

Helma van Lierop-Debrauwer
 Universiteit Leiden & Universiteit Tilburg
 Contact: H.vanLierop@uvt.nl

Literaire competentie en de adolescentenroman

Leesplezier

In zijn essay *De cultuur van het lezen* merkt Ronald Soetaert op dat literatuuronderwijs en leesbevordering 'in hoge mate geïnspireerd [worden] door de gedachte aan leesplezier en het genoegen van het lezen'¹⁷. Ook docenten zelf geven aan dat leesplezier, genoegen, naast kennisverwerving en reflectie een belangrijke doelstelling is van hun lessen literatuur. De reacties in 'Perspectieven vanuit de onderwijspraktijk' laten wat dat betreft aan duidelijkheid niets te wensen over.¹⁸ En onderzoek naar fictie- en literatuuronderwijs op Nederlandse vmbo-, havo- en vwo-scholen laat eveneens keer op keer zien dat leraren Nederlands het belangrijk vinden dat leerlingen plezier beleven aan lezen. Tegelijkertijd wordt vastgesteld dat leraren er maar moeilijk in slagen deze doelstelling te realiseren. Het leesplezier neemt in de loop der jaren eerder af dan toe.¹⁹ Wat gaat er fout? Hoe kan het dat docenten in feite het omgekeerde bereiken van wat ze nastreven.

In het verslag van de rondetafelbijeenkomst van de Nederlandse Taalunie over de functies van lezen, worden verschillende verklaringen genoemd voor het 'afhaakgedrag' van lezers: de concurrentie van andere media, de canon die jongeren niet inspireert, het overaanbod van boeken waardoor lezers door de bomen het bos niet meer zien en het negatieve imago van lezen.²⁰ Ik ben ervan overtuigd dat ook het ontbreken van longitudinaliteit in het boekenaanbod in de literatuurlessen verantwoordelijk is voor het negatieve resultaat. Al eerder²¹ is opgemerkt dat ondanks het ideaal van een longitudinaal lees- en literatuuronderwijs, er op Nederlandse havo- en vwo-scholen nog steeds een kloof is tussen het lezen in de onderbouw en de lessen literatuur in de tweede fase. De breuk wordt veroorzaakt door opvattingen van docenten over en hun kennis van

¹⁷ Soetaert, R., *De cultuur van het lezen*. Den Haag, Nederlandse Taalunie, 2006, p. 9-74. Citaat: p. 31.

¹⁸ Mottart, A. & Rutten, K., *Perspectieven vanuit de onderwijspraktijk*. Den Haag, Nederlandse Taalunie, 2006, p. 85-91.

¹⁹ Gazendam-Brakenhoff, P., 'Kinderen houden van lezen! Fictieonderwijs onder de loep.' In: *Tijdschrift/Letteren*, 12 (2002), nr. 3, p. 41-43.

²⁰ Deze redenen worden genoemd door onder meer Annemie Leysen en Majo de Saedeleer. In: *Appendix. Verslag rondetafelbijeenkomst 'functies van lezen'*. Den Haag, Nederlandse Taalunie, 2006, p. 109-117.

²¹ Laarakker, K., *Lezen op je eigen niveau. De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur*. In: *Tijdschrift/Letteren*, 12 (2002), nr. 3, p. 36-40.

jeugdliteratuur en meer in het bijzonder van adolescentenromans, uitgegeven voor jongeren. Onderzoek²² laat zien dat docenten het nodige voorbehoud maken ten aanzien van jeugdliteratuur in de hoogste klassen. Ze hebben twijfels over het literaire niveau van de boeken en/of vinden dat jeugdliteratuur hoe dan ook niet in de tweede fase thuishoort. Een aantal docenten geeft aan niet genoeg op de hoogte te zijn van het genre om een oordeel te kunnen geven. De voornaamste oorzaak van hun beperkte kennis is naar eigen zeggen tijdgebrek. Daarnaast geeft een aantal docenten aan niet geïnteresseerd te zijn in jeugdliteratuur.

Leerlingen uitdagen en stimuleren

Niet alleen tussen, maar ook binnen de afzonderlijke leerjaren is (te) weinig aandacht voor een geleidelijke ontwikkeling van de literaire smaak. Veel docenten zijn geneigd leerlingen in de onderbouwjaren te bevestigen in de literaire smaak die ze op dat moment al hebben. Gebrek aan vertrouwen in de eigen overtuigingskracht maakt dat leraren denken dat het stimuleren van lezen weinig helpt. Een gangbare praktijk is dat ze leerlingen de opdracht geven enkele boeken te lezen en daarvan een leesverslag te schrijven.²³ De jongeren kiezen de boeken die ze gewend zijn te lezen: met een herkenbaar plot en een stijl die weinig ruimte laat aan de verbeelding van de lezer. Met deze boeken is overigens op zich niets mis. Ze sluiten in een bepaalde fase van de leesontwikkeling aan bij de voorkeur van jongeren. Maar het is de taak van de leraar om de leerlingen verder te helpen en ervoor te zorgen dat ze in het lezen een uitdaging blijven zien, dat ze geprikkeld worden om verder te kijken dan hun eigen horizon. Dat kan door meer met deze boeken te doen in de klas, door niet te volstaan met een korte beoordeling van het leesverslag, maar door met leerlingen in gesprek te gaan over literatuur. Dat vereist van de docent kennis van jeugdliteratuur, zowel van boeken die de voorkeur hebben van de leerlingen als van boeken die hen verder helpen in hun literaire ontwikkeling. Dan wordt het mogelijk om, vertrekkend vanuit de leesvoorkeur van leerlingen, jeugdboeken en boeken voor volwassenen aan te bieden die aansluiten bij de belevingswereld van jongeren, maar die in literair opzicht meer te bieden hebben.

Een gevarieerd aanbod aan adolescentenromans

De laatste jaren is het aanbod aan literaire adolescentenromans voor jongeren opvallend gegroeid. De literaire emancipatie van de jeugdliteratuur is in alle genres zichtbaar, maar wellicht het meest op het gebied van de jongerenroman. Al in 1994 wijst Peter van den Hoven op wat hij noemt 'een literaire osmose' in boeken voor jongeren in de adolescentiefase: inhouden en vormen die in de literatuur voor volwassenen gemeengoed zijn, dringen door in de jeugdliteratuur en veroorzaken een soort meng-

²² Zie onder meer Lierop-Debrauwer, H. van en S. van Bruinisse, 'Jeugdromans mag je niet lezen. Over adolescentenromans van jongeren in het literatuuronderwijs.' In: *Tsjip/Letteren*, 12 (2002), nr. 3, p. 32-35.

²³ Zie Gazendam-Brakenhoff, P., 'Kinderen houden van lezen! Fictieonderwijs onder de loep.' In: *Tsjip/Letteren* 12 (2002), nr. 3, p. 41-43.

vorm.²⁴ Naar zijn overtuiging zijn er geen inhoudelijke of literaire steekhoudende argumenten te geven voor de scheiding tussen bijvoorbeeld *Nathan Sid* en *Zilver* van Adriaan van Dis, *Kinderjaren* van Jona Oberski en *Kees de Jongen* van Theo Thijssen aan de ene kant (volwassenenliteratuur) en *De dagen van olim* van Miep Diekmann, *Mooie dagen* van Veronica Hazelhoff en *De reizen van de slimme man* van Imme Dros aan de andere kant (jeugdliteratuur).

Sinds de publicatie van *Grensverkeer*, is het aantal grensoverschrijdende boeken steeds verder uitgebreid. Een kleine greep uit het grote aanbod levert titels op als *Vallen* (1994) en *De arkvaarders* (2001) van Anne Provoost, *Gebr.* (1996) van Ted van Lieshout, *Met mij gaat alles goed* (1996), *Splinters* (1998), *Met huid en haar* (2004) van Marita de Sterck, *Koorddansers* (1997) van Hilde Dillen, *De dagen van de bluegrassliefde* (1999) en *Ons derde lichaam* (2006) van Edward van de Vendel en *Niets is wat het lijkt* (2000) van Aidan Chambers. Het zijn boeken die met volwassen literaire middelen de zoektocht naar een eigen identiteit verbeelden. Er is sprake van een artistieke verwerking van de adolescentie. Auteurs kiezen niet langer voor platgetreden paden, maar voor vernieuwing. Boeken met een auctoriale vertelwijze en een chronologische opbouw zijn niet langer meer karakteristiek voor de jeugdliteratuur. Ze worden aangevuld met boeken waarin wordt geëxperimenteerd met een meervoudig perspectief en een montageachtige structuur. Deze literaire jeugdromans roepen vragen op zonder pasklare antwoorden te geven. Ze bieden vooral mogelijkheden tot reflectie. Deze boeken vergen meer van de leerling dan de traditionele jeugdroman, waarin het de auteur er vooral om gaat zijn boodschap zo helder mogelijk voor het voetlicht te brengen. In de hedendaagse adolescentenroman wordt de lezer uitgedaagd zelf na te denken over inhoud en vorm van het verhaal. De lezer wordt een actieve partner in de literaire communicatie.

Bij verschillende gelegenheden heb ik betoogd dat vergelijking en confrontatie van verschillende soorten boeken in de literatuurles een interessante bijdrage is aan de literaire competentie van leerlingen. In een levendige uitwisseling van ervaringen met de gelezen boeken leren jongeren oordelen over kwaliteit. Ze ontwikkelen een eigen visie die gestoeld is op de eigen leeservaring en onderbouwd wordt met argumenten. Ik heb mijn pleidooi steeds toegespitst op het werken met het gevarieerde aanbod aan adolescentenromans voor jongeren én volwassenen. Dit genre biedt volop mogelijkheden aan jongeren om hun eigen voorkeuren te leren kennen en daarover op een naar eigen idee zinvolle manier te praten. Dat blijkt onder meer uit een project dat bij wijze van pilot is uitgevoerd in een VWO4-klas. De leerlingen konden goed uit de voeten met de vergelijkende analyse en oordeelden positief over de werkwijze. Ze vonden de nieuwe aanpak leerzaam, omdat het hen naar eigen zeggen bewuster maakte van de verschillende verhaalaspecten. Ze kregen meer waardering voor de gelezen boeken en

²⁴ Hoven, P. van den, . Den Haag, 1994, p. 51.

hadden het gevoel deze manier van kijken naar en vergelijken van boeken hun leesgedrag veranderde. Het samen praten over de boeken zorgde voor een veelzijdig perspectief. Het enthousiasme dat de meeste leerlingen uitspraken in hun evaluatie, was ook af te lezen uit hun eindproducten.

Wie ernst wil maken met het leesplezier van leerlingen en de ontwikkeling van literaire competentie zal zich moeten verdiepen in de ontwikkelingen in de literatuur. Daarbij kan niet volstaan worden met de volwassenenliteratuur. De traditionele grenzen tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur zullen in het literatuuronderwijs opgeheven moeten worden. Niet alleen omdat het aanbod daartoe uitnodigt, maar ook omdat het tegemoet komt aan de behoeften van leerlingen. Daarmee worden de kansen dat de doelstellingen van het literatuuronderwijs gerealiseerd worden, vergroot.

Ronde 5

Dick Schram

Vrije Universiteit - Amsterdam

Contact: dh.schram@let.vu.nl

Literatuuronderwijs en (empirische) literatuurwetenschap

De literatuurwetenschap is vaak een belangrijk oriëntatiepunt geweest voor de inrichting en formulering van doelstellingen van het literatuuronderwijs. De meest hechte relaties zijn wel die tussen het literatuurwetenschappelijke structuralisme – het meest bekend is de narratologie – en de aandacht voor de structurele verhaalanalyse op de middelbare school, en de lezersgerichte theoretische stroming van de receptie-esthetica en de aandacht voor de leesbeleving in de didactiek. Deze werd tevens gevoed door het Angelsaksische *reader response criticism* (Bleich, Purves), hier te lande bekend gemaakt door Wam de Moor. Waarschijnlijk hebben deze literatuurwetenschappelijke stromingen zo gemakkelijk ingang kunnen vinden omdat de eerste, het structuralisme, een methode van analyseren aanbod die in vereenvoudigde vorm ook op de middelbare school kon worden gebruikt. De receptie-esthetica bood niet zozeer een methode als wel een verruiming van het literatuurwetenschappelijk object van de literaire met de lezer. Omdat leerlingen ook lezers zijn, kon dit gedachtengoed eveneens zijn weg naar de school vinden.

De laatste tijd lijkt de band tussen de literatuurwetenschap en het literatuuronderwijs wat losser te zijn geworden, hoewel de literatuurwetenschap ook nu nog wel het een en ander te bieden heeft. Voor de inrichting van Geïntegreerd LiteratuurOnderwijs kan de lange onderzoekstraditie van de Vergelijkende Literatuurwetenschap inspirerend werken. In de Literatuurwetenschap worden – meer toegespitst - al sedert gerui-