeken scoren zeer hoog en zijn dus erg leesbaar.

Uit een Pearson’s correlatietest blijkt dat het leesgemak positief samenhangt met de leesbelangstelling ($r=0,43$; $p=0,047$). Dit wil zeggen dat de score voor leesbelangstelling hoger is naarmate het leesgemak van dat boek hoger is en dit maakt de methode van Flesch betrouwbaar als het gaat om een overzicht van de totale leesbaarheid.

Er is geen correlatie gevonden tussen de leesbaarheid zoals Flesch die typeert en de kenmerken van een spannende tekst die uit de overige onderzoeken naar voren kwamen ($p > 0.05$). Voor de leesbaarheidsscore van Flesch maakt het dus niet uit hoeveel impliciete en expliciete vragen er gesteld worden, hoeveel spanningsverhogende en snelheidsverhogende woorden er gebruikt zijn en hoe hoog het percentage korte dialogen is.

Hieruit kan dus geconcludeerd worden dat de methode van Flesch een andere maatstaf is voor leesbaarheid, dan de aanwezigheid van stuwend schrijftechnieken. 'Leesbaar' volgens Flesch betekent niet hetzelfde als 'spannend geschreven' zoals dat in dit onderzoek centraal stond.

Door de teksten volgens de methode van Flesch op leesbaarheid te onderzoeken, is wel een ander interessant gegeven aan het licht gekomen. Uit deze resultaten blijkt namelijk dat vier van de vijf boeken als 'gemakkelijk' beoordeeld worden volgens de methode van Flesch. Het is interessant om je af te vragen of dit bij heeft gedragen aan de populariteit ervan. Hiervoor zou je het corpus moeten vergelijken met een ander, minder populair corpus. Het gegeven dat de boeken eigenlijk te gemakkelijk gevonden worden voor de middelbare school, is een punt waar in de discussie op ingegaan wordt.

5. Conclusie

In dit onderzoek stond de vraag centraal van welke stuwend schrijftechnieken auteurs van narratieve jeugdt teksten gebruik maken om spanning te creëren in hun teksten. Het onderzoek van Evelien van Dijk werd als uitgangspunt genomen, met de verwachting dat de resultaten bij narratieve teksten zouden verschillen van de door haar onderzochte schoolboekteksten en educatieve tijdschriften. Allereerst is in dit onderzoek gekeken naar het voorkomen van de soorten stuwend geschreven zinsovergangen die Van Dijk ook onderzocht heeft. Hieruit is gebleken dat het totale percentage stuwend geschreven zinsovergangen bij narratieve teksten een stuk lager ligt. In jeugdromans wordt veel minder vaak op zinsniveau een verwachting opgeroepen en nog minder vaak wordt deze verwachting ingelost. Verder is het opvallend dat bij de romans nergens een verwachting opgeroepen wordt door het gebruik van een onbepaald zelfstandig naamwoordgroep, terwijl dit bij Van Dijk de op één na meest voorkomende manier was van stuwend schrijven. Dit verschil wordt hoogstwaarschijnlijk verklaard door de keuze van het corpus. Schoolboekteksten, en in mindere mate ook educatieve tijdschriften, hebben als doel de lezer te informeren. Hierin zal vaak een bepaalde term genoemd worden, die later uitgelegd wordt. Een roman is veel minder bedoeld als educatief middel en daarom worden er geen begrippen in genoemd, die later uitgelegd worden. In een boek worden begrippen al als bekend verondersteld en als dit niet het geval is, zullen lezers zelf de betekenis moeten zien te achterhalen met behulp van bijvoorbeeld een woordenboek. Ze hoeven ook geen begrippen te leren uit een roman, zoals dat bij een schoolboek wel het geval is.

In beide corpora blijkt veelvuldig gebruik gemaakt te zijn van de impliciete vraag om een verwachting op te roepen. Bij de narratieve teksten komt in tegenstelling tot bij de educatieve teksten, de expliciete vraag veel vaker voor. In het corpus van dit onderzoek blijkt bij een kwart van alle zinsovergangen een vraag gesteld te worden. Van alle stuwend geschreven zinsovergangen is dit zelfs meer dan de helft. Dit stuwende middel is veruit de meest voorkomende techniek die gebruikt is om lezers door de tekst te 'duwen', de overige middelen die Van Dijk in haar corpus vond, komen hier bijna niet voor.

Naast de stuwende middelen die Van Dijk onderzocht, is in dit onderzoek ook gekeken naar andere stuwend schrijftechnieken, zoals ze door deskundigen op het gebied van literatuur

bepleit worden. Hieruit blijkt dat het gebruik van spanningsverhogende en snelheidsverhogende woorden in het corpus het meest voorkomt en dat de aantallen hiervan in de passages met actie significant hoger liggen dan in de andere passages. Met andere woorden: auteurs maken veelvuldig gebruik van spanningsverhogende en snelheidsverhogende woorden als zij vaart en spanning willen toevoegen aan een passage. Ook het gebruik van een plotselinge rem in het verhaal komt vaker voor in een passage met actie, dan aan het begin van het verhaal. Bovendien bevatten passages met actie meer korte dialogen. Het gebruik van tijdsstilstand, lange aanloopzinnen en de lijdende vorm is in dit corpus niet aangetroffen en deze technieken worden hier dus niet gebruikt om spanning op te wekken.

De leesbaarheidsmeting van Rudolph Flesch is uitgevoerd als aanvulling op het onderzoek. Hieruit bleek geen ondersteuning van de eerdere resultaten. De leesbaarheidsscore van Flesch hangt niet samen met het gebruik van de gevonden stuwend schrijftechnieken. Wel worden vier van de vijf boeken als zeer leesbaar en dus zeer gemakkelijk getypeerd. Gemakkelijk volgens de methode van Flesch houdt in: korte gemiddelde zinslengte en veel persoonlijk woorden en zinnen. Voorzichtig kan hieruit dus geconcludeerd worden dat boeken die hierop hoog scoren, goed gewaardeerd worden door lezers. Het hangt echter niet samen met het begrip 'spanning' zoals dat voor deze scriptie is onderzocht. 'Leesbaar' en 'spannend' zijn hier twee verschillende begrippen. Toch kan het voor (aankomende) auteurs wellicht interessant zijn om in het achterhoofd te houden.

Op basis van dit onderzoek kunnen adviezen aan auteurs gegeven worden over welke technieken zij kunnen gebruiken voor het schrijven van jeugdromans. Jonge lezers willen graag door de tekst 'geduwd' worden en dit kun je bereiken door gebruik te maken van het stellen van vragen, zowel impliciet als expliciet. Door deze vragen creëert een auteur 'open plekken' die de lezer graag invult en zo wordt hij gedwongen door te lezen. Daarnaast zouden auteurs gebruik moeten maken van spanningsverhogende en snelheidsverhogende woorden om vaart in het verhaal te houden. Verder is aangetoond dat het loont om na een versnelling in het verhaal een plotselinge rem in te bouwen, zodat de lezer even op adem komt en benieuwd is naar wat er na de rem gebeurt. Tot slot zorgen korte dialogen voor actie en vaart in het verhaal.

6. Discussie

Bij de uitvoering en de resultaten van dit onderzoek is een aantal kanttekeningen te plaatsen. Hoewel nauwkeurig gekeken is naar de selectie van het corpus, is niet met zekerheid te zeggen dat de gemiddelde onderbouwleerling de geselecteerde boeken echt spannend vindt. Beter zou het zijn, om voor het corpusonderzoek eerst een experiment onder de doelgroep te houden. Op deze manier is na te gaan welke teksten jongeren echt spannend vinden. Voor dit onderzoek is uitgegaan van het feit dat de genomineerde en winnende boeken van de Jonge Jury wel spannend moeten zijn, anders zouden ze niet zo populair zijn. Hierbij is ook uitgegaan van het gegeven dat boeken bij de jeugd populair zijn als zij ze spannend vindt. Hieraan ligt een informeel vraaggesprek in de klas aan ten grondslag en geen betrouwbaar experiment.

Dit biedt tegelijkertijd ook mogelijkheden voor vervolgonderzoek. Het zou interessant zijn om met de resultaten van dit onderzoek een experiment te houden om zo te kijken of de technieken die hier zijn gevonden voor stuwend schrijven, ook daadwerkelijk door lezers als spanningsverhogend worden ervaren. Een tekst met veel spanningsverhogende woorden kan dan bijvoorbeeld vergeleken worden met een tekst zonder deze woorden om te kijken of lezers de teksten anders waarderen.

Het sub-onderzoek naar de leesbaarheid van de boeken volgens de methode van Flesch heeft aangetoond dat de onderzochte boeken vrij gemakkelijk zijn voor de doelgroep. In dit onderzoek stond de doelgroep onderbouwleerlingen van 12 tot en met 15 jaar centraal en dit is ook exact de groep die de genomineerden en winnaars voor de Jonge Jury bepaalt. In de praktijk blijkt echter dat de bewuste boeken toch vooral door een iets jonger publiek gelezen worden. Een rondvraag onder docenten in het basisonderwijs bevestigt dit vermoeden; de auteurs van het corpus zijn ook in groep 7 en 8 van het basisonderwijs populair. Bovendien staan de bewuste boeken meestal niet op de lijst voor bijvoorbeeld de tweede en derde klas vwo, waarschijnlijk omdat de docent het niveau van deze boeken te laag vindt. De uitkomst van de meting naar leesbaarheid strookt dus met de praktijk. De vraag is dan in welke mate dit de uitkomst van het onderzoek heeft beïnvloed. Het zou kunnen dat auteurs die een boek gaan schrijven met de uitkomsten van dit onderzoek in hun achterhoofd, uitkomen op een boek dat geschikt is voor de laatste twee jaren van de basisschool en de brugklas. Wellicht maken

auteurs van boeken die op de lijst staan voor bijvoorbeeld de derde klas vwo gebruik van andere technieken om spanning te creëren. Voor vervolgonderzoek hiernaar zou dus een ander corpus gebruikt moeten worden. Het is interessant om bijvoorbeeld eens naar de romans met het predicaat 'young-adult' te kijken, een categorie boeken die de laatste jaren steeds meer in opkomst is en populair is bij derde klassen. Het betreft hier een serie overgangsboeken die qua niveau tussen de jeugdliteratuur en de volwassenliteratuur inzit.

Literatuurlijst

Corpus:

Cazemier, C. 2006. *Vamp*. Uitgeverij Ploegsma Amsterdam.

Dijkzeul, L. 2004. *Aan de bal*. Uitgeverij Lemniscaat Rotterdam.

Oomen, F. 2008. *Hoe overleef ik mijn vriendje? (en hij mij!)*. Uitgeverij Querido Amsterdam.

Slee, C. 2003. *Radeloos*. Uitgeverij Prometheus Amsterdam.

Stoffels, M. 2007. *Sproetenliefde*. Uitgeverij Leopold Amsterdam.

Overige literatuur:

Appel, R. 2007. *Spanning in verhalen. Over het schrijven van spannende boeken*. Uitgeverij Augustus Amsterdam.

Cox, K.E. & J.T. Guthrie. 2001. Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading. In: *Contemporary Educational Psychology* 26: 116-131.

Daniëls, W. 2006. *Kinderboeken schrijven*. Uitgeverij Augustus Amsterdam.

Dijk, E. van. 2010. *Stuwend schrijven. Een corpusonderzoek naar aanleiding van de adviezen van de schrijfadviseur Rudolph Flesch*. Masterscriptie Universiteit Utrecht.

Flesch, R. 1977. *Helder schrijven, spreken, denken*. Van Loghum Slaterus Deventer.

Ghesquiere, R. 1982. *Het Verschijnsel Jeugdliteratuur*. Uitgeverij Acco Leuven/Amersfoort.

Hermans, M. 1997. *Schrijven met effect. Stijlcursus doeltreffend formuleren*. Uitgeverij Coutinho Bussum.

Onrust, M., A. Verhagen & R. Doeve. 1993. *Formuleren*. Bohn Stafleu Van Loghum Houten.

Pander Maat, H. 2002. *Tekstanalyse: wat teksten tot teksten maakt*. Uitgeverij Coutinho Bussum.

Websites:

www.jongejury.nl

Bijlagen

- Leesgemakschaal en menselijke belangstellingschaal van Flesch
- Corpus teksten