

1 Inleiding

Eind jaren '90 zag ik steeds vaker een nieuw soort boeken op mijn bureau belanden: jongerenromans met een volwassen 'look' die ook naar inhoud en structuur andere registers opentrokken dan de Beckmannen en Hartmannen van voor die tijd. Veel van deze romans hoorden eerder thuis bij de boeken voor volwassenen. Ik was twaalfjaar jeugdbibliothecarisen bezig met het afronden van de 'bibliotheekschool'. Een studie van deze nieuwe adolescentenromans en wat ze zouden kunnen betekenen voor de leesontwikkeling van jongeren leek me dan ook een uitstekend onderwerp voor een eindwerk (De Bruijn 2000). Bij mijn eigen kinderen (toen 15 en 17 jaar) zag ik immers hoe het oude leesplezier en de nieuwsgierigheid naar verhalen steeds meer verdrongen leken door plicht en schooltaken en ook in de bibliotheek zag ik jongeren die me als kind enthousiast over hun gelezen boeken waren komen vertellen nu met literatuurlijstjes in de hand langs de boekenrekken voor volwassenen schuifelen, in stille wanhoop op zoek naar het dunste boek dat eigenlijk gisteren al gelezen had moeten zijn.

Om het terrein van de nieuwe adolescentenliteratuur te verkennen ben ik dan een literatuuronderzoek begonnen dat zich na veel lezen toespitste op drie onderdelen: de boeken, de lezers en de scholen.

2 De boeken

Voor de ontwikkeling van de huidige adolescentenliteratuur zijn vooral de jaren '70 van belang met de opkomst van de zgn. 'probleemboeken'. U kent ze nog wel: boeken waarin zowel de vader werkeloos was, als de moeder aan de drank en de dochter ongewenst zwanger. De maatschappij veranderde snel in die tijd en om tegemoet te komen aan de kritiek van de werkgoepen jeugdliteratuur die protesteerden tegen de traditionele rol- en maatschappijbevestigende verhalen in de lees- en schoolboeken werden de 'kommer-enkwel-boeken' geboren. Doorgaans

werd een mager speurders- of avonturenverhaaltje gebruikt om minstens één actueel vraagstuk naar voren te brengen en de hoofdrolspelers komen niet echt tot leven.

In de jaren '80 blijven nog altijd realistische jeugdromans verschijnen, maar verinnerlijking, fantasie en verbeelding krijgen een kans, de emoties die de hoofdpersonen vertonen bieden meer kansen tot identificatie.

In de jaren '90 verschijnen dan steeds meer boeken die geen duidelijk afgebakende leeftijdsgroep voor ogen hebben. Ze bieden beelden, fantasieën en structuren die boeiend zijn voor oud en jong en hebben een duidelijk literair gehalte en deze tendens wordt vooral duidelijk in de romans voor jongeren. De traditionele genres worden ingeruild voor inhouden en vormen die men ook tegenkomt in de literatuur voor volwassenen. Wat springt hier vooral in het oog?

Opvallend bij de nieuwe adolescentenromans is dat het naar inhoud vaak een *initiatieroman* is. De lezer volgt het hoofdpersonage op een cruciaal stukje levensweg waar ervaringen en confrontaties hem rijper zullen maken. Hij is niet langer het voertuig van een probleem, maar een archetypische eenling die de lezer alle mogelijkheden biedt om zich met hem of haar te identificeren. Het zijn verhalen over jongeren op de moeilijke weg tussen de ene en de andere levensfase, op zoek naar een eigenwaarde die verworven wordt door ervaringen met vriendschap, vertrouwen, jaloezie, verdriet, verlangen, pijn, plezier, seksualiteit, zelfbewustheid, humor, enz. Het einde van deze romans is vaak open, de toekomst wordt niet afgeschilderd als een duidelijk en helder spoor. De mens is immers voortdurend aan verandering onderhevig in een veranderende wereld, ook als hij volwassen is.

Naar *thematiek* zal het in boeken over en voor deze leeftijdsfase noodgedwongen over leven en dood gaan, over seksualiteit en erotiek, vriendschap en verraad, over droom en realiteit, over tegenstellingen en absolute waarden, omdat de adolescentie een belangrijke fase is van psychische, sociale en culturele groei die "een immense behoefte heeft aan intensiteit en pathetiek, vlijmscherpe ervaringen en emoties" (De Sterck 1997). Dus nog altijd kommer en kwel? Ja, maar vanuit een veel persoonlijker thematiek dan die uit de probleemboeken van de jaren '70 en tegelijkertijd stijlmiddelen hanterend die de hoofdpersonen tot leven brengen en in hun ontwikkeling volgen.

Naar *vorm en stijl* gebruikt men steeds meer de moderne romancompositie en -technieken. Novelle, brievenroman, dagboekvorm, metaforisch taalgebruik, intertekstualiteit, perspectiefwisselingen, montagestructuur, het zijn vormen en stijlmiddelen die de nieuwe adolescentenroman aan waarheid doen winnen, als het de schrijver lukt stijl en taalgebruik tot eenheid te brengen met de inhoud. Dan slagen ze erin levende mensen op te voeren in teksten die een beroep doen op intuïtie, fantasie, humor en verbeelding van de jongere, want dat zijn de elementen die inzicht verschaffen en die het verschil maken voor de lezer. Het wordt er voor

de lezer niet altijd gemakkelijker op, want om alle verhaallagen te doorgronden heb je vaak heel wat culturele bagage nodig.

Volgens Aidan Chambers is goede adolescentenliteratuur 'literature of recognition'. Literatuur die een soort her-kennen is, literatuur die je helpt je bewust te worden van wat je eigenlijk in je onderbewustzijn al wist, die je begeleidt van onwetendheid naar kennis. Boeken verhogen dan de mogelijkheden van wat je in aanleg kunt zijn, maar nog niet bent. Of zoals Kafka het ooit uitdrukte: "Menig boek werkt als een sleutel op onbekende vertrekken in je eigen slot."

3 De lezer

Waarin verschilt de adolescent van nu zo met die van enkele decennia geleden, toen we hen vanaf het vierde jaar voortgezet onderwijs wel enkel de grote literatuur konden laten lezen? Vroeger verliep de overgang van kindertijd naar volwassenheid zeer abrupt. De economische situatie liet niet toe langer jong te zijn. Later werd de jeugdtijd meer beschouwd als een overgangsfase waarin de identiteit gevormd werd, al lag voor velen die identiteit al bij voorbaat vast: arbeiders- of middenklasse, gelovigheid, geslacht. Het waren toegewezen identiteiten waaraan een bepaalde leefwereld vasthing en waar je maar in te stappen had.

De laatste decennia is hierin veel veranderd. De jongere van nu krijgt veel minder vaste waarden en normen toegeschoven als zijn ouders destijds. Er wordt van hem verwacht dat hij tijdens de adolescentie zijn eigen identiteit verwerft en zelf zijn waarden en normen leert bepalen. Hij krijgt er wel meer tijd voor als zijn ouders destijds, want de jeugdtijd is verlengd. Verlenging van de leerplicht en de economische noodzaak om voor een goede job daar nog een paar jaren bij te doen resulteerden in een langere afhankelijkheid van de ouders. Door die verlenging is de jongerencultuur een subcultuur geworden waarin jongeren zich (soms erg lang) comfortabel nestelen.

Het loont de moeite om de ontwikkelingspsychologie van de adolescent nader te bekijken.

In de *lichamelijke ontwikkeling* valt vooral de groeispurt op en de sexuele rijping. De snelle en vaak disharmonische groei mag zich dan wel vooral voor het zestiende jaar afspelen, de psychologische reacties werken veel langer door. De veranderingen voltrekken zich zo snel dat het zelfconcept, het beeld dat men als mens van zichzelf heeft, er geen gelijke tred mee houdt. De oude identiteit lijkt niet meer te passen bij de nieuwe persoon die men in de spiegel ziet. De ontwaakte seksualiteit is in deze tijd misschien nog wel het meest ingrijpend. Hij dwingt de jongere, met de wetten van de natuur, zijn eigen sexuele identiteit te gaan verkennen. Geen wonder

dus dat dit thema haast onvermijdelijk opduikt in adolescentenromans. De nieuwe gestalte, de nieuwe identiteit confronteren de jongere met verleden en heden, vragen hem zijn plaats te kiezen. Daarom wordt de puberteit ook wel eens gezien als een tweede kans, als een wedergeboorte, die men nu zelf zal dienen waar te maken.

In de *cognitieve ontwikkeling* komen de volwassen intellectuele structuren tot ontwikkeling. De adolescent kan nu op basis van louter formele eigenschappen een redenering aangaan, hij moet ze niet langer toetsen aan de concreet-waarneembare werkelijkheid en in die redenering kan hij veronderstellingen inbouwen en doordeductie het juiste antwoord selecteren. Hij kan ook combinaties maken die een rol spelen in het vinden van de juiste oplossing. Daarnaast heeft hij leren omgaan met abstracte begrippen: woorden en symbolen die een abstracte betekenis hebben en zelf weer naar een hele reeks begrippen of symbolen verwijzen. Beeldspraak, woordspelingen en dubbele bodems worden in hun figuurlijke betekenis begrepen.

Betekent dit nu ook dat ze met al die nieuwe verworvenheden overweg kunnen? Nee, als je anders gaat redeneren in je hoofd en je gaat anders tegen de dingen aankijken dan heeft dat ook gevolgen op het sociale en emotionele vlak. Je bekijkt je ouders anders, vriendschappen krijgen een andere betekenis, door die confrontatie met het eigen ik is men in deze fase ook egocentrischer en je denkt dat wat jou overkomt, jouw gevoelens en gedachten, aan anderen totaal vreemd is. Dit kan leiden tot een groot gevoel van eenzaamheid. De omkering tussen het reële en het hypothetische brengt met zich mee dat nu alles in vraag wordt gesteld: school, ouders, de samenleving, de godsdienst. Dit betekent ook dat een heleboel oude zekerheden verdwijnen zonder dat er voorlopig nieuwe voor in de plaats komen. En als men een keuze moet maken, dan maakt het combinatorische denken de mogelijkheden zo groot dat ze geen keuze kunnen maken. Kortom: de nieuwe cognitieve mogelijkheden doen alle oude zekerheden wankelen en richten de blik op het eigen innerlijk.

Toch biedt de ontwikkeling in het cognitieve denken een heleboel mogelijkheden in vorm en inhoud voor de adolescentenliteratuur: abstracte begrippen, beeldspraak en wisselend vertelperspectief mogen geen probleem meer zijn en steeds meer auteurs bedienen zich hiervan. Daarnaast is humor ook van groot belang. Er is vaak sprake van zware introspectie in adolescentenromans en om een en ander toch ook wat te relativeren is humor eigenlijk broodnodig. Vergeet verder niet dat veel jongeren zich in deze periode vaak erg eenzaam voelen, ondanks hun grote mond, en dat deze boeken hen kunnen vertellen dat ze daarin niet alleen zijn, maar dat de meesten erin slagen om door moeilijke perioden heen te komen.

De *dynamisch-affectieve ontwikkeling* vertoont op deze leeftijd een weinig harmonisch beeld.

Door de vele veranderingen op lichamelijk, geestelijk en sociaal vlak verkeert menig jongere in een ware identiteitscrisis. Of de jongere erin slaagt zijn nieuwe identiteit zo goed mogelijk in te vullen is afhankelijk van de egosterkte en van de mogelijkheden en moeilijkheden die de sociale omgeving de jongere aanreikt. Deze ontwikkelingsfase is gebaat bij initiatieromans die hen de mogelijkheid geeft om op een veilige manier nieuwe ervarings- en gevoelsterreinen te verkennen en hun zo beperkte levenservaring uit te breiden. Met een goed geschreven roman, waar inhoud, vorm en stijl alle kansen bieden op identificatie met de hoofdpersoon, kan de adolescent identiteiten uitproberen, zelfs gevaarlijke. Boeken geven hem een veilige experimenteerruimte. Je kunt leren van een positieve identificatie, maar ook van een negatieve. Je hebt immers even kunnen voelen hoe het is en een mens leert van zijn emoties.

De *sociologische groei* speelt zich steeds meer af buiten het gezin. De jongere van vandaag zal de waarden en normen waarin hij zichzelf terugvindt vooral zoeken binnen de jongerencultuur van vandaag. Die wordt getekend door een langere economische afhankelijkheid, de dualisering van het onderwijs, machteloosheid t.o.v. de maatschappij, de onderhandelingscultuur binnen het gezin, maar ook consumentisme, de peergroup, seksualiteit, een vrijetijdsbesteding waarin de computer sterkaan belangwint en de sterke individualisering van de maatschappij. Men is steeds meer op zichzelf aangewezen.

Leren omgaan met je gevoelens, je ontplooiing tot psychisch volgroeid mens zelf ter hand nemen, dat haal je natuurlijk niet in de eerste plaats uit boeken. Toch kunnen romans die jongeren het gevoel geven dat ze over waarachtige mensen gaan, een belangrijk steentje bijdragen in dat groeiproces. In de nieuwe initiatieromans volgen zij hoe anderen op cruciale momenten omgaan met gevoelens en het maken van keuzen.

Er is nog een belangrijk pluspunt aan het stimuleren van jongeren tot meer lezen. Boeken bestaan uit woorden en woorden geven de mensen een apparaat om te denken, te vergelijken, te communiceren. Als je je gevoelens leert herkennen en kunt benoemen, als je er woorden voor vindt, dan kun je er ook over denken, praten of schrijven. Zo heb je meer kans om voor jezelf of in samenspraak met anderen tot oplossingen te komen voor problemen waarmee je anders op jezelf wordt teruggeworpen.

De berichten in de pers over *het leesgedrag van jongeren* zijn niet positief. In Nederland wordt elke vijf jaar een groot tijdsbestedingsonderzoek gedaan en dit al sinds 1975. (Knulst 1996). De onderzoekers ontdekten dat het patroon volgens welke men de media gebruikt, m.a.w. of men bijvoorbeeld leest of televisie kijkt, bepaald wordt door het medialandschap waarin je als jongere bent opgegroeid. Ben je bijvoorbeeld vóór 1950 geboren, dan was je als kind voor je ontspanning

en behoefte aan verhalen aangewezen op lezen en is de kans groot dat je nog altijd leest voor je ontspanning. Jongeren daarentegen die voor hun ontspanning en hun behoefte aan verhalen vooral de televisie hebben gebruikt zullen veel minder naar boeken grijpen en zij staan helemaal onderaan in de statistieken, zij besteden het minste tijd aan lezen. Wat zijn de mogelijke factoren voor dit verminderd leesgedrag?

1. Ze zien het steeds minder thuis, ouders hebben het te druk. De tijd die hen rest is niet voldoende om leesconcentratie op te brengen. Minder voorbeeld doet minder volgen.
2. Concurrentie van andere vrijetijdsbestedingen die de keuze voor boekenlezen maar afschilderen als een asociaal en ascetisch gebeuren.
3. Het overvloedig aanbod aan teksten in de informatiemaatschappij heeft geleid tot een afgenomen waardering van lectuur.
4. Televisiekijken verdringt het lezen. De jongere generatie is opgegroeid met televisie en heeft daardoor niet zoveel routine opgebouwd in het verwerken van tekst voor informatie en ontspanning. De taal en de conventies daarentegen die de televisie gebruikt zijn veel minder complex en die kennen ze als hun broekzak.

4 De scholen

De ervaring met eigen kinderen en met de bibliotheekjeugd heeft mij geleerd dat het de school is die in de adolescentenperiode bepalend is voor wat gelezen wordt. Toen mijn zoon vijftien jaar was en in het vierde jaar secundair onderwijs zat en nu toch al échte literatuur moest gaan lezen, las hij op voorstel van zijn zus 'De aanslag' van Harry Mulisch. Al snel was duidelijk dat dat niet echt vlotte. Gevraagd naar de reden was zijn verzuchting: "Tot nu toe gingen mijn boeken meestal over jonge mensen en nu moet ik lezen over een man van veertig die praat met mensen van veertig over mensen van veertig en het gaat allemaal zo diep". Het was duidelijk dat hij identificatieproblemen had met de hoofdpersonages in de roman.

Het literatuuronderwijs dat vanaf het vierde jaar secundair wordt gegeven wordt in de discussies over ontleding ook vaak aangehaald als een reden voor de ontleding van jongeren. De scholen proberen de leerlingen in de hun toegemeten tijd binnen te leiden in de 'grote' literatuur, maar dat lijkt soms enkel te resulteren in het afwijzen van boeken. Veelal *moeten* ze boeken lezen uit een door de leerkracht opgestelde lijst en dienen daarover *analysevragen* te beantwoorden of *boekbesprekingen* te maken. Redenen genoeg om lezen met plicht te associëren en

allergisch als jeugd aan plicht is, dit lezen terzijde te schuiven op momenten van vrije keuze. Het werkwoord lezen heeft een hekel aan de gebiedende wijs.

Wat wil het literatuuronderwijs bereiken? *Cultuuroverdracht* was vroeger de belangrijkste doelstelling van het literatuuronderwijs. Als we de huidige doelstellingen van het literatuuronderwijs in de tweede en derde graad secundair bestuderen komen we bij iedereen het begrip '*litterair competente lezer*' tegen. De literair competente lezer heeft kennis van genres, stijlkenmerken, structuuranalyse, literatuurgeschiedenis en kent de belangrijkste werken daaruit, maar kan ook een eigen waardeoordeel onder woorden brengen, is bereid met anderen van gedachten te wisselen over het boek en kan de tekst op de eigen gevoelswereld betrekken. Naast de oude doelstellingen wordt nu blijkbaar ook de rol van literatuur in de persoonlijkheidsvorming benadrukt. Deze *leerlinggerichte/ervaringsgerichte benadering* wint momenteel terrein ten koste van de cognitieve/tekstgerichte benadering. Het lezen van fictie gebeurt immers op emotionele wijze en veel minder op cognitieve wijze. De leerlinggerichte aanpak zou leiden tot grotere leesmotivatie en leesplezier, zou daarom leesbevorderend werken en dus te prefereren zijn boven de traditionele tekstgerichte aanpak.

Ook Wam de Moor verdedigt deze opvatting (De Moor 1996) en is bovendien een groot pleitbezorger voor *longitudinaliteit* van het literatuuronderwijs. Hij bepleit het gebruik van goede jeugdliteratuur vanaf de kleuterschool tot het einde van de middelbare school en zou graag minder nadruk willen leggen op het technisch lezen en meer aandacht zien voor het plezier van verhalen, het lezen als persoonlijk avontuur. Door een juiste keuze van teksten kan iedere leerling op zijn niveau literair competent zijn. De adolescentenroman past perfect binnen die longitudinaliteit.

Dat lezen op de eerste plaats een persoonlijk avontuur is, is ook de overtuiging van Daniel Pennac (Pennac 1993). Hij vat zijn opvattingen samen in de tien onaantastbare rechten van de lezer. Het tiende recht is het recht om te zwijgen over een boek, want als je iemand met het boek wilt verzoenen, zo stelt hij, dan mag je er niks voor vragen. Een heel belangrijk hulpmiddel in het onderwijs volgens hem is voorlezen, want nieuwsgierigheid naar boeken kun je niet forceren, die maak je wakker.

Aidan Chambers werkte de visie van Pennac meer didactisch uit (Chambers 1995). Ook al beschrijft hij vooral het werken met boeken bij jonge kinderen en lagere schoolkinderen, uit zijn werkwijze zijn ook veel tips te halen voor docenten uit het middelbaar onderwijs. Voorlezen en het scheppen van leestijd en -ruimte is ook voor hem erg belangrijk, naast de wijze waarop goede boeken worden aangebracht en de mogelijkheid die wordt ingebouwd om te reageren en te praten over het gelezene. Zo kan ook volgens hem dat longitudinaal leesonderwijs opgebouwd worden tot een leesspiraal die nooit hoeft te eindigen, maar waarin de competente lezer altijd doorgroeit.

Chambers is een groot pleitbezorger van het aanreiken van adolescentenromans aan jongeren. Immers boeken die de lezer op de een of andere manier zeggen dat het gelezene met hemzelf te maken heeft zullen meer empathie bij hem los kunnen maken. Hij zal ook meer bereid zijn om een weloverwogen oordeel te formuleren en er over te praten. Hij zal meer het gevoel hebben dat dit zinvol voor hem is. Daarom hoeft nog niemand bang te zijn dat de lezer van adolescentenromans nooit over zal stappen naar het lezen van romans voor volwassenen. Hij is toch ook geen prentenboeken blijven lezen? Literair waardevolle boeken aanbieden op elke leeftijd en de gelegenheid geven daarover te praten is van groot belang. Dit veronderstelt wel een kennis van de beschikbare jeugdliteratuur.

In 1998 was ik als toehoorder op deze conferentie aanwezig en heb toen een twintigtal (Vlaamse) leerkrachten die in de derde graad van het middelbaar onderwijs Nederlands gaven aangesproken met de vraag of zij mee wilden doen met een kleine rondvraag over het gebruik van adolescentenromans in hun lessen. Ik kreeg twaalf formulieren terug.

Daaruit bleek dat drie van de vier gebruikte methoden adolescentenromans vermeldden in de opgenomen literatuurlijsten en dat tien van de twaalf docenten hun leerlingen ook toestonden deze boeken te lezen voor de lijst. Toch spraken slechts vier van hen over deze boeken in de klas, zeven spraken er niet over en één enkel in het vijfde jaar.

Zonder de pretentie te willen hebben dat dit de verhoudingen weergeeft binnen het onderwijs kreeg ik uitgaande van deze reacties toch de indruk dat er een plaats aan het groeien was voor de adolescentenroman in het Vlaamse onderwijs. Een plaats die voorlopig misschien nog vooral gecreëerd wordt door de leerlingen zelf en de methode waaruit ze titels ontleenen. De leerkrachten laten het wat aarzelend toe, de meesten spreken immers niet over de boeken. Missen ze misschien kennis over deze boeken?

Ook naar de opleiding heb ik toen geïnformeerd. De twaalf bevroagde leerkrachten waren tussen de tien en de vijfentwintig jaar geleden afgestudeerd. Op de vraag of ze tijdens hun studie geïnformeerd waren over jeugdliteratuur antwoordden slechts drie van hen bevestigend en slechts zes van hen lazen zelf adolescentenromans. Informerend naar waar zij hun informatie hierover haalden bleken negen leerkrachten die in 'kritieken' te halen. Vier voegden daar ook nog vakliteratuur aan toe.

Er ontbreekt op dit vlak nog wel een en ander aan de opleiding van docenten Nederlands. Aan de universiteiten van Leuven en Antwerpen kan men ondertussen als keuzevak jeugdliteratuur kiezen. In Gent zien de professoren nog geen enkele geldige reden om jeugdliteratuur op te nemen in het vakkenpakket en ook het ervaringsgericht lezen krijgt hier nog geen voet aan de grond.

Als men een leerling echt op zijn of haar niveau wil begeleiden om stappen voorwaarts te maken in de persoonlijke leesontwikkeling dan is het zeer belangrijk dat men leestips kan geven, want het aanbod is te groot voor hen om daarin de boeken te vinden die hen aanspreken. Alleen de echte lezers kunnen dat en die komen er toch wel. Juist voor die grote middengroep kunnen verwijzingen naar goede adolescentenromans een geleidelijke overgang naar de volwassenenliteratuur haalbaar maken.

Veel leerkrachten aarzelen ook adolescentenromans te gebruiken in de lessen omdat ze bang zijn af te glijden naar *het triviale*. Hierbij is misschien te overwegen dat het realistischer is dat literatuuronderwijs zich meer zou richten tot gewone lezers en minder tot literaire wetenschappers in spé. Wat je ook leest, als je daarin een ruim aanbod krijgt ontwikkel je je smaak en tenslotte neem je geen genoegen meer met een vrijblijvend verhaaltje. Op de tweede plaats: Wat volwassenen afgezaagd en triviaal vinden, hoeft dat nog niet voor jongeren te zijn. Het stellen van de grote levensvragen vinden volwassenen die al een leeshistorie hebben opgebouwd vlug cliché, terwijl jongeren hier nog volop mee worstelen. Bovendien, als een jongere een te moeilijke volwassenenroman voorgeschoteld krijgt, waar hij de literaire laag niet van bereikt, dan blijft er vaak ook niet meer over dan een triviaal verhaaltje, terwijl populaire literatuur die identificatiekansen geeft, hem wel vooruit kan helpen in zijn leesontwikkeling. Ten slotte valt nog te bedenken dat een aantal van deze boeken nú al thuishoren in de literaire canon van het Nederlands.

Als ik hier pleit voor het gebruik van adolescentenliteratuur in de derde graad van het middelbaar onderwijs dan vraag ik u niet de literatuur voor volwassenen te vergeten. Ik wil enkel bepleiten deze boeken niet uit te sluiten, wat nu wel vaak gebeurt en ze een plaats te gunnen naast de andere. Deze boeken zijn er, gebruik ze en laat de leesontwikkeling van de leerlingen zijn natuurlijke tempo volgen. De nieuwe adolescentenroman is in dit geestelijk groeiproces immers een waardevolle etappe om de taalrijkdom van Babylon, die toren vol boeken, veilig te bereiken.

Bibliografische referenties:

De Bruijn, M. (2000), *Van Biblebont naar Babylon: een verkenning van de nieuwe adolescentenroman*. Leuven: LINC.

De Sterk, M. (1997), "Grond onder de voeten: over de initiërende waarde van jeugdliteratuur". In: *Leesgoed*, 1997, nr. 3, p. 107-113.

Knulst, W. & G. Kraaykamp (1996), 'Leesgewoonten: een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers'. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

De Moor, W. (1996), "Van kindertijd tot volwassenheid: longitudinaliteit in het literatuuronderwijs". In: *Leesgoed*, 1996, nr. 6, p. 248-252.

Pennac, D. (1993), *In een adem uit: het geheim van het lezen*. Amsterdam: De Brink.

Chambers, A. (1995), *De leesomgeving: hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Amsterdam: Querido.

Chambers, A. (1995), *Vertel eens: kinderen lezen en praten*. Amsterdam: Querido.