

Lezen op je eigen niveau

De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur

De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur is een belangrijke periode in de literaire socialisatie, die in hoge mate bepalend is voor het verloop van de verdere leescarrière. Het is een bekend gegeven dat veel mensen die overgang als te abrupt ervaren, en het literatuuronderwijs het (soms zelfs definitieve) verlies van het leesplezier aanrekenen. Zelfs nu de verplichte leeslijst minder boeken dan ooit bevat, en leesbeleving belangrijker is dan structuuranalyse, lijkt dit probleem nog steeds te bestaan. In hoeverre zou meer (structurele) aandacht voor de ‘betere’ jeugdliteratuur in zowel basisvorming als Tweede Fase een oplossing kunnen bieden.

Karin Laarakker

Longitudinaliteit

In *Comme un roman*, in het Nederlands vertaald als *In een adem uit...*, schetst Daniel Pennac de ideale overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur als een fase waarin we een tijdlang zeer uiteenlopende boeken door elkaar lezen: goede en slechte, kinderboeken en boeken voor volwassenen. Op een dag zal dan de echte literatuur winnen, want, zo redeneert Pennac, ‘ongemerkt stuwen onze verlangens ons steeds vaker naar de “goede” boeken.’ Spijtig genoeg leven deze verlangens hoogstwaarschijnlijk slechts onder een miniem gedeelte van de jongeren. Het verlies, of in ieder geval de sterke afname van het leesplezier, en in het verlengde daarvan de afnemende leesmotivatie in de loop van de middelbare school, is een wijdverbreid verschijnsel, evenals het feit dat in deze periode vaak een kloof ontstaat tussen het ‘lezen voor jezelf’ en het ‘lezen voor school’. Deze bereikt zijn hoogte-, of

beter gezegd dieptepunt in de hoogste klassen van havo en vwo. In het verleden werden de werkvormen in het literatuuronderwijs, de eenzijdige gerichtheid op de canon en de grote hoeveelheid verplicht te lezen boeken beschouwd als de grote boosdoeners. Nu echter de tekstgerichte benaderingen hebben plaatsgemaakt voor een meer ervaringsgericht curriculum, waarin de structuuranalyse in dienst van de leesbeleving staat, de literatuurgeschiedenis op het havo verdwenen en op het vwo geminimaliseerd is en de verplichte leeslijst nog maar een fractie bevat van het aantal boeken dat eerdere generaties moesten lezen, zou feitelijk een (groot) gedeelte van de problemen verholpen moeten zijn. Een van de belangrijkste doelstellingen van dit vernieuwde literatuuronderwijs is het bereiken van longitudinaliteit: een zoveel mogelijk ononderbroken ‘leeslijn’ die loopt van de basisschool,

via de basisvorming en de Tweede Fase naar het eindexamen. Daartoe is onder andere het onderdeel fictie in de kerndoelen van de basisvorming opgenomen. Het lezen en behandelen van jeugdliteratuur, dat op de basisschool is begonnen, kan op deze manier in een ruimer kader worden voortgezet. Het voornaamste doel is het vasthouden en eventueel aankweken van leesplezier. Tegelijkertijd zou het fictieonderwijs, en met name het fictiedossier, een goede voorbereiding moeten bieden op het literatuuronderwijs en het leesdossier in de Tweede Fase. Desondanks blijft er op havo en vwo sprake van een breuk tussen de derde en de vierde klas. Leerlingen mogen dan voor school meestal geen jeugdliteratuur meer lezen, en moeten dus toch min of meer gedwongen de stap naar de volwassenenliteratuur maken. En hoewel de leesbeleving centraal staat, wordt de reflectie daarop in het leesdossier het belangrijkste doel. Deze aspecten van het literatuuronderwijs in het studiehuis zijn (nog) niet geëvalueerd, en het is dus ook niet bekend of op deze manier de overgang als minder bruusk wordt ervaren, het leesplezier en de leesmotivatie beter behouden blijven, en of de discrepantie tussen het privélezen en het lezen voor school kleiner wordt. Zonder mij aan dergelijke evaluatie te willen wagen, denk ik dat een structurele inzet van de ‘betere’, dus meer literaire ofwel complexe – ik

gebruik deze termen door elkaar – jeugd- en adolescentenliteratuur in zowel basisvorming als Tweede Fase de overgang naar de literaire volwassenenliteratuur vergemakkelijkt, waardoor het literatuuronderwijs in zijn huidige vorm met (nog?) meer succes gerealiseerd zou kunnen worden. Ik zal voornoemde stelling op twee manieren onderbouwen. Eerst ga ik in op ontwikkelingen in de jeugdliteratuur en de betekenis van de adolescentie als fase in de literaire ontwikkeling, en beargumenteer ik de toegevoegde waarde van de jeugd- danwel de adolescentenliteratuur in een ervaringsgericht literatuuronderwijs. Daarna doe ik verslag van het empirische onderzoek dat ik naar het onderwerp heb verricht. Het eerste deel functioneert daarbij minder als gericht theoretisch kader dan als interpretatieve context voor de resultaten van dat onderzoek.

Jeugdliteratuur in het onderwijs

Sinds enkele decennia vertoont de jeugdliteratuur een tendens tot 'literarisering'. Die heeft zich het sterkst gemanifesteerd door de opkomst van de literaire adolescentenroman. Inmiddels vertoont het genre op formeel en inhoudelijk gebied veel overeenkomsten met de volwassenenliteratuur. Zo wordt er geëxperimenteerd met structuur en compositie en komt zelfs postmoderne metafiction voor. De personages zijn vaak jongeren in conflict met zichzelf en hun omgeving, op zoek naar zingeving en naar hun eigen identiteit. Op basis van deze ontwikkelingen wordt vanuit jeugdliteraire hoek niet alleen al geruime tijd gepleit voor het loslaten van de traditionele begrenzing



Opdracht: Maak een affiche voor een dans- of toneelvoorstelling / Annemiek Kouwenberg

tussen jeugd- en volwassenenliteratuur, maar ook voor meer structurele aandacht voor de 'betere' jeugd- en adolescentenliteratuur, in zowel de basisvorming als in de Tweede Fase. Immers: het aanbod is breed, en wordt steeds breder, en biedt daarmee voldoende mogelijkheden tot differentiatie. Daarbij sluiten thematiek en onderwerpskeuze aan op de beleavingswereld van jongeren, terwijl de vorm zich leent voor bijvoorbeeld een literair-theoretische behandeling. Het lijkt er echter op dat dit betoog maar matig gehoor vindt in het onderwijs. Veel docenten zien jeugdliteratuur nog steeds als niet meer dan een opstap naar de 'echte' literatuur en staan leerlingen niet toe om het voor hun

examenlijst te lezen. Onbekendheid met het genre en het aanbod speelt hierbij waarschijnlijk een rol, naast onvrede over de beperkte omvang van de verplichte leeslijst; het toestaan van jeugdboeken zou nog verder ten koste gaan van de literaire werken die veel docenten belangrijk achten, en die veelal de (traditionele) canon vertegenwoordigen. Wat betreft dit laatste bezwaar: nog afgezien van het feit dat het idee van een canon niet te verenigen valt met een streven naar culturele en literaire competentie, zoals Marianne Hermans en Hugo Verdaasdonk in het vorige nummer van *Tsjip/ Letteren* uiteen hebben gezet, denk ik dat een soepele, minder geforceerde en daardoor minder 'verwoestende' overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur juist ook 'winst' betekent voor het begrip en de waardering voor de 'klassiekers' – maar dat terzijde.

Adolescentie

Nu kun je je afvragen, in hoeverre de problematiek van de afnemende belangstelling en motivatie voor het lezen niet inherent is aan de levensfase waarin leerlingen op de middelbare school zich bevinden. De puberteit en de adolescentie – die ik, bij gebrek aan een heldere terminologie, hier onder dezelfde noemer schaar – vormen immers sowieso een woelige periode. Zelfs veel van de kinderen die aan het einde van de basisschool nog verwoede veellezers zijn, belanden in de brugklas al in een 'leesluwte'. Tijdgebrek, voornamelijk door huiswerk, een groeiende belangstelling voor andere bezigheden zoals uitgaan, en sociaal-emotionele, lichamelijke en psychische veranderingen zorgen voor

een welhaast massaal afhaken. Uitleen-gegevens van bibliotheken en tijdbudgetgegevens van het Sociaal en Cultureel Planbureau bevestigen dit. Ook in andere patronen in de vrijetijdsbesteding treden grote veranderingen op. Hobby's als musiceren of sporten die in de kindertijd, vaak onder invloed van de ouders, nog frequent werden beoefend, komen onder grote druk te staan of verdwijnen volledig van het programma. Het is dan ook niet gerechtvaardigd om alle negatieve tendensen aangaande het leesgedrag volledig toe te schrijven aan het literatuuronderwijs. Bovendien is het niet alleen een Nederlands verschijnsel: in de buitenlandse literatuur wordt eveneens veelvuldig gerapporteerd over een dramatische afname van de leesmotivatie in de periode van de middelbare school. Dit betekent echter niet dat docenten en literatuurdidactici zich hierbij kunnen en mogen neerleggen. Het is belangrijk te beseffen dat, juist door de grilligheid en kwetsbaarheid van de adolescentie, juist door de breuklijnen ten opzichte van de kindertijd en door de contouren van de volwassen persoonlijkheid die zich scherp gaan aftekenen, de ervaringen tijdens de adolescentie een beslissende invloed hebben op het verdere leven – dus ook op het leesgedrag. De Duitse literatuurdidacticus Werner Graf, die uitgebreid onderzoek heeft verricht naar de veranderingen in de leesmotivatie in verschillende levensfasen, merkt in dit kader op dat 'die zuweilen traumatische Zerstörung der kindlichen Leselust', die dus vaak plaatsvindt in de adolescentie, de ontwikkeling van de leesmotivatie vaak zoveel schade toebrengt dat 'der Lesege-
nuß für Erwachsenen eine prekäre Angelegenheit bleibt'. De leesattitude die in de adolescentie wordt aangekweekt of aangenomen, en die vaak wezenlijk verschilt van die in de kindertijd, houdt meestal lang

stand. Negatieve leeservaringen uit die periode zijn moeilijk weg te poetsen. Hier staat echter tegenover een goed gekozen boek, een verhaal dat een leerling raakt, hem een intense ervaring van herkenning of vervreemding verschaft, antwoorden geeft op vragen, of juist nieuwe, onvermoede vragen oproept, ook een onuitwisbare, positieve indruk kan maken. Door in te spelen op de behoeften en neigingen van jongeren in de adolescentie zoals identificatie, herkenbaarheid en reflectie op zichzelf en anderen, kunnen, juist in een literatuuronderwijs dat de leesbeleving centraal stelt, doelen als leesplezier, en daarnaast bijvoorbeeld ook individuele ontplooiing, beter worden gerealiseerd. Recente ontwikkelingen in de jeugdliteratuur bieden, zoals ik hierboven al liet zien, bij uitstek de mogelijkheid om dit te doen.

Empirisch onderzoek

Geïntregeerd door deze processen en door de adolescentie als overgangsperiode, heb ik in mijn afstudeeronderzoek door kwantitatief onderzoek proberen te ontrafelen hoe het lezen van jeugd- en adolescentenliteratuur nu precies de overgang naar de volwassenenliteratuur beïnvloedt. Ik vroeg me af welke leesvoorkeuren op de basisschool en in de basisvorming een goede basis vormen voor het lezen van volwassenenliteratuur. Hier is nog nauwelijks tot geen empirisch onderzoek naar gedaan. Daarom heb ik een zeer basale, maar niet minder boeiende hypothese geformuleerd, namelijk dat het lezen van literaire jeugdliteratuur op jonge leeftijd leidt tot het lezen van literaire volwassenenliteratuur later. Dit lijkt een open deur, maar zoals gezegd is die open deur nooit eerder empirisch onderzocht. In die zin is mijn onderzoek dan ook een *pilot*, een eerste verkenning van de mogelijkheden van deze methode voor dit type vraagstelling.

Het onderzoek was opgezet in de vorm van een enquête. Voor het verzamelen van de gegevens kon ik aanhaken bij het zogenaamde CKV-volgproject, dat op dit moment binnen de vakgroep sociologie van de Universiteit Utrecht wordt gerealiseerd door Marie-Louise Damen. In het kader van haar onderzoek werden gedurende de laatste maanden van het schooljaar 2000-2001 jongeren op ruim veertig scholen, verspreid over heel Nederland, ondervraagd over hun culturele gedrag. In ruil voor mijn inspanningen als veldwerker bij de dataverzameling waren elf vragen over lezen en leesgedrag voor mijn onderzoek in de enquête opgenomen.

Op deze manier kreeg ik de beschikking over een steekproef van 876 leerlingen. Hiervan zat 26,5% in 3-havo, 22,6% in 3-vwo, 14,2% in 4-havo, 18,6% in 4-vwo en 18,2% in 5-vwo. De verdeling tussen jongens en meisjes was ongeveer gelijk.

De vragenlijst

In mijn enquête had ik vragen opgenomen over leesattitude, over vroeger en huidig leesgedrag en over het aantal boeken dat de respondenten voor school moesten lezen. Het belangrijkste waren echter de vier uitgebreide vragen met titels van jeugdboeken en boeken voor volwassenen, en met de namen van auteurs. Daarvan vroeg ik de leerlingen of ze die boeken, of een boek van die auteur, gelezen hadden, en zo ja, wanneer, dus voor of na hun twaalfde jaar. Om ervoor te zorgen dat ik voldoende positieve antwoorden zou krijgen, had ik gekozen voor zeer bekende titels en auteurs.

Het uitvoeren van empirisch kwantitatief onderzoek, betekent vrijwel altijd dat je jezelf beperkingen op moet leggen, en de realiteit, die je juist in alle complexiteit wilt beschrijven, moet simplificeren. Zo moest ik om tot een goede analyse te komen, paradoxaal

genoeg, een zwart-witte scheiding aanbrengen tussen jeugdboeken en boeken voor volwassenen. Om het effect van het eerdere op het latere leesgedrag te meten, heb ik bovendien een scheidslijn gehanteerd tussen het lezen voor het twaalfde jaar en daarna, omdat de meeste kinderen op die leeftijd de basisschool verlaten, en dan vaak in de hierboven al genoemde leesluwte terechtkomen.

Analyse van de gegevens

Naast met de bekendheid van de titels en auteurs, heb ik bij het samenstellen van de vragenlijst rekening gehouden met de spreiding over de verschillende genres en niveaus. Het was echter niet wetenschappelijk verantwoord om als onderzoeker zelf literaire waarde toe te kennen aan deze titels en auteurs. Daarom ik een zogenaamde expertmeting uitgevoerd, een bekende methode in het sociaal-wetenschappelijk onderzoek om de complexiteit en het prestige van culturele uitingen te bepalen. In totaal zes deskundigen op het gebied van (jeugd)literatuur hebben per item op een schaal van 1 tot 7 een cijfer gegeven voor het literaire gehalte, oftewel de complexiteit. De gemiddelden daarvan vormden de basis voor mijn verdere analyses.

Om een indruk te geven van de uitkomsten: *De aanslag* van Harry Mulisch kreeg een gemiddelde score van 6,17, *Vals licht* van Joost Zwagerman scoorde 4,6, *Het verrotte leven van Floortje Bloem* van Yvonne Keuls 3,50, en de Bouquetreeks 1,17. Van de jeugdboeken kreeg *Op je kop in de prullenbak* van Guus Kuijer een score van 5,50, *De*



Opdracht: Maak een affiche voor een dans- of toneelvoorstelling / Janneke Nijhuis

Griezelbus van Paul van Loon 3,17, en het romantische paardenboek *Bianca* van Yvonne Brill 1,00. Van de jeugdboekenauteurs werd Carry Slee gewaardeerd met een score van 2,92, terwijl Imme Dros 6,83 scoorde en Joke van Leeuwen zelfs een eensgezinde 7,00.

De gegevens uit de vragenlijsten en de 'literariteitsscores' heb ik verwerkt in een regressieanalyse, een manier om de mate van positieve dan wel negatieve beïnvloeding tussen verschillende variabelen te meten. Naast de variabelen waarin ik in eerste instantie geïnteresseerd was, zoals de leesomvang en met name het literaire gehalte van de boekenkeuze, heb ik daarin ook de ach-

tergrondkenmerken van de proefpersonen opgenomen die elders in de enquête werden bevraagd, bijvoorbeeld geslacht en leerjaar van de leerling en het opleidingsniveau en leesgedrag van de ouders. Uit soortgelijk onderzoek is immers gebleken dat deze factoren van grote invloed op het leesgedrag (kunnen) zijn.

Resultaten

De regressieanalyse heeft een aantal interessante resultaten opgeleverd. Sommige ervan stemmen overeen met die uit vergelijkbare onderzoeken, terwijl andere zeer verrassend waren. Zo bleek het leesgedrag van de ouders tegen verwachting in niet van invloed op het leesgedrag van hun kinderen, dus noch op de leesomvang, noch op het literaire gehalte van de boekenkeuze. Het idee van 'goed voorbeeld doet goed volgen' gaat in dezen dus niet op. Wel een significant positieve invloed op beide aspecten van het leesgedrag heeft het

opleidingsniveau van de ouders, zowel voor als na het twaalfde jaar. Hoe hoger de opleiding van de ouders, hoe meer en hoe complexer hun kinderen lezen.

Verder bestaat er ook een zeer sterk effect voor de variabele geslacht. Voor hun twaalfde jaar lezen meisjes aanzienlijk meer, en meer complexe boeken dan jongens. Daarna vindt er echter een omkering plaats. Jongens blijven weliswaar minder lezen dan meisjes, maar hun boekenkeuze is wel complexer. De oorzaken of redenen hiervoor zijn mij niet geheel duidelijk. Ik heb eerst een eventuele onderzoekstechnische oorzaak onderzocht. Ik heb namelijk in totaal slechts elf jeugdboe-

kenauteurs, twaalf jeugdboeken, tien volwassenenauteurs en twaalf volwassenenboeken bevraagd. Wanneer nu een leerling een brede smaak heeft, en zowel boeken van Appie Baantjer (literariteitsscore 1,84) als *De verborgen geschiedenis* van Donna Tartt (5,60) heeft gelezen, behaalt hij of zij een lager gemiddelde dan iemand die een boek van Ronald Giphart (4,50) heeft gelezen. Dus juist doordat meisjes meer lezen dan jongens, zou hun literariteitsscore lager kunnen uitvallen. Toen ik dit controleerde, bleek echter dat de standaarddeviatie van de scores, dus de spreiding rondom het gemiddelde, bij de jongens groter was dan bij de meisjes. Waarschijnlijk geven de gegevens dus een adequaat beeld, en lezen jongens inderdaad complexer. Een verklaring zou dan kunnen liggen in de inhaalrace in hun ontwikkeling die bij hen op omstreeks vijftienjarige leeftijd wordt ingezet, zich uitstrekt naar het leesgedrag. Prestige zou eveneens een rol kunnen spelen: jongens vinden het wellicht stoer om te (kunnen) zeggen dat ze Mulisch of een andere als moeilijk bekend staande auteur gelezen hebben. In tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt en logischerwijs ook aannemelijk is, wezen mijn gegevens niet op een samenhang tussen leeskwantiteit en -kwaliteit: veel lezen leidt niet tot beter lezen, ook niet op lange termijn. Op de hoofdvraag van mijn onderzoek ten slotte vond ik wel een overtuigend positief effect: hoe literairder de gelezen jeugdboeken voor het twaalfde jaar, hoe literairder de volwassenenboeken die jongeren lezen van de derde tot en met de vijfde klas van havo en vwo.

Conclusie

Al met al lijkt het erop dat het lezen van complexe jeugdliteratuur inderdaad de overgang naar de complexe, dus literaire volwassenenliteratuur ver-

gemakkelijkt. Dit betekent een ondersteuning van mijn eerdere pleidooi voor een meer uitgebreide en geïntegreerde rol van de jeugdliteratuur in het literatuuronderwijs in de basisvorming en de Tweede Fase.

Deze constatering is echter slechts een eerste kleine stap in het beschrijven van een zeer ingewikkeld proces. Er zijn nog vele vragen onbeantwoord, bijvoorbeeld naar die bekende discrepantie tussen het lezen voor jezelf en het lezen voor school. Bovendien roept iedere vraag ook weer een groot aantal nieuwe op – maar dat is natuurlijk de essentie van het bedrijven van wetenschap.

Parallel aan het formuleren en operationaliseren van die vele vragen, zou de gebruikte empirische onderzoeksmethode, waarbij gebruik wordt gemaakt van concrete auteursnamen en boektitels, en die op het eerste gezicht zeer vruchtbaar lijkt, verder verfijnd, uitgebreid en getoetst moeten worden. Meer omvangrijke lijsten met titels en auteurs, en open vragen naar het laatst gelezen boek of het lievelingsboek uit een bepaalde periode, zouden bijvoorbeeld een verdere differentiatie kunnen bewerkstelligen. Ook de invloed van factoren als leesattitude en -motivatie en de invloed van het verplichte lezen voor school zou gemeten moeten worden. Kortom: er is nog meer dan genoeg te doen en ik heb hier niet meer dan een minuscule tipje van een enorme sluier kunnen oplichten.

Karin Laarakker studeert Nederlandse taal- en letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en is werkzaam bij Stichting Lezen en bij Stichting Bulkboeks Dag van de Literatuur. Eind augustus 2002 studeert zij onder begeleiding van prof. dr. Dick Schram af op de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Op het Congres Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen, georga-

niseerd door Stichting Lezen, de Universiteit Utrecht en de PBC Noord-Brabant, presenteerde zij de resultaten van haar onderzoek. Dit artikel is een bewerking van die lezing. ■

Gebruikte en aanbevolen literatuur

J.A. Appleyard, *Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

W. Graf, 'Die Erfahrung des Leseglücks. Zur lebensgeschichtlichen Entwicklung der Lesemotivation'. In: A. Bellebaum und L. Muth (Hg.), *Leseglück. Eine vergessene Erfahrung?* Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996, p. 181-212.

P. van den Hoven. *Grensverkeer. Over jeugdliteratuur*. Den Haag: NBLC, 1994.

G. Kraaykamp, *Over lezen gesproken. Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag*. Amsterdam: Thesis Publisers, 1993.

H. van Lierop-Debrauwer, 'Het geminachte kind. Jeugdliteratuur in de bovenbouw van havo en vwo'. In: *Spiegel*, vol. 1, 1994.

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

M. de Sterck, 'Een vaste stek? De adolescentenroman tussen Nijntje en Nabokov'. In: H. van Lierop-Debrauwer, H. Peters en A. de Vries (red.), *Van Nijntje tot Nabokov. Stadia in geletterdheid*. Tilburg: Tilburg University Press, 1997, p. 80-95.

J. Thomson, *Understanding Teenagers' Reading. Reading Processes and the Teaching of Literature*. North Ryde: Methuen Australia Pty Ltd, 1987.