

Over grenzen

De adolescentenroman in het literatuuronderwijs

Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks

Stichting Lezen reeks 6

Over grenzen

○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○

Over grenzen

De adolescentenroman in het literatuuronderwijs

Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks

○ ○ ○ ○ ○

Stichting Lezen reeks 6

○ ○ ○ ○ ○

Uitgeverij Eburon, Delft

○ ○ ○ ○ ○

Stichting lezen reeks:

1. Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving
2. Waarom is lezen plezierig? - Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
3. Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school - Gerbert Kraaykamp
4. Informatiegebruik door lezers - Suzanne Kelderman en Susanne Janssen
5. Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen

COLOFON

Redactie: Dick Schram en Anne-Mariken Raukema

Stichting Lezen

Oxford House / Nieuwezijds Voorburgwal 328g

1012 RW Amsterdam

020-6230566

www.lezen.nl

info@lezen.nl

Lezen
.....

Vormgeving: Melanie van Haaren bNo

ISBN 90-5166-977-1

Besteladres:

Uitgeverij Eburon

Postbus 2867

2601 CW Delft

015 - 2131484

www.eburon.nl

info@eburon.nl

© 2005, Stichting Lezen

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden veeleelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

INHOUD

VOORWOORD	9
INLEIDING	11
1. EEN KWESTIE VAN PRESENTATIE? DE GRENSVERKEERDISCUSSIE	
1.1 Het verdwijnende kinderboek	16
1.2 Eenrichtingsverkeer	18
1.3 Adolescentenliteratuur. De terminologie	19
2. ADOLESCENTENLITERATUUR VOOR VOLWASSENEN. EEN GESCHIEDENIS IN HOOFDLIJNEN	
2.1. Inleiding	22
2.2 De schelmenroman	23
2.3 De robinsonade	23
2.4 De Bildungsroman	24
2.5 Meer mannen dan vrouwen, maar toch...	26
2.6 De initiatieroman	27
2.7 De adolescentenroman sinds de jaren vijftig	31
2.8 De vrouwelijke adolescent in opkomst	32
2.9 Bratpack	33
2.10 Tot slot	35
3. ADOLESCENTENLITERATUUR VOOR JONGEREN. EEN GESCHIEDENIS IN HOOFDLIJNEN	
3.1 Inleiding	38
3.2 Het ontstaan van het meisjesboek	38
3.3 Het meisjesboek in Nederland	40
3.4 Het meisjesboek in Nederland na 1945	44
3.5 De zeventiger jaren: het probleemboek	45
3.6 De literaire adolescentenroman	46
3.7 Een 'artistieke verwerking' van adolescentie	47
3.8 Individu en maatschappij	49
3.9 Tot slot	49
4. GRENSVERKEER IN DE LESSEN LITERATUUR	
4.1 Een pleidooi voor grensoverstijgend literatuuronderwijs	52
4.2 De kennis van jongerenromans onder docenten Nederlands	53
4.2.1 <i>Methode van onderzoek en enkele kanttekeningen</i>	54

4.2.2 <i>De respondenten</i>	55
4.2.3 <i>Literatuuronderwijs: doel en leerstof</i>	55
4.2.4 <i>De literatuurlijst</i>	55
4.2.5 <i>Kennis van de ontwikkelingen in de jeugdliteratuur</i>	56
4.2.6 <i>Adolescentenromans</i>	56
4.3 'Literatuur is wezensvreemd aan doelgroepen en didactische principes'	57
 5. VERGELIJKING EN CONFRONTATIE VANUIT DRIE PERSPECTIEVEN	
5.1 Literatuur: eenheid in verscheidenheid	60
5.2 Adaptatietheorie	60
5.2.1 <i>Het begrip adaptatie</i>	60
5.2.2 <i>Vormen van adaptatie</i>	61
5.2.3 <i>Adaptatie-onderzoek</i>	62
5.2.4 <i>Beperkingen van de adaptatietheorie en het onderzoek</i>	62
5.3 Literatuuropvattingen	63
5.4 Impliciete lezer: Iser en Chambers	65
 6. SPOOKLIEFDE EN DE BIJENKONINGIN. EEN VERGELIJKENDE ANALYSE	
6.1 Inleiding	70
6.2 Inhoudelijke overeenkomsten	70
6.3 Uiterlijke vormgeving	71
6.4 Literatuuropvattingen	72
6.5 Stijl	73
6.6 Structuur	75
6.7 Conclusie	78
 7. DE OPDRACHT EN WE NOEMEN HEM ANNA. EEN VERGELIJKENDE ANALYSE	
7.1 Inhoudelijke overeenkomsten	80
7.2 Uiterlijke vormgeving	82
7.3 Werkexterne literatuuropvatting	82
7.4 Stijl	84
7.5 Structuur	85
7.5.1 <i>Chronologie</i>	85
7.5.2 <i>Vertelsituatie en focalisatie</i>	86
7.5.3 <i>Thema</i>	86
7.6 Conclusie	87
 8. DE VRIENDSCHAP EN GEBR. EEN VERGELIJKENDE ANALYSE	
8.1 Inleiding	90
8.2. Inhoud en uiterlijke vormgeving	91

8.3 Thema	94
8.4 Stijl en structuur	95
8.5 Vertelsituatie en focalisatie	97
8.6 Werkinterne literatuuropvatting	99
8.6.1 <i>Tweemaal een 'author'</i>	99
8.7 Werkexterne literatuuropvatting	100
8.8 Literaire kwaliteit heeft eigenlijk niet met categorieën te maken, wel met literaire emancipatie	102
9. THE CATCHER IN THE RYE EN THE CHOCOLATE WAR. EEN VERGELIJKENDE ANALYSE	
9.1 Controversieel en gewaardeerd	104
9.2 Inhoud	105
9.3 Uiterlijke vormgeving	106
9.4 Werkexterne literatuuropvatting	107
9.5 Structuur	109
9.6 De stijl	113
10. DE LEERLING AAN HET WERK	
10.1 Inleiding	116
10.2 Onderzoeksopzet	116
10.3 Observaties tijdens het project: hoe gaan leerlingen te werk?	117
10.4 Het oordeel van leerlingen over het grensverkeer	119
10.5 De waardering van leerlingen voor het grensverkeerproject	120
10.6 Conclusie	122
TOT BESLUIT	123
LITERATUUR	129
BIJLAGEN	
Bijlage 1. Lesbrief voor 4 vwo	138
Bijlage 2. Suggesties voor vergelijkingen van adolescentenromans uitgegeven voor volwassenen en adolescentenromans, verschenen als jeugdroman	142

○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○

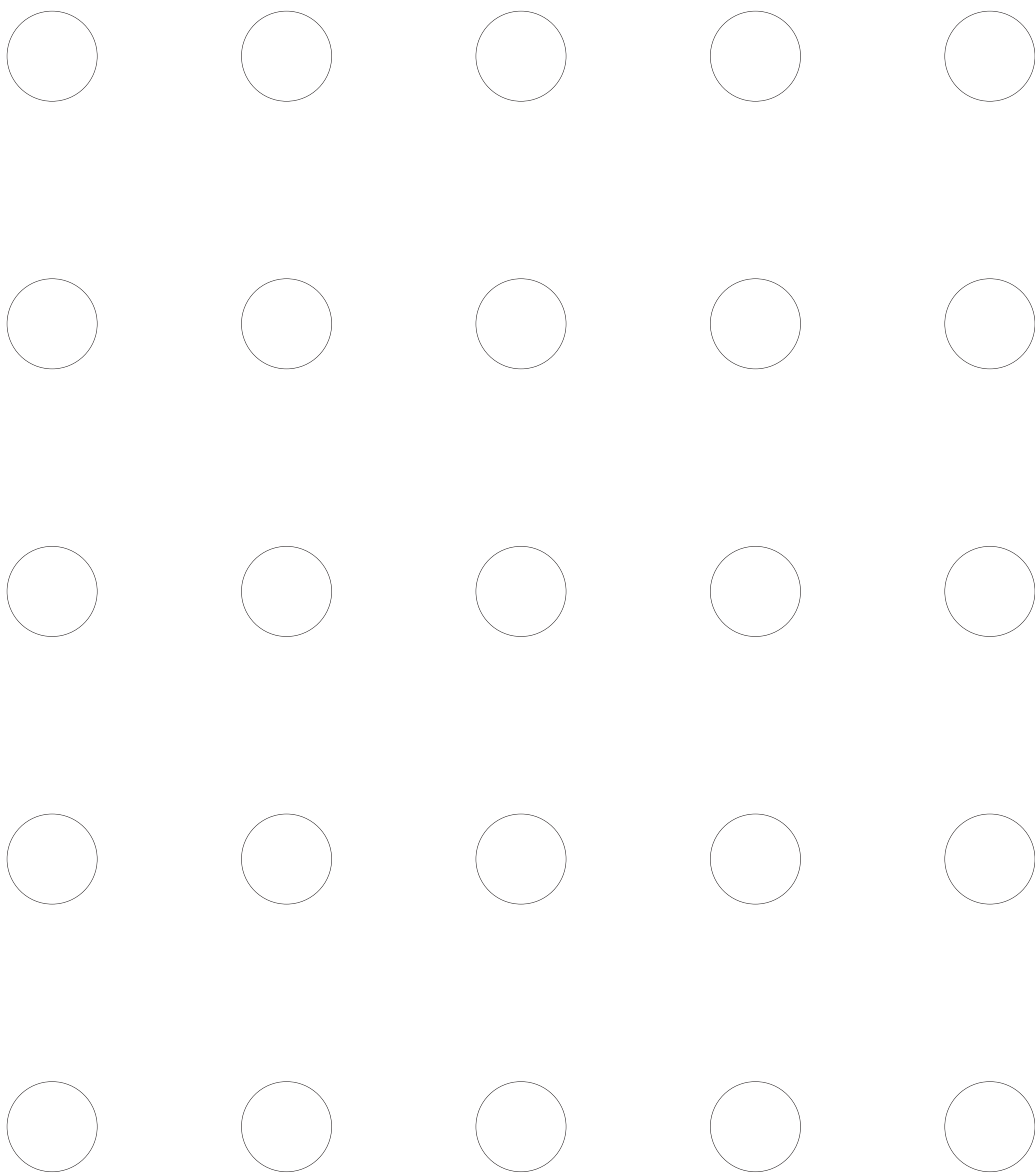
○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○

Voorwoord

Het idee voor dit boek is ontstaan naar aanleiding van de cursus De adolescentenroman die enige jaren geleden aan de Universiteit van Tilburg werd gegeven door één van de auteurs, in nauwe samenwerking met Henk Peters, die destijds als assistent in de opleiding aan deze universiteit was verbonden. De gesprekken met hem over het genre zijn een belangrijke bron van inspiratie geweest voor dit boek. Ook de bijdragen van de studenten aan deze cursus, in de vorm van referaten en werkstukken, hebben een belangrijke rol gespeeld in de gedachtevorming. Zozeer zelfs dat één van die studenten nu auteur is van het boek. Het idee heeft verder vorm gekregen in het onderzoek van één van de auteurs naar de verschillende vormen van grensverkeer en in de cursus Oordelen over adolescentenliteratuur, georganiseerd door de Stichting ter Bevordering van de Studie van de Kinder- en Jeugdliteratuur.

Veel dank gaat uit naar Stichting Lezen die het boek niet alleen financieel heeft mogelijk gemaakt, maar die in de personen van Anne-Mariken Raukema en Dick Schram bereid waren mee te denken over de inhoud.



Inleiding

‘Voor het kinderboek bestaat geen bovengrens in leeftijd zomin er voor literatuur een ondergrens valt aan te wijzen.’^[1]

Met deze woorden rechtvaardigt de jury van de Libris Woutertje Pieterse prijs 1991 de bekroning van *Anderland* van Paul Biegel. Het boek is, zo blijkt uit de UGI-code, niet expliciet voor kinderen bedoeld. De jury heeft het op eigen initiatief aan de lijst met inzendingen voor de prijs toegevoegd en heeft daarmee, zo wordt duidelijk uit de slotzin van het juryrapport, stelling willen nemen:

‘Paul Biegel negeert met *Anderland* het vermeende verschil tussen kinderboek en literatuur, wij vallen hem met onze beoordeling van harte bij.’

In dit pleidooi voor een vrijer grensverkeer tussen kinder- en jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur staat de jury bepaald niet alleen. Auteurs en critici hebben zich sinds de jaren negentig bij herhaling verzet tegen het idee van het ‘Grote Onderscheid’^[2] tussen boeken voor kinderen en jongeren en boeken voor volwassenen. Imme Dros^[3] bijvoorbeeld vindt dat het kinderboek:

‘(...) wel degelijk tot het gebied van de literatuur [hoort] net als het stokoude gedicht, het hoogbejaarde toneelstuk en de roman van middelbare leeftijd. Een taal zonder kinderboeken is een taal die ten minste één authentiek literair genre mist.’

Vooral de ontwikkelingen binnen de jeugdliteratuur van de afgelopen twee decennia zijn voor mensen als Dros aanleiding te pleiten voor een gelijkwaardige plaats van de jeugdliteratuur naast de volwassenenliteratuur.

Opvallend in de discussie is, dat de deelnemers eraan vooral auteurs en critici zijn die komen uit het jeugdliteraire veld ofwel werkzaam zijn in zowel de jeugdliteratuur als de volwassenenliteratuur. Binnen de volwassenenliteratuur wordt het debat over de grenzen nauwelijks gevoerd. De aandacht voor jeugdliteratuur is eerder inci-

[1] ‘Juryrapport van de Libris Woutertje Pieterse Prijs 1991.’ In: *Documentatieblad kinder- en jeugdliteratuur*, jrg. 5 (1991), nr. 18, pp.15-19. Ook te vinden op www.mabelis.nl/WPP/homepage.asp. Bezocht op 22 juni 2005.

[2] Zie Moeyaert B., ‘Krullen zonder betekenis.’ In: *NRC Handelsblad*, 29 november 1996.

[3] Dros, I., ‘Buiten de deur.’ In: *Raster*, nr. 56 (1991), pp. 122-131.

denteel dan structureel. De vooroordelen ten aanzien van jeugdboeken blijken hardnekkig. Dat werd onder meer duidelijk bij de nominatie van het kinderboek *Verse bekken!* van Anne Vegter voor de AKO-literatuurprijs 1991. Een aantal critici van volwassenenliteratuur zag de nominatie als een devaluatie van de prijs en de commotie die ontstond leidde tot een scherpere afbakening van literaire categorieën.

Ook in het onderwijs staat de begrenzing nauwelijks ter discussie. Jeugdliteratuur hoort thuis in de basisvorming. Daarna is het tijd voor volwassenenliteratuur. Zo kan het dat in, wat op de achterflap genoemd wordt 'een belangrijke handleiding' voor het literatuuronderwijs in het studiehuis^[4], jeugdliteratuur geen eigen plaats heeft. De ondertitel van deze handleiding, 'Bijdragen tot de ontwikkeling van een vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs', stemt hoopvol, maar de inhoud maakt de gewekte verwachtingen dat in een dergelijk onderwijs ook ruimte zal zijn voor jeugdliteratuur, niet waar.

Onderzoek^[5] (zie verder hoofdstuk 4) laat zien dat ook docenten zelf 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 ontwikkelingen in de jeugdliteratuur om een oordeel te kunnen geven. Tijdsgebrek en geen interesse voor jeugdboeken zijn daarvan naar eigen zeggen de voornaamste oorzaken.

Het genre dat in de grensverkeerdiscussie de meeste aandacht krijgt, is de adolescentenliteratuur. Die belangstelling lijkt ook logisch, omdat het genre een levensfase thematiseert waarin een mens zich bevindt tussen jeugd en volwassenheid. Het is bovendien een genre dat zowel in de jeugdliteratuur als in de volwassenenliteratuur een plaats heeft. Maar wie de geschiedenis van de adolescentenliteratuur overziet, komt tot de ontdekking dat die aandacht minder vanzelfsprekend is dan op het eerste gezicht lijkt. Tot op heden is van een geïntegreerde bespreking van de adolescentenliteratuur geen sprake. Zelfs de terminologie is gedeeltelijk anders in beide vormen van literatuur. In *De perfecte puber*^[6], een bloemlezing van adolescentenliteratuur uit 1991, is de jeugdliteratuur afwezig, met uitzondering van Sue Townsends *Het geheime dagboek van Adriaan Mole*, 133^{1/4}.

De ondubbelzinnige keuze voor fragmenten uit de volwassenenliteratuur en vooral ook de argumentatie die daaraan ten grondslag ligt, gaat voorbij aan de literaire emancipatie van het genre sinds de jaren tachtig. Peter van den Hoven omschrijft de ontwikkelingen in termen van 'een literaire osmose': 'inhouden en vormen die in de literatuur voor volwassenen gemeengoed zijn dringen door in de jeugdliteratuur en veroorzaken een soort mengvorm.'^[7]

Met het voorliggende boek willen wij laten zien dat aandacht voor de hedendaagse adolescentenliteratuur, ongeacht of het boek is uitgegeven als jeugdboek dan wel als boek voor volwassenen, in het literatuuronderwijs een waardevolle bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van de literaire competentie van leerlingen. Een longitudinaal lees- en literatuuronderwijs op havo en vwo kan er naar ons idee voor zor-

[4] Moor, de, W. en I. Bolscher, *Literatuuronderwijs in het studiehuis. Bijdragen tot de ontwikkeling van vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs*. Den Haag, NBLC, 1996.

[5] Zie onder meer Lierop-Debrauwer, H. van en S. van Bruinisse, 'Jeugdromans mag je niet lezen. Over adolescentenromans voor jongeren in het literatuuronderwijs.' In: *Tsijp/Letteren*, jrg. 12 (2002), nr. 3, pp. 32-35.

[6] Müller, J. (samensteller), *De perfecte puber. Van Het lijden van de jonge Werther tot Het geheime dagboek van Adriaan Mole*. Alphen aan de Rijn, Magazijn de Bijenkorf, 1991.

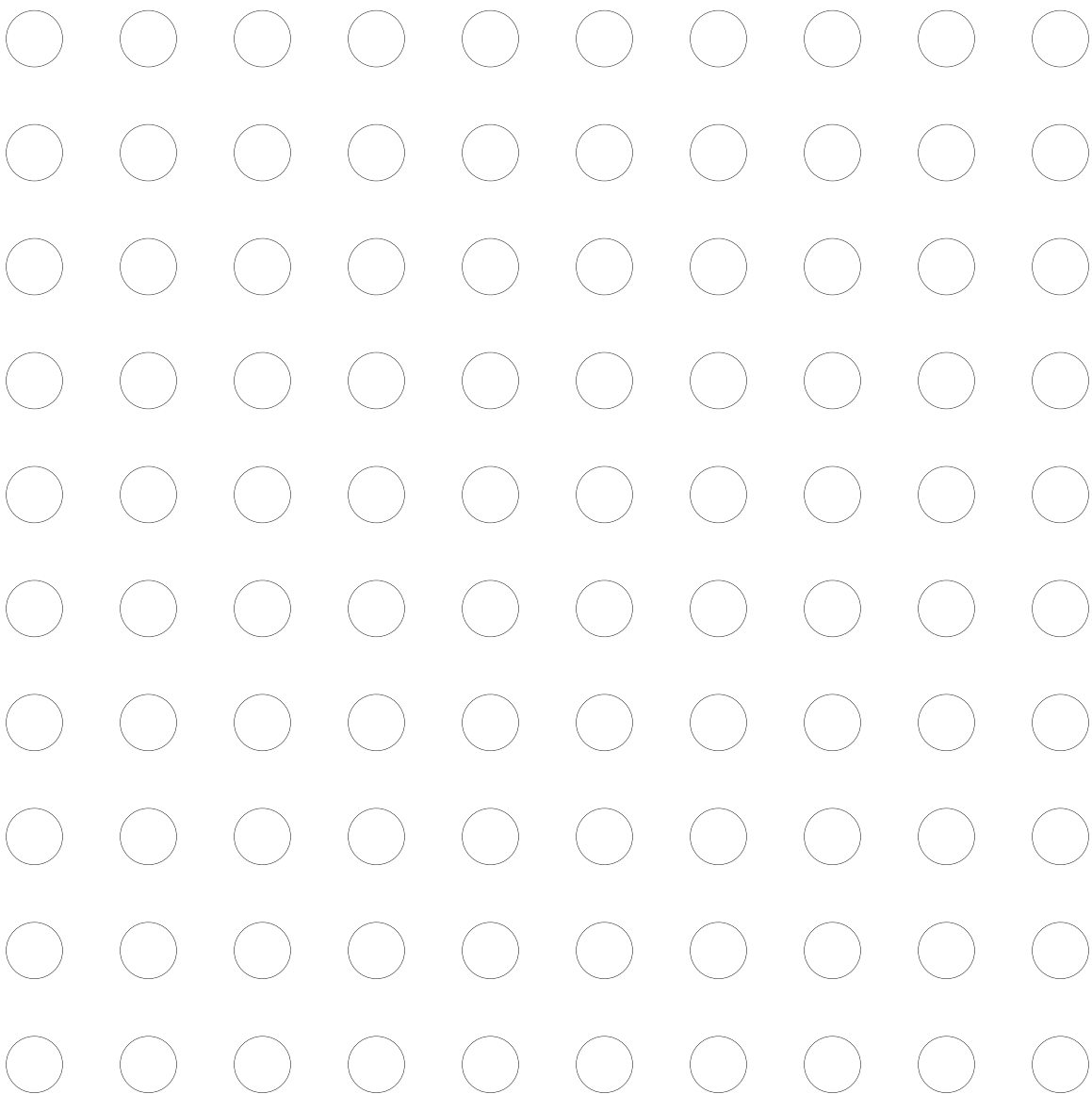
[7] Hoven, P. van den, *Grensverkeer*. Den Haag, NBLC, 1994, p. 51.

gen dat doelstellingen die docenten zeggen na te streven, worden gerealiseerd. Keer op keer blijkt uit onderzoek naar het fictie- en literatuuronderwijs op havo en vwo dat leesplezier voor docenten Nederlands een belangrijke doelstelling is. Tegelijkertijd wordt vastgesteld^[8] dat het leesplezier in de loop der jaren afneemt. Hoewel het ongetwijfeld niet de enige factor is, zou het ontbreken van een doorgaande lijn in het fictie- en literatuuronderwijs wel eens mede verantwoordelijk kunnen zijn voor dit negatieve resultaat.

Dit boek is bedoeld als een handreiking aan leraren, leraren in opleiding en lerarenopleiders om vorm te geven aan een literatuuronderwijs dat de ontwikkeling van literaire competitie via de weg van de geleidelijkheid wil realiseren. Leraren spelen een centrale rol in de overdracht van literatuur. Dit boek wil hen inspireren om daarin eens een andere weg in te slaan. Het is een studieboek, geen methode. Het biedt praktische voorbeelden van vergelijkende en confronterende analyses van jeugdliteraire adolescentenromans met adolescentenromans voor volwassenen. De voorgestelde werkwijze is uiteraard niet de enige manier om jeugdliteratuur en met name de jongerenroman in het literatuuronderwijs een plaats te geven. De keuze voor de vergelijking van adolescentenromans uit de jeugdliteratuur met die uit de volwassenenliteratuur is mede gemaakt vanuit de gedachte dat de resultaten nieuwe inzichten kunnen geven in de houdbaarheid van de grens tussen beide vormen van literatuur. De vergelijkende analyses worden ingebed in een literatuurhistorische context. In het eerste hoofdstuk wordt ingegaan op het grensverkeerdebat zoals dat de laatste jaren is gevoerd. Het biedt een beknopt historisch overzicht van de standpunten die in het algemeen ten aanzien van de scheidslijnen tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur zijn ingenomen. Daarbij wordt uiteraard speciale aandacht besteed aan het genre dat in deze studie centraal staat. Hoofdstuk 2 en 3 geven een overzicht van de geschiedenis van de adolescentenroman voor volwassenen en de jeugd en laten zien dat er, zij het sporadisch, ook in het verleden al sprake was van grensverkeer. Hoofdstuk 4 begint met een pleidooi voor de adolescentenroman in het onderwijs in de Tweede Fase en gaat op basis van onderzoek nader in op het zojuist gesignaleerde gebrek aan belangstelling voor jeugdliteratuur bij docenten Nederlands in de bovenbouw van havo en vwo. In hoofdstuk 5 worden drie instrumenten aangeboden waarmee leerlingen de adolescentenromans kunnen vergelijken. Daarna volgen vier hoofdstukken met voorbeeldanalyses. Hoofdstuk 10 beschrijft een lessenreeks rondom de adolescentenroman in de Tweede Fase.

Dit beknopte overzicht van de inhoud toont de meerduidigheid van de titel van dit boek. Het beschrijft de scheidslijn tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur zoals die zich tot nu toe manifesteert in het genre van de adolescentenroman. Tegelijkertijd overschrijdt het deze grens door de jeugdliteraire adolescentenroman te vergelijken met die uit de volwassenenliteratuur.

[8] Zie onder meer Gazendam-Brakenhoff, P., 'Kinderen houden van lezen! Fictieonderwijs onder de loep.' In: *Tsjip/Letteren*, jrg. 12 (2002), nr. 3, pp. 41-43.



Hoofdstuk 1

Een kwestie van presentatie? De grensverkeerdiscussie

'Als het om literatuur gaat bestaat er naast de categorieën kind en volwassene nog een derde, die zich weinig aan leeftijden en genres gelegen laat liggen, maar waarvoor verbeelding, verbazing, belangstelling, vergeetachtigheid en mogelijkheidszin onmisbare faculteiten zijn.'^[1]

In een bespreking van de dierenverhalen van Toon Tellegen toont J.F. Vogelaar zich een voorstander van een vrijer grensverkeer tussen literatuur voor kinderen en literatuur voor volwassenen. Volgens hem hebben jonge en volwassen lezers meer gemeenschappelijk dan op grond van kennis en vaardigheden mag worden aangenomen. Ook Anne de Vries^[2] ziet geen essentieel verschil tussen kinderen en volwassenen en tussen kinderliteratuur en volwassenenliteratuur. Toch is de gevolgtrekking die hij maakt een andere dan Vogelaar. Zijn lezing 'Het verdwijnende kinderboek' wordt algemeen beschouwd als het begin van de grensverkeerdiscussie.

1.1 *Het verdwijnende kinderboek*

Met de titel 'Het verdwijnende kinderboek' verwijst De Vries direct naar de kern van zijn betoog en zijn punt van zorg op dat moment. Volgens De Vries is er geen wezenlijk onderscheid tussen kinderen en volwassenen. De laatsten hebben wat meer levenservaring en daardoor wat meer kennis, maar dat zijn naar zijn mening graduele verschillen. Er bestaat ook geen wezenlijk verschil tussen kinderboeken en literatuur voor volwassenen. Een kinderboek is alleen bestemd voor lezers met wat minder leeservaring en minder levenservaring.

Als De Vries het heeft over het verdwijnende kinderboek, dan doelt hij op de neiging ook de graduele verschillen tussen volwassenen en kinderen over het hoofd te zien en dus niet langer rekening te houden met de geringere ervaring van kinderen. Het buitenspel zetten van het kind gebeurt incidenteel in de jaren zeventig, meer structureel in de jaren tachtig. Juryrapporten en recensies worden geschreven vanuit een autonomistische literatuuropvatting, waarin volgens De Vries geen rekening meer wordt gehouden met de jonge lezer. Hij constateert dat in de voorkeur van critici een verschuiving plaatsvindt naar de minst toegankelijke boeken. Hierdoor dreigt het kinderboek plaats te moeten maken voor een nieuwe categorie: het kinderboek voor volwassenen. De Vries verzet zich niet tegen het hanteren van literaire argumenten bij de beoordeling van kinderboeken, maar vindt wel dat ze anders gehanteerd moeten worden. Hij keert zich vooral tegen het tot norm verheffen van literaire kinderboeken.^[3]

Op de lezing van De Vries is van verschillende kanten gereageerd. De discussie die dan ontstaat, gaat al snel niet meer alleen over de literaire kinderboeken als zodanig, maar verbreedt zich tot een debat over de consequenties van de literaire emancipatie van de jeugdliteratuur voor de geschiedschrijving, de literatuurkritiek en het literatuuronderwijs. Een interessante publicatie in dit verband is *Grensverkeer* van

[1] Vogelaar, J., 'Het geheim van het dubbele vraagteken. Toon Tellegen.' In: Matsier, N. e.a. (red.), *Het literaire klimaat 1986-1992*. Amsterdam, De Bezige Bij, 1993, pp. 329-340.

[2] Vries, A. de, 'Het verdwijnende kinderboek.' In: *Leesgoed*, 1990, nr. 2, pp. 64-68.

[3] In een terugblik op zijn lezing stelt De Vries vast dat de tendens die hij op dit punt destijds zag zich niet heeft doorgezet. Zie Vries, A. de, 'Het kinderboek in niemandsland. Het verdwijnende kinderboek revisited.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 15 (2001), nr. 54, pp. 48-56.

Peter van den Hoven.^[4] Hij beschrijft zowel de ontwikkelingen binnen de jeugdliteratuur zelf als ook de discussie die naar aanleiding daarvan is ontstaan over de verschillen tussen jeugdliteratuur en literatuur voor volwassenen. Van den Hoven schetst hoe in een toenemend aantal jeugdboeken literaire middelen uit de volwassenenliteratuur worden toegepast. De jeugdliteratuur ontdoet zich van de beperkingen die zij zichzelf gedurende lange tijd heeft opgelegd. Van den Hoven besteedt bijzondere aandacht aan de jongerenroman. In 'Waar de hoofdstroom begint. Van probleemboek naar initiatieroman' licht hij toe waarom: 'Het zijn vooral boeken voor jongeren tussen jeugd en adolescentie in een grensgebied dat kindertijd en volwassenheid verbindt, die het duidelijkst de emancipatie van de jeugdliteratuur laten zien.'^[5] Volgens Van den Hoven zijn er geen inhoudelijke of literair steekhoudende argumenten te geven voor de categorisering van bijvoorbeeld *The Catcher in the Rye* van J.D. Salinger als boek voor volwassenen en *Rooie* van Willem van Toorn als jeugdboek. Uitgeversbeleid en de bekendheid van een auteur bij een bepaald publiek bepalen, aldus Van den Hoven, of een boek als jeugdboek dan wel als boek voor volwassenen wordt uitgegeven. Eerder noemde ook Vogelaar^[6] het al een kwestie van presentatie. In zijn bespreking van *Het verhaal van meneer Sommer* van Patrick Süskind stelt hij vast dat dit boek voor volwassenen net zo goed of tegelijkertijd als jeugdboek had kunnen worden uitgegeven.

Bart Moeyaert gaat daarin nog een stap verder. In een column in het *NRC Handelsblad* van 29 november 1996 hekelt hij het tot dan toe gevoerde grensverkeerdebat:

'Als er nog eens zo'n discussie oplaait, breng ik een stapel boeken bij die bekvechtende mensen langs. Dan zeg ik dat het theoretisch gezwam is, dat geruzie over het Grote Onderscheid. De doelgroep van een boek komt niet aan het licht, als je oeverloos over het verschil tussen jong en oud blijft emmeren. Ga uit van de Grote Gelijkenis, en dan blijkt de doelgroep wel, als je van de logo's van uitgeverijen betekenisloze krullen maakt, je mond houdt en leest.'

Ook in *Vrij Nederland* van 7 oktober 2000 toont Moeyaert zich een tegenstander van de hokjesgeest in de literatuur. Aansluitend bij het pleidooi van collega-auteur Edward van de Vendel om 'de doelgroepvraag' los te laten merkt hij op:

'Ik wil alleen maar een zo mooi mogelijk boek schrijven. Ik denk nooit aan een publiek als ik schrijf. Mijn enige publiek ben ik zelf. Je vertelt het verhaal aan jezelf. Als het mij bevalt, ga ik ervan uit dat het ook andere lezers zal bevallen. Dat vind ik heel geruststellend. Het gaat altijd om verteltonen, om stemmen. Die bepalen wat voor boek het wordt. En dan is het afwachten wie het herkent.'^[7]

[4] Hoven, P. van den, *Grensverkeer*. Den Haag, NBLC, 1994.

[5] Hoven, P. van den, 'Waar de hoofdstroom begint. Van probleemboek naar initiatieroman.' In: *Grensverkeer*. Den Haag, NBLC, 1994, p. 51.

[6] Vogelaar, J., 'Juniorenliteratuur.' In: *De Groene Amsterdammer*, 22 april 1992.

[7] In: Lansu, A., 'Adolescentenliteratuur, waar is dat nou voor nodig? Een spontane revolutie?' In: *Vrij Nederland*, 7 oktober 2000.

1.2 Eenrichtingsverkeer

Moeyaert heeft gelijk als hij in zijn column in *NRC Handelsblad* opmerkt dat lezen een eerste vereiste is om uitspraken te kunnen doen over een boek. Dat neemt niet weg dat een discussie over de verschillen en overeenkomsten tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur wel degelijk zinvol kan zijn. Het debat zou dan wel op een andere wijze gevoerd moeten worden dan tot nu toe. In de eerste plaats heeft de discussie nog te veel het karakter van een ‘welles-nietes-spelletje’, gebaseerd op persoonlijke waarnemingen en vooronderstellingen. Wetenschappelijk onderzoek naar de recente ontwikkelingen in de jeugdliteratuur is pas halverwege de jaren negentig op gang gekomen. In de tweede plaats wordt het debat zoals ook al in de *Inleiding* is opgemerkt, vrijwel uitsluitend door jeugdboekenkritici gevoerd. Critici van volwassenenliteratuur, een enkeling zoals Vogelaar^[8] uitgezonderd, lijken de grenzen vooral gesloten te willen houden. Of ze gaan eenvoudigweg aan de literaire emancipatie voorbij^[9], óf ze zetten zich ertegen af.^[10] Op deze wijze blijven vooroordelen ten aanzien van jeugdliteratuur overeind. De bijdrage van Hans Bouman in *de Volkskrant* van 30 mei 2003 over de zogenaamde cross-over literatuur is hiervan een sprekend voorbeeld. Vooral de reactie daarin van Anton Korteweg, directeur van het Letterkundig Museum, op het verschijnsel cross-over literatuur is veelzeggend:

‘Ik beschouw literatuur voor volwassenen en kinderen niet als gelijkwaardig, alle discussie daarover ten spijt. In jeugdliteratuur komt ‘de ruimte van het volledige leven’, om met Lucebert te spreken, nu eenmaal niet helemaal aan de orde. Dat kan ook niet: kinderen hebben minder kennis en levenservaring. Een kinderboek is, in laatste instantie, geruststellend. Ik kan me voorstellen dat het aantrekkelijk is je daardoor te laten meevoeren. Maar werkelijk literair belangwekkend is dat natuurlijk niet. Echte literatuur is verontrustend.’

De vaststelling van Imme Dros in 1991 dat volwassenen geen hoge pet op hebben van de denkwereld van het kind, blijkt vandaag de dag nog altijd van kracht. Volgens hen, aldus Dros, zijn kinderen door gebrek aan levenservaring niet in staat zich een mening te vormen ‘over het Leven met een grote L, beschreven in Literatuur met een grote L en beoordeeld door de Criticus met de grote K’:

‘In die Hoge Literatuur is de volwassen mens de maat van alle dingen en als kinderen daarin levend, sprekend en denkend worden opgevoerd, lijken ze geobserveerd door een sterrenkijker of een microscoop. Een literair genre waarin het kind de maat is van alle dingen kan haast niet serieus genomen worden door mensen die er een eer in stellen volwassen te zijn, die de volwassenheid zien als een status.’^[11]

[8] Vogelaar, J., ‘Het geheim van het dubbele vraagteken. Toon Tellegen.’ In: Matsier, N. e.a. (red.), *Het literaire klimaat 1986-1992*. Amsterdam, De Bezige Bij, 1993, pp. 329-340.

[9] Zie bijvoorbeeld Goedegebuure, J., ‘De eeuwige puber.’ In: Müller, J. (samensteller), *De perfecte puber. Van Het lijden van de jonge Werther tot Het geheime dagboek van Adriaan Mole*. Alphen aan de Rijn, Magazijn de Bijenkorf, pp. 15-21

[10] Zie bijvoorbeeld Elsbeth Etty in haar bespreking van Heer Doos van Willem van Toorn en Marja Pruis in haar recensie van Vrije vormen van Joke van Leeuwen. Etty, E., ‘Jeugd op zoek naar zichzelf. Weggestopt in dozen.’ In: *NRC Handelsblad*, 11 juli 1997. Pruis, M., ‘Het misverstand van gek en leuk.’ In: *De Groene Amsterdammer*, 12 oktober 2002.

[11] Dros, I. ‘Buiten voor de deur.’ In: *Raster*, nr. 56 (1991), pp. 122-131.

De opmerking van Korteweg is niet alleen een miskenning van de denkwereld van het kind, maar zeker ook van die van de auteur. In een ingezonden brief in *de Volkskrant* van 31 mei 2003 en een persoonlijke brief aan Anton Korteweg op 3 juni 2003^[12] pleit Ted van Lieshout voor de beoordeling van literatuur als product van een auteur. Korteweg kiest naar zijn idee voor het perspectief van de lezer. Werk voor kinderen en jongeren, aldus Van Lieshout, is niet minder literatuur dan boeken voor volwassenen; wel anders:

‘Bepalend bij het schrijven van literatuur zijn de ervaring en belevingswereld van de auteur. En net als andere schrijvers zijn jeugdboekenschrijvers volwassenen met hun eigen diepte en wijsheid.’

Wat verder opvalt in het artikel van Hans Bouman, is de beperkte definitie van cross-over literatuur die hij hanteert. Hij reserveert de term voor kinderboeken die ook door volwassenen gelezen worden, ‘waar- in ingrediënten uit het fantasy-genre en de klassieke strijd tussen goed en kwaad worden gecombineerd met mythologische elementen en een plot die qua complexiteit niet in een roman voor volwassenen zou misstaan. Waarom hij romans als *Gebr.* van Ted van Lieshout, *We noemen hem Anna* van Peter Pohl en *Vallen* van Anne Provoost, om drie titels uit het realistische genre te noemen, niet tot de cross-over literatuur rekent, wordt niet duidelijk. In *Vrij Nederland* van 7 oktober 2000 krijgt de term terecht wel een brede invulling. De boeken van auteurs als Van Lieshout en Provoost worden door volwassenen en jongeren gelezen en gewaardeerd.

Niet alleen de kritiek besteedt nauwelijks aandacht aan de literaire emancipatie van de jeugdliteratuur en het grensverkeer. Ook andere mogelijkheden tot literaire erkenning^[13] liggen nog altijd goeddeels buiten bereik van de jeugdliteratuur. Een plaats in de literatuurgeschiedschrijving is voor weinig jeugd- boeken weggelegd, prestigieuze prijzen worden zelden aan jeugdboeken toegekend en het literatuuronderwijs in de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs heeft er nauwelijks belangstelling voor. De jeugdliteratuur heeft haar eigen literatuurgeschiedenis, haar eigen literatuurkritiek, haar eigen prijzen- systeem en hoort naar de mening van leraren thuis in het basisonderwijs en de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs.

1.3 Adolescentenliteratuur. De terminologie

Het genre dat in de grensverkeerdiscussie zoals gezegd het meest op de voorgrond treedt, is de adolescentenliteratuur. Om wat voor soort boeken gaat het dan?

‘Adolescentie’ als aanduiding voor een aparte levensfase dateert van het einde van de negentiende eeuw en hangt in belangrijke mate samen met sociaal-economische ontwikkelingen in de negentiende eeuw. De industrialisatie maakte het noodzakelijk dat jongeren langer naar school gingen en later dan vóór die tijd aan het maatschappelijk leven deelnamen. Men spreekt van een uitgestelde volwassenheid. Sinds het einde van de negentiende, begin twintigste eeuw is nagedacht over adolescentie als sociaal en

[12] Zie voor een volledige weergave van beide brieven: Os, Q. van, ‘Discussie voor alle leeftijden?’ In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 17 (2003), nr. 62, pp. 125-131.

[13] Zie Shavit, Z., *Poetics of Children's Literature*. Athens, Georgia, University of Georgia Press, 1986.

cultureel verschijnsel. Steeds opnieuw worden pogingen ondernomen inhoud te geven aan het begrip adolescentie. Een algemene, maar bruikbare definitie geeft Meyer Spacks:

'Adolescence designates the time of life when the individual has developed full sexual capacity but has not yet assumed a full adult role in society.'^[14]

Adolescentie wordt algemeen gezien als de levensfase waarin lichamelijke en geestelijke rijping plaatsvindt. Lichamelijke ontwikkelingen gaan gepaard met psychische en sociale veranderingen. Het is de fase van het experiment. Mede door de ontwikkelingen die plaatsvinden is de belangrijkste vraag die de adolescent zich stelt, de vraag naar zijn identiteit. In het verlengde van deze omschrijving van adolescentie wordt adolescentenliteratuur gedefinieerd als boeken die de innerlijke groei van een personage naar volwassenheid thematiseren, in wisselwerking met de hem of haar omringende werkelijkheid. Omdat adolescentie als concept dateert van het einde van de negentiende eeuw en er ook vóór die tijd boeken waren waarin deze levensfase centraal stond, zijn in de literatuurtheorie ook andere begrippen dan adolescentenliteratuur in gebruik. Binnen de volwassenenliteratuur zijn dat onder meer de ontwikkelingsroman, de Bildungsroman, de Desillusionsroman en de initiatieroman.

Ook in de jeugdliteratuur zijn vanaf het ontstaan van een specifiek voor jongeren geschreven literatuur in de tweede helft van de achttiende eeuw boeken verschenen waarin deze levensfase gethematiseerd is. Om deze boeken te duiden heeft de jeugdliteratuur een eigen terminologie ontwikkeld. De meest voorkomende termen in het Nederlandse taalgebied zijn meisjesroman, bakvisroman, jeugdroman, jongerenroman en probleemboek.

Een ontwikkeling die de laatste jaren waarneembaar is, is dat in de studie van de jeugdliteratuur naast de eigen terminologie ook termen gangbaar worden die traditioneel tot het begrippenapparaat van de volwassenenliteratuur behoren. Dat geldt voor de ontwikkelingsroman en de Bildungsroman, maar vooral ook voor de initiatieroman en de adolescentenroman. Deze verandering hangt samen met de eerder aangestipte ontwikkelingen in het genre zelf die in de volgende hoofdstukken zullen worden uitgewerkt.

[14] Spacks, P. M., *The Adolescent Idea. Myths of Youth and the Adult Imagination*. New York, Basic Books, 1981, p. 7.

Hoofdstuk 2

**Adolescentenliteratuur voor
volwassenen.
Een geschiedenis in hoofdlijnen**

‘Sinds Werther hebben vele pubers veel geleden, maar ook zijn voor hen werelden opengegaan - werelden waar hun vermetel verlangen hen onvermijdelijk naar toe dreef. En denk niet dat er niet ook heel wat afgelachen is.’^[1]

2.1 Inleiding

Adolescentie als idee is als gevolg van sociaal-economische ontwikkelingen ontstaan aan het eind van de negentiende eeuw (zie ook hoofdstuk 1). Vanaf die tijd dateert ook de term adolescentenroman. Dat neemt niet weg dat er ook vóór die tijd verhalen zijn verschenen over deze ontwikkelingsfase.^[2] Deze romans thematiseren net als de adolescentenroman de innerlijke en geleidelijke groei van een personage in wisselwerking met zijn of haar omgeving. Ze worden over het algemeen aangeduid als ontwikkelingsroman, Bildungsroman, Desillusionsroman of initiatieroman. In studies naar de adolescentenroman worden deze boeken beschouwd als voorlopers. Hetzelfde geldt voor genres als de schelmenroman en de robinsonade. Doordat elementen uit deze genres zijn terug te vinden in de latere adolescentenroman, worden ze eveneens gezien als wegbereiders.

In dit en het volgende hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van de ontwikkelingen die zich in de loop der tijd in het genre hebben voorgedaan. Omdat de adolescentenroman een genre is dat zowel in het systeem van de volwassenenliteratuur als in het systeem van de jeugdliteratuur voorkomt, wordt van de tekstsoort in beide vormen van literatuur een ontwikkeling in hoofdlijnen gegeven. Aangezien de twee literaturen sinds de tweede helft van de achttiende eeuw gescheiden functioneren, wordt de historische schets van de adolescentenroman voor volwassenen apart van die voor jongeren gepresenteerd. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de adolescentenroman voor volwassenen, zoals die zich op hoofdpunten in de westerse literatuur heeft ontwikkeld. In hoofdstuk 3 wordt de adolescentenroman voor jongeren aan een nadere beschouwing onderworpen. De buitenlandse titels die worden genoemd, hebben niet alleen invloed gehad op de literatuur in het eigen taalgebied, maar zijn ook van betekenis geweest voor de literatuur in andere taalgebieden.

Waar mogelijk worden dwarsverbanden signaleerd tussen ontwikkelingen in de volwassenenliteratuur en die in de jeugdliteratuur. Het uitgangspunt van dit boek is immers dat juist vergelijking van beide vormen van literatuur interessante perspectieven biedt. Al in 1989 stelde Kees Fens in *De hele Biblebontse berg* vast dat relaties tussen de twee literaturen niet of nauwelijks worden gelegd. Er worden geen pogingen tot integratie gedaan en dat terwijl er naar zijn idee toch ‘(...) talloze verbindingen aanwezig [moeten] zijn en dat niet alleen in het scheve patroon waarin de jeugdliteratuur genres en stijlen doorzet of herneemt die in de grote literatuur hun tijd gehad hebben.’^[3] Het is de moeite waard na te gaan of er ook in het verleden sprake was van enige vorm van grensverkeer.

[1] Müller, J. ‘Verantwoording.’ In: Müller, J. (samensteller). *De perfecte puber. Van Het lijden van de jonge Werther tot Het geheime dagboek van Adriaan Mole*. Alphen aan de Rijn, Magazijn de Bijenkorf, 1991, p. 9.

[2] Zie onder meer Neubauer, J., *The Fin-the-siècle culture of adolescence*. New Haven/London, Yale University Press, 1992. Hoofdstuk vijf is gewijd aan adolescentenliteratuur.

[3] Fens, K., ‘Achter de berg.’ In: Heimeriks, N. en W. van Toorn (eindred.), *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*. Amsterdam, Querido, 1989, p.464-465.

2.2 De schelmenroman

In zijn analyse van de hedendaagse adolescentenroman stelt Ewers vast dat het genre teruggaat op drie literaire modellen: de initiatieroman, de ontwikkelingsroman en de schelmenroman.^[4] Deze laatste tekstsoort is de oudste voorloper. De schelmenroman is een genre dat vooral in de zestiende en zeventiende eeuw zijn bloeiperiode had. Hoofdpersonage is de picaro, de schelm. De picaro is een sociale verschoppeling, een buitenstaander. Onder meer vanwege zijn vaak jonge leeftijd wordt een verband gelegd met de latere adolescentenroman. De schelm is een anti-held die, meestal aan de zelfkant van de maatschappij, het ene na het andere avontuur beleeft. Met humor en zonder scrupules probeert hij zich in het leven staande te houden.^[5]

Prototype van dit genre is *La vida de Lazarillo de Tormes*, een in 1554 anoniem gepubliceerde Spaanse roman. Het is een boek dat destijds veel commotie teweegbracht. Anders dan gebruikelijk was in die tijd beschrijft het boek niet het leven van een herder of ridder, maar dat van een schooier. Maar meer nog dan met het afwijken van deze traditie had men problemen met de kritiek op de clerus.

Een bekende West-Europese schelm is Tijl Uilenspiegel. De avonturen die Charles de Coster in 1867 publiceert, zijn gebaseerd op een Duits personage uit de zestiende eeuw.

Het merendeel van de schelmenromans heeft een mannelijke held. *The Fortunes and Misfortunes of Moll Flanders*, in 1722 gepubliceerd door Daniel Defoe, is één van de uitzonderingen. Geboren onder ongunstige omstandigheden, als dochter van een gevangene, probeert Moll Flanders zich staande te houden in het zeventiende-eeuwse Engeland. Door middel van een aantal huwelijken, diefstal en prostitutie weet ze te overleven. Anders dan in de meeste picareske romans is in de roman van Defoe sprake van enige psychologische uitdieping van het hoofdpersonage.

Heel algemeen zijn er twee belangrijke verschillen tussen de schelmenroman en de latere adolescentenroman. De schelm kent, in tegenstelling tot het hoofdpersonage in adolescentenromans, weinig of geen innerlijke groei. De schelm is veel meer een type. Een tweede verschil betreft de omstandigheden waaronder de schelm leeft. Terwijl de adolescent in de twintigste eeuw over het geheel genomen materieel gezien weinig tekort komt en zich vooral concentreert op zijn innerlijke problemen en conflicten met de omgeving, leeft de schelm vaak in armoede, te midden van oorlog en sociale onrust.

2.3 De robinsonade

Een andere voorloper van de adolescentenroman, die niet door Ewers maar wel door Neubauer^[6] wordt genoemd, dateert eveneens van vóór de tweede helft van de achttiende eeuw. Het gaat hier om de robinsonade. Dit subgenre van de avonturenroman dankt zijn naam aan Robinson Crusoe, de held uit het gelijknamige boek van Daniel Defoe dat in 1719 verscheen. De roman is geschreven voor volwassenen,

[4] Ewers, H.H., 'Zwischen Problemliteratur und Adoleszenzroman. Aktuelle Tendenzen für Jugendlische und junge Erwachsene.' In: *Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur*, 1989, nr. 2, pp. 4-23.

[5] Zie voor een uitvoeriger beschrijving van het genre Gorp, H. van, *Inleiding tot de picareske verhaalkunst of de wederwaardigheden van een anti-genre*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978.

[6] Neubauer, J., *The Fin-de-siècle culture of adolescence*. New Haven/London, Yale University Press, 1992.

maar bewerkingen ervan functioneren al sinds de tweede helft van de achttiende eeuw binnen de jeugd-literatuur.^[7] Centraal in het genre staat het verblijf van één of meer personen op een plaats ver van de bewoonde wereld, meestal een eiland. Tijdens dit verblijf wordt het hoofdpersonage dat voordien meestal als tegendraads bekend stond, gelouterd door zijn ervaringen in isolement. De loutering maakt dat hij na zijn terugkeer in de bewoonde wereld in staat is zich sociaal aan te passen. De robinsonade heeft een sterk didactische ondertoon.

Dat Ewers de robinsonade niet noemt, heeft zeer waarschijnlijk te maken met het feit dat het belangrijkste genrekenmerk - het verblijf in den vreemde, ver van familie en bekenden - ook karakteristiek is voor de twee genres die Ewers wel als voorlopers van de adolescentenroman noemt: de initiatieroman en de ontwikkelingsroman.

2.4 De Bildungsroman

Volgens Ewers is de adolescentenroman onder meer geschoeid op leest van de ontwikkelingsroman. De term ontwikkelingsroman wordt in de literatuur vaak gezien als overkoepelend begrip voor subgenres als de Bildungsroman en de Desillusionsroman, maar ze worden ook wel als synoniemen gebruikt. Aan de begrippen valt al af te lezen dat ze zijn ontwikkeld in het Duitse taalgebied. Sindsdien zijn ze echter zonder vertaling overgenomen in andere taalgebieden.^[8]

De Bildungsroman wordt over het algemeen gezien als een typisch burgerlijk genre dat ontstaan is aan het eind van de achttiende eeuw in een tijd dat men optimistisch was over het realiseren van burgerlijke idealen. Vanuit die positieve visie streefden auteurs van het genre in de achttiende en negentiende eeuw naar een slot waarin sprake was van een evenwicht tussen het opgroeiende individu en zijn omgeving.

De innerlijke en geleidelijke groei van het hoofdpersonage in de Bildungsroman kent meestal drie fasen. In de eerste fase staat de kindertijd centraal. De held groeit op in een harmonieuze omgeving. Daarna volgt de periode van de jeugdijaren. Dit zijn de jaren waarin de held allerlei omzwervingen maakt, weg van zijn familie. Hij is vaak innerlijk verward en leeft in conflict met zijn omgeving. In de laatste fase komt de held tot inkeer. Hij kijkt terug op de problemen die hij heeft overwonnen en kan, hierdoor gerijpt, zijn rol gaan spelen in de samenleving.^[9]

Prototype van de Bildungsroman is de klassieker *Wilhelm Meisters Lehrjahre* van Goethe uit 1795/96. Het verhaal beschrijft de moeizame ontwikkeling van koopmanszoon Wilhelm Meister die zijn ouderlijk huis verruult voor de wereld van het theater omdat hij denkt zich daar vrijer te kunnen ontwikkelen. Door schade en schande ontwikkelt hij zich en leert hij zichzelf kennen. In 1821 schrijft Goethe een vervolg: *Wilhelm Meisters Wanderjahre*.

Het voornaamste verschil tussen de Bildungsroman en de Desillusionsroman is het einde. De ontwikkeling in de Bildungsroman eindigt zoals gezegd in een toestand van evenwicht, in die zin dat de breuk tussen de held en de hem omringende wereld is hersteld. In de Desillusionsroman wendt de held zich

[7] Eén van de bekendste vroege bewerkingen is het in 1779/80 uitgegeven *Robinson der jüngere* van Joachim Heinrich Campe.

[8] Zie bijvoorbeeld Labovitch, E.K., *The Female 'Bildungsroman' in the twentieth century. A comparative study: Dorothy Richardson, Simone de Beauvoir, Doris Lessing*. New York, New York University, 1982. PhD.

[9] Zie onder meer Tiefenbacher, H., *Textstrukturen des Entwicklungs- und Bildungsromans*. Königstein, Forum Academicum, 1982.

aan het eind teleurgesteld af van de maatschappij. Hoewel het een begrip is dat vooral gebruikt wordt voor romans die vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw verschijnen, is één van de beroemdste boeken over een adolescent, *Die Leiden des jungen Werthers* van Goethe uit 1774, te beschouwen als een Desillusionsroman. Werther trekt de uiterste consequentie uit zijn onmogelijke liefde voor Lotte en pleegt zelfmoord.

Terwijl de nadruk in de schelmenroman en, zij het in iets mindere mate, ook in de robinsonade ligt op de avonturen van de held, gaat de aandacht in de Bildungsroman meer uit naar de gevolgen van die avonturen voor de psychologische ontwikkeling van het personage. Een ander verschilpunt is dat de held uit de Bildungsroman gericht is op het bereiken van harmonie tussen zichzelf en zijn omgeving. Voor wat betreft de eindsituatie is er overeenkomst tussen de held van de schelmenroman en die van de Desillusionsroman. Beide helden tonen zich onverschillig ten opzichte van de maatschappij waarin ze leven.

Ook latere boeken uit de Duitse literatuur volgen ofwel het model van de Bildungsroman, ofwel dat van de Desillusionsroman. Een bekend voorbeeld van het laatste is *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (1906), de eerste roman van Robert Musil. De roman beschrijft de psychologische ontwikkeling van Törleß tijdens zijn verblijf op een elite-internaat in Oostenrijk. De gebeurtenissen die plaatsvinden, lopen uit op een catastrofe. Vanaf de jaren twintig tot het begin van de jaren zestig van de twintigste eeuw is er in de Duitse volwassenenliteratuur relatief weinig interesse voor de adolescentieperiode. Pas met *Katz und Maus* (1961) van Günther Grass keert de belangstelling voor deze levensfase terug.^[10] *Katz und Maus* vertelt het verhaal van Joachim Mahlke van zijn veertiende jaar (kort na het begin van de Tweede Wereldoorlog) tot aan zijn dood in 1944.

Hoewel het genre zich in het Duitse taalgebied ontwikkelt, zijn elementen uit de Bildungsroman ook in teksten uit andere taalgebieden te herkennen. In het Engelse taalgebied vindt men die elementen terug in bijvoorbeeld *David Copperfield* van Charles Dickens, verschenen in 1849/50. Een belangrijk verschil tussen boeken als *David Copperfield* en de Duitse Bildungsroman is de scherpere maatschappijkritiek in de Engelse romans. In dat opzicht volgen deze boeken meer het model van de schelmenroman.

Dat hier met name *David Copperfield* wordt genoemd, heeft te maken met het dubbele publiek dat dit boek, evenals trouwens andere boeken van Dickens, bereikt. *David Copperfield* is verschenen als boek voor volwassenen, maar functioneert ook binnen de jeugdliteratuur. Hetzelfde geldt ook voor *Tom Brown's Schooldays* van Thomas Hughes uit 1857. Dit klassieke Engelse schoolverhaal wordt in Engelstalige overzichten van zowel volwassenenliteratuur als jeugdliteratuur genoemd. In Nederland heeft het boek weinig invloed gehad. Het element van de peergroep, een belangrijk aspect van deze schoolverhalen, keert terug in latere adolescentenromans.

In de Franse literatuur van de negentiende eeuw is van een vorming, een 'Bildung', veel minder sprake. Het karakter is veel meer een gegeven vooraf. Toch zijn er ook onder de negentiende-eeuwse Franse romans enkele klassiekers die als voorloper van de adolescentenroman beschouwd kunnen worden. De belangrijkste zijn *Le rouge et le noir* van Stendhal uit 1830 en *L' éducation sentimentale. Histoire d'un jeune homme* van Gustave Flaubert uit 1869. De leerschool van hoofdpersonage Frédéric Moreau

[10] Neubauer, J., *The Fin-de-siècle culture of adolescence*. New Haven/London, Yale University Press, 1992.

bestaat uit het vergaren van de liefde. Beter gezegd, Moreau leert de liefde bespelen en dat is niet altijd een zuivere aangelegenheid. De vraag is of het hoe dan ook in de negentiende eeuw nog wel mogelijk is om een held in de liefde te zijn. Net als in *Madame Bovary* (1857) worstelde Flaubert met zijn hoofdpersonage dat zich als een autonome kracht ontwikkelt tot een anti-held. Velen beschouwen *Madame Bovary* als Flauberts afrekening met de romantiek en Frédéric Moreau wordt wel de geestelijke zoon van Madame Bovary genoemd. In zijn nawoord bij *Madame Bovary* merkt Hans van Pinxteren op dat Moreau net als Emma Bovary

‘(...) gevormd is door een dweperige, romantische literatuur; zijn dromen van een ideale liefde maakt een wezenlijk contact met de hem omringende werkelijkheid onmogelijk. Indachtig de woorden van Sartre dat *Madame Bovary* de doodsteek voor de Romantiek betekent, zou men kunnen stellen dat Flaubert met zijn *L' éducation sentimentale* deze beweging een plechtige begrafenis bezorgt.’^[11]

Maar het kan altijd nog erger. Julien Sorel in *Le rouge et le noir* is het archetype geworden van de immer veinzende jongeling die door deze attitude poogt zijn levensdoelen na te streven. Stendhal toont dit in eerste instantie gewetenloze, vrij gecompliceerde karakter openlijk aan de lezer. Het personage Sorel sluit daarmee aan bij de traditie van de anti-held uit de picareske roman. Zijn psychologische ontwikkeling - Julien Sorels onverschilligheid ten aanzien van zijn medemens wordt gesublimeerd in compassie, maar zijn inzicht komt te laat - en de tragische afloop van zijn leven, past in de typering van de Desillusionsroman.

2.5 Meer mannen dan vrouwen, maar toch...

Wie historische overzichten van adolescentenromans voor volwassenen leest of wie bijvoorbeeld *De perfecte puber*^[12], een bloemlezing uit boeken met pubers in de hoofdrol, openslaat, wordt, zeker als het boeken betreft die voor de jaren zestig van de twintigste eeuw zijn geschreven, getroffen door de overweldigende aanwezigheid van mannen in de hoofdrol. Het merendeel van de boeken is gecentreerd rond mannelijke personages. De ondervertegenwoordiging van vrouwen laat zich verklaren door de verschillende actie-radius van mannen en vrouwen in de achttiende en negentiende eeuw. Terwijl vrouwen en meisjes vooral verkeerden in de huiselijke omgeving, kregen mannen en jongens veel gelegenheid de wereld te verkennen. En aangezien een van de kenmerkende eigenschappen van zowel de Bildungsroman, de schelmenroman, de robinsonade alsook van de nog te bespreken initiatieroman het reismotief

[11] In: Flaubert, G., *De leerschool der liefde*. Gebruikte uitgave: Amsterdam, Pandora Klassiek, 3de druk 2001. Vertaling en nawoord H. van Pinxteren. Citaat p. 474. Van Pinxteren werkt in zijn nawoord de overeenkomst tussen Emma en Frédéric nog verder uit. Zo merkt hij op dat beide hoofdpersonages denken in romantische clichés. Na de eerste ontmoeting met zijn geliefde Madame Arnoux, denkt Frédéric na over haar verschijning: ‘(...) dat zij leek op de vrouwen uit romantische boeken’ is volgens Van Pinxteren de eigenlijke reden dat Frédéric haar tot zijn ideaal maakt. Evenals Emma mist hij de kracht tot oorspronkelijk denken. Het is een gave die voor geen van de hoofdpersonen in Flauberts romans is weggelegd. Voor Van Pinxteren is dat de belangrijkste reden om Moreau een antiheld te noemen.

[12] Müller, J. (samensteller). *De perfecte puber. Van Het lijden van de jonge Werther tot Het geheime dagboek van Adriaan Mole*. Alphen aan de Rijn, Magazijn de Bijenkorf, b.v., 1991.

is, waren vrouwen minder acceptabel als hoofdpersonage dan mannen. De ontwikkelingsromans met vrouwen in de hoofdrol die hun tijd hebben overleefd en een canonieke status hebben gekregen, spelen zich dan ook hoofdzakelijk af in een huiselijke omgeving. Vooral de Engelse literatuur heeft een aantal klassiekers voortgebracht.

Rond het midden van de achttiende eeuw verschenen twee romans van Samuel Richardson: *Pamela* (1740) en *Clarissa* (1748). Deze boeken zijn een belangrijke inspiratiebron geweest voor de Nederlandse roman *De historie van mejuffrouw Sara Burgerhart* van Betje Wolff en Aagje Deken die in 1782 verscheen. Deze brievenroman heeft sinds zijn publicatie hoofdzakelijk gefunctioneerd in het systeem van de volwassenenliteratuur, maar wordt de laatste jaren ook steeds vaker genoemd in een jeugdliteraire context. In hun voorwoord zeggen Wolff en Deken dat zij zich richten tot 'jonge juffers' van achttien, negentien jaar. In deze roman is sprake van een ontwikkeling van het hoofdpersonage Sara Burgerhart. Zij verandert in de loop van het verhaal van een weliswaar goedhartig, maar te gemakkelijk levend meisje in een oppassende, trouwe vrouw en moeder. Keerpunt in het verhaal is haar escapade met de onbetrouwbare heer R. Hoewel dit avontuur voor Sara Burgerhart goed afloopt, beseft ze dat het anders had kunnen zijn en ziet ze in dat ze te lichtzinnig is geweest.

Drie vrouwelijke auteurs van romans met vrouwelijke hoofdpersonages die een rol van betekenis hebben gespeeld in de ontwikkeling van het genre en die tot op de dag van vandaag gelezen worden, zijn Jane Austen en Charlotte en Emily Brontë. Met name Jane Austen is nog altijd populair. Veel van haar boeken zijn verfilmd. Zij wordt geprezen om haar inzicht in de wijze waarop menselijk gedrag samenhangt met de sociaal-economische verhoudingen. Van haar romans over intelligente meisjes op zoek naar een echtgenoot is *Pride and Prejudice* uit 1813 het bekendst. Het boek inspireerde onder meer Helen Fielding tot haar hedendaagse bestseller *Bridget Jones's Diary* (1996), maar heeft, bewust dan wel onbewust, zeker ook een aantal auteurs van negentiende-eeuwse meisjesromans beïnvloed. Van Charlotte Brontë en Emily Brontë worden respectievelijk *Jane Eyre* (1847) en *Wuthering Heights* (1847) vandaag de dag nog gelezen.

2.6 De initiatieroman

De term initiatie is lange tijd vooral in gebruik geweest in de culturele antropologie. Daar is het begrip aangewend om de rituelen rondom de overgang van kind naar volwassene in niet-westerse culturen te beschrijven. De begrippen initiatieroman of inwijdingsroman verwijzen naar verhalen over jongeren die op het breukvlak van twee levensfasen staan en de overstap moeten maken van de ene naar de andere levensfase. Anders dan in de Bildungsroman vindt de overgang vaak schoksgewijs plaats en gaat die gepaard met sterk wisselende emoties. Van den Hoven voegt hier aan toe dat deze overgang:

'niet voor niets vaak [wordt] verbeeld door het symbool van een reis, een odyssee, met verschillendsoortige betekenissen - bijvoorbeeld de innerlijke queeste, een zoektocht naar het eigen ik.'^[13]

[13] Hoven, P. van den, 'Waar de hoofdstroom begint. Van probleemboek tot initiatieroman.' In: Hoven, P. van den, *Grensverkeer*. Den Haag, NBLC, 1994, p.54.

De initiatieroman is een van origine Amerikaans genre.^[14] Sinds het midden van de negentiende eeuw zijn kinderen en jongeren als hoofdpersonages niet meer weg te denken uit de Amerikaanse literatuur. In een beschouwing over helden in hedendaagse Amerikaanse adolescentenliteratuur gaat Zipes in op het waarom van die belangstelling:

‘Zahlreiche Schriftsteller stellen sich seit Mark Twains Entwurf die Frage, ob es für Junge Menschen überhaupt möglich sei, zu reifen und zu überleben in einer Gesellschaft, die auf gefährliche Weise selbst im Stadium der Adoleszenz verharret, indem sie zum einen im Verlauf der Adoleszenz keine angemessenen Identifikationsangebote bereithält und zum andern eine verantwortliche und kritische Konfrontation mit ihrer eigenen Geschichte zu vermeiden trachtet.’^[15]

Om niet te verzanen in een opsomming van een groot aantal titels worden slechts enkele hoogtepunten er uitgelicht. Twee daarvan zijn zowel voor de jeugdliteratuur als voor de volwassenenliteratuur van betekenis geweest: *Adventures of Huckleberry Finn* (1884) van Mark Twain en *The Catcher in the Rye* (1951) van J.D. Salinger.

Een bekend boek uit het midden van de negentiende eeuw waarnaar in overzichten wordt verwezen, maar dat misschien eerder een avonturenroman dan een initiatieroman genoemd zou moeten worden, is *Moby Dick* van Herman Melville uit 1851. De hoofdpersoon, Ismael is een jongen die door naar zee te gaan van zijn zwaarmoedigheid hoopt af te komen. De nadruk ligt echter niet zozeer op zijn ontwikkeling als wel op de wederwaardigheden van de walvisvaarder Pequod en zijn bemanning die jacht maken op de witte walvis Moby Dick. In bewerking functioneert dit boek ook binnen de jeugdliteratuur.

Van meer betekenis voor de ontwikkeling van het genre zijn twee boeken van Mark Twain: *The Adventures of Tom Sawyer* (1876) en *Adventures of Huckleberry Finn*. *The Adventures of Tom Sawyer* was Twains eerste roman over zijn jeugd. In zijn voorwoord vertelt de auteur dat hij het boek heeft bedoeld voor kinderen van alle leeftijden. De roman is vanaf het begin als jeugdboek beschouwd.

Ook *Adventures of Huckleberry Finn*, de meest interessante van de twee boeken, gaat over Twains jeugdjaren in Hannibal, een klein dorpje aan de Mississippi in Missouri. Anders dan *The Adventures of Tom Sawyer* is de roman over Huckleberry Finn een boek dat na publicatie is ontvangen als een boek voor volwassenen. Pas later is het, vaak in bewerking, in het jeugdliteraire systeem terechtgekomen. Het verhaal over Huckleberry Finn begint waar *The Adventures of Tom Sawyer* eindigt. Tom is de avontuurlijke, idealistische burgerjongen, Huck de ongeletterde, praktische kwajongen. Volgens Zipes is Tom Sawyer ‘the bad good boy’^[16]. Hij is het prototype van de jongere die zich aanpast, het maatschappelijk spel volgens de regels leert spelen en niet ter discussie stelt. Huck daarentegen is ‘the good bad boy’, de

[14] Zie onder meer Ewers, H.H., ‘Zwischen Problemliteratur und Adoleszenzroman. Aktuelle Tendenzen für Jugendliche und junge Erwachsene.’ In: *Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur*, 1989, 2, pp. 4-23 en Freese, P., *Die Initiationsreise. Studien zum jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman*. Neumünster, Karl Wachholtz Verlag, 1971.

[15] Zipes, J., ‘Huckleberry Finns arme Erben. Alltagshelden in der zeitgenössischen amerikanischen Adoleszenzliteratur.’ In: Doderer, K. (Hrsg.), *Neue Helden in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim [etc.], Juventa, 1986, p. 103.

[16] Zipes, J., ‘Alltagshelden in der zeitgenössischen amerikanischen Adoleszenzliteratur.’ In: Doderer, K. (Hrsg.), *Neue Helden in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim [etc.], Juventa, 1986, pp. 103-109.

niet gecultiveerde. In wezen is Huck volwassener dan Tom, omdat hij tot het inzicht komt dat men niet volwassen kan worden in een maatschappij die individualiteit afwijst. De twee romanhelden van Twain vormen, aldus Zipes, '(...) noch immer die extremen Bezugspunkte für Identifikationsbemühungen in der amerikanischen Gesellschaft'.^[17]

Wat betreft de periode tussen Mark Twain en J.D. Salinger wordt voor het buitenland volstaan met twee auteurs en twee titels. Wat Salinger en zijn *The Catcher in the Rye* voor de jeugd uit de jaren vijftig en zestig was, was *This Side of Paradise* (1920) van F. Scott Fitzgerald voor de jaren twintig en *The Sun also Rises* (1926) van Ernest Hemingway voor de Amerikaanse jeugd uit de jaren dertig en veertig.

This Side of Paradise van Scott Fitzgerald vertelt over Amory Blaine, een rijke en verwende jongeman uit het middenwesten. Fitzgerald schetst een hoofdpersoonage dat in het begin enkel met zichzelf bezig is, maar gaandeweg erin slaagt zijn blikveld te verruimen en inzicht te krijgen in de wereld om hem heen. Aan het eind betreurt hij het verlies van zijn jeugd. Wat over is, 'responsibility and love for life', ervaart hij als 'a poor substitute at best'. Amory Blaine is een representant van de 'lost generation': initiatie betekent vooral verlies. De verwachtingen uit de jeugd worden niet ingelost en er komen geen nieuwe waarden voor in de plaats.

Ook *The Sun also Rises* van Hemingway gaat over de 'lost generation', de naoorlogse generatie van de jaren twintig. De roman beschrijft de verhoudingen tussen een groep vrijwillige bannelingen uit Amerika en Engeland. Het verhaal speelt zich af in Parijs en in Pamplona, tijdens de stierengevechten. De personages doden de tijd met feesten, drank en liefdesavonturen. Ze zijn wanhopig op zoek naar een eigen plaats en een zinvol bestaan in een wereld die voor hen zinloos is geworden. Centraal staat de hopeloze liefde tussen het hoofdpersoonage, de oorlogsinvalid Jack, en Brett, een jonge uit het lood geslagen vrouw.

Zowel in het boek van Fitzgerald als in dat van Hemingway gaat het strikt genomen om de postadolescente jaren. De reden dat ze hier genoemd worden, is dat de ontwikkeling die de hoofdpersoonages doormaken vergelijkbaar zijn met de ontwikkelingen die kenmerkend zijn voor de adolescentiefase.

De Nederlandse literatuur uit het interbellum kent haar eigen cultboek: *Kees de jongen* van Theo Thijssen (1923). In zijn overzicht van jongetjes uit de wereldliteratuur bespreekt Pieter Steinz dit boek samen met onder meer *The Catcher in the Rye* van J.D. Salinger. Anders dan in het werk van Fitzgerald en Hemingway gaat het in Thijssens boek niet om postadolescentie, maar staan de preadolescente jaren centraal. Een tweede verschil tussen de roman van Thijssen en de romans van Fitzgerald, Hemingway en ook Salinger is dat het cultkarakter van een andere aard is. Volgens Steinz zijn:

'Cultromans (...) doorgaans boeken waarin wordt aangeschopt tegen de burgermaatschappij, en waarin seks en geestverruimende middelen welig tieren. Niets van dat alles in *Kees de jongen*. Drie zonen van Rosa, daar blijft het bij (...).'^[18]

Steinz merkt op dat het juist de 'kleine gebeurtenissen' zijn die de roman van Thijssen tot een boek maken dat steeds opnieuw en nog altijd gelezen wordt. *Kees de jongen* is een mooi voorbeeld van een

[17] Zipes, J., 'Huckleberry Finns arme Erben, Alltagshelden in der zeitgenössischen amerikanischen Adoleszenzliteratur.' In: Doderer, K. (Hrsg.), *Neue Helden in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim [etc.], Juventa, 1986, p. 105.

[18] Steinz, P., 'Jongetjes waren we...' In: *NRC Handelsblad*, 7 februari 2004.

roman voor alle leeftijden. Het is uitgegeven als boek voor volwassenen, maar wordt ook vaak genoemd in overzichten van jeugdliteratuur. Theo Thijssen heeft zich altijd ingespannen om goede literatuur voor kinderen onder de aandacht te brengen. Kees Bakels is een hoofdpersonage dat zich in elk geval onderscheidt van veel van de jongetjes uit de jeugdliteratuur van die dagen. Steinz merkt daarover terecht het volgende op:

‘Kees is geen “bijzonder kind”, zoals Dik Trom, of een “reuzentiep” zoals Pietje Bell. Maar anders dan zijn twee voorlopers leren we hem van binnenuit kennen. Een held is hij in het diepst van zijn gedachten, en zijn dagdromen en groothedsfantasieën zijn aandoenlijk.’^[19]

Terwijl Kees Bakels ondanks zijn idealen deel blijft uitmaken van het gewone burgersmansleven, probeert Holden Caulfield, hoofdpersonage van *The Catcher in the Rye* uit alle macht daaraan te ontsnappen. Deze roman van J.D. Salinger was zoals gezegd het lijfboek van de Amerikaanse jeugd in de vijftiger en zestiger jaren. De reacties van volwassenen op dit boek waren net als bij het eerder besproken *Adventures of Huckleberry Finn*^[20] overigens minder enthousiast. Velen verzetten zich tegen het verderfelijke karakter dat het boek zou hebben. Het boek werd niet geschikt geacht voor jongeren en is om die reden in landen als de Verenigde Staten, Australië en Zuid-Afrika, enkele malen op een lijst van verboden boeken gezet. De bezwaren tegen het boek betreffen vooral het obscene taalgebruik en de desolate beschrijvingen.

De censuur is niet de enige overeenkomst tussen *The Catcher in the Rye* en *Adventures of Huckleberry Finn*. De voornaamste overeenkomsten zijn dat in de twee romans een zoektocht van de held naar zijn ware identiteit wordt beschreven, dat beide het recht van nonconformisten op handhaving van hun anderszijn bepleiten en dat beide helden op de vlucht zijn voor de gemene wereld. Een wezenlijk onderscheid betreft de mogelijkheid om te ontsnappen. Het geweld in Hucks omgeving is een eigenschap van de maatschappij die Huck bij zijn vlucht op het vlot achter zich meent te kunnen laten. Maar ook daar komt hij het weer tegen. De angst voor de ontwakende seksualiteit die in *The Catcher in the Rye* een belangrijke rol speelt, is echter Holdens eigen probleem dat hij altijd en overal met zich meedraagt.^[21] Een ander verschil is het slot waar Holden Caulfield zich uiteindelijk toch lijkt aan te passen (al bestaan daarover wel meningsverschillen), terwijl Huck voor zichzelf vaststelt dat hij dat niet van plan is.

In zijn studie *Die Initiationsreise* stelt Freese vast dat het initiatieproces gekenmerkt wordt door de drieëenheid van het achterlaten van de oude levensfase, de overgang naar en het binnentreden in een nieuwe levensfase. Deze drie fasen worden vaak verbeeld door een reis die in drie delen uiteenvalt: het vertrek, het verblijf in den vreemde en de terugkeer. Oppervlakkig gezien is hier sprake van een overeenkomst met de Bildungsroman. Verschil is echter dat in de Bildungsroman het vormingsproces gedurende langere tijd beschreven wordt, terwijl in de initiatieroman de inwijding in een korter tijdsbestek plaatsvindt, meer een crisiskarakter heeft.

De structuur van *The Catcher in the Rye* heeft zo'n driedeling. Het eerste deel beschrijft het leven

[19] Steinz, P., 'Jongetjes waren we...' In: *NRC Handelsblad*, 7 februari 2004.

[20] Ook *Huckleberry Finn* is te vinden in het overzicht van Pieter Steinz.

[21] Zie Freese, P., *Die Initiationsreise. Studien zur jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman*. Neumünster, Karl Wachholtz Verlag, 1971, p.247.

van Holden Caulfield in een ordelijke schoolgemeenschap. Het tweede deel omvat de belevenissen van de op zichzelf aangewezen hoofdfiguur in een vreemde omgeving nadat hij de geordende gemeenschap de rug heeft toegekeerd. In het derde deel keert hij in de gemeenschap terug.^[22]

2.7 De adolescentenroman sinds de jaren vijftig

Een paar jaar voor het verschijnen van *The Catcher in the Rye*, namelijk in 1947, verscheen in Nederland *De avonden* van Simon van het Reve (Gerard Reve). Deze adolescentenroman riep in Nederland reacties op die vergelijkbaar waren met het commentaar op *The Catcher in the Rye* in de Verenigde Staten. Het boek werd direct na verschijnen in brede kring opgemerkt en besproken, al viel de verkoop van het boek aanvankelijk tegen. Veel gezaghebbende critici en essayisten als Hermans, Vestdijk, Schierbeek en Bomans, bespraken het boek lovend. Ook ontving Reve de voor het eerst uitgereikte Reina Prinsen Geerligsprijs. Deze prijs was ingesteld ter nagedachtenis aan Reina Prinsen Geerligs, auteur en verzetsstrijder die in de Tweede Wereldoorlog is gefusilleerd. Waarschijnlijk komt het door deze prijs en het juryrapport dat de kritiek het boek zag als een beeld van een jonge generatie die in de oorlog volwassen was geworden. De oorlog was in deze visie een loutering waardoor jongeren het vertrouwen in volwassenen en de mensheid in het algemeen verloren hadden. In het boek speelt de oorlog echter geen enkele rol. Een aantal critici loste dit op door er op te wijzen dat juist de afwezigheid van de Tweede Wereldoorlog zo opvallend was dat hij zich daardoor juist op de voorgrond dringt. Critici als Vestdijk, Hermans en Haasse konden zich niet vinden in deze sociologische verklaring en bekeken *De avonden* vanuit een psychologisch perspectief. Voor hen stond vooral de strijd centraal die Frits Egters met zichzelf en zijn omgeving levert om een eigen identiteit te vinden.

De ondertitel van de roman luidt 'Een winterverhaal'. Dit suggereert een zekere gezelligheid, maar daarvan is absoluut geen sprake. Het verhaal speelt zich af in de laatste tien dagen van 1946. Er gebeurt weinig of niets. In het eerste nummer van de eerste jaargang van het tijdschrift *Diepzee* staat over dit boek: 'De spannendste gebeurtenis is ongeveer het omdraaien van een radioknop, als goede tweede gevolgd door het leeghalen van een kolenkachel.'^[23] De lezer neemt alles waar vanuit het gezichtspunt van Frits. Hij ziet niet alleen wát Frits ziet, maar ook zoáls hij het ziet. De lezer zit als het ware in zijn hoofd opgesloten, zoals Frits in zichzelf opgesloten zit en niet in staat is uit zijn eenzaamheid te breken. *De avonden* is een somber boek. Toch hebben Frits' manier van observeren, denken en praten vaak een humoristisch effect.

Ook in Engeland verscheen in de jaren vijftig een adolescentenroman die in de jaren vijftig en zestig voor jongeren de status van cultboek had: *The Lord of the Flies* van Wiliam Golding (1954). Het is een moderne robinsonade. Tijdens een wereldwijde atoomoorlog stort een vliegtuig neer op een tropisch eiland in de Stille Zuidzee. De enige overlevenden zijn een groep jongens in de leeftijd van zes tot en met twaalf jaar. De jongeren hebben nauwelijks begrip van wat de beschaving waaruit ze voortkomen inhield, maar proberen toch een soort van democratische samenleving op te zetten. Aanvankelijk wordt

[22] Zie voor een uitgebreide analyse van *The Catcher in the Rye* hoofdstuk 9

[23] Huizing, E., 'Gerard Reve tegen de rest van de wereld.' In: *Diepzee*, jrg. 1 (1983-84), nr. 1, p. 6.

al het handelen bepaald door de wens gered te worden. Als er geen geloof meer is in de redding, dan verliezen de jongeren hun besef van identiteit. Dat leidt tot dood en vernietiging. Uiteindelijk worden de overgebleven jongens gered door een Brits oorlogsschip.

The Lord of the Flies is een beklemmend boek met veel symboliek. De centrale gedachte is dat de mens in wezen slecht is en in situaties zonder leiderschap zijn onschuld verliest. Slechts een enkeling weet de menselijkheid te bewaren.

2.8 De vrouwelijke adolescent in opkomst

In de Franse literatuur ontstond in de jaren vijftig hernieuwde belangstelling voor de adolescent en dan vooral voor de vrouwelijke adolescent. Voor de oorlog had men wel oog voor de problemen bij jongens, bijvoorbeeld in *Le diable au corps* van Raymond Radiguet uit 1923, maar over meisjes werd aanzienlijk minder geschreven. Deze interesse voor de vrouwelijke adolescent is niet alleen waarneembaar in de Franse literatuur, maar ook, zoals zal blijken, in bijvoorbeeld de Nederlandse en Amerikaanse. In feite is hier sprake van een beweging die tegengesteld is aan die in de jeugdliteratuur (zie ook hoofdstuk 3). Terwijl de adolescentenliteratuur voor jongeren tot de jaren zeventig werd beheerst door adolescenten meisjes en pas daarna aandacht kreeg voor puberende jongens, is de volwassenenliteratuur tot de jaren vijftig gedomineerd door adolescenten jongens om pas daarna ruimte te bieden aan puberende meisjes.

Het is niet verwonderlijk dat het in de eerste plaats vrouwelijke auteurs waren die de vrouwelijke adolescentie verbeeldde. In de Franse literatuur was dat naast Simone de Beauvoir en Violette Leduc vooral Françoise Sagan met haar *Bonjour Tristesse* uit 1954. Literatuurcritici zijn verdeeld over de kwaliteit van haar werk, maar onder lezers bracht het boek een schokeffect teweeg. In de roman speelt de keuze tussen manieren van leven een belangrijke rol. In het verhaal beschrijft het hoofdpersonage Cécile haar herinneringen aan de zomervakantie van het jaar daarvoor. Haar vader, een weduwnaar, deelt zijn leven zo ongeveer elk half jaar met een andere vrouw. Cécile heeft daar wel moeite mee, maar ziet ook de voordelen van het gemakkelijke en mondaine leven dat ze met hem leidt. Het gemakkelijke leven verandert als haar vader besluit te trouwen met een jeugdvriendin van haar moeder. Wanneer deze vrouw, Anne, zich met haar opvoeding begint te bemoeien en haar wijst op haar schoolplichten en verantwoordelijkheden, bedenkt Cécile een plan om Anne weg te krijgen, omdat ze wil vasthouden aan haar oppervlakkige levensstijl. Als haar plan slaagt en Anne vertrekt, krijgt Cécile berouw, maar dan blijkt het te laat.

In 1963 verschijnt in de Verenigde Staten de autobiografische roman *The Bell Jar* van Sylvia Plath. De roman wordt door critici onder meer opgevat als een variant op Salingers *The Catcher in the Rye*. De afwijzing van seks door hoofdpersonage Esther Greenwood en haar angst voor zwangerschap worden beschouwd als verzet tegen een volwassenenmaatschappij die in hoge mate door mannen wordt bepaald. Net als het verzet van Caulfield wordt dat van Esther Greenwood in een inrichting gebroken. Na een zelfmoordpoging wordt ze opgenomen. Aan het slot van de roman mag ze terugkeren in de maatschappij en heeft ze ook zelf het gevoel dat ze het leven weer aankan. Voor Sylvia Plath zelf is het anders gelopen. Kort na het verschijnen van de roman doet ze een (nieuwe) zelfmoordpoging en overlijdt.

The Bell Jar is de enige roman van Plath. In de in 1996 verschenen jongerenroman *De zuigzoen* van Unni Lindell is het hoofdpersonage Stella gefascineerd door de poëzie en het leven van Plath.

Een boek dat enkele keren opduikt in de grensverkeerdiscussie is *Robinson* van Doeschka Meijsing uit 1976. Zo is Selma Niewold ervan overtuigd dat wanneer *Robinson* een aantal jaren later gepubliceerd zou zijn, het als jongerenroman uitgegeven zou zijn.^[24] Maar ook de recensenten die het boek direct na verschijnen bespreken, zijn verdeeld over waar het boek thuis hoort. Het uitgangspunt van deze critici is wel een andere dan die van Niewold. Terwijl zij vanuit een positieve waardering voor de literaire emancipatie van de jeugdliteratuur het grensverkeer beschouwt, hebben de verwijzingen naar de jeugdliteratuur van de recensenten van volwassenenliteratuur in de jaren zeventig een spottende ondertoon. Zo heeft Kees Fens het over 'Een Pip[p]i Langkous in Haarlem'^[25], Hans Warren over 'een bakvisroman met diepgang'^[26] en spreekt Jacques Vogelaar van 'Schoolidylle voor oudere meisjes'^[27].

De zeventienjarige Robinson voelt zich eenzaam. Met haar moeder is ze pas verhuisd naar een provinciestad vlak bij zee. Ze is gek op haar vader die zeekapitein is. Hij is echter bijna nooit thuis. Op haar nieuwe school trekt ze op met Daniël, de neef van de rector. Voor Robinson is hij een kameraad. Verliefd is ze niet, ook al gaan ze een keer met elkaar naar bed.

De komst van een nieuwe lerares Duits, Johanna Freida, veroorzaakt veel onrust op school, maar ook in het privé-leven van Robinson. Niet alleen Robinson en Daniël zijn van hun leraren onder de indruk, maar ook Robinsons vader. Een dramatisch verlopen zeiltocht zorgt voor een climax. Aan het slot van het verhaal is Robinson weer alleen op haar eiland.

Het motto van de roman die onder meer vanwege de naam en de eenzaamheid van het hoofdpersonage herinneringen oproept aan de robinsonade, is 'Ah the world, oh the world'.^[28] Het lijkt een verwijzing naar de houding van Robinson tegenover de wereld. 'Ah the world' heeft iets in zich van 'er tegenaan willen gaan'. Aanvankelijk is Robinson vol vertrouwen. In het 'oh the world' klinkt iets door van een teleurstelling. Robinson slaagt er niet in greep op de werkelijkheid te krijgen. Ze vlucht in een fantasiewereld.

2.9 Bratpack

In 1984 en 1985 verschijnen er in de Verenigde Staten twee spraakmakende romans van jonge schrijvers: *Bright Lights, Big City* van Jay McInerney en *Less than zero* van Brett Easton Ellis. Beide romans vertellen over jonge mensen die in de moderne Amerikaanse consumptiemaatschappij leven en daar proberen zich staande te houden. Samen met Tama Janowitz die in 1986 *Slaves of New York* publiceerde, krijgen deze auteurs het etiket 'bratpack' opgeplakt. 'Bratpack' betekent zoiets als een groep zich slecht gedragende, verwerende kinderen. *Less than zero* van Ellis en *The Story of my Life* van Jay McInerney uit 1988 zijn adolescentenromans. Hoewel critici de boeken als te oppervlakkig beoordeelden, von-

[24] Niewold, S., 'Literatuur voor volwassenen of literatuur voor kinderen?' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 6 (1992), nr. 21, pp. 70-73.

[25] Fens, K., 'Een Pip[p]i Langkous in Haarlem en een markiezin in Den Haag.' In: *De Volkskrant*, 5 juni 1976.

[26] Warren, H., "'Robinson' een bakvisroman met diepgang van Doeschka Meijsing.' In: *PZC*, 22 mei 1976.

[27] Vogelaar, J.F., 'Schoolidylle voor oudere meisjes.' In: *De Groene Amsterdammer*, 5 mei 1976.

[28] Ontleend aan Herman Melville.

[29] Uitgeverij Lemniscaat speelt daar inmiddels op in met de start van *In Between* in 2005. In deze reeks, volgens de folder van de uitgever bestemd 'voor jongvolwassenen' verschijnen boeken die oorspronkelijk zijn gepubliceerd als volwassenenroman. De eerste drie titels zijn *Het midden van de wereld* van Andreas Steinhöfel, *De stem van Tamar* van David Grossman en *Minder dan niks*, de vertaling van *Less than zero* van Brett Easton Ellis.

den de boeken een groot en vooral jong lezerspubliek.^[29] Inmiddels hebben zowel Brett Easton Ellis als McInerney naam gemaakt. Behalve het etiket 'bratpack' krijgen ze ook nog het stempel 'blank generation'. Er is verwantschap met de auteurs van de 'lost generation'. Scott Fitzgerald staat dichterbij de bratpack-auteurs dan bijvoorbeeld Salinger. Het hedonistische levensgevoel van de jaren twintig is vergelijkbaar met de 'filosofie' van de rijke jongeren uit de jaren tachtig dat geld en macht gelukkig maken. De protagonisten uit de romans van de 'bratpack'-auteurs zijn pubers waarvan hun omgeving denkt dat ze onschuldig zijn, maar waarvan de lezer weet dat ze net zo verrot zijn als de volwassenen. Sterker nog, de seks is veel heftiger en het plegen van geweld excessiever dan in de wereld van de volwassenen. In deze romans gaat de 'American dream' aan flarden.^[30]

De titel van de roman van Ellis, *Less than Zero*, is ontleend aan een lied van Elvis Costello. De volledige zin luidt 'Everything means less than zero'. Het geeft uitdrukking aan het gevoel van de jongeren uit deze roman. Ze hebben het idee aan het eind van alles te staan. Alles is al eens gebeurd. Alle emoties, ideeën en beelden zijn tweedehands. De groep jongeren in deze roman gaat uit, bezoekt feestjes, drinkt veel en gebruikt drugs. Verder gebeurt er weinig. Het ordenend principe van het boek is het gebrek aan communicatie. Het hoofdpersonage, Clay, lijkt één van de weinige personages met een geweten, maar uiteindelijk blijkt hij net zo afgestompt als de anderen. Ook in *The Rules of Attraction* (1987) staan de oppervlakkigheid van de consumptiemaatschappij en het onvermogen om met elkaar te communiceren centraal.^[31]

De romans van Ellis en McInerney hebben veel navolging gekregen, niet alleen in de Verenigde Staten, maar ook in Nederland. Heel direct merkbaar is dat in *Gimmick!*, de in 1989 verschenen roman van Joost Zwagerman. Qua stijl en sfeer is het boek vergelijkbaar met de Amerikaanse romans. Bovendien bevat de roman een aantal, soms bijna letterlijke verwijzingen naar de boeken van Ellis en McInerney. *Gimmick!* speelt zich af in het Amsterdamse kunstenaarsmilieu van de jaren tachtig en gaat over een groep jonge kunstenaars voor wie geld, publiciteit, vrouwen en drugs de na te streven levensdoelen zijn. Omdat het boek over jongvolwassenen gaat, is het feitelijk geen adolescentenroman. Dat geldt wel voor drie andere romans waarin de invloed van de Amerikaanse bratpack-auteurs merkbaar is: *Bor* (1993) van Joris Moens en *Tox* (1994) en *Soap* (1995) van Paul Mennes.

Bor gaat over een hoogbegaafde puber die niet wil deugen. De zestienjarige havo-scholier Bor van Rossum is seksbelust, seksistisch en racistisch. In de kritiek wordt Bor een aantal keren vergeleken met de adolescentenromans *De avonden* van Simon van het Reve en *Red ons Maria Montenelli* van

[30] De werkelijkheid heeft inmiddels de fictie ingehaald. De twee jongens die als een 'tribute to Hitler' op diens verjaardag op 20 april 1999 een bloedbad aanrichtten op Columbine Highschool in een blanke, rijke buurt in Littleton, Colorado, toonden eenzelfde heftigheid en onverschilligheid als de protagonist in *American Psycho* van Brett Easton Ellis, uitgegeven in 1991 (New York, Vintage). Uit video-opname die de jongens in de weken voor de moorden van zichzelf maakten, wordt duidelijk dat de twee uit waren op eeuwige roem. Zo is één van de uitspraken opgenomen op videotape: 'Filmregisseurs zullen om ons verhaal vechten.' Het verhaal van de jongens werd in 2003 verfilmd door Gus van Sant in de aangrijpende film *Elephant*. Deze film toont ons de ambiguïteit in de Amerikaanse samenleving op groteske wijze. Dromen worden geknakt, helden blijken destructors.

[31] Zie voor een uitvoerige analyse van deze roman Schulte, M., 'Adoleszenzroman und Postmoderne. Die zerstörte Moderne in Bret Easton Ellis' Einfach unwiderstehlich! In: *Mitteilungen des Instituts für Jugendbuchforschung, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main*, 1996, Heft 1, pp. 31-45.

Herman Koch (1989), omdat hij net als de hoofdpersonages uit deze boeken probeert los te komen van zijn afkomst. De vergelijking valt overigens steeds uit in het nadeel van de roman van Moens.^[32]

Hoewel de invloed van de Amerikaanse bratpack-auteurs niet direct aanwijsbaar is, is *Blauwe maandagen* (1994) van Arnon Grunberg wat de stijl betreft wel enigszins vergelijkbaar met deze schrijvers. Dit debuut waarin het hoofdpersonage dezelfde naam heeft als de auteur, is deels op zijn eigen leven gebaseerd, deels verzonnen. Het boek was een enorm succes. Critici waren vol lof, het boek werd verschillende keren bekroond en in verschillende talen vertaald. Ook *Blauwe maandagen* wordt in de kritiek vergeleken met *De avonden*: 'dezelfde galgenhumor, dezelfde ongegeneerde verwondering over de omgeving waarin men opgroeit, dezelfde ontheemdheid'^[33], al heeft de schrijver zelf deze vergelijking in een interview gerelativeerd^[34]. *Blauwe maandagen* bestaat uit vijf delen van verschillende lengte met meerdere verhaallijnen en tijdlagen. De delen samen geven een beeld van een begaafde, rebelse joodse jongen die zonder schaamte provoceert en met het leven experimenteert. Het is een 'verhaal over de wereld die haar rottigheid en vunzigheid voortdurend vermomt als een schijnwerkelijkheid'^[35].

Aan het slot van dit overzicht past nog een verwijzing naar een auteur die in de grensverkeerd-discussie een aantal malen wordt genoemd^[36], namelijk Adriaan van Dis. Zijn roman *Zilver of het verlies van de onschuld* (1988) schetst hoe het eenzame jongetje Zilver zich ontwikkelt tot de jongeman Zilver. Hij is een romanticus die voortdurend worstelt met het conflict tussen fantasie en werkelijkheid. Zijn romantische ideeën komen uit de literatuur. Zijn naam ontleent Zilver aan de piraat Long John Silver uit *Treasure Island* (1894) van Robert Louis Stevenson. Hij doet vreselijk zijn best om ergens bij te horen, maar hij wordt telkens afgewezen. Zilver heeft het dan ook erg moeilijk met de werkelijkheid om hem heen. In een recensie wordt *Zilver* vergeleken met Remi uit Hector Malots *Sans famille* (1878) en, anders dan gebruikelijk wanneer er door critici van volwassenenliteratuur vergelijkingen worden gemaakt tussen beide vormen van literatuur, valt het naast elkaar leggen van de twee romans uit in het voordeel van de jeugdroman: '*Zilver* is niet meer dan een gekunstelde en zijig geschreven versie van Hector Malots *Sans famille* een kinderboek uit de vorige eeuw dat in Nederland bekend werd onder de titel *Alleen op de wereld*'.^[37] Critici zijn verdeeld over deze roman: sommige vinden de roman gekunsteld, andere prijzen het schrijftalent van Van Dis.

2.10 Tot slot

In Duitse studies naar de adolescentenroman worden de boeken van bratpack-auteur Bret Easton Ellis

[32] Zie onder meer Schoonhoven, G. van, 'Te seksistisch om racist te zijn. Rauwe zedenschets in debuutroman van Joris Moens.' In: *NRC Handelsblad*, 21 januari 1994 en Rover, F. de, 'Laat iedereen de pest krijgen.' In: *Vrij Nederland*, 29 januari 1994.

[33] Meijsing, D., 'Talent en toch humor. Debuut van Arnon Grunberg.' In: *Elsevier*, 18 juni 1994.

[34] Vanegeren, B., 'Het verhaal van iedereen. Debutant Arnon Grunberg probeert zijn bestseller *Blauwe maandagen* te overleven. Een gesprek.' In: *Knack*, 21 september 1994.

[35] Hoogervorst, I., 'Arnon Grunberg legt de lelijkheid bloot.' In: *De Telegraaf*, 27 mei 1994.

[36] Zie onder meer Hoven, P. van den, *Grensverkeer*. Den Haag, NBLC, 1994.

[37] Kuipers, B., 'Een opgesmukte roman van Adriaan van Dis. *Zilver of het verlies van de onschuld*.' In: *Haarlems Dagblad*, 1 december 1988.

door een aantal beschouwers besproken samen met jongerenromans die door jeugdboekenuitgeverijen op de markt zijn gebracht^[38]. Dat geldt ook voor andere adolescentenromans voor volwassenen. Hoewel niet onomstreden, lijkt de vermenging van beide literaturen binnen dit genre in het Duitse taalgebied al meer geaccepteerd dan in het Nederlandse taalgebied. Al in 1989 stelt Ewers: '(...) hinsichtlich des Adoleszenzroman gibt die Unterscheidung von Jugend- und Erwachsenenliteratur keinen Sinn mehr'^[39]. Hij schrijft deze verandering toe aan de ontwikkelingen binnen de jeugdliteratuur, waar de adolescentenroman als literair model relatief laat is geaccepteerd. Het eerst gebeurde dat naar zijn idee in de jaren zestig in de Verenigde Staten. In het volgende hoofdstuk wordt de ontwikkeling van het genre in de jeugdliteratuur aan een nadere beschouwing onderworpen.

[38] Zie onder meer Schulte, M. 'Adoleszenzroman und Postmoderne. Die zerstörte Moderne in Bret Easton Ellis' Einfach Unwiderstehlich!' In: *Mitteilungen des Instituts für Jugendbuchforschung, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main*, 1996, Heft 1, pp. 31-45 en Sweikart, R., 'Adoleszenz im Medienzeitalter. Jugend und Medien in aktuellen Jugendromanen.' In: *Der Deutschunterricht vereinigt mit Diskussion Deutsch*, 1996, Heft 4, pp.44-55.

[39] Ewers, H.H., 'Zwischen Problemliteratur und Adoleszenzroman. Aktuelle Tendenzen für Jugendliche und junge Erwachsene.' In: *Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur*, 1989, Heft 2, pp. 4-23.

Hoofdstuk 3

Adolescentenliteratuur voor jongeren. Een geschiedenis in hoofdlijnen

‘Weer zo’n stom verhaal met allemaal van die keurige meisjes, die zich keurig naar een verloving sloofden met ín-keurige jongens. En intussen maar ouwehoeren over de hogere zaken des levens. Nooit iets over jongens die in je bloesje grabbelden; over aangewaaid ooms met hun handen onder je rokken; over het vriendje van je moeder dat een kind maakt bij de meid.

Kwaad sprong ze overeind, trapte het boek de zaal in. Zij stonk er niet in, in die zoete koek’^[1].

3.1 Inleiding

Het citaat waarmee dit hoofdstuk begint, is afkomstig uit *De dagen van olim* van Miep Diekmann. Dit boek dat in 1971 verscheen, heeft, zo wordt in dit hoofdstuk betoogd, de aanzet gegeven tot de ontwikkeling van de adolescentenroman in de Nederlandstalige jeugdliteratuur. Het traditionele meisjesboek waartegen hoofdpersonage Josje Walther zich in het citaat zo afzet, verdwijnt eind jaren zestig definitief naar de periferie van de jeugdliteratuur^[2].

Met de verwijzing naar het meisjesboek is meteen al een belangrijk verschil genoemd met de adolescentenliteratuur voor volwassenen. In het overzicht in hoofdstuk 2 is immers opgemerkt dat in de volwassenenliteratuur mannelijke hoofdpersonages veruit in de meerderheid zijn. In de jeugdliteratuur is dat andersom. In de tweede helft van de achttiende eeuw ontwikkelde zich een eigen literatuur voor kinderen en jongeren. Vanaf dat moment tot aan de jaren zeventig van de twintigste eeuw zijn meisjes opvallend nadrukkelijker aanwezig in boeken die de (psychologische) ontwikkeling van kind tot volwassene thematiseren dan jongens. Deze jeugdboeken zijn overigens tot de jaren zeventig van de twintigste eeuw zelden als adolescentenroman aangeduid. De geschiedenis van de adolescentenroman in de jeugdliteratuur tot 1970 is feitelijk de geschiedenis van de meisjesroman. Dat meisjes in dit soort boeken binnen de jeugdliteratuur zo zichtbaar domineren, heeft vermoedelijk te maken met de opvoedingsfunctie die wel aan jeugdboeken, en zeker aan meisjesboeken, maar niet aan volwassenenliteratuur toegeschreven wordt. Adolescentenromans voor volwassenen verbeelden weliswaar de ontwikkeling van jongere naar volwassene, maar doen dat niet met de intentie de lezer op te voeden. Meisjesliteratuur daarentegen werd in de eerste plaats geschreven met de bedoeling meisjes te socialiseren op een wijze die overeenstemde met de maatschappelijke visie op meisjes.

3.2 Het ontstaan van het meisjesboek

Meisjesboeken zijn zowel naar uiterlijk als naar structuur gemakkelijk te herkennen. Aan de buitenkant onderscheiden zij zich door een ‘meisjesachtige’ titel, ondertitels als ‘meisjesroman’ of ‘roman voor oudere meisjes’ en een omslag waarop één of meerdere meisjes prominent aanwezig zijn. De structuur heeft de volgende kenmerken: een zich aanpassend, uiterlijk aantrekkelijk meisje als hoofdfiguur, een

[1] Diekmann, M., *De dagen van olim*. Amsterdam, Leopold, 1971, p.95

[2] Mede door toedoen van Miep Diekmann die in de bijna twintig jaar dat ze als recensent werkzaam was regelmatig uiting heeft gegeven aan haar weerzin tegen meisjesboeken. Haar voornaamste bezwaar tegen het genre was dat daarin sprake was van een schijnwerkelijkheid vol rozengeur en maneschijn. Zie: Niewold, S., ‘Een eigen rubriek. Miep Diekmann als recensent.’ In: Meinderts, A. & E.Staal (eindred.), *Ogen in je achterhoofd. Over Miep Diekmann*. Den Haag/Amsterdam, Letterkundig Museum/Leopold, 1998, pp. 87-93. Schrijversprentenboek 42.

duidelijke scheiding tussen goed en kwaad, een happy end waarin conflicten opgelost worden en een vertelperspectief dat de identificatie met het hoofdpersonage vergemakkelijkt. In het negentiende-eeuwse meisjesboek is vaak sprake van een ik-verteller. Op deze manier wordt de band tussen de lezer en het hoofdpersonage versterkt. Ook de brief- en dagboekvorm is geliefd. Het is een genre waarin de grens tussen fictie en realiteit vaag is en waarin de lezer meer dan in andere tekstsoorten geneigd is het verhaal op zichzelf te betrekken. In het traditionele meisjesboek is het verloop van de socialisatie een aanpassingsproces. Het gaat er niet om dat het meisje ontdekt wie ze is en wat ze zelf wil; het belangrijkste is uit te vinden welke maatschappelijke verwachtingen er zijn met betrekking tot de 'natuurlijke' rollen van toekomstig echtgenote, huisvrouw en moeder en er vervolgens aan te beantwoorden. Het proces van het vinden van een eigen identiteit wordt voorgesteld als het verwisselen van de ene rol - die van meisje - voor de andere, namelijk die van echtgenote en moeder.

Het eerste Nederlandstalige boek dat inhoudelijk als meisjesroman te duiden valt, is *De historie van mejuffrouw Sara Burgerhart* uit 1782. Het boek functioneert echter voornamelijk in de volwassenenliteratuur (zie ook hoofdstuk 2). De briefroman van de dames Wolff en Deken staat bovendien min of meer op zichzelf. Een genre meisjesboeken ontwikkelt zich pas gaandeweg de negentiende eeuw. Halverwege die eeuw zijn er drie typen meisjesboeken^[3]: zedenleren voor meisjes, verhalen over het landleven en het natuurlijke meisje (met als belangrijkste voorbeeld *Heidi* van Johanna Spyri uit 1880) en bakvisromans. Dit laatste type stond model voor de verdere ontwikkeling van het meisjesboek in Nederland. De vertaling van *Little Women* (oorspronkelijk gepubliceerd in 1868) van Louisa May Alcott in 1876 onder de titel *Onder moeders vleugels*, heeft veel Nederlandse schrijfsters geïnspireerd. *Little Women* beschrijft de belevenissen van de familie March en vooral van de vier zusjes Meg, Jo, Beth en Amy. De sterk autobiografische roman gaat over het leren beheersen van negatieve emoties zoals boosheid, jaloezie en verlegenheid en over het jezelf wegcijferen voor anderen^[4]. Hoofdpersonage is Jo March, het prototype van de 'tomboy' of bakvis. De bakvis is een personage met een hart van goud; zij is eerlijk, rechtvaardig en solidair met degenen van wie ze houdt. Ze is sportief, dapper en heeft een hekel aan aanstellerij. Ze gedraagt zich jongensachtig en rebels. Die opstandigheid is echter steeds van tijdelijke aard. Uiteindelijk leert de bakvis zich met behulp van een aardige lerares, een liefhebbende vader of een begrijpende gouvernante aanpassen en aanvaardt ze de door de volwassenen noodzakelijke geachte rol. Ze is 'getemd'. Na een tijdelijke periode van onaangepastheid is de bakvis lief, geduldig, bescheiden en zorgzaam. Het is een personage dat onmiddellijk de sympathie van de jeugdige vrouwelijke lezer wekt die zich graag met haar identificeert. Het voorkomen van de bakvis in meisjesboeken aan het eind van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw, lijkt een aanwijzing voor een visie op meisjes en vrouwelijkheid die ruimer is dan de maatschappelijk dominante opvatting.

'Tomboy' Jo March verlangt naar de vrijheid van het jongensbestaan en geeft te kennen dat ze er niet aan moet denken ooit lange japonnen te moeten dragen en juffrouw March te moeten heten:

'I hate to think I've got to grow up, and be Miss March, and wear long gowns, and look as prim as a China aster! It's bad enough to be a girl, anyway, when I like boys' games and work and manners! I can't

[3] Zie onder meer Dornseiffer, S. 'Meisjesboeken.' In: *Lexicon Jeugdliteratuur*, februari 1988.

[4] De Amerikaanse onderzoeker Jerry Griswold spreekt over dit boek in termen van een 'Theater of Feelings'. Zie: Griswold, J., *Audacious Kids. Coming of Age in America's Classic Children's Books*. New York/Oxford, Oxford University Press, 1992.

get over my disappointment in not being a boy; and it's worse than ever now, for I'm dying to go and fight with Papa, and I can only stay at home and knit, like a poky old woman!^[7]

Uiteindelijk past ook Jo zich aan. In het vervolg op *Little Women*, *Good Wives*, (verschenen in 1869^[6], in 1876 in het Nederlands vertaald onder de titel *Op eigen wieken*), trouwt Jo, feitelijk tot ongenoegen van haar auteur. Alcott schreef het vervolg op verzoek van haar uitgever: 'Publishers are very perverse & wont let authors have their way so my little women must grow up & be married off in a very stupid style'^[7]. Het personage Jo en haar aversie tegen de aanpassing die zij Jo moet laten ondergaan, laat zien dat Alcott inderdaad een kijk op vrouwen had die ruimer was dan de maatschappelijk geaccepteerde visie.

Een andere buitenlandse klassieker die in Nederland bekendheid heeft gekregen en schrijvers heeft beïnvloed, is *Der Trotzkopf* van Emmy von Rhoden uit 1885. In het Nederlands verscheen het onder de titel *Stijfkopje (op school)* in 1893^[8]. Ook in dit boek moet het hoofdpersoonage, Ilse Mackett, negatieve emoties, in het bijzonder haar koppigheid, overwinnen. Ze wordt daarvoor zelfs naar een pensionaat gestuurd. Met hulp van haar lerares leert zij haar eigenzinnigheid bedwingen. Aan het eind gedraagt zij zich naar behoren. De 'beloning' is een verloving.

De Engelse kostschoolverhalen van Angela Brazil (1869-1947) zijn een derde inspiratiebron geweest voor Nederlandse meisjesboekenauteurs^[9].

3.3 Het meisjesboek in Nederland

In haar overzicht van het Nederlandse meisjesboek noemt Aukje Holtrop *Sturmfels* van Marie Boddaert het eerste meisjesboek 'dat met wat goede wil een modern boek genoemd kan worden'^[10]. Minstens zo interessant voor de ontwikkeling van het genre zijn de meisjesboeken van Tine van Berken over wie de Vlaamse auteur Johan Daisne in 1945 een gelijknamig toneelstuk schreef. Ook in ander werk van Daisne zijn verwijzingen naar deze auteur te vinden. Daisne wilde op deze manier proberen de schrijfster en haar werk waarvoor hij grote bewondering had, te vereeuwigen^[11]. Haar meisjesboeken, zoals *Het Kla-*

[5] Alcott, L.M., *Little Women*. New York [etc.], Bantam Books, 1983, p. 5.

[6] Dit boek is pas later apart gepubliceerd als *Good Wives*; aanvankelijk werd het uitgegeven als tweede deel van *Little Women*.

[7] Auerbach, N., 'Afterword.' In: Alcott, L.M., *Little Women*. New York [etc.], Bantam Books, 1983, pp. 461-470. Citaat p. 467.

[8] De eerste Nederlandse vertaling verscheen onder de titel *Alice, een kostschoolgeschiedenis voor jonge meisjes*. Almelo, Hilarius, [1885].

[9] De invloed van deze klassiekers neemt niet weg dat het Nederlandse jeugdliteraire systeem in de eerste zestig jaar van de twintigste eeuw relatief gesloten lijkt voor buitenlandse invloeden. Terwijl in het overzicht van de volwassenenliteratuur de oorspronkelijk Nederlandstalige adolescentenromans in de minderheid zijn, zijn in het overzicht dat volgt, tot de jaren zeventig, de Nederlandstalige titels in de meerderheid.

[10] Wie historische overzichten van de Nederlandse jeugdliteratuur naleest, vindt daarin relatief weinig buitenlandse klassiekers over de adolescentiefase. Amerikaanse klassiekers als *Rebecca of Sunnybrook Farm* van Kate Douglas-Wiggins (1903) and *Pollyana* van Eleanor Porter (1913) zijn daarin niet te vinden (zie Griswold, J., *Audacious Kids. Coming of Age in America's Classic Children's Books*. New York [etc.], Oxford University Press, 1992). Wel genoemd wordt de serie van *Anne of Green Gables* van de Canadese auteur L.M. Montgomery. Deze boeken zijn vertaald in het Nederlands, maar invloed van deze serie op Nederlandse auteurs is niet traceerbaar.

[11] Holtrop, A. 'Alleen voor meisjes (en jongens) - Het meisjesboek.' In: Heimeriks, N. & W. van Toorn (eindred.), *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*. Amsterdam, Querido, 1989, pp. 409-424.

[12] Vos, I., *Tine van Berken. Portret van een meisjesboekenschrijfster uit het fin de siècle*. Amsterdam, 1993. Ongepubliceerde doctoraalscriptie. Delen uit deze scriptie en dan met name het deel over de relatie tussen Johan Daisne en Tine van Berken zijn verwerkt in Vos, I., 'Tine van Berken en Johan Daisne. Een meisjesboekenschrijfster en haar bewonderaar.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 9 (1995), nr. 34, pp. 271-295.

verblad van Vier (1894) en *Mijn roman* (1901)^[12], zijn in een aantal opzichten hun tijd vooruit. Niet alleen het huwelijk wordt in haar boeken als het nastreven waard voorgesteld, maar ook het bereiken van zelfstandigheid: 'De meisjes in haar boeken worden aangespoord iets te bereiken in het leven, hetzij door studie, een goede baan of door het benutten van creatieve vermogens'^[13]. Opvallend in haar werk zijn ook de vele verwijzingen naar andere literatuur. Van tijd tot tijd organiseren de vier belangrijkste personages uit *Een Klaverblad van Vier* culturele avondjes, die zijn gevuld met bijvoorbeeld het voorlezen van gedichten en eigen vertalingen van buitenlandse literatuur. Daarnaast vertellen ze elkaar ook op andere momenten in de vrije tijd verhalen en doen ze literaire spelletjes. Op deze wijze leveren de boeken van Van Berken een belangrijke bijdrage aan de literaire socialisatie van hun lezers.

In 1900 verschijnt dan *Schoolidyllen* van Top Naeff, een boek dat beschouwd wordt als een klassieker in het genre. Naeff heeft zich bij het schrijven van deze roman laten inspireren door Alcott en haar Jo March. Toch is er geen sprake van navolging zonder meer. Jet van Marle is als bakvis weliswaar vergelijkbaar met Jo March, maar de omstandigheden waarin ze leeft, zijn heel anders. De liefdeloze omgeving waarin Jet opgroeit, contrasteert opvallend met de warme sfeer in het gezin March. Deze omgeving en haar tragische dood vormen nieuwe elementen^[14]. Dat *Schoolidyllen* de eigen tijd heeft overleefd en een plaats heeft gekregen in de jeugdliteratuurgeschiedenis, laat zich verklaren door de stijl en de structuur van het boek die, anders dan in latere meisjesboeken, niet cliché-matig zijn. Top Naeff heeft aan het model van de bakvisroman een eigen interpretatie gegeven, waarbij zij zich onder meer heeft laten inspireren door het naturalisme, een belangrijke stroming in de volwassenenliteratuur van haar tijd^[15]. Hetzelfde geldt voor de boeken van Cissy van Marxveldt en dan vooral voor de romans over *Joop ter Heul* die tussen 1919 en 1946 verschenen, en '*n Zomerztheid*' uit 1927. Deze romans worden tot op de dag van vandaag gelezen en bewerkt voor theater en film^[16]. Joop ter Heul wordt zelfs 'een nationale beroemdheid'^[17]. De slungelachtige Joop ter Heul is een typische bakvis die niets moet hebben van make-up en andere typische meisjesdingen. In haar voorkeur voor jongensachtig gedrag vertoont ze gelijkenis met Jo March met wie ze ook haar voornaam gemeen heeft: Josephine, afgekort tot respectievelijk Joop en Jo. De relatie tussen de naar waardering verlangende Joop en haar strenge vader doet eveneens sterk denken aan de verhouding tussen Jo March en haar vader. En de woordenwisselingen tussen Joop en haar zus Julie zijn vergelijkbaar met die tussen Jo en Meg, al zijn de gesprekken van deze laatste twee over het algemeen aangenamer van toon. Julie is de tegenpool van Joop en vervult de rol van anti-heldin^[18]. De tegenstelling tussen Joop en Julie wordt door de auteur benadrukt, waardoor Joop

[12] Deze roman is twee jaar na haar dood verschenen. Tine van Berken leefde van 1870-1899.

[13] Vos, I., 'Tine van Berken en Johan Daisne. Een meisjesboekenschrijfster en haar bewonderaar.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 9 (1995), nr. 34, p. 291.

[14] In *Little Women* overlijdt Beth, maar anders dan in *Schoolidyllen* is zij niet het hoofdpersonage.

[15] Zie voor een uitwerking Schmitz, Th., 'Naturalistische "spoken" in meisjesboeken. "Het nerveuze gestel" bij Top Naeff en Cissy van Marxveldt.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 14 (2000), nr. 51, pp. 95-110.

[16] Zie voor wat betreft '*n Zomerztheid*', Ros. B., 'Zomerztheid forever.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 17 (2003), nr. 62, pp. 104-111.

[17] Pattynama, P., 'Van een balorige élève en een keurige huisvrouw. De Joop ter Heul-serie van Cissy van Marxveldt.' In: Boerma, A, E. Staal en M. Salverda (red.), *Babs' bootje krijgt een stuurman. De meisjesroman en illustrator Hans Borrebach (1903-1991)*. Den Haag/Amsterdam, Nederlands Letterkundig en Documentatiecentrum/Querido, pp. 8-29.

[18] De volgende passage over de functie van de personages in meisjesboeken is in iets andere vorm en met meer voorbeelden ook te vinden in Lierop-Debrauwer, H. van en Schmitz, Th., "'Zo'n flauwe ellendige leugenbrok'". Meisjesboeken en hun anti-heldinnen.' In: Bouw, C., C. Brinkgreve, K. Roukens (red.), *Het onuitstaanbare kind*. Amsterdam, SISWO, 2002, pp. 61-74.

nog frisser en, in de ogen van de lezer, sympathieker overkomt dan ze zou doen zonder de aanwezigheid van Julie. Op het eerste gezicht beantwoordt Julie aan het maatschappelijk ideaalbeeld van de volwassen vrouw: ze heeft goede manieren, houdt haar sociale afkomst in ere en keurt het jongensachtige gedrag van Joop ten zeerste af. Maar haar oppervlakkigheid, haar apathie en haar nuffige, snobistische gedrag laten van dit ideaalbeeld niet veel over.

Zoals gezegd is het meisjesboek gericht op aanpassing. Rebelse pubermeisjes moeten omgevormd worden tot volgzame en deugdzame vrouwen met een goed karakter. Om die aanpassing te realiseren wordt een tweetal strategieën gevolgd. Op de eerste plaats wordt een heldin ten tonele gevoerd die in alle opzichten tot een geliefd identificatie-object wordt gemaakt. Haar aantrekkelijke uiterlijk en haar oprechte en sociale karakter maken dat iedere vrouwelijke lezer op haar wil lijken. Bovendien kan de opstandigheid van het hoofdpersonage uitgelegd worden als een teken van eigen wil. De lezer krijgt door het rebelse gedrag van het hoofdpersonage het gevoel dat de uiteindelijke aanpassing een min of meer vrije keuze is waardoor ze aantrekkelijk is om te volgen.

De tweede strategie is erop gericht om de eerste te versterken. In een aantal meisjesboeken wordt, door de introductie van één of meer meisjes die niet of slechts in eerste instantie beantwoorden aan het ideaal bereikt dat de lezer zich nog meer bewust wordt van de wenselijkheid om de weg van het hoofdpersonage te volgen. Op deze manier vergroot de auteur de kans dat het beoogde socialisatieproces succesvol zal verlopen. Joop of Julie is voor de lezer geen moeilijke keuze.

De mannen in bakvisromans, of het nu om de vader of om de verloofde gaat, vervullen over het algemeen de rol van betrouwbare raadgever. Zo probeert de vader van Joop ter Heul zijn dochter op het rechte pad te houden door haar streng toe te spreken en strafmaatregelen te treffen. Na haar huwelijk wordt de rol van haar vader voor een belangrijk deel overgenomen door Leo van Dil, de echtgenoot van Joop.

Belangrijk verschil tussen de boeken van Van Marxveldt en de boeken van Alcott is de speelsheid die de boeken van de eerste wel en die van de tweede niet kenmerken. Om in de terminologie van de bakvis te blijven: de romans van Van Marxveldt zijn joliger. Die vrolijkheid is overigens geen algemeen kenmerk van de meisjesboeken uit de eerste helft van de twintigste eeuw. Het werk van bijvoorbeeld protestants-christelijke auteurs als Anna Hers (*Het Beugeljong*, 1928) en Sanne van Havelte is veel serieuzer van toon dan de boeken van Cissy van Marxveldt. De vrouwelijke personages in de romans van Van Havelte - zoals *Hun geheim* (1934), *Miek's moeilijkheden* (1935), *Ietje's hongerkuur* (1937) en *Het éne talent* (1945) - zijn overtuigd van de ernst van het leven. De romans gaan over problemen als een lichamelijke handicap, armoede of ouders die niet met elkaar overweg kunnen. Die problemen moeten eerst opgelost worden voordat het hoofdpersonage haar geluk vindt bij haar partner. In dat opzicht zijn ook de boeken van Van Havelte typische meisjesboeken. De rolverdeling tussen mannen en vrouwen is dezelfde als in de boeken van Van Marxveldt.

Ook Diet Kramer is een auteur van serieuze boeken. Zij is bovendien een van de weinige auteurs uit het interbellum die een roman geschreven heeft, waarin niet een vrouwelijk hoofdpersonage een innerlijke groei doormaakt, maar een mannelijk. Naar aanleiding van deze roman, *Roeland Westwout* (1936) merkt Aukje Holtrop in *De hele Bibelebontse berg* het volgende op:

‘Een aparte vermelding verdient Diet Kramer (1907-1965). Ze schreef ‘schoolboeken’ (*Stans van de Vijfjarige*, 1927), maar ook *Roeland Westwout* (1936) en *De Bikkel* (1935), waarin ze jongeren beschreef die met enige moeite volwassen worden en hun evenwicht vinden in de maatschappij. (...) Diet Kramer schreef mooie meisjesboeken, die goed in elkaar zitten en stevig geschreven zijn, en bijna ook voor jongens geschikt zijn. Maar het blijven boeken voor meisjes, niet alleen vanwege de overheersende rol die meisjes in deze boeken spelen maar ook vanwege het onderwerp: het leven en de taak van het meisje in dat leven, de moeilijkheden en het gevecht om tot een mooi karakter te komen en slechte karaktertrekken te overwinnen. Boeken voor jongens gaan zelden of nooit over dit soort worstelingen van de ziel. Als hun duidelijk gemaakt moet worden dat een goed karakter waard is om voor te strijden, dan gebeurt dat via de omweg van dappere Indianen of ontdekkingsreizigers. Een gewone jongen die al worstelend en piekerend en woelend in zijn bed tot volwassenheid komt, komt in een Nederlands kinderboek niet voor, met misschien *Roeland Westwout* van Diet Kramer als de uitzondering. Dat er daarnaast door christelijke jongetjes, zoals Jaap Holm (door W.G. van der Hulst in 1910 beschreven), wel veel gewoeld werd, heeft altijd te maken met incidentele gebeurtenissen die schuldgevoel en zondebesef wakker riepen en de slaap dus onmogelijk maakten^[19].

Roeland Westwout uit het gelijknamige boek van Diet Kramer wil in de toekomst als arts naar Afrika. Zijn vriendin Mies krijgt een ongeluk dat haar ernstig verminkt. De ernstige crisis die daarvan het gevolg is, overwint ze mede door de liefde en trouw van Roeland. De auteur zelf zag het boek als een ‘droom van idealisme, ridderlijkheid en liefde’^[20]. *Roeland Westwout* is een romantisch verhaal, waarin begrip en trouw centraal staan. Opvallend is de afwijzing van seksualiteit door Roeland. Als hij met zijn tante praat over zijn liefde voor Mies en zijn tante hem adviseert om niet te hard van stapel te lopen, antwoordt Roeland: ‘O, u bedoelt vrijpartijtjes en zo. Jasses, tante Elsa, daar staan we toch boven ... zo zijn we toch niet, Mies en ik’^[21].

Tussen 1900 en 1940 verandert het meisjesboek wel van setting, maar niet van strekking. De naaikransjes en theepartijtjes maken plaats voor schoolclubs en fuifjes, de wandeltochten voor fietstochten en autoritten. Ook het taalgebruik verandert:

‘Wat omstreeks 1900 “romantische gevoelens” werd genoemd, heet twintig jaar later “innige liefde” en weer twintig jaar verder “verliefdheid”. Wat eerst “ongehoorzaamheid in de school” is, wordt later “pretmaken in de klas” en heet tegen 1940 al “herrieschoppen”^[22].

Het meisje zelf verandert slechts aan de oppervlakte. Of ze nu een baantje aanneemt, een vak leert, een kunst beoefent of een studie begint, het doet er allemaal weinig toe, want op de laatste bladzijde vindt

[19] Holtrop, A., ‘Alleen voor meisjes (en jongens) - Het meisjesboek.’ In: Heimeriks, N. & Toorn, W. van (eindred.), *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*. Amsterdam, Querido, 1989, pp. 419-420.

[20] Ontleend aan: Wijma, M., ‘Diet Kramer.’ In: *Lexicon Jeugdliteratuur*, augustus 1985.

[21] Kramer, D., *Roeland Westwout*. Amsterdam, Holland, 1936. Citaat ontleend aan de achtste druk [z.j.], p. 100

[22] Freezer, H., ‘Voorwoord.’ In: Hora Adema, W. (bloemlezer), *Meisjes blijven meisjes blijven meisjes*. Amsterdam, De Arbeiderspers, 1967, p. 5.

ze de prins van haar dromen en kunnen alle plannen in de prullenbak. Of, zoals Annie M.G. Schmidt het verwoordt:

‘Het recept is zo gemakkelijk: het meisje dat niet mooi is, maar zo aantrekkelijk. Het studentikoze gedoe op feestjes. De roeping: zij wil viool leren spelen en kraamverzorgster worden. Dan komt de jongeman die Peter heet. Zij wil hem niet, want ze wil de Viool of de Kraam. Er ontwikkelt zich een vreselijke Strijd in haar binnenste, totdat aan ’t eind Peter en Map tegenover elkaar staan. Peter zegt ernstig: ‘Map, mijn Mapsekind...’ En Map kijkt hem aan en boven hen jubelt de hemel of de lijster of iets anders. En voor hen bloeit de heide en achter hen gloeit de herfst en onder hen...nou ja, er bloeit en gloeit en jubelt altijd iets dergelijks. Heel wat vrouwelijke tieners vinden het mooi en vreten het. Bepaalde ingrediënten moeten in deze boeken verwerkt zijn: de vlotte, toffe kreten, sentiment en tranen, idealen (maar dan zo vaag dat ze niet onder woorden kunnen worden gebracht), feestjes met flirt (maar altijd met de strekking: huiselijk is zoveel beter dan flirt), talent of roeping en *liefde*. Meng deze bestanddelen goed door-een, doe ze in een keteltje, roer ze met een lepeltje, o, wat zal dat lekker zijn’^[23].

3.4 Het meisjesboek in Nederland na 1945

Na de Tweede Wereldoorlog blijven de klassiekers van met name Top Naeff en Cissy van Marxveldt bij vrouwelijke lezers onverminderd populair. Naast deze klassiekers verschijnen er tal van eigentijdse meisjesboeken van auteurs als Leni Saris en Nel van der Zee. Literaire status hebben deze meisjesromans niet. Het centrale thema in de boeken voor oudere meisjes blijft onveranderd de romantische liefde. Als er al sprake is van enige emancipatie, dan is dat zeker geen seksuele emancipatie. Bij gebrek aan maatschappelijk draagvlak veranderde er feitelijk tot in de jaren zestig maar weinig binnen het genre: ‘Auch wenn die Kulissen und Requisiten modernisiert wurden.’^[24] Dat draagvlak is er wel sinds de jaren zeventig als de feministische beweging zich niet zonder succes inzet voor een verbetering van de positie van vrouwen en meisjes op het gebied van arbeid, onderwijs, politiek, seksualiteit, huwelijk en gezin^[25]. Vandaar dat de kritiek van de vrouwenbeweging in de zeventiger jaren op het traditionele meisjesboek en het beeld van vrouwen en meisjes dat daarin geschetst wordt, zijn sporen heeft nagelaten. Omdat het traditionele ‘meisjesboekenmeisje’ het man-vrouwbeeld dat de vrouwenbeweging wil doen verdwijnen, bevestigt, pleiten met name de zogenaamde Werkgroepen uit de jaren zeventig^[26], die voor een deel uit de feministische beweging zijn voortgekomen, voor boeken met een progressief beeld van meisjes en vrouwen. Onder meer dit pleidooi heeft sindsdien geresulteerd in een aanbod van boeken met ‘nieuwe’^[27]

[23] Schmidt, A.M.G., ‘Voer voor kinderen.’ In: Rutgers-van der Loeff, A. (red.), *De druiven zijn zoet. Zeventien stemmen over het kinderboek. Hoe het gemaakt, gelezen en beoordeeld wordt*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1967, p. 24. Deze tekst is eerder in 1954 verschenen onder de titel *Van Schuitje varen tot Van Schendel*, een uitgave van het CPNB.

[24] Daubert, H., ‘Die “neuen” Mädchen - Eine kritische Bestandsaufnahme.’ In: *Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur*, 1985, pp. 46-55. De ontwikkelingen in het meisjesboek in Nederland vertonen grote overeenkomsten met die in het Duitse taalgebied.

[25] Zie voor een cijfermatig overzicht van de maatschappelijke positie van vrouwen en meisjes, Arend, J., *Sociale atlas van meisjes. Een inventarisatie van de maatschappelijke positie van meisjes in Nederland*. Amsterdam, Raad voor het jeugdbeleid, 1988.

[26] Zie voor een genuanceerd commentaar op de betekenis van de Werkgroepen voor de jeugdliteratuur, Hoven, P. van den, *Grensverkeer*. Den Haag, NBLC, 1994.

[27] Daubert, H., ‘Die “neuen” Mädchen - Eine kritische Bestandsaufnahme.’ In: *Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur*, 1985, pp. 46-55.

meisjes in de hoofdrol. Deze meisjes zijn geëmancipeerder, zelfstandiger en weerbaarder dan het traditionele ‘meisjesboekenmeisje’. Dit nieuwe type meisjesboek vormt onderdeel van een meer algemene tendens in de jaren zeventig, die van het probleemboek. Hetzelfde geldt voor de ontwikkelingen na de jaren zeventig. In met name de Duitse vakliteratuur^[28] heeft dit geleid tot discussie over de grenzen van het genre. De meeste onderzoekers proberen los te komen van het begrip meisjesliteratuur. Tegelijkertijd zien zij echter zoveel parallellen met de traditionele meisjesliteratuur, dat zij de boeken over ‘nieuwe’ meisjes in het verlengde daarvan bespreken. In beide soorten boeken staat de door meisjes als moeilijk ervaren levensfase waarin ze opgroeien tot vrouw, centraal.^[29]

3.5 De zeventiger jaren: het probleemboek^[30]

De maatschappelijke ontwikkelingen in de jaren zestig en zeventig, vooral de minder strikte rolverdeling tussen mannen en vrouwen, maken de weg vrij voor mannelijke adolescenten als hoofdpersonage. Niet alleen vrouwen en meisjes mogen hun emoties tonen, maar ook mannen en jongens. Omgekeerd wordt vanaf nu van meisjes meer assertiviteit verwacht.

De entree van de mannelijke adolescent in de jeugdliteratuur is niet de enige verandering in de jaren zeventig. Ook de inhoud ondergaat een opmerkelijke vernieuwing. Onderwerpen die tot dan toe alleen in de literatuur voor volwassenen voorkwamen, zijn nu ook in jeugdboeken bespreekbaar. De Duitse jeugdliteratuurwetenschapper Dahrendorf^[31] merkt op dat de jeugdliteratuur inhoudelijk sinds de jaren zeventig het meest ingrijpend is veranderd op het gebied van erotiek en seksualiteit. Vooral de jeugdliteratuur uit de Scandinavische landen heeft daarin een voortrekkersrol gehad. Dat geldt ook voor een ander belangrijk thema in deze periode, namelijk de plaats van het individu in de veranderende maatschappij. In Nederland zijn de boeken uit de 14+-reeks van uitgeverij Lemniscaat typerend voor ontwikkelingen in die tijd.

In zijn beschrijving van deze periode stelt Peter van den Hoven^[32] terecht vast dat de aandacht voor de inhoud ten koste gaat van de vorm. In de hyperrealistische boeken staan de besproken taboes en thema's voorop. Een goed verhaal en geloofwaardige personages komen op de tweede plaats. Vanuit literair perspectief gezien zijn deze zogenaamde probleemboeken dan ook verre van vernieuwend. Zo wordt van erotiek en seksualiteit vooral het fysieke aspect benadrukt. De seksuele ontwikkeling wordt op een zodanige wijze beschreven dat de handelingen op de voorgrond komen te staan. Voor het psychisch-emotionele aspect is nauwelijks ruimte. De betekenis die de handelingen hebben voor de personages is van secundair belang.

[28] Zie onder meer Grenz, D., 'Zeitgenössische Mädchenliteratur - Tradition oder Neubeginn?' In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 1988, pp. 2-21.

[29] Zie voor een uitvoeriger bespreking van de ontwikkelingen in het genre meisjesliteratuur Lierop-Debrauwer, H. van, 'Het bestaansrecht van meisjesliteratuur. Over de meisjesboeken van Veronica Hazelhoff.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 8 (1994), nr. 32, pp. 112-129.

[30] De onderstaande beschrijving van de ontwikkelingen in de hedendaagse adolescentenliteratuur voor jongeren is voor het overgrote deel eerder verschenen in Lierop-Debrauwer, H. van, 'Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de tweede fase.' In: Raukema, A.M., D. Schram en C. Stalpers, *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft, Eburon, 2002, pp.15-26.

[31] Dahrendorf, M., 'Liebe und Sexualität in der modernen Kinder- und Jugendliteratur.' In: *Informationen Jugendliteratur und Medien Jugendschriften-warte*, jrg. 34 (1983), nr. 2, pp. 34-38.

[32] Hoven, P. van den, 'Waar de hoofdstroom begint. Van probleemboek naar initiatieroman.' In: *Grensverkeer*. Den Haag, NBLC, pp. 71-89.

Kritiek blijft dan ook niet uit. Het belangrijkste bezwaar tegen de probleemboeken is dat ze slechts één interpretatie toelaten. De boodschap van de auteur ligt te duidelijk bovenop het verhaal. Er is weinig ruimte voor de verbeeldingskracht of het combinatievermogen van de lezer. Daar was het de auteurs ook niet om te doen. Met hun boeken wilden zij in de eerste plaats taboes doorbreken. In dat opzicht zijn ze dan ook zeker van betekenis geweest voor de ontwikkeling van het genre. De jaren zeventig worden beschouwd als de periode waarin de jeugdliteratuur een pedagogische emancipatie doormaakt.

3.6 De literaire adolescentenroman

De reactie op het probleemboek komt in de vorm van boeken geschreven door auteurs die in de eerste plaats geïnteresseerd zijn in artistieke, in het schrijven van een goed verhaal. Aanvankelijk gaat het om een kleine groep auteurs die tegen de stroom van probleemboeken inging. Een van de auteurs die in deze ontwikkeling een belangrijke rol speelt, is Miep Diekmann. *De dagen van Olim* die in dezen een sleutelpositie heeft en beschouwd kan worden als ‘een literaire adolescentenroman avant la lettre’, verscheint al in 1971. Op het eerste gezicht is het een typisch probleemboek over aanranding, een zelfmoordpoging en discriminatie. Nadere beschouwing leert dat de constructie en de taal van het boek zich onderscheidt van die van het doorsnee jongerenboek uit die tijd. Van de gebeurtenissen wordt slechts impliciet verslag gedaan. Het vertelperspectief is niet auctoriaal, maar personaal. Omdat de lezer hierdoor meer inzicht krijgt in de verwarde gedachten van hoofdpersoon Josje Walther dan van de harde feiten, wordt in het midden gelaten wat er precies gebeurt. Op deze manier wordt de lezer actief bij het verhaal betrokken en moet hij zelf de gebeurtenissen interpreteren.

Diekmann is uiteraard niet de enige die het genre een belangrijke impuls heeft gegeven. Ook in de Verenigde Staten bloeit in de jaren zeventig het probleemboek en zijn er auteurs die het genre bekritisieren en die met hun eigen adolescentenromans een meer literaire weg inslaan. Een van hen is Robert Cormier, een auteur die zowel voor volwassenen als voor jongeren heeft geschreven. Als schrijver voor jongeren debuteert hij in 1974 met *The Chocolate War* (in 1982 onder de titel *Chocolade oorlog* uitgegeven door Sjaloom). Dit boek wordt in de Verenigde Staten onderscheiden met het predikaat ‘the best book for young adults’. Van zijn latere adolescentenromans zijn *After the First Death* uit 1979 en *The Bumblebee Flies Away* uit 1983 in het Nederlands vertaald, respectievelijk onder de titels *Alle maskers af* (Lemniscaat, 1980) en *De rode race* (Sjaloom, 1984). In Nederland heeft hij echter niet de bekendheid gekregen die hij in de Verenigde Staten heeft. In *Chocolade oorlog* moet het hoofdpersoon Jerry Renault het opnemen tegen de schoolleiding én een jongensbende die hem willen dwingen deel te nemen aan een verkoopactie. Jerry Renault blijft zich tot het laatste moment verzetten tegen beide groepen en dat komt hem aan het eind op een publieke afranseling door zijn medeleerlingen te staan^[33]. Een dergelijk slot is typerend voor het oeuvre van Cormier: telkens delven zijn hoofdpersonages het onderspit. Er is geen sprake van een positieve loutering die tot dan toe een vast ingrediënt is in de jeugdliteraire adolescentenroman. De boeken van Cormier zijn zwarte, deprimerende boeken. Hetzelfde geldt voor de boeken van Peter Pohl, een auteur die halverwege de jaren tachtig begon met publi-

[33] Zie voor een uitvoerige analyse hoofdstuk 8.

ceren^[34]. Tekenend voor de ontwikkeling van het genre is dat één van Pohls boeken, *De regenboog heeft maar acht kleuren*, in 1986 in Zweden als roman voor volwassenen is verschenen, terwijl de vertaling in het Nederlands in 1995 als adolescentenroman voor jongeren op de markt is gebracht.

De interessantste auteur in de ontwikkeling van de jongerenroman is zonder twijfel de Engelse auteur Aidan Chambers. Zijn inspanningen voor het genre zijn onlangs terecht beloond met de Hans Christiaan Andersen-prijs, de belangrijkste internationale prijs op het gebied van de jeugdliteratuur. Zijn adolescentenromans, te beginnen met *Verleden week* laten zien hoe belangrijk de vorm voor Chambers is en hoezeer hij bezig is met de vraag naar de aard van literatuur. *Verleden week* verscheen al in 1978 bij uitgeverij Lemniscaat^[35] onder de titel *Een lang weekend op drie manieren*. Destijds was er nauwelijks aandacht voor het boek en zijn auteur. Chambers breekt pas door met *Je moet dansen op mijn graf* uit 1985. *Verleden week* (onder deze titel in 1990 verschenen bij uitgeverij Querido) is een adolescentenroman die de eigen fictionaliteit ter discussie stelt. Dit boek over literatuur speelt met de problematische relatie tussen fictie, werkelijkheid en taal. Door de vele verwijzingen naar andere literatuur heeft *Verleden week* een sterk metafictioneel karakter.

De genoemde auteurs (Diekmann, Chambers, Cormier en Pohl) zijn schrijvers die een bepaald fenomeen in de jeugdliteratuur introduceren. Zij maken daarmee de weg vrij voor andere auteurs die deze nieuwe ontwikkelingen in de jeugdliteratuur verder vorm hebben gegeven vanaf de jaren negentig van de twintigste eeuw, waardoor het nu een 'volwassen genre' binnen de literatuur is geworden. Enkele voorbeelden uit de Nederlandstalige jeugdliteratuur kunnen dit illustreren.

3.7 Een 'artistieke verwerking' van adolescentie

De eerder genoemde boeken over seksualiteit waarin auteurs vooral het fysieke aspect accentueren en door het gebruik van jongerentaal en een traditionele vorm nadrukkelijk aansluiten bij de smaak van veel jonge lezers, maken nog steeds een belangrijk deel uit van de literatuur voor jongeren^[36]. Daarnaast zijn sinds de jaren negentig adolescentenromans verschenen waarin seksualiteit op een natuurlijke manier in het verhaal is verweven. Er is, in termen van Brüggemann^[37] sprake van een 'artistieke verwerking' van de adolescentie.

Wat opvalt in boeken als die van bijvoorbeeld Veronica Hazelhoff^[38] en Marita de Sterck^[39] is de aandacht voor de beleving van seksualiteit. Interessant bijvoorbeeld is de wisseling van perspectief in *Splinters* van Marita de Sterck. Dezelfde gebeurtenis wordt vanuit het gezichtspunt van zowel het mannelijke als het vrouwelijke hoofdpersoonage beschreven. Op deze wijze wordt het verschil in de manier waarop het mannelijke en vrouwelijke hoofdpersoonage seksualiteit beleven, zichtbaar gemaakt. Anton en Jutta

[34] Eén van zijn boeken, *We noemen hem Anna*, wordt in hoofdstuk 7 aan een nadere beschouwing onderworpen.

[35] In Groot-Britannië verscheen het in 1978 onder de titel *Breaktime* bij The Bodley Head.

[36] Het voorjaarsnummer 2004 van *Literatuur zonder leeftijd* is een themanummer over het probleemboek. Zie *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 18 (2004), nr. 63.

[37] Brüggemann, M., 'Frankie is on the road. Over adolescentie in Carson McCullers' roman *De bruiloft*.' In: Zande, I. van der (red.), *Het is meisjes menens. Inleiding meisjesstudies*. Amersfoort/Leuven, Acco, 1991, pp. 46-53.

[38] Zoals *Mooie dagen*, Amsterdam, Querido, 1990 en *Elmo*, Amsterdam, Querido, 1993.

[39] Zoals *Splinters*, Amsterdam, Querido 1998 en *Wild vlees*, Amsterdam, Querido, 2000.

hebben elkaar leren kennen tijdens een zomerkamp en voelen zich tot elkaar aangetrokken. Op de laatste avond geeft Anton Jutta een zuigzoen. Dat brengt een schrikreactie teweeg bij Jutta: 'Jutta krijgt er kippenvel van. Hij heeft zo'n vreselijke haast. Alsof er na deze laatste kampdag geen andere meer komen. Jutta kan hem niet bijbenen. Ze grijpt zijn polsen vast, probeert hem tegen te houden. Snapt hij het dan niet, dat ze meer tijd nodig heeft, dat ze nog even terug naar de vorige versnelling wil?'^[40]

Anton begrijpt deze reactie niet:

'Ik kon het niet meer volgen. Misschien was ik wat wild geweest, oké, maar dat kon ze dan toch gewoon zeggen. "Hého, rustig aan. Kalm maar, voor mij mag het allemaal een beetje trager." Ze zei geen woord. Ik probeerde iets te bedenken om de eindjes weer aan elkaar te knopen, maar dat was niet zo eenvoudig. Dit was ongetwijfeld het meest vermoeiende meisje dat ik ooit had gekend.'^[41]

Opvallend is dat de passages waarin het perspectief bij Anton ligt, geschreven zijn in de ik-vorm, terwijl de ervaringen van Jutta in de derde persoon worden verteld. Dat maakt het boek in dit opzicht wat onevenwichtig.

Na zijn entree in de jaren zeventig is de mannelijke adolescent nadrukkelijk aanwezig in romans voor jongeren. De romans van Aidan Chambers^[42], *Vallen* van Anne Provoost^[43] en *Ongelukkig verliefd* van Imme Dros^[44] laten zien dat ook jongens nadenken over hun eigen identiteit en hun relaties met anderen. De tijd dat jongens alleen via de omweg van grote avonturen volwassen werden, is voorbij.

Een ontwikkeling die eveneens al in de jaren zeventig is ingezet, maar daarna verder is vormgegeven, is de grotere openheid ten aanzien van andere dan heteroseksuele relaties. Auteurs als Ted van Lieshout^[45], Hilde Dillen^[46] en Edward van de Vendel^[47] bieden jongeren die tijdens de adolescentiefase de eigen seksuele geaardheid ontdekken, de mogelijkheid die ontdekking literair te verkennen. De boeken van deze schrijvers kenmerken zich door een onconventionele structuur en stijl. Er is veel zorg besteed aan de wijze waarop de werkelijkheid wordt verbeeld. De bijzondere compositie van bijvoorbeeld *Gebr.* waarin tijd en ruimte een opvallende rol spelen, geeft de inhoud van de roman een extra dimensie. In dit autobiografische verhaal neemt Van Lieshout in een tijdsbestek van 32 uur de lezer mee naar de periode voorafgaand aan en volgend op de dood van Marius, de broer van Luuk, de 'ik' in het boek (zie voor een verdere analyse hoofdstuk 8).

[40] Sterck, M. de, *Splinters*. Amsterdam, Querido, 1998, p. 40.

[41] Ibid, p. 46.

[42] Naast het al genoemde *Verleden week* en *Je moet dansen op mijn graf* gaat het om *Nu weet ik het* (1990), *De tolbrug* (1993) en *Niets is wat het lijkt* (2000). Alle romans zijn uitgegeven door uitgeverij Querido.

[43] In 1994 uitgegeven door Houtekiet/Fontein.

[44] In 1995 uitgegeven door Querido.

[45] *Gebr.*, Amsterdam, Van Goor, 1996 en *Een zeer kleine liefde*, Amsterdam, Leopold, 1999.

[46] *Koorddansen*, Nijmegen, SUN, 1997.

[47] *De dagen van de bluegrassliefde*, Amsterdam, Querido, 1999.

3.8 *Individu en maatschappij*

In de jaren zeventig kenmerkt de jongerenroman zich zoals gezegd door de behandeling van actuele maatschappelijke thema's. De nadruk ligt op de verantwoorde inhoud die een getrouwe afspiegeling moet vormen van de nieuwe visie op de werkelijkheid. Van enige psychologische uitdieping van personages is geen sprake. Ook in recente adolescentenromans worden de conflicten in de samenleving niet uit de weg gegaan. Maar anders dan in de zogenaamde probleemboeken laten hedendaagse romans als *Met mij gaat alles goed* van Jan Simoen (1996), een zeldzaam voorbeeld van een briefroman in de moderne jeugdliteratuur, en *Vallen* van Anne Provoost (1994) vooral zien hoe individuele jongeren met conflicten omgaan. Wat *Vallen* zo bijzonder maakt, is dat er niet wordt geoordeeld of veroordeeld. Integendeel, door de subtiliteit waarmee Provoost de personages neerzet, zijn de keuzes waarvoor het hoofdpersonage zich geplaatst ziet geloofwaardig en zetten ze de lezer aan tot nadenken over eigen beslissingen. Door onwetendheid en onzekerheid laat Lucas, het hoofdpersonage in *Vallen*, zich verleiden door het charisma van een neonazi. Hij maakt een verkeerde keuze, beseft dat uiteindelijk ook en verliest de greep op zijn eigen leven:

'Van toen af aan kwam mijn verhaal in een draaikolk terecht. Ik verloor alle controle. Fictie en werkelijkheid begonnen in elkaar over te gaan. De dingen die over mij gefluisterd werden, gingen een eigen leven leiden. Ik spartelde niet tegen. Ik was verdoofd.'^[48]

3.9 *Tot slot*

In zijn inleiding op de bloemlezing *De perfecte puber* rechtvaardigt Jaap Goedegebuure het ontbreken van jeugdromans met een verwijzing naar de essaybundel *Het geminachte kind* van Guus Kuijer uit 1980: 'Terecht heeft Guus Kuijer al die schrijvende opvoeders en deskundigen van het jeugdboek met de zweep gegeven, en hun schijnbaar gedurfd, maar o zo stichtelijke producten in de prullenmand gedeponneerd. "Voor mensen die in literatuur geïnteresseerd zijn, is het kinderboek nooit de moeite van het bestuderen waard," hoont hij in *Het geminachte kind*. "Het kinderboek houdt zich met de antwoorden bezig, niet met de vragen, met de oplossingen in plaats van met raadsels." Het is het best mogelijke antwoord op de te verwachten vraag waarom in het hierna te geven overzicht geen melding wordt gemaakt van boeken die speciaal voor pubers zijn bedacht. *Alice in Wonderland* en *The Adventures of Huckleberry Finn*, die kun je je hele verdere leven blijven lezen en *David Copperfield* herken je op je tiende al als een lotgenoot. Maar negen van de tien *echte* (cursivering Goedegebuure) kinderboeken wekken later alleen nog gêne, medelijden of ergernis op.'^[49]

Goedegebuure doelt, zo blijkt eerder in zijn inleiding, met name op de probleemboeken uit de jaren zeventig, die hij 'trendgevoelig' en 'stomvervelend' noemt. Door de goede bedoelingen waarmee ze geschreven zijn, 'zijn ze zo glad als een gloednieuw klimrek met rubberen tegels tegen het vallen.'

[48] Provoost, Anne, *Vallen*. Baarn, Houtekiet/Fontein, 1994, p. 248.

[49] Goedegebuure, J., 'De eeuwige puber.' In: Müller, J. (samenvatting), . Alphen aan de Rijn, Magazijn de Bijenkorf, 1991, p. 18.

Aan de ontwikkelingen die zich sindsdien binnen de jeugdliteratuur hebben voorgedaan, gaat Goedegebuure helemaal voorbij. De beschreven ontwikkelingen laten zien dat wie zoals hij zijn kennis van jeugdliteratuur baseert op de boeken uit de jaren zeventig heel wat heeft gemist. 'Glad als een gloednieuw klimrek' zijn de jongerenromans al lang niet meer en ook de 'rubberen tegels tegen het vallen' zijn in een groot aantal boeken weggehaald. Veel recente adolescentenromans voor jongeren hebben een uitgebalanceerde vorm en inhoud. De beschreven zoektochten van personages naar een eigen identiteit hebben een compositie waarin net als in de volwassenenliteratuur sprake is van experimenten met perspectiefwisselingen en variatie in vormen. Van dat laatste is *Je moet dansen op mijn graf* van Aidan Chambers (1985) een sprekend voorbeeld. Op de titelpagina staat de volgende veelzeggende ondertitel:

'Een leven en een dood
in vier delen,
honderd zeventien stukjes,
zes doorlopende verslagen,
en twee krantenknipsels,
met een paar grappen,
een stuk of drie puzzels,
wat voetnoten
en af en toe een ramp
om het verhaal te laten lopen.'

Veel hedendaagse adolescentenromans voor jongeren kun je net als de door Goedegebuure terecht geprezen *Alice in Wonderland* je hele verdere leven blijven lezen.

Hoofdstuk 4

Grensverkeer in de lessen literatuur

‘Hier staat dat het een jeugdroman is. Jeugdromans mag je niet lezen.’^[1]

4.1 Een pleidooi voor grensoverstijgend literatuuronderwijs^[2]

De ontwikkelingen in de jeugdliteraire adolescentenroman zoals beschreven in hoofdstuk 3 laten zien dat het genre sinds de jaren tachtig in literair opzicht is volgroeid. Een groeiend aantal boeken onttrekt zich aan leeftijdsgrenzen en beantwoordt aan de literaire conventies van deze tijd. Er is sprake van een boeiend samenspel van vorm en inhoud. De pasklare antwoorden van veel jongerenromans uit de jaren zeventig hebben plaatsgemaakt voor keuzemogelijkheden. Vastliggende structuren zijn ingeruild voor meer experimentele romancomposities. Veel hedendaagse jongerenromans zijn een literaire verkenning van verschillende visies op de werkelijkheid, een talige reflectie op fundamentele levensvragen. Niet meer en niet minder dan veel volwassenenromans. Deze ontwikkelingen zouden consequenties moeten hebben voor de inrichting van het literatuuronderwijs. Door in het literatuuronderwijs ook plaats in te ruimen voor jeugdliteraire adolescentenromans wordt serieus werk gemaakt van het al zo vaak bepleite longitudinale literatuuronderwijs. Concessies ten aanzien van de onderwijsdoelstellingen die docenten zeggen na te streven^[3], zijn daarvoor niet nodig. Leesbereidheid, leesplezier, culturele vorming, individuele ontplooiing, maatschappelijke vorming en/of literair-esthetische vorming zijn doelen die ook en naar alle waarschijnlijkheid zelfs beter bereikt worden met literatuuronderwijs waarin naast (adolescentenromans uit de) volwassenenliteratuur ook ruimte is voor jongerenromans. Met name adolescentenromans uit de jeugdliteratuur sluiten aan bij de beleavingswereld van jongeren, zodat de motivatie om te lezen naar verwachting zal toenemen. In het verleden is gewezen op de overgang van jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur in de hogere klassen van havo en vwo die door veel jongeren als te rigoreus wordt ervaren.^[4] De literair-esthetische vorming wordt in het huidige literatuuronderwijs onder meer nagestreefd door het behandelen van literatuurtheorie in de klas. Werken uit de volwassenenliteratuur worden geanalyseerd en beoordeeld op de mate waarin en de wijze waarop de verschillende literaire criteria zijn uitgewerkt. Aangezien het in de volwassenenliteratuur vaak gaat om werken die door inhoud, structuur en/of stijl ver van de leerling afstaan, wordt het zoeken naar, het begrijpen en bespreken van de literaire criteria bemoeilijkt. Jongerenromans als die van Imme Dros, Anne Provoost, Edward van de

[1] Vendel, E. van de, ‘Help! De noodzaak van de adolescentenroman! Of: het loslaten van het doelgroepenken.’ In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 14 (2000), nr. 53, pp. 352-355.

[2] Hoofdstuk 4 is gebaseerd op artikelen die eerder zijn verschenen: Lierop-Debrauwer, H. van, ‘Het geminachte kind. Jeugdliteratuur in de bovenbouw van havo en vwo.’ In: *Spiegel*, jrg. 12 (1994), nr. 1, pp. 9-21; Lierop-Debrauwer, H. van, ‘Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de Tweede Fase.’ In: Raukema, AM., D. Schram en C. Stalpers, *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft, Eburon, 2002, pp. 16-25.

[3] Janssen, T., *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van havo en vwo*. Amsterdam, Thesis/Thela Publishers, 1998.

[4] Zie onder meer Boekhout, L. en M. Van Hattum, ‘Een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur.’ In: *Spiegel*, jrg. 10 (1992), nr. 1, pp. 107-117 en Laarakker, K., ‘Lezen op je eigen niveau. De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur.’ In: *Tsijp/Letteren*, jrg. 12 (2002), nr. 3, pp. 36-40. Ook het in 2005 verschenen onderzoek van Janetta de With naar het functioneren van de literaire adolescentenroman in de Tweede Fase, wordt gewezen op de moeizame overgang van jeugdliteratuur naar volwassenliteratuur. In dit empirische lezersonderzoek wordt de adolescentenroman gezien als een genre binnen de jeugdliteratuur. Zie: With, J. de, *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers? Een onderzoek naar het functioneren van de literaire adolescentenroman*. Amsterdam, Stichting Lezen, 2005.

Vendel en Bart Moeyaert laten zich op dezelfde literaire wijze lezen als romans voor volwassenen. Maar omdat leerlingen zich over het algemeen meer bij deze teksten betrokken voelen en ze beter doorzien, zal het inzicht in het literaire begrippenapparaat en de vaardigheid in het toepassen ervan groter zijn dan wanneer uitsluitend met volwassenenliteratuur wordt gewerkt. Bovendien is een vergelijking van analyses van jeugdliteraire adolescentenromans met adolescentenromans uit de volwassenenliteratuur een goed uitgangspunt voor discussies over kwesties als toekenning van kwaliteit, de scheiding tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur (waarom wordt bijvoorbeeld *Spookliefde* van Vonne van der Meer gerekend tot de volwassenenliteratuur en *Bienkoningin* van Veronica Hazelhoff niet?) en de rol van literaire instituties (met name de literaire kritiek) in dezen.

Het bespreken van jongerenromans in de literatuurlessen in de Tweede Fase is niet gebonden aan een bepaalde benadering van literatuur en literatuuronderwijs. Bespreking is mogelijk vanuit zowel literatuurhistorisch, structuuranalytisch, literatuursociologisch als lezersgericht perspectief. Sleutelwoorden zijn vergelijking en confrontatie. Vergelijking en confrontatie van adolescentenromans uit de jeugdliteratuur en de volwassenenliteratuur kan een belangrijke bijdrage leveren aan de literaire competentie^[5] van de leerlingen. Een dergelijke werkwijze vergroot de kennis van het totale literatuuraanbod, van de politieke en sociale context van literaire teksten en van literaire conventies van genres. Ze draagt bij aan de vaardigheid in het lezen, analyseren en interpreteren van literaire teksten en leert leerlingen de eigen mening over literatuur te verwoorden en die te confronteren met oordelen van anderen.

4.2 De kennis van jongerenromans onder docenten Nederlands

Grensverkeer in het literatuuronderwijs staat of valt met de kennis van docenten van de jongerenroman en de bereidheid daar ondanks de beperkte tijd die er is voor literatuuronderwijs aandacht aan te besteden. Lezingen en studiedagen doen vermoeden dat de situatie op deze punten verre van ideaal is^[6] en dat de leraar Nederlands die Edward van de Vendel in *Literatuur zonder leeftijd* opvoert zeker geen uitzondering is. In 'Help! De noodzaak van de adolescentenroman!' vertelt Van de Vendel hoe de zeventienjarige Fabian, enthousiast geworden na een diepgaande discussie met de auteur over *De dagen van de bluegrassliefde*, naar zijn leraar Nederlands ging:

'Hij had gevraagd of hij mijn boek mocht lezen voor zijn eindexamenlijst. De leraar dacht erover na, bladerde door het boek, las de flapteksten en zei toen: "Nee." "Waarom niet?" vroeg Fabian nog, waarop de leraar naar een zinnetje onder de auteursfoto wees: "Hier staat dat het een jeugdroman is. Jeugdromans mag je niet lezen."

[5] Zie Coenen, L., 'Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip?' In: *Spiegel*, jrg. 10 (1992), nr. 2, pp. 55-79.

[6] Een ervaring die gedeeld wordt door onder andere Ruud Kraaijeveld en Cyrille Offermans. Zie: Kraaijeveld, R., 'De adolescentenroman in de Tweede Fase.' In: *Tsjip*, jrg. 13 (2003), nr. 1, pp. 29-32, en Lansu, A., 'Adolescentenliteratuur, waar is dat nou voor nodig?' In: *Vrij Nederland*, 7 oktober 2000. In het laatste artikel wordt Cyrille Offermans over deze kwestie aan het woord gelaten: 'Hele horden neerlandici zijn volkomen ten onrechte niet op de hoogte van jeugdliteratuur. In literatuurgeschiedenissen annex bloemlezingen, zoals Dautzenbergs *Literatuur*, wordt geen letter aan jeugdliteratuur gewijd. Dat is een misverstand, want er zijn prachtige jeugdromans.'

De volgende dag ging Fabian terug naar de leraar, dit keer met mijn boek *Gijsbrecht*. De leraar keek en keurde. Fabian mocht *Gijsbrecht* lezen voor zijn eindexamenlijst: de uitgever was zo verstandig geweest nergens het woordje 'jeugdboek' op het omslag te zetten.^[7]

In hoeverre is bovenstaande beschrijving representatief voor andere docenten? Een eerste antwoord op deze vraag is gebaseerd op resultaten uit een verkennend onderzoek.^[8]

4.2.1 Methode van onderzoek en enkele kanttekeningen

Omdat in korte tijd zo veel mogelijk docenten bereikt moesten worden, is gekozen voor een schriftelijke enquête. De vragenlijst bestond uit 35 deels open en deels gesloten vragen. Er is gevraagd naar persoonlijke gegevens zoals leeftijd, geslacht en leservaring, naar de invulling van het literatuuronderwijs op school, naar de (verplichte) literatuurlijst en vooral naar de bekendheid met en de aandacht voor jeugdliteratuur, in het bijzonder de adolescentenroman.

In november 2001 zijn op basis van een adressenbestand van scholen voor voortgezet onderwijs, 630 vragenlijsten verstuurd, gericht aan de sectie Nederlands. Van de 630 enquêtes bleken er 55 onbestelbaar. Van de overige 575 werden er in totaal 117 ingevuld geretourneerd, wat neerkomt op een responspercentage van 20%. Bekend is dat er een algemene tendens is bij docenten is om niet mee te werken aan een schriftelijke enquête^[9], maar gezien de beschikbare tijd is toch voor deze methode gekozen. Naast deze algemene tendens zijn nog enkele andere factoren mogelijk verantwoordelijk voor de lage respons. Het adressenbestand bevatte namen van scholen en niet van individuele docenten. Om die reden werd de vragenlijst geadresseerd aan de sectie Nederlands. Het risico is dan wel dat vragenlijsten blijven liggen, omdat docenten denken dat een ander het wel zal invullen. In vervolgonderzoek zal de docent veel directer persoonlijk benaderd moeten worden. Een misschien nog wel belangrijkere reden voor de lage respons is de verschillende invulling die scholen op dit moment geven aan het literatuuronderwijs. Op een aantal scholen wordt literatuur in de Tweede Fase gegeven los van het vak Nederlands, in het vak geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO). Op andere scholen neemt de docent Nederlands wel de literatuur voor zijn of haar rekening. Omdat niet bekend was waar literatuur wel en waar niet door docenten Nederlands werd gegeven, is gekozen voor een uniforme adressering. Hierdoor is het mogelijk dat een aantal vragenlijsten niet op de juiste plaats is terechtgekomen.

Een en ander heeft tot gevolg dat de uitkomsten van de vragenlijst onder voorbehoud generaliseerbaar zijn, maar dat is voor een exploratief onderzoek ook niet doorslaggevend. De resultaten geven een eerste inzicht in de bekendheid van docenten met en de aandacht voor de adolescentenroman en vormen op die wijze een basis voor vervolgonderzoek.

[7] Vendel, E. van de, 'Help! De noodzaak van de adolescentenroman! Of: het loslaten van het doelgroepenken.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 14 (2000), nr. 53, pp. 352-355.

[8] Hier past een woord van dank aan Sandra van Bruinisse die het onderzoek onder mijn verantwoordelijkheid uitvoerde (H.v. L.).

[9] Janssen, T., *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van havo en vwo*. Amsterdam, Thesis/Thela Publishers, 1998.

4.2.2 De respondenten

De 117 respondenten zijn allemaal docent Nederlands op havo en/of vwo. Een deel van hen geeft ook nog les op het vmbo en een deel doceert ook nog andere vakken dan Nederlands. De mannen zijn in de onderzoeksgroep meer vertegenwoordigd (62%) dan de vrouwen (38%), een verdeling die overeenkomt met landelijke gegevens over de verdeling van mannen en vrouwen in het voortgezet onderwijs. Wat de leeftijd betreft was 47% van de docenten ouder dan 50 jaar en 35% tussen de 41 en 50 jaar. Er is dus sprake van een ondervertegenwoordiging van jongere docenten. Dit is mogelijk te verklaren uit het feit dat de vragenlijsten waarschijnlijk door de hoofden van de sectie zijn ingevuld, en dat zijn meestal docenten die al langer in het vak zitten. Daarnaast is er een algemene trend dat in de bovenbouw de iets oudere docenten meer vertegenwoordigd zijn.

4.2.3 Literatuuronderwijs: doel en leerstof

Gevraagd is wat de docenten zien als hun voornaamste doelstelling met het literatuuronderwijs. Van hen vindt 42,2% het bevorderen van leesplezier het allerbelangrijkst. Cultuuroverdracht volgt met 25% en daarna komen individuele ontplooiing (16,4%) en literair-esthetische vorming (12,1%). Maatschappelijke bewustwording wordt door slechts 1,7% genoemd als belangrijkste doel. 2,6% ten slotte noemt een andere doelstelling.

De tekstsoorten die in de bovenbouw van havo/vwo aan bod komen, zijn vooral moderne literatuur na 1880 (door 98,3% genoemd), oude literatuur van voor 1880 (88,8%) en achtergrondliteratuur (72,4%). Jeugdliteratuur (in deze vraag omschreven als literatuur voor 0 tot 18-jarigen; in latere vragen is verder gedifferentieerd) wordt door slechts 12,1% van de respondenten genoemd als teksten die in de literatuurles behandeld worden.

De kennis van literatuur wordt op velerlei wijze getoetst. De meeste docenten (87,6%) maken gebruik van het leesdossier, al dan niet in combinatie met een individueel gesprek naar aanleiding van het leesdossier of een leeslijst (77,9%).

4.2.4 De literatuurlijst

De verplichte literatuurlijst is, zo blijkt uit de antwoorden, geen gemeengoed meer. Bijna 80% van de docenten die lesgeven op havo of vwo, zegt geen gebruik te maken van een verplichte literatuurlijst. Bij het gymnasium is dat iets minder. Daar geeft ruim 73% aan niet meer met verplichte leeslijsten te werken. De meeste respondenten geven aan dat leerlingen in overleg met de docent bepalen wat ze lezen. Ruim 30% (om precies te zijn 32,4%) van de docenten geeft daarbij aan dat de leerlingen wel adolescentenliteratuur mogen lezen, maar geen kinderboeken. Meer dan de helft (57,7%) stelt nog meer beperkingen aan het overleg, in die zin dat alleen over volwassenenliteratuur gesproken kan worden. De redenen die hiervoor gegeven worden, zijn onder meer dat men van mening is dat er kwaliteitseisen gesteld moeten worden. Leerlingen moeten op niveau lezen, jeugdliteratuur is naar de mening van docenten in de onderbouw al voldoende aan de orde geweest en in de bovenbouw moeten ze daarom volwassenenliteratuur lezen. Docenten die antwoorden dat adolescentenliteratuur wel gelezen mag worden, geven aan dat te doen om het leesplezier te stimuleren.

4.2.5 Kennis van de ontwikkelingen in de jeugdliteratuur

Vrijwel alle docenten (ruim 98%) zeggen de ontwikkelingen in de literatuur voor volwassenen te volgen. Redenen hiervoor zijn de eigen interesse en de noodzaak bij te blijven op het vakgebied. Iets meer dan de helft (55,7%) zegt zich op de hoogte te houden van wat er in de jeugdliteratuur verschijnt. Deze docenten doen dat omdat ze belangstelling hebben voor jeugdliteratuur of omdat ze ook lesgeven in de onderbouw. De leraren die de jeugdliteratuur niet volgen (44,3%) noemt tijdgebrek als voornaamste reden. Het is al moeilijk genoeg, zo merken ze op, om de ontwikkelingen in de volwassenenliteratuur te volgen. Een nadere beschouwing leert dat van de vrouwelijke docenten een veel groter percentage (72,7%) zich bezighoudt met de jeugdliteratuur dan van de mannelijke leraren (45,1%). De meest waarschijnlijke verklaring is het feit dat meer vrouwelijke docenten ook les geven in de onderbouw en/of vmbo.

Om wat meer inzicht te krijgen in welke vakliteratuur docenten raadplegen voor informatie over jeugdliteratuur, is gevraagd naar de bekendheid met tijdschriften en handboeken over jeugdliteratuur. De antwoorden laten zien dat van de genoemde periodieken en handboeken alleen *Tsjip/Letteren* dat zich richt op de literaire, culturele en kunstzinnige vorming en binnen dat kader onder meer aandacht heeft voor jeugdliteratuur, bekend is bij meer dan de helft van de respondenten (60,8%). Opmerkelijk is dat daarnaast veel respondenten (46,5%) het tijdschrift *Leesgoed* zeggen te kennen, terwijl dat tijdschrift zich vooral toespitst op lezen en jeugdliteratuur in het basisonderwijs. Van de handboeken is *De hele Biblebontse berg* (1989) het meest bekend (45,7%). Een boek als *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk* kent slechts 14,6%. Opnieuw zijn de vrouwelijke docenten het best op de hoogte van periodieken en handboeken over jeugdliteratuur.

4.2.6 Adolescentenromans

Adolescentenromans voor jongeren zijn in de vragenlijst omschreven als ‘romans, gericht op de leeftijdscategorie twaalf jaar en ouder, waarin een zoektocht beschreven wordt van personages naar hun eigen identiteit. De levensfase tussen jeugd en volwassenheid staat in deze romans centraal’.

Aan de docenten is eerst gevraagd of ze zelf adolescentenromans voor jongeren lezen. Ruim 60% (62,2%) geeft een positief antwoord. De redenen die ze hiervoor aangeven, zijn eigen interesse, bijblijven op het vakgebied en advies kunnen geven aan leerlingen. Docenten die aangeven deze boeken niet te lezen, voeren tijdgebrek als hoofdreden aan. Opnieuw zijn het vooral de vrouwelijke docenten die adolescentenromans voor jongeren lezen: 84,1% tegen 49,3% van de mannen.

Respondenten is gevraagd of ze de laatste drie titels wilden noemen van door hen gelezen adolescentenromans. In totaal werden 75 verschillende auteurs genoemd en 113 titels. Als men uitgaat van de hiervoor gegeven omschrijving van adolescentenromans voor jongeren dan behoorden 54 van de 113 titels en 39 van de 75 genoemde auteurs tot deze categorie boeken. De auteurs die het vaakst genoemd werden (even los van de vraag of hun boeken passen binnen de gegeven omschrijving), waren Carry Slee (zestien keer), J.K. Rowling (elf keer), Anne Provoost (tien keer), Aidan Chambers (zeven keer) en Hans Hagen (zeven keer). Van Carry Slee wordt zeven keer *Spijt!* genoemd, van J.K. Rowling negen keer *Harry Potter en de steen der wijzen*, van Anne Provoost zeven keer *Vallen*, van Chambers verschillende titels en van Hans Hagen zeven keer *RecPlay*. Van de 75 genoemde auteurs waren er 60 Nederlands of Vlaams.

De docenten is ook een lijstje voorgelegd met auteurs en hun adolescentenromans voor jongeren die

in de recente discussie over de grenzen tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur (zie onder meer Van Lierop-Debrauwer, 2000) een rol spelen. Aan hen is gevraagd of ze bekend zijn met deze adolescentenromans voor jongeren. Boeken die meer dan de helft van de respondenten zegt te kennen, zijn *Valen* van Anne Provoost, *Ongelukkig verliefd* van Imme Dros en *Gebr.* van Ted van Lieshout. Minder dan 20% van de docenten kent *Nachtogen* van Peter van Gestel (9,2%), *De Arkvaarders* van Anne Provoost (10,3%), *Met mij gaat alles goed* van Jan Simoen (13,3%), *Chocolade oorlog* van Robert Cormier (14,4%), *Verleden week* van Aidan Chambers (16,2%), *De dagen van de bluegrassliefde* van Edward van de Vendel (19%), *Kus me* van Bart Moeyaert (19,2%). Ook nu weer blijken de vrouwelijke docenten het meest bekend met deze adolescentenromans.

Aan de docenten is ook de vraag voorgelegd of ze adolescentenromans voor jongeren als literatuur beschouwen. Tweederde (67%) vindt dat deze boeken tot de literatuur gerekend moet worden, eenderde (33%) vindt van niet. Van de docenten die de adolescentenromans tot de literatuur rekenen, maakt een deel wel het voorbehoud dat het afhangt van de kwaliteit van de boeken. Het ene boek voldoet in hun ogen wel aan een bepaald literair niveau, het andere boek niet. Docenten die de adolescentenroman voor jongeren niet als literatuur beoordelen, geven als redenen dat de boeken niet genoeg niveau hebben of dat ze volgens hen tot de jeugdliteratuur behoren, omdat ze voor jongeren geschreven zijn.

4.3 'Literatuur is wezensvreemd aan doelgroepen en didactische principes'^[10]

De resultaten uit het verkennend onderzoek naar de bekendheid van docenten Nederlands met de adolescentenroman voor jongeren en de bereidheid ermee te werken in het literatuuronderwijs, laten zien dat de docent van Fabian zoals beschreven door Edward van de Vendel geen uitzondering is. Hoewel ruim de helft van de docenten zegt de ontwikkelingen in de jeugdliteratuur te volgen, zelf adolescentenromans voor jongeren te lezen en het genre ook tot de literatuur te rekenen, bestaat er tegelijkertijd het nodige voorbehoud om de boeken een plaats te geven in het literatuuronderwijs in de Tweede Fase. De beperkingen lijken vooral voort te komen uit het feit dat deze boeken zijn uitgegeven als jeugdroman. Door dit etiket zetten docenten vraagtekens bij de kwaliteit van de boeken om ze vervolgens buiten het literatuuronderwijs te houden. Het examenprogramma stelt immers dat de in de Tweede Fase gelezen boeken van 'erkende kwaliteit' moeten zijn. Maar wat betekent dat? Ruud Kraaijeveld merkt terecht op dat die formulering niet helder is, waardoor docenten er hun eigen invulling aan geven. Ze beantwoorden de vraag eenvoudig met:

'(...) wat gewoonlijk als literatuur wordt beschouwd, mede ondersteund door wat in leergangen aan literatuur voorkomt. Bij twijfel bepaal ik als docent op grond van mijn ervaring of er sprake is van die "erkende kwaliteit".'^[11]

[10] Ontleend aan Linders, J., 'Literatuur is wezensvreemd aan doelgroepen. Het bestaan, bestaansrecht en bestaande literatuur voor adolescenten.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 14 (2000), nr. 53, pp. 330-335.

[11] Kraaijeveld, R., 'De adolescentenroman in de Tweede Fase.' In: *Tsjip/Letteren*, jrg. 13 (2003), nr. 1, pp. 29-32.

De boeken van Imme Dros, Bart Moeyaert, Anne Provoost, Jan Simoen en Edward van de Vendel worden in de jeugdliteratuurkritiek geprezen om de intrigerende plot, de doorwrochte structuur en de grote zeggingskracht van hun boeken. In de algemene literatuurkritiek worden deze auteurs echter zelden besproken en in leergangen literatuur voor de Tweede Fase komen ze niet voor. Mede hierdoor zijn docenten onbekend met deze literatuur of hebben ze twijfel over de kwaliteit. Bovendien, aldus Kraaijeveld, menen ze dat het in de Tweede Fase nu eenmaal om boeken voor volwassenen moet gaan, terwijl die eis in het examenprogramma nergens terug te vinden is:

‘Integendeel, in de toelichting wordt daar gesproken over literaire werken die passen bij de leesontwikkelingsfase van de leerling.’

Wil de jeugdliteraire adolescentenroman in het literatuuronderwijs een reële kans krijgen, dan bestaat er feitelijk maar één oplossing. Die oplossing, in het themanummer over adolescentenliteratuur van *Literatuur zonder leeftijd* van verschillende kanten aangedragen, is het loslaten van het denken in doelgroepen. ‘Literatuur’, zo merkt Joke Linders terecht op, ‘is wezensvreemd aan doelgroepen en didactische principes. *Zwart als inkt* van Wim Hofman is zowel een sprookje dat je aan zesjarigen kunt voorlezen, als een adolescentenroman over opkomen voor jezelf, loskomen van je ouders, eigen keuzes maken en als een volwassene in het leven staan.’ Eenduidige maatstaven om adolescentenliteratuur af te bakenen ten opzichte van volwassenenliteratuur ontbreken. Tot die conclusie kwamen Anne Provoost en haar uitgever naar aanleiding van *De Arkvaarders*:

‘We hebben lang gepraat over objectieve criteria om het onderscheid tussen literatuur voor adolescenten en volwassenen te definiëren. Ik kom er niet uit, de uitgeverij ook niet.’^[12]

Het bespreekbaar maken van tot nu gehanteerde criteria in de lessen literatuur in de Tweede Fase draagt bij aan de literaire competentie van leerlingen.

[12] Anne Provoost in een interview met Eric Rinckhout. *De Morgen*, 5 september 2001. Gelezen op www.annaprovoost.com. Bezocht op 4 juli 2005.

Hoofdstuk 5

Vergelijking en confrontatie vanuit drie perspectieven

‘(...) alle boeken maken, als ze goed zijn, gelijkelijk deel uit van wat we literatuur noemen.’^[1]

5.1 *Literatuur: eenheid in verscheidenheid*

In het juryrapport van de Libris Woutertje Pieterse Prijs 1988 vindt voorzitter Jan Blokker dat er geen onderscheid zou moeten zijn tussen kinderboeken en andere boeken. Hij kiest voor een andere tweedeling: die tussen goede en slechte boeken. De eerste categorie is literatuur, de tweede niet. Kenmerkend voor literatuur is het geheim, waardoor ‘lezen altijd een vorm (is) van boven je macht reiken’.

Sinds 1988 heeft de jeugdliteratuur, vooral de jeugdliteraire adolescentenroman, zich in literair opzicht sterk ontwikkeld. Het aantal boeken dat voldoet aan het criterium van Blokker, is gegroeid. Hierdoor is de adolescentenroman voor de jeugd, zo is in hoofdstuk 4 betoogd, interessant geworden voor het literatuuronderwijs in de tweede fase. Vergelijking van jeugdliteraire adolescentenromans met adolescentenromans voor volwassenen, kan leerlingen inzicht geven in een met het oog op hun literaire competentie belangrijke kwestie als toekenning van kwaliteit. Welke vooronderstellingen leven er, onder leerlingen én docenten, ten aanzien van beide genres? In hoeverre worden die door de teksten zelf bevestigd dan wel tegengesproken? De resultaten van een dergelijke vergelijking kunnen bovendien de grensverkeerdiscussie van een steviger fundament voorzien dan tot nu toe het geval is.

In hoofdstuk 6 tot en met 9 wordt een aantal voorbeelden gegeven van vergelijkingen en confrontaties van adolescentenromans voor de jeugd met adolescentenromans voor volwassenen. Uitgangspunt voor de koppeling van boeken aan elkaar is een thematische overeenkomst. De boeken worden vanuit drie perspectieven geanalyseerd. De theoretische uitgangspunten van de drie invalshoeken zijn duidelijk van elkaar onderscheiden. In de praktische analyse zijn ze complementair. In het vervolg van dit hoofdstuk worden ze nader toegelicht.

5.2 *Adaptatietheorie*

5.2.1 Het begrip adaptatie

Adaptatie is een kernbegrip in de studie van de kinder- en jeugdliteratuur. De term verwijst naar het verschijnsel dat volwassen auteurs bij het schrijven van oorspronkelijk werk voor kinderen en jongeren of bij het bewerken van volwassenenliteratuur tot jeugdliteratuur, zich aanpassen aan en rekening houden met de jeugdige lezer.

Het begrip adaptatie werd al gebruikt door de Filantropijnen, een groep Duitse pedagogen uit de achttiende eeuw die een grote betekenis heeft gehad voor de ontwikkeling van een specifieke jeugdliteratuur. Zij integreerden jeugdliteratuur in hun opvoedingsmodel en zagen zich als aanhangers van Rousseau (die als één van de eersten de kindertijd onderverdeelde in ontwikkelingsfasen) genoodzaakt tot aanpassing aan de jonge lezer.

Een illustratie van het belang dat in de jeugdliteratuur tot op de dag van vandaag wordt gehecht aan aanpassing aan de beoogde lezer, is de steeds terugkerende vraag aan jeugdboekenauteurs naar hoe zij

[1] Juryrapport Libris Woutertje Pieterse Prijs 1988. Zie: www.mabelis.nl/WPP/homepage.asp. Bezocht op 22 juni 2005.

zich hun lezers voorstellen. Een dergelijke vraag wordt zelden of nooit aan auteurs van volwassenenliteratuur gesteld. Toch is het zo dat niet alleen jeugdboekenauteurs zich een voorstelling maken van hun lezers. Aanpassing in de ruime zin van het woord komt ook voor in de volwassenenliteratuur. De Zweedse onderzoeker Klingberg^[2] ziet echter een wezenlijk verschil tussen adaptatie in de volwassenenliteratuur en aanpassing in de jeugdliteratuur. Essentieel voor adaptatie in jeugdboeken is het gegeven dat er, anders dan in het literaire communicatieproces tussen volwassenen onderling, sprake is van een ongelijkheid in het communicatieproces tussen volwassen auteur en jeugdige lezer. Een jeugdboekenauteur, aldus Klingberg, zal deze ongelijkheid zoveel mogelijk proberen op te heffen. Om die reden is hij van mening dat adaptatiestrategieën een wezenlijk kenmerk van jeugdliteratuur zijn. De adaptatietheorie, zoals uiteengezet door onder andere Klingberg, gaat er dus van uit dat de jeugdboekenauteur altijd rekening moet houden met de geringe lees- en levenservaring van zijn jeugdige lezer. De manier waarop en de mate waarin dit gebeurt, zijn afhankelijk van het beeld dat de auteur van zijn beoogde lezer heeft. Dat beeld is samengesteld uit de eigen ervaring van de auteur met kinderen en jongeren, de herinneringen aan de eigen kindertijd en de maatschappelijke opvattingen over kinderen.

Volgens Ghesquiere^[3] zijn in zijn algemeenheid twee grondhoudingen ten aanzien van de vraag naar aanpassing te onderscheiden. In de eerste grondhouding staat het principe van de ‘Kindertümlichkeit’ centraal. De term:

‘(...) drukt het verlangen uit om vorm en inhoud aan te passen aan de naïeve wereld van de kinderen om zo hun geestelijke bevattingvermogen te raken.’

Vertegenwoordigers van de tweede grondhouding menen dat een sterke adaptatie negatief werkt, omdat ze het kind isoleert. Ze wijzen erop dat:

‘(...) het kind, vertrekkend van een herkenningsmoment, zich aan het nieuwe aanpast. Het bezit niet alleen de mogelijkheid om zich (steeds in beperkte mate) te veranderen en aan te passen, het beschikt ook over een assimilatievermogen waardoor het nieuwe in het oude geïntegreerd wordt, zodat er zinging ontstaat, het vreemde vertrouwd wordt, het niet verstaanbare verstaanbaar.’

Auteurs die vanuit de eerste grondhouding schrijven, zakken als het ware voor het kind door de knieën om het literatuur op maat te geven. Schrijvers die vanuit de tweede grondhouding werken, gaan uit van de gedachte dat ‘de lezer moet klimmen’^[4].

5.2.2 Vormen van adaptatie

Een auteur heeft verschillende mogelijkheden om aanpassing aan de beoogde lezer te realiseren. Kling-

[2] Klingberg, G., *Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Wenen [etc.], Hermann Böhlau, 1973.

[3] Ghesquiere, R., *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven/Amersfoort, Acco, 2000 p.93.

[4] ‘De meester moet niet dalen, de kinderen moeten klimmen.’ Deze uitspraak verwijst naar *Bint* van Bordewijk (1934): ‘Ik eis van de leraar dat hij zich niet inleeft in het kind, dat hij niet daalt. Ik eis van het kind dat het zich inleeft in de leraar, dat het klimt.’ Deze uitspraak is veel gebruikt in discussies over de toegankelijkheid van hedendaagse jeugdliteratuur, met name door Jan Blokker.

berg is één van de eersten geweest die de verschillende vormen van adaptatie nader heeft uitgewerkt. Hij onderscheidt aanpassingen op het gebied van inhoud, structuur, stijl en uiterlijke vormgeving (medium).

Over adaptatie op het gebied van de inhoud zegt Klingberg dat aanpassing invloed heeft op de keuze van genres en onderwerpen. Op grond van wat een auteur weet of denkt te weten over de kennis, ervaringen, interessen en behoeften van jonge lezers zal hij geneigd zijn bepaalde genres wel en andere niet te kiezen. Hetzelfde geldt voor de onderwerpen. Een voorbeeld daarvan is seksualiteit^[5]. Een aantal auteurs vindt dat de leeftijd van de lezer hen beperkt, dan wel moet beperken in het schrijven over seksualiteit. Dat kan leiden tot het niet bespreken van het onderwerp, dan wel tot een andere uitwerking van het thema.

Ook adaptaties in de structuur van jeugdboeken hebben te maken met de veronderstelde leef- en leeservaring van kinderen en jongeren. Het gaat dan onder meer om de volgende aanpassingen: een kinderlijk perspectief, een beperkt aantal verhaallijnen, een chronologische tijdsstructuur, situationele spanning in plaats van psychologische spanning en concrete ruimtebeschrijvingen.

Adaptatie in stijl hangt volgens Klingberg (die stijl omschrijft als de talige uitdruktingsvorm) samen met aanpassingen in de structuur. Zo impliceert de nadruk op actie en handeling een frequent gebruik van handelingsgerichte werkwoorden. Aanpassingen in de stijl betreffen met name de woordkeuze, de zinslengte, de soort zinnen en de beeldspraak.

Over adaptatie in de uiterlijke vormgeving merkt Klingberg op dat deze zich vooral manifesteert in de omvang van het boek, het formaat, het omslag en de aanwezigheid van illustraties tussen de tekst door.

5.2.3 Adaptatie-onderzoek

Onderzoek naar de aanpassingen van auteurs aan hun lezer kan diachroon of synchroon zijn. Diachroon onderzoek richt zich op de vraag welke adaptatie-procédés door de tijd heen door auteurs zijn toegepast en welke procédés typisch zijn voor een bepaalde periode. Boeken zoals *Robinson Crusoe* van Daniel Defoe en *Gulliver's Travels* van Jonathan Swift, zijn boeken die zich oorspronkelijk richtten op een volwassen publiek. De bewerkingen voor de jeugd die in de loop van de tijd zijn verschenen, bieden inzicht in welke adaptatie-procédés wel en welke niet tijdgebonden zijn.^[6]

Synchroon adaptatie-onderzoek vertrekt vanuit een ander perspectief. Tijdgebonden verschillen zijn in synchroon onderzoek gecontroleerd. Een dergelijke studie is vooral interessant wanneer deze zich concentreert op een systematische vergelijking van teksten van een auteur die zowel voor volwassenen als voor kinderen schrijft (de zogenaamde 'dubbelpublieksauteurs').^[7]

5.2.4 Beperkingen van de adaptatietheorie en het -onderzoek

Hoewel adaptatie-onderzoek inzicht kan geven in de wijze waarop auteurs hun ideeën over hun beoogde lezers concretiseren in hun werk, is dit type onderzoek en ook de theorie die eraan ten grondslag ligt

[5] Zie ook Ghesquiere, R., *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven/Amersfoort, Acco, 2000.

[6] Een voorbeeld is de studie van Brinkman, M. en M. Janssen, *Adaptatie, of hoe een boek tot jeugdboek wordt*. Nijmegen, Katholieke Universiteit Nijmegen, 1986. Ongepubliceerde doctoraalscriptie.

[7] Zie hiervoor de studie van Diederik Grit naar het werk van Henk van Kerkwijk. Grit, D., 'Henk van Kerkwijk en zijn lezers.' In: *Project jeugdliteratuur*, 2.0.0.2, 1977.

uiteindelijk te beperkt om een goed onderbouwd antwoord te geven op de centrale vraag in het grensverkeerdebat. Het belangrijkste argument tegen de theorie is dat het te veel aspecten buiten beschouwing laat. Schrijven wordt gezien als een technisch proces waarbij de schrijver zich enkel aan een aantal richtlijnen hoeft te houden om een voor kinderen geschikt boek te schrijven. Er zijn natuurlijk schrijvers die dat doen en uitgevers die dat willen, maar veel auteurs gaan op een heel andere wijze te werk.

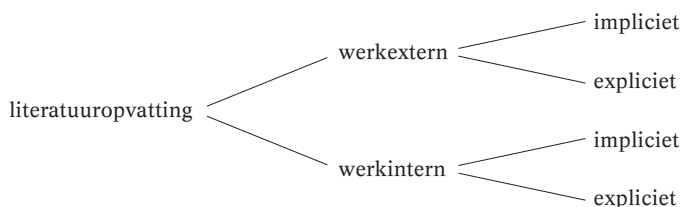
Een tweede punt dat tegen de theorie kan worden ingebracht, is dat er slechts aandacht is voor de concrete onderdelen van de tekst. Maar zoals zo vaak is het geheel meer dan de som der delen. De complexiteit van een tekst is dikwijls gelegen op het niveau van de betekenis. De adaptatietheorie schiet tekort bij teksten die op meer dan één niveau gelezen kunnen worden. Zo blijft het fenomeen van de 'lege plekken' in een tekst (de 'Leerstellen' van Wolfgang Iser; zie verder dit hoofdstuk) vanuit een adaptatieperspectief onopgemerkt.

Een derde bezwaar dat met het vorige samenhangt, is dat de adaptatietheorie voor gevonden overeenkomsten dan wel verschillen in feite maar één verklaring toelaat, namelijk die van de aanpassing van de auteur aan de beoogde lezer. De theorie beschouwt de jeugdliteratuur uitsluitend vanuit pedagogisch/ontwikkelingspsychologisch perspectief. Dat maakt de benadering te eenzijdig.

5.3 Literatuuropvattingen

Oversteegen omschrijft een literatuuropvatting als '(...) de beschrijving van de denkbeelden van een (groep) auteur(s) of een (groep) lezers(s) omtrent aard en functie van de literatuur, uitgebreid met een beschrijving van de strategieën als deze een programmatisch karakter hebben.'^[8]

Voor het onderzoek naar de verschillen en overeenkomsten in de literatuuropvattingen van jeugdboekenauteurs en auteurs van volwassenenliteratuur is zowel het indelingsschema van Abrams als ook het model van Van den Akker interessant. In zijn onderzoek naar de poëtica van Nijhoff^[9] maakt Van den Akker onderscheid tussen de werkexterne en de werkinterne literaturopvatting van een auteur. Een tweede onderverdeling is die tussen impliciet en expliciet. Het model ziet er dan als volgt uit:



Onder de expliciete werkexterne literaturopvatting vallen alle uitspraken van een auteur over literatuur die gedaan worden buiten het literaire werk om. Te denken valt aan interviews, manifesten, correspon-

[8] Oversteegen, J.J., *Beperkingen. Methodologische recepten en andere vooronderstellingen en vooroordelen in de moderne literatuurwetenschap*. Utrecht, HES Uitgevers, 1982, p. 66.

[9] Akker, W.J. van den, *Een dichter schreit niet. De poëtica van M. Nijhoff*. Utrecht, L.J. Veen, 1985.

dentie, kritieken en lezingen. Dergelijke bronnen bepalen vaak in belangrijke mate het beeld dat men van een auteur heeft. Toch is enige voorzichtigheid geboden. Visies van auteurs op literatuur zoals verwoord in interviews en lezingen, zijn lang niet altijd in overeenstemming met de opvattingen die uit hun werk spreken.^[10] Een aantal jeugdboekenauteurs ontkent speciaal voor kinderen te schrijven, terwijl analyse van hun werk het tegendeel laat zien. Deze ontkenning is te verklaren uit de geringe status die traditioneel aan jeugdliteratuur wordt toegekend.

De impliciete werkexterne literatuuropvatting laat zich bepalen aan de hand van de verwantschap van een auteur met andere auteurs en/of een literaire stroming. De lezer/onderzoeker moet verbanden leggen die in het werk van de auteur niet of niet helder gegeven zijn, ofwel omdat de schrijver zijn opvattingen te controversieel acht om openlijk te bespreken, ofwel omdat hij ze als vanzelfsprekend beschouwt. Namen van andere auteurs, in interviews en lezingen door een schrijver genoemd, kunnen aanwijzingen zijn voor een verwantschap.

De expliciete werkinterne literaturopvatting betreft alle uitspraken over schrijven en literatuur die worden verwerkt in het literaire werk van de auteur. Binnen de hedendaagse adolescentenliteratuur is een aantal interessante voorbeelden te vinden van dergelijke metafictionele teksten. *Verleden week* (1990) van Aidan Chambers bijvoorbeeld thematiseert het werkelijkheidsgehalte van literatuur.

De laatste categorie, de impliciete, werkinterne literaturopvatting, is volgens Van den Akker, de belangrijkste, maar tegelijkertijd ook de minst concrete. In feite omvat ze alle aspecten die het literaire werk van een auteur betreffen: inhoudelijke elementen, zoals de keuze van een onderwerp, en technische aspecten zoals stijl en structuur. Deze poëtica vereist het nauwgezet lezen van de primaire teksten van een auteur.

Van den Akker gaat in zijn schema uit van de literatuurwetenschappelijk geschoolde lezer met veel leeservaring. In de praktijk van het literatuuronderwijs in de Tweede Fase heeft de lezer/onderzoeker normaal gesproken veel minder leeservaring. Daarmee wordt het instrument niet onbruikbaar. Hoewel, zeker in het begin, minder verbanden gelegd zullen worden dan mogelijk is, kan het instrument van de literaturopvatting na enige oefening interessante perspectieven bieden (zie het onderzoek in hoofdstuk 10).

De analyse van de vier categorieën literaturopvattingen maakt het mogelijk de opvatting van een auteur te typeren aan de hand van het indelingsschema van Abrams (1953). Zijn ordening is gebaseerd op vier elementen die in de beschouwing van het literaire werk een centrale rol spelen: tekst, auteur, lezer en werkelijkheid. Met elk van deze vier elementen wordt een literaturopvatting verbonden. De autonomistische literaturopvatting concentreert zich op het literaire werk zelf. Het werk dient niet de expressie van de auteur, beoogt niet in dienst van het publiek te staan en heeft geen referentiële functie. Het literaire werk staat eerst en vooral op zichzelf. De expressieve literaturopvatting stelt de auteur centraal. Het werk geeft uiting aan de gedachten en emoties van de auteur. Het literaire werk ontleent zijn betekenis vooral aan de persoonlijkheid van de auteur die er uit spreekt. De pragmatische literaturopvatting verbindt het literaire werk met de lezer. De voornaamste functie van de tekst is het teweegbrengen van specifieke effecten bij de lezers. De mimetische literaturopvatting tot slot legt de nadruk

[10] Peters, H., "Wat bedacht...Ach, jullie begrijpen ook niks!" De literaturopvattingen van Els Pelgrom.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 9 (1995), nr. 36, pp. 451-470.

op de verwijzende functie van literatuur. Centraal staan de referentiële aspecten, de relatie tussen de literaire tekst en de buitentalige werkelijkheid.

Het indelingsschema van Abrams maakt het mogelijk literatuuropvattingen van auteurs globaal te typeren. Bij het werken met het schema moet rekening gehouden worden met het voorkomen van tussenvormen, waarbij sprake is van een combinatie van een of meer elementen.

Vanwege het speciale karakter van de geïntendeerde lezer is de jeugdliteratuur van oudsher een discipline die haar wortels zowel in de literatuurwetenschap als in de ontwikkelingspsychologie en de pedagogiek heeft gehad. Eerder is al opgemerkt dat adaptatie, aanpassing aan de jonge lezer, een sleutelbegrip is in de studie van de jeugdliteratuur. Hierdoor hebben pragmatische en mimetische literatuuropvattingen de jeugdliteratuur altijd gedomineerd. In de volwassenenliteratuur daarentegen hebben autonomistische literatuuropvattingen een relatief grote rol gespeeld. Wanneer uit analyse blijkt dat ook jeugdboekenauteurs een autonomistische literatuuropvatting hebben, dan is dat een belangrijke aanwijzing voor de toenadering van de jeugdliteratuur tot de volwassenenliteratuur.

5.4 *Impliciete lezer: Iser en Chambers*

Het begrip impliciete lezer is in het begin van de jaren zeventig van de twintigste eeuw geïntroduceerd door Wolfgang Iser, een van de belangrijkste vertegenwoordigers van de receptie-esthetica. In 'Die Appellstruktur der Texte', oorspronkelijk verschenen in 1970^[11], verzet Iser zich tegen de opvatting dat een literaire tekst slechts één betekenis toelaat. Betekenis ontstaat door de activiteit van de lezer. Lezen, aldus Iser, is een interactie tussen tekst en lezer, waarbij de tekst meerdere interpretatiemogelijkheden ('Spielraum von Möglichkeiten') biedt. Een tekst verwijst weliswaar naar een de lezer bekende werkelijkheid, maar valt er niet mee samen. Er is altijd sprake van een zekere onbepaaldheid ('Unbestimmtheit') die van de lezer vraagt dat hij zichzelf een voorstelling maakt van wat door de tekst wordt opgeroepen. In een tekst zitten altijd lege plekken ('Leerstellen') die door de lezer moeten worden ingevuld. Het repertoire van lege plekken en aanwijzingen dat de lezer actief betreft in het literaire communicatieproces noemt Iser de impliciete lezer ('der implizite Leser'). De impliciete lezer is een niet-reële lezer; het is de lezer die door de tekst wordt verondersteld.

Wat betreft de jeugdliteratuur is het concept van de impliciete lezer vooral uitgewerkt door Aidan Chambers^[12]. Hij stelt vast dat er voortdurend discussie is over de vraag wanneer een boek een jeugdboek is en wanneer niet. Een antwoord op deze vraag is mogelijk met behulp van het concept van Iser. Net als Iser gaat Chambers uit van de gedachte dat literatuur een vorm van communicatie is:

'The idea of the implied reader derives from the understanding that it takes two to say a thing. In effect it suggests that in his book an author creates a relationship with a reader in order to discover the meaning of the text. Wolfgang Iser (...) puts it this way: he says that such a critical method "is concerned pri-

[11] Iser, W., 'Die Appellstruktur der Texte.' In: Warning, R. (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik Theorie und Praxis*. München, 1975, pp. 228-252.

[12] Chambers, A. 'The Reader in the Book.' In: *Booktalk. Occasional Writing on Literature and Children*. London, Bodley Head, 1985, pp. 34-58. Citaat p. 35.

marily with the form of a work, in so far as one defines form basically as a means of communication or as a negotiation of insight.”

Door het gebruik van verhaaltechnieken geeft de auteur (bewust of onbewust) de lezer bepaalde eigenschappen. Chambers beschrijft er vier: stijl, perspectief, partij kiezen en lege plekken. Stijl is in zijn ogen meer dan alleen zinsstructuur en keuze van vocabulaire:

‘It encompasses an author’s use of image, his deliberate and unaware references, the assumptions he makes about what a reader will understand without explication or description, his attitudes to beliefs, customs, characters in his narrative - all as revealed by the way he writes about them.’^[13]

Of de stijl van een auteur in een kinderboek anders is dan in een tekst voor volwassenen, laat zich het best onderzoeken bij zogenaamde dubbelpubliekauteurs, schrijvers die zowel voor kinderen als volwassenen schrijven. Wanneer zo’n auteur dan ook nog een verhaal dat hij oorspronkelijk voor volwassenen heeft geschreven, bewerkt voor kinderen of omgekeerd, dan leent een dergelijk boek zich uitstekend voor een onderzoek naar overeenkomsten en verschillen in stijl. Chambers geeft als voorbeeld het verhaal ‘The Champion of the World’ van Roald Dahl dat in 1962 is opgenomen in de volwassenenbundel *Kiss Kiss*. In 1975 is dit verhaal bewerkt tot kinderboek: *Danny: The Champion of the World*. De analyse laat zien dat Dahl in zijn kinderboek een andere lezer veronderstelt dan in zijn verhaal voor volwassenen. Lange zinnen zijn opgedeeld in kortere, abstracties zijn geconcretiseerd en de verteller is nadrukkelijk aanwezig.

Wat betreft het perspectief (‘point of view’)^[14] merkt Chambers op dat in teksten met een kind als impliciete lezer, het perspectief meestal ligt bij een kind. De techniek van partij kiezen of ‘taking sides’ in de termen van Chambers, is een aanvulling op die van het perspectief. Een auteur die een kind of kinderen een centrale plaats geeft in zijn verhaal, brengt niet noodzakelijkerwijs een relatie tot stand met kinderen. Als voorbeeld geeft Chambers *Lord of the Flies* van William Golding. De personages zijn kinderen, maar er zijn maar weinig mensen die dit een boek voor kinderen zullen noemen:

‘Golding’s book, though the narrative restricts itself to the child character’s points of view, is in fact profoundly adult in range and perceptions.’^[15]

Partij kiezen, omschrijft Chambers als ‘a way of getting the child reader on your side’. Als extreem voorbeeld van een auteur die zonder voorbehoud de kant van het kind kiest, noemt Chambers Enid Blyton.

[13] Chambers, A., ‘The Reader in the Book.’ In: *Booktalk. Occasional Writing on Literature and Children*. London, Bodley Head, 1985, pp. 34-58. Citaat p. 37.

[14] Chambers gebruikt in dit essay de term ‘point of view’ en maakt daarbij geen onderscheid tussen ‘vertellen en zien’. In de analyses die volgen in de hoofdstukken 6 tot en met 9 wordt dat wel gedaan. In aansluiting op hedendaagse verteltheoretische inzichten wordt daar een onderscheid gemaakt tussen ‘vertellen’ en ‘zien’. Wanneer het gaat om ‘vertellen’ wordt gebruikt gemaakt van Stanzels typologie van ‘vertelsituaties’ (auctoriale, personale en ik-vertelsituatie), terwijl bij ‘zien’ wordt gesproken van ‘focalisatie’ of ‘visie’. Voor een verdere toelichting zie onder meer Boven, E. van en Dorleijn, G., *Literair mechaniek. Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten*. Bussum, Coutinho, 1999.

[15] Chambers, A., ‘The Reader in the Book.’ In: *Booktalk. Occasional Writing on Literature and Children*. London, Bodley Head, pp. 34-58. Citaat p. 42.

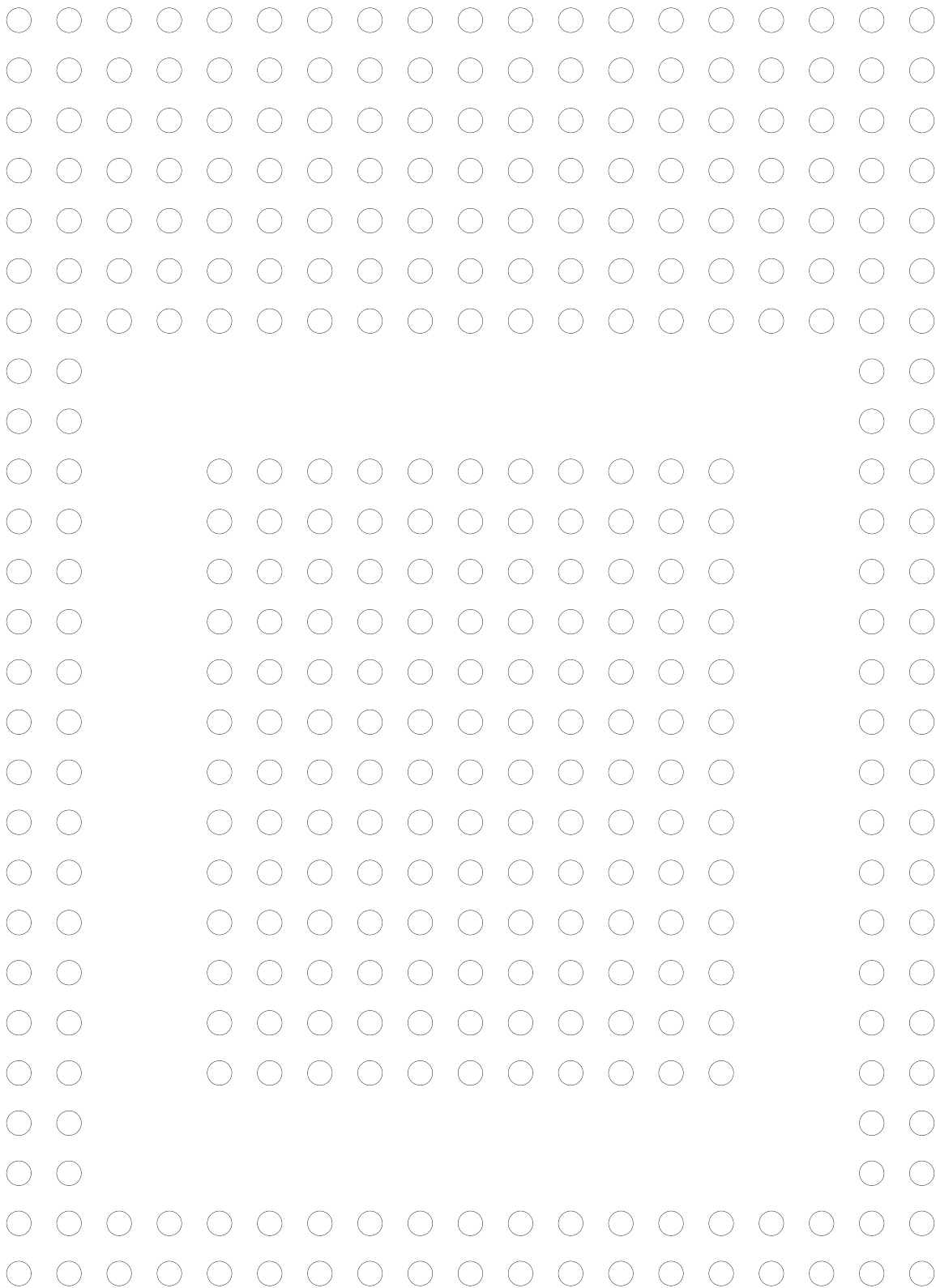
De volwassen personages worden in haar boeken niet zelden belachelijk gemaakt. Haar boodschap naar de lezer komt kort gezegd neer op (...)‘let’s have fun at the expense of the grown-ups’.

In zijn beschrijving van lege plekken of ‘tell-tale gaps’ zoals hij ze noemt, volgt Chambers Wolfgang Iser. Een auteur kan besluiten zijn intenties zo volledig mogelijk te verwoorden en de lezer weinig onderhandelingsruimte bieden, maar hij kan zich ook beperken in wat hij zegt en het aan de lezer overlaten een en ander in te vullen. In het laatste geval veronderstelt de tekst een lezer met relatief veel lees- en levenservaring of een lezer die graag actief bij een tekst betrokken wordt, in het eerste geval roept de tekst een lezer op met verhoudingsgewijs weinig lees- en levenservaring of een lezer die liever precies wil weten waar hij aan toe is.

Wat betreft de tekst als vorm van communicatie tussen auteur en lezer is er nog een derde mogelijkheid die Chambers niet noemt. Een auteur kan ook de beslissing nemen om informatie weg te laten, omdat hij rekening wil houden met de lees- en levenservaring van de lezer. Technisch gezien is er sprake van een lege plek maar het beoogde effect is een andere. Er is sprake van een relatief grote mate van adaptatie. Met dergelijke weglatingen wil een auteur eigenlijk hetzelfde bereiken als een schrijver die álles beschrijft. Ook hij wil de lezer bij de hand nemen. Dat wil zeggen dat hij taboe-onderwerpen als dood of seksualiteit wel bespreekt, maar dat hij de beleving ervan makkelijker, want eenduidiger voorstelt dan ze is. Deze manier van presenteren heeft de bedoeling de lezer gerust te stellen. Lege plekken beogen de lezer daarentegen juist uit te dagen door vragen op te roepen.

De uitwerking van het concept van de impliciete lezer biedt een kritische methode om de lezer, zoals oproepen in de tekst, op het spoor te komen. Het is een methode die zich richt op de formele aspecten van een tekst.

In de volgende vier hoofdstukken worden de drie hiervoor beschreven perspectieven benut voor een vergelijkende tekstanalyse.



Hoofdstuk 6

Spookliefde en De bijenkoningin. Een vergelijkende analyse

‘Toen begon ze te vertellen, een verhaal over haar liefde voor een man die niet was wat hij leek.’^[1]

‘Ik zit voor mijn computer met in het geheugen de dingen die dus anders waren dan ik dacht.’^[2]

6.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is het onderzoeksinstrumentarium beschreven waarmee teksten geanalyseerd en vergeleken kunnen worden. De vraag in hoeverre een tekst en een auteur aanwijzingen kunnen geven met betrekking tot de beoogde lezer, is vanuit drie perspectieven benaderd. Deze benaderingswijzen overlappen elkaar voor een deel, maar zijn ook complementair. Om die reden verdient het de voorkeur om teksten vanuit alledrie de invalshoeken te analyseren als daarvoor gelegenheid is. De werkexterne literatuuropvatting is namelijk niet altijd te achterhalen. Er zijn schrijvers die enkel door middel van hun boeken spreken en nooit naar buiten treden.

In dit hoofdstuk en in de hoofdstukken 7, 8 en 9 worden vier vergelijkende analyses^[3] gemaakt van adolescentenromans, uitgegeven als boek voor volwassenen en adolescentenromans, uitgegeven voor de jeugd. De keuze voor de jeugdliteraire adolescentenromans is in eerste instantie bepaald door de rol die ze gespeeld hebben in het grensverkeerdebat. De tweetallen zijn totstandgekomen op basis van inhoudelijke overeenkomsten. Met het oog op het geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO) worden niet alleen oorspronkelijk Nederlandstalige romans geanalyseerd, maar ook enkele vertaalde boeken. Achtereenvolgens wordt een vergelijking gemaakt tussen *Spookliefde* van Vonne van der Meer en *De bijenkoningin* van Veronica Hazelhoff (dit hoofdstuk), *De opdracht* van Wessel te Gussinklo en *We noemen hem Anna* van Peter Pohl (hoofdstuk 7), *De vriendschap* van Connie Palmen en *Gebr.* van Ted van Lieshout (hoofdstuk 8) en *De vanger in het koren* van J.D. Salinger en *Chocolade oorlog* van Robert Cormier (hoofdstuk 9).

6.2 Inhoudelijke overeenkomsten

Spookliefde. Een Iers verhaal^[4] van Vonne van der Meer speelt zich af op een klein, niet nader genoemd eiland ten westen van Ierland. De ‘ik’ in het verhaal is een zeventienjarig meisje dat op het eiland op bezoek is bij haar ouders. Ze is verliefd op een jongen, Ian. Naar aanleiding daarvan wordt ze aangesproken door een vrouw van in de veertig, Phil, het eigenlijke hoofdpersonage. Zij was ook zeventien toen zij naar het eiland kwam en verliefd werd. Die verliefdheid kende een dramatische afloop. *Spookliefde* is het verhaal van Phil en de tweelingbroers Seamus en Michael.

De bijenkoningin^[5] van Veronica Hazelhoff beschrijft de hechte vriendschap tussen Julie, Phil, de ik-

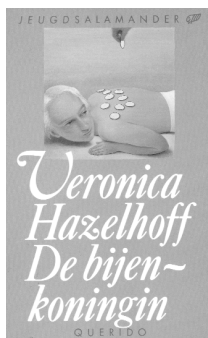
[1] Meer, V. van der, *Spookliefde*, Amsterdam, De Bezige Bij, 1995, p. 11.

[2] Hazelhoff, V., *De bijenkoningin*, Amsterdam, Querido, 1994, p. 111.

[3] De vergelijking in dit hoofdstuk is eerder verschenen in *Literatuur zonder leeftijd* onder de titel ‘Over de “Grote Gelijkenis”. Adolescentenromans voor jongeren en voor volwassenen.’ In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 14 (2000), nr. 53, pp. 336-351. Er zijn enkele kleine veranderingen aangebracht.

[4] *Spookliefde* van Vonne van der Meer is uitgegeven door De Bezige Bij. De eerste en de gebruikte tweede druk zijn verschenen in 1995.

[5] *De bijenkoningin* van Veronica Hazelhoff is in 1991 verschenen bij uitgeverij Querido. De gelezen druk is in 1994 uitgegeven in de Jeugdsalamanderreeks. In 2004 is het boek opgenomen in de Jonge Lijstersserie van uitgeverij Wolters Noordhoff.



figuur in het verhaal en het belangrijkste personage, en Nando. Die vriendschap komt onder druk te staan als Gwen zich bij hen aansluit. De relatie tussen het drietal, waarvan Julie de spil, de bijenkoningin is, verandert en de gebeurtenissen die daarvan een gevolg zijn, zorgen voor een verwijdering tussen de drie vrienden.

De inhoudelijke overeenkomst tussen *Spookliefde* en *De bijenkoningin* betreft de complexe relatie tussen één meisje en twee jongens. De verhouding tussen de drie onderling is overigens verschillend. Bovendien wordt de relatie in *De bijenkoningin* tijdelijk extra gecompliceerd door de tussenkomst van een tweede meisje.

Beide boeken hebben eenzelfde thema. Zowel *De bijenkoningin* als *Spookliefde* gaan over liefde en vriendschap en hoe die twee elkaar kunnen frustreren, en over communicatiestoornissen.

Opvallend is verder dat de hoofdpersonages in beide boeken dezelfde voornaam hebben, namelijk Phil. Het voor- en achtervoegsel 'phil' betekent in het Engels 'liefhebber van', dus het is aannemelijk dat het niet toevallig is dat beide auteurs deze voornaam kozen.

6.3 Uiterlijke vormgeving

Het eerste dat een potentiële lezer opvalt, is de uiterlijke vormgeving. Het is echter de vraag of daar in een analyse van een tekst iets over gezegd moet worden. Uiterlijke vormgeving is feitelijk een tekstexterne factor, omdat bij het totstandkomen ervan meestal niet de auteur, maar de uitgever de belangrijkste stem heeft. Voor de volledigheid is het goed ernaar te kijken, omdat het uiterlijk van een boek wel een factor is die in het grensverkeerdebat een rol speelt. Vooral mensen die meer overeenkomsten dan verschillen tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur zien, zijn van mening dat de uiterlijke vormgeving in feite het enige is dat beide vormen van literatuur van elkaar scheidt.

Binnen de adaptatietheorie gaat men ervan uit dat een auteur van jeugdboeken zich op vier niveaus aanpast aan de lees- en levenservaring van de jeugdige lezer (zie ook hoofdstuk 5): inhoud, stijl, structuur en uiterlijke vormgeving. Wat dat laatste betreft wordt opgemerkt dat jeugdboeken zich van boeken voor volwassenen onderscheiden door het omslag en de binnenillustraties. Wat dat laatste betreft is er geen verschil tussen *Spookliefde* en *De Bijenkoningin*. Binnenillustraties spelen vooral een rol in boeken voor jonge kinderen en zijn in moderne adolescentenromans nagenoeg afwezig.

Het omslag van beide boeken verschilt wel. Voorzichtigheid bij de interpretatie hiervan is geboden. Boeken worden in verschillende drukken vaak van andere omslagen voorzien. Het omslag van de gelezen tweede druk van *Spookliefde* is vooral sober. De voorkant bevat enkel informatie over de auteur, de titel, en, in de ondertitel, het genre. De enige illustratie is een rood en een blauw cirkeltje met daarin een rode en een blauwe boot die verwijzen naar de twee boten die tussen Ierland en het naamloze eiland waarop het verhaal zich afspeelt, heen en weer varen. Op de achterflap staat een korte inhoudsbeschrijving, een citaat en informatie over ander werk van Vonne van der Meer. De toon daarvan is neutraal, in de zin van niet gericht op een specifieke groep lezers.

De voorkant van de tweede druk van *De bijenkoningin* plaatst het boek direct in de categorie jeugdliteratuur door de vermelding 'Jeugdsalamander'. De naam van de auteur en de titel staan groot en cursief vermeld onder een figuratieve illustratie waarop een situatie uit het boek is verbeeld. Het afgebeel-

de personage is Phil met plakjes komkommer op zijn verbrande rug. De tekst op de achterflap van *De bijenkoningin* is expliciet op jongeren gericht. Over Veronica Hazelhoff wordt gezegd:

‘Veronica Hazelhoff (1947) kan voor jonge mensen schrijven als geen ander. “Dat bewijst ze,” zegt *NRC Handelsblad*, “in *Elmo*, in *Naar Nebraska* en in *De bijenkoningin*. En dat, nogmaals, zonder haar publiek naar de mond te praten.” Het is maar dat je het weet!’

Het omslag van *De bijenkoningin* is illustratief voor omslagen van jeugdboeken. De beschreven ontwikkelingen in de jeugdliteratuur nemen niet weg dat jeugdboeken zich over het algemeen in elk geval van volwassenenliteratuur onderscheiden door het uiterlijk. Figuratieve omslagen zijn kenmerkend voor de jeugdliteratuur. Daarmee menen uitgevers tegemoet te komen aan de behoefte van jonge lezers om zich personages en gebeurtenissen concreet voor te stellen. Het is de vraag of dat ook voor adolescenten geldt. Onderzoek laat zien dat jongeren de omslagen van jeugdboeken vaak te kinderachtig vinden. Ze weerhouden hen ervan de boeken te lezen. Voor een aantal uitgevers is dat mede aanleiding geweest de adolescentenromans een volwassener uiterlijk te geven door bijvoorbeeld te werken met foto's.^[6]

6.4 Literatuuropvattingen

Een andere tekstexterne factor die van belang is in het grensverkeerdebat is de literatuuropvatting zoals die door de auteur buiten de tekst om is verwoord. Auteurs geven soms in interviews, lezingen of in besprekingen van het werk van andere auteurs opening van zaken over hoe zij over literatuur denken. Dat kán een aanwijzing zijn voor hoe het werk van die auteurs gelezen moet worden. Auteurs zijn als het gaat om hun poëtica lang niet altijd betrouwbaar. Dat wat ze zeggen, wordt niet in alle gevallen in praktijk gebracht. Er is vaak een verschil tussen wat auteurs buiten hun werk om zeggen en hoe ze zelf schrijven. Een schrijver kan in interviews bijvoorbeeld herhaaldelijk opmerken dat het voor hem belangrijk is dat literatuur een goede afspiegeling vormt van de alledaagse werkelijkheid (hetgeen wijst op een mimetische literatuuropvatting), terwijl daarvan in zijn werk niets blijkt, omdat hij vooral uit is op vorm-experimenten (hetgeen duidt op een autonomistische literatuuropvatting).

De verschillen tussen de werkexterne en werkinterne literatuuropvattingen gelden, zoals opgemerkt in hoofdstuk 5, misschien nog wel meer voor jeugdboekenauteurs dan voor auteurs van volwassenenliteratuur. Auteurs van jeugdboeken, met name diegenen die binnen de jeugdliteratuur een hoge waardering krijgen, vinden dat zij als schrijver buiten de jeugdliteratuur te weinig status hebben. Om die reden hebben ze de neiging hun positie van jeugdboekenschrijver te ontkennen. Zo zeggen ze bijvoorbeeld geen verschil te zien in het schrijven voor kinderen en het schrijven voor volwassenen. Kijkt men naar hun werk, dan zijn die verschillen wel degelijk aanwijsbaar.

Vonne van der Meer en Veronica Hazelhoff behoren tot de auteurs die buiten hun werk om weinig van zich doen spreken. In interviews hebben ze weinig of geen uitspraken gedaan over de aard en func-

[6] Zie onder meer Sterck, M. de, “Een vaste stek? De adolescentenroman tussen Nijntje en Nabokov.” In: Lierop-Debrauwer, H van, H. Peters & A. de Vries, *Van Nijntje tot Nabokov, stadia in geletterdheid*. Tilburg, Tilburg University Press, 1997.

tie van literatuur. In literatuurhistorische beschouwingen wordt het werk van Vonne van der Meer in verband gebracht met het *Revisor*-proza. Rond het blad *De Revisor* verzamelde zich een groep romanschrijvers (waartoe onder anderen Meijsing, Matsier, Kooiman en Kellendonk behoorden) voor wie de realiteit geen vaststaand, want subjectief gegeven was. Ze proberen via hun verbeelding greep te krijgen op de meerduidige werkelijkheid. Kenmerkend voor het *Revisor*-proza is het ingrijpen van de auteur in het verhaal door zich rechtstreeks tot de lezer te wenden, door literatuurtheoretische uiteenzettingen en zelfcorrectie. Deze ingrepen maken duidelijk dat ook de schrijver slechts bezig is met een poging via de verbeelding de werkelijkheid doorzichtig te maken. Ook perspectiefwisselingen, verstoringen van de chronologie, wisseling van werkwoordstijd en verhalen in verhalen zijn eigenschappen van het *Revisor*-proza.

Uitspraken van Van der Meer zelf over een eventuele verwantschap met het *Revisor*-proza zijn niet voorhanden. Op basis van een analyse van *Spookliefde* is het mogelijk aan te geven in hoeverre de secundaire literatuur het bij het rechte eind heeft.

Interviews met Veronica Hazelhoff zijn wel beschikbaar. Daaruit blijkt dat het vastleggen van de geschiedenis van nu feitelijk het enige is wat zij beoogt met haar boeken. In een interview met het Engelse tijdschrift *Bookbird* wordt haar gevraagd hoe ze haar rol als schrijver van jeugdboeken ziet. Hazelhoff antwoordt dat ze geen verborgen agenda heeft en dat ze niet de behoefte heeft de lezers te overtuigen van de juistheid van haar visie. Ze vindt dat adolescentenromans geen instrumenten in de opvoeding zijn, maar dat ze net als volwassenenliteratuur bedoeld zijn om lezers te boeien.^[7]

Op basis van de haar toegeschreven relatie met de *Revisor*-auteurs zou men de poëtica van Van der Meer als autonomistisch kunnen omschrijven. Het oogmerk waarmee Hazelhoff zegt te schrijven, wijst op een externe literatuuropvatting die als mimetisch te typeren valt.

6.5 Stijl

Het eerste aspect van de tekst zelf dat aan een nadere beschouwing wordt onderworpen is de stijl. In adaptatie-onderzoek gaat het bij stijl in de eerste plaats om zinslengte, verhouding tussen dialoog en beschrijving, aantal werkwoorden en de complexiteit van woorden en beeldspraak. De vooronderstelling vanuit de adaptatietheorie is dat zinnen in jeugdboeken over het algemeen kort zijn, dat het aantal enkelvoudige zinnen relatief groot is, evenals het aantal werkwoorden (omdat de handeling de voorkeur krijgt boven de beschrijving), de woorden minder complex zijn en de beeldspraak concreter dan in volwassenenliteratuur.

Op een aantal van die aspecten zijn *Spookliefde* en *De bijenkoningin* steekproefsgewijs met elkaar vergeleken. Van beide boeken zijn de bladzijden 20 en 80 geanalyseerd op aantal woorden per pagina, aantal zinnen per pagina, gemiddeld aantal woorden per zin, kortste zin, langste zin, percentage enkelvoudige, samengestelde, onvolledige zinnen en dialoogzinnen.

[7] Lierop-Debrauwer, H. van. 'Veronica Hazelhoff'. In: *Bookbird*, vol. 34 (1996), nr. 1, pp. 44-46.

	<i>Spookliefde</i>		<i>De bijenkoningin</i>	
	p.20	p.80	p.20	p.80
Aantal woorden per pagina	286	299	257	247
Aantal zinnen per pagina	24	26	28	28
Aantal woorden per zin	11,9	11,5	9,2	8,8
Langste zin (in woorden)	23	25	24	28
Kortste zin (in woorden)	4	1	1	2
Enkelvoudige zinnen	54,2%	33,9%	42,5%	42,5%
Samengestelde zinnen	45,8%	65,4%	57,1%	46,4%
Onvolledige zinnen	0%	0,7%	0,4%	1,1%
Dialogozinnen	37,5%	34,6%	78,5%	50%

Wat in dit schema vooral opvalt, is het grote aantal dialogozinnen in *De bijenkoningin*. In dit opzicht past *De bijenkoningin* dus in het beeld dat in adaptatie-onderzoek van jeugdliteraire teksten wordt geschetst: om tegemoet te komen aan de behoefte van kinderen en jongeren aan actie, zou in jeugdliteraire teksten meer dialoog en minder beschrijving moeten voorkomen dan in teksten voor volwassenen.

Daarnaast bevatten de zinnen gemiddeld iets minder woorden, maar het is maar de vraag of je daaraan conclusies kunt verbinden wat betreft de moeilijkheidsgraad van de tekst. Immers, de langste zin in *De bijenkoningin* bevat meer woorden dan de langste zin in *Spookliefde*. Het toont de beperking aan van adaptatie-onderzoek dat vanuit pedagogisch perspectief een tekst opsplijt in zinnen en woorden. Stijl is echter meer dan zinsstructuur en woordkeus en betreft bijvoorbeeld ook beeldspraak. Dat wordt overigens in adaptatie-onderzoek wel onderkend, maar daar wordt beeldspraak vooral op zinsniveau benaderd (in de zin van spreekwoorden, vergelijkingen en dergelijke). Aidan Chambers, behalve auteur ook beschouwer van jeugdliteratuur, merkt over stijl op dat ook de mate van explicietheid van een auteur een stijlaspect is en iets zegt over de impliciete lezer. Het gaat dan om de ruimte die een auteur aan de lezer geeft voor eigen interpretatie. Chambers verwijst hier naar de 'Leerstellen' van Iser (zie hoofdstuk 5)

In *De bijenkoningin* is geen sprake van een opvallend gebruik van beelden. Het meest in het oog springende beeld is de titel en dat wordt op pagina 76^[8] min of meer uitgelegd:

'Er vloog een citroenvlinder binnen en er kwam een woord bij me op.

Bijenkoningin.

Nando had me eens verteld dat een meisje waarmee hij het na drie weken weer uitmaakte Julie zo noemde. Jullie zijn met elkaar getrouwd! Had ze huilend geroepen. Een driepersoonshuwelijk en zij is de bijenkoningin. Jullie dienen haar tot in de dood.'

In *Spookliefde* wordt een aantal beelden gebruikt die op verhaalniveau met elkaar samenhangen. Die samenhang op verhaalniveau is natuurlijk meer dan enkel stijl en valt voor een belangrijk deel onder

[8] In de gelezen Jeugdsalamanderuitgave van 1994.

compositie. Stijl en structuur zijn vaak moeilijk te scheiden. Er is sprake van een wisselwerking. In *Spookliefde* is het contrast tussen een harmonieuze, paradijselijke (droom)wereld en de ruwe alledaagse werkelijkheid een belangrijk gegeven. Dit contrast wordt op verschillende manieren verbeeld. In de eerste plaats door de tweelingbroers, de onschuldige Michael en de aardse, vaak ruwe Seamus. De tegenstelling is ook te vinden in het landschap: het eiland heeft een kale en een lieflijke kant. En het eiland wordt weer afgezet tegen de wereld daarbuiten. Tot slot wordt het contract gesymboliseerd door de twee boten waarmee je naar het eiland kunt varen. De rode boot is mooi en snel, de blauwe oud en gammel.

Wanneer men *De bijenkoningin* en *Spookliefde* op dit punt met elkaar vergelijkt, kan men concluderen dat *Spookliefde* het thema liefde en vriendschap en hoe die elkaar kunnen frustreren voor een belangrijk deel via beelden aan de lezer presenteert, terwijl *De bijenkoningin* het thema vooral via het concrete verhaalverloop expliciteert. Daardoor blijft *De bijenkoningin* veel dichterbij de werkelijkheid buiten het boek.

6.6 Structuur

De structuur van beide boeken vertoont een aantal overeenkomsten. Zowel in *Spookliefde* als in *De bijenkoningin* gaat het om een achteraf vertelde bekentenis. Het moment waarop dat duidelijk wordt, verschilt wel. In *De bijenkoningin* blijkt pas aan het eind dat het hele verhaal dat Phil heeft verteld een computeruitdraai is, terwijl in *Spookliefde* vrij snel duidelijk wordt dat het gaat om een bekentenis achteraf van de op het moment van de bekentenis ruim veertigjarige Phil. De compositie in *Spookliefde* is complexer dan in *De bijenkoningin*. In het laatste boek schrijft Phil zijn relaas - op wat korte flashbacks na - chronologisch op. Het verhaal is geschreven vanuit het gezichtspunt van Phil, de ik-verteller in het verhaal^[9]. Zijn relaas is bedoeld voor zijn vrienden. De brief van Nando en het telefoontje van Julie aan het slot zijn duidelijk gescheiden van Phils relaas en geven expliciet aan dat Phils visie op de gebeurtenissen een vertekend beeld van de (verhaal)werkelijkheid heeft gegeven.

In *Spookliefde* is de focalisatie minder duidelijk. De ruim veertigjarige Phil vertelt haar verhaal aan een zeventienjarige verliefde toeriste, de ik-verteller in het verhaal die nergens met naam en toenaam wordt genoemd. Die 'ik' is op een aantal momenten nadrukkelijk aanwezig in het verhaal. De bekentenis wordt achteraf verteld vanuit het gezichtspunt van Phil, maar met die vaststelling moet de lezer voorzichtig zijn. Het is immers de 'ik' die het verhaal weer verder vertelt:

'Ze (Phil; HvL/NB) begon haar eerste overtocht naar het eiland, nu meer dan vijftientwintig jaar geleden. Ze vertelde gedetailleerd, over het café waar ze had zitten wachten tot de boot vertrok: dat de ramen beslagen waren en dat er een kleffe geur hing van soep en natte jassen. Of is het mijn herinnering aan soep en natte jassen? Haar verhaal heeft zich vermengd met mijn herinnering aan O'Connors, en mijn eerste overtocht, en mijn eerste keer eiland. Zoals het zich in het hoofd aan degene aan wie ik het doorvertel weer zal mengen met herinneringen aan een ander café en aan een andere overtocht.'^[10]

[9] Zie voor het onderscheid tussen 'vertellen' en 'zien' hoofdstuk 5, noot 14.

[10] Meer, V. van der, *Spookliefde*. Amsterdam, De Bezige Bij, 1995, p. 12.

Het gegeven van een zeventienjarige intermediair is overigens iets waarbij even stilgestaan moet worden. Een van de in de literatuur genoemde adaptatieprocédés in de jeugdliteratuur is het opvoeren van een kind/jongere als hoofdpersonage. Doel daarvan is het bieden van een mogelijkheid tot identificatie aan de jonge lezer. Het lijkt erop dat de zeventienjarige ik-figuur in *Spookliefde*, uitgegeven als boek voor volwassenen, ook om die reden als personage is opgevoerd. Het kan in elk geval zo gelezen worden. Het ik-personage kan echter ook een andere functie vervullen. Door haar aanwezigheid en vooral haar verliefdheid op Ian, een eilandbewoner, en de handeling die zij aan het begin van het verhaal verricht (het opsteken van een kaars voor haar geliefde, iets wat Phil eerder ook heeft gedaan), krijgt het verhaal van Phil een betekenis van 'l'histoire se répète', de geschiedenis die zich herhaalt.

De opbouw van de beide verhalen kent naast de achteraf vertelde bekentenis nog een overeenkomst: in beide verhalen is aan het slot sprake van een dramatische gebeurtenis die het verhaal een andere wending geeft. In de aard van de wending verschillen de beide verhalen weer wel. In *De bijenkoningin* is de ingrijpende gebeurtenis de sprong van de brug van Nando, waardoor hij in het ziekenhuis terechtkomt. Het driemanschap Nando, Phil en Julie wordt tijdelijk uit elkaar gedreven. Phil lijdt onder een schuldgevoel en stuurt uiteindelijk op aandringen van relatieve buitenstaander Luca zijn relaas op aan Nando en Julie. Daarna werpt de brief van Nando een heel ander licht op de gebeurtenissen.

In *Spookliefde* is aan het eind eveneens sprake van een ingrijpende gebeurtenis. In een vlaag van verstandsverbijstering schiet Seamus zijn tweelingbroer Michael dood. Hierdoor komt er een abrupt en onherstelbaar einde aan dit driemanschap. De gebeurtenissen daarna werpen net als in *De bijenkoningin* nog een ander licht op de gebeurtenissen die daaraan voorafgingen, al is de wijze waarop dat gebeurt wel een andere dan in *De bijenkoningin*. Ook hier gebeurt het wel door de tussenkomst van een relatieve buitenstaander. Gedoeld wordt op Gladys, het hoertje waar Michael iedere maand één keer naar toeling. Van haar komen de lezer en Phil aan het slot te weten (vermoedens in die richting waren er overigens al eerder) dat Michael bij haar alleen maar sliep, omdat hij geen seksuele behoeftes had.

De aard van de wending is zoals gezegd een andere. *De bijenkoningin* sluit in dat opzicht meer aan bij de jeugdliteraire traditie, waarin boeken overwegend eindigen met een optimistische visie op de toekomst. Want hoewel het eind in *De bijenkoningin* open is, wordt dat einde tegelijkertijd gekenmerkt door een zeker optimisme. Tussen Phil en Julie lijkt het goed te komen. En er is ook alle reden aan te nemen dat de vriendschap tussen Nando en Phil hersteld wordt (al blijft Nando enigszins met lege handen achter). De toon van Nando's brief is die van iemand die nog steeds om de ander geeft. En de slotzin van Phil is eveneens hoopgevend: 'Maar ik heb mazzel met mijn vrienden, dus wie weet...'

Naast de zojuist besproken elementen van vertelsituatie, focalisatie, chronologie en optimistische dan wel pessimistische levensvisie wordt in de secundaire literatuur nog een aantal elementen genoemd waarop jeugdboeken zouden verschillen van boeken voor volwassenen: de uitwerking van verhaalpersonages, het relatieve belang van de handeling en beschrijving, het expliciet aanwezig zijn van moralisme en de ruimtebeschrijving. Over dat laatste is al gezegd dat de ruimte in *Spookliefde* veel meer een symboolfunctie heeft dan die in *De bijenkoningin*. Het eerste boek veronderstelt op dat punt een lezer met meer lees- en levenservaring dan het tweede. Daarmee is overigens niet gezegd dat het verhaal niet te begrijpen is voor wie de symboliek ontgaat. Het gaat hier om een zo volledig mogelijke interpretatie van het verhaal.

Op het punt van de aan- of beter gezegd de afwezigheid van moralisme komen beide boeken in grote lijnen overeen. Noch in *Spookliefde*, noch in *De bijenkoningin* wordt gedrag veroordeeld. Wel wordt in *Spookliefde* op een aantal momenten in het verhaal expliciet vermeld dat Phil haar verhaal aan de zeventienjarige 'ik' vertelt om haar te waarschuwen. Zo staat op pagina 10 en 11:

"Bid jij niet wat veel?"

Ik voelde dat ik bloosde.

"Gisteren in de kerk. Nu weer..."

Ze stond tegen de toonbank geleund, de enkels gekruist, de armen over elkaar geslagen.

"Het gaat me niet aan, ik ben je moeder niet, maar ik zeg het je toch... je moet daarmee uitkijken."

"Waarom?"

"Bid maar dat je gebed niet verhoord wordt."

Ik keek haar blijkbaar glazig aan. "Ja, wens maar dat je wens niet in vervulling gaat."

Ze kon het hier toch niet bij laten? Ze kon zo'n opmerking toch niet laten hangen, zonder er iets aan toe te voegen?

(...)

"Hoe oud ben je?"

"Zeventien."

"Ik was ook zeventien."

De reflectie van het raam viel op haar gezicht, waardoor het leek of het water over haar voorhoofd, wangen, mond en hals stroomde. "Ik moest al meteen kiezen."

Ze draaide zich om. "Tussen twee boten. Met welke boot ben jij gekomen?"

"Met de rode."

"Waarom de rode?"

"Daar had mijn vader kaartjes voor."

Toen begon ze te vertellen, een verhaal over haar liefde voor een man die niet was wat hij leek.'

In beide boeken is vooral sprake van psychologische spanning. De manier waarop die spanning wordt gecreëerd is opnieuw anders. In *Spookliefde* ligt de nadruk meer op de beschrijving van de gedachten van Phil en minder op de dialoog, terwijl in *De bijenkoningin* de spanning zowel door de dialogen als door een beschrijving van de gedachten van Phil wordt opgebouwd.

Een belangrijk aspect als het erom gaat te achterhalen welke lezer de tekst veronderstelt, is intertekstualiteit. Een expliciete verwijzing naar andere teksten is er in *De bijenkoningin* slechts éénmaal: op pagina 51 wordt verwezen naar een hoofdpersoon uit een van Hazelhoffs andere boeken, namelijk Elkie uit *Naar Nebraska*.

Bij *Spookliefde* is vooral de ondertitel als een verwijzing op te vatten en wel naar de Keltische mythologie. In de Keltische cultuur bevinden de eilanden van de gelukzaligen zich ten westen van Ierland. Het lijkt erop dat Van der Meer voor het verhaal over zuivere en aardse liefde met opzet voor deze locatie heeft gekozen.

6.7 Conclusie

Op basis van de tekstanalyse is de literatuuropvatting van Hazelhoff vooral te typeren als een mimetische literatuuropvatting. Het gaat haar primair om een weergave van de werkelijkheid buiten de tekst. In die weergave houdt ze in een aantal opzichten (bijvoorbeeld in haar nadruk op de dialoog) rekening met een jonge lezer. De werkexterne en werkinterne poëtica van Hazelhoff stemmen dus overeen.

In *Spookliefde* is sprake van een combinatie van een pragmatische en een autonomistische literaturopvatting. De auteur lijkt inhoudelijk de intentie te hebben de lezer van iets te willen overtuigen. Uit de vorm, de geconstrueerdheid van het verhaal en het gebruik van symboliek, spreekt echter ook een autonomistische literaturopvatting.

Hoofdstuk 7

**De opdracht
en We noemen hem Anna.
Een vergelijkende analyse**

‘Wie te laat komt, moet het hoofd bieden aan de blikken van iedereen, moet zich door de onzichtbare tests heen slaan, moet een leeuw zijn. Ben jij een leeuw? Je ziet er niet uit als een leeuw. Veel te mager en te klein voor je veertien jaar.’^[1]

‘Hij zou in het kamp aankomen, helder en zeer gesterkt door de tocht, de eenzame prestatie die hij geleverd had - dagenlang had hij die aankomst voor zich gezien - en meteen zou hij toeslaan. Als de eerste daad maar goed was, indrukwekkend en geweldig, zou het vanzelf in orde komen. Zo’n eerste indruk was belangrijk.’^[2]

7.1 Inhoudelijke overeenkomsten

We noemen hem Anna^[3] vertelt over de veertienjarige^[4] Anders Roos. De ik-verteller is de achttienjarige Micke Stenberg. Het verhaal speelt zich af in Zweden en bestaat uit twee delen. Deel I heeft als titel ‘Zomerkamp 1958’, deel II ‘Schooljaar 1958-’59’. Anders Roos is een jongen die te klein is voor zijn leeftijd, hij eet weinig, is slecht in sport en heeft het thuis moeilijk met zijn tirannieke vader. Vanwege zijn meisjesachtig voorkomen wordt hij door de andere jongens uit het kamp Anna genoemd. Tijdens het zomerkamp en het schooljaar daarna wordt hij steeds vaker en in steeds ergere mate gepest door de andere leerlingen. Micke voelt zich verantwoordelijk voor Anders, omdat hij veel van zichzelf in hem herkent. Ook hij heeft thuis problemen gehad en is het slachtoffer geweest van pesters. Tijdens het kamp en terug op school klampt Anders zich steeds meer aan Micke vast. Als de vernederingen die Anders moet ondergaan, verder toenemen en Micke het te druk heeft met hardlopen en zijn eindexamen om zich om de jongen te bekommeren, gaat het fout. *We noemen hem Anna* is in feite een lange terugblik, een brief, waarin Micke Anders vergeving vraagt en probeert uit te leggen waarom alles gegaan is zoals het ging.

De opdracht^[5], Te Gussinklo’s tweede roman, gaat over de veertienjarige Ewout Meyster. Over hetzelfde personage schreef Te Gussinklo bijna tien jaar eerder *De verboden tuin*^[6]. De achternaam van zijn personage roept herinneringen op aan het hoofdpersonage uit een prototypische Bildungsroman: *Wilhelm Meisters Lehrjahre* van Goethe (1795/96). In *De opdracht* is sprake van een personale vertelsituatie met Ewout als focalisator. Het verhaal speelt zich af tijdens een tiendaags zomerkamp op de Veluwe in de jaren vijftig en bestaat uit vier, niet verder benoemde delen. Aan het begin van de roman fietst Ewout van Utrecht naar het kamp op de Veluwe en aan het eind is hij weer op weg naar huis. Het zomerkamp is voor verzetskinderen en oorlogswezen. Ewout is halfwees: zijn vader is in de oorlog doodgeschoten door de Duitsers. Hij is een onhandige, stotterende adolescent die tijdens een eerder zomerkamp door anderen is gepest. Dit keer heeft hij zich grondig voorbereid op dit kamp, want hij is vastbesloten er nu een succes van te maken. Hij heeft zichzelf houdingen en gedragingen aangeleerd en

[1] Pohl, P., *We noemen hem Anna*. Amsterdam, Querido, 1993. Gebruikte druk: tweede, 1994, p. 11.

[2] Gussinklo, W., te, *De opdracht*. Amsterdam, Meulenhoff, 1996, p. 48.

[3] Pohl, P., *We noemen hem Anna*. Amsterdam, Querido, 1993. Gebruikte druk: tweede, 1994.

[4] Op de achterflap van de gelezen druk wordt vermeld dat Anders twaalf is, in het verhaal is hij veertien.

[5] Gussinklo, W. te, *De opdracht*. Amsterdam, Meulenhoff, 1995. Gebruikte druk: tweede, 1996.

[6] Gussinklo, W. te, *De verboden tuin*. Amsterdam, Meulenhoff, 1986

zelfs woorden en uitdrukkingen voor zichzelf opgeschreven en uit het hoofd geleerd, zodat hij er op het goede moment indruk mee kan maken. Ewout wil laten zien wie hij is, hij wil bewonderd worden en de andere jongens aan zich onderwerpen. Hij wil een leider zijn. Dat is de opdracht die hij zichzelf heeft gesteld. Hij spiegelt zich daarbij aan beroemde historische figuren als Churchill, Roosevelt, Jezus en Hitler, en aan zijn grote voorbeeld in het kamp, chef Hugo. Zijn zelfgekozen opdracht mislukt echter totaal. Hij schat zijn gedrag voortdurend anders in dan de mensen in zijn omgeving en in plaats van bewonderd te worden, wordt hij afgewezen en vernederd. Alles wat hij zegt en doet, keert zich tegen hem.

Er is een aantal opvallende overeenkomsten tussen beide boeken. *We noemen hem Anna* en *De opdracht* zijn vergelijkbaar wat betreft tijd en ruimte: beide verhalen spelen zich af in de jaren vijftig van de twintigste eeuw tijdens een zomerkamp. *We noemen hem Anna* beschrijft ook nog het schooljaar na het kamp. In beide boeken leidt de keuze voor de jaren vijftig niet tot een tijdsbeeld. De sfeer van die jaren is van ondergeschikt belang. Wat voorop staat, is de beleving van de personages.

Een tweede overeenkomst is de leeftijd en de sociale positie van de hoofdpersonages. In beide boeken gaat het om een veertienjarige adolescent. Beide jongens zijn buitenstaanders die door hun omgeving worden gepest. Anders en Ewout kennen een problematische jeugd en hebben moeite om contact te leggen. Ze verschillen wel in hoe ze met hun isolement omgaan. Anders heeft een minderwaardigheidscomplex en probeert zich onopvallend te gedragen. Ewout daarentegen probeert juist met opdringerig gedrag en opvallende stellingnames de gunst te winnen van de jongens die er naar zijn opvatting 'toe doen'. De jongeren in hun omgeving voelen aan dat Anders en Ewout buitenstaanders zijn en reageren daarop met pestgedrag.

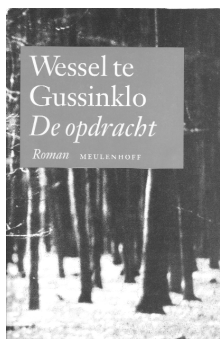
Anders en Ewout hebben allebei een idool in hun directe omgeving, respectievelijk Micke en Hugo. Ewout spiegelt zich daarnaast zoals gezegd ook nog aan beroemdheden als Churchill, Roosevelt, Jezus en Hitler. Beiden zoeken een idool bij afwezigheid van een vader die hen steunt bij het volwassen worden. De vader van Ewout is zoals gezegd in de oorlog doodgeschoten en dus daadwerkelijk afwezig. Kapitein Roos, de vader van Anders, gedraagt zich feitelijk niet anders dan de pesters op school: hij tiranniseert en kleineert Anders bij elke gelegenheid.

In beide boeken is primair sprake van een karakterschets. De handelingen zijn secundair.

Zowel *We noemen hem Anna* als *De opdracht* ontzien de lezer niet. Er is sprake van een harde confrontatie met de werkelijkheid. *We noemen hem Anna* doorkruist daarmee één van de vooronderstellingen ten aanzien van jeugdliteratuur. Volgens de adaptatietheorie houden jeugdboekenschrijvers rekening met de levenservaring van hun lezers en zijn ze geneigd 'moeilijke' onderwerpen voorzichtig te presenteren.^[7]

Inhoudelijk is er op het eerste gezicht geen reden om *We noemen hem Anna* als jeugdboek uit te geven en *De opdracht* als boek voor volwassenen.

[7] Nikolajeva spreekt in dit verband van 'the myth of happy childhood'. Zie Nikolejeva, M., 'Children's, Adult, Human...?' In: Beckett, S. (ed.), *Transcending Boundaries. Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. New York & London, Garland, 1999, pp. 63-80.



7.2 Uiterlijke vormgeving

Wanneer beide boeken naast elkaar gelegd zouden worden en steekproefsgewijs een aantal mensen gevraagd zou worden om beide boeken te categoriseren als jeugdboek of als boek voor volwassenen, dan is de verwachting dat bijna iedereen *We noemen hem Anna* zal aanwijzen als jeugdboek en *De opdracht* als boek voor volwassenen. De voorkant van het omslag van *We noemen hem Anna* is figuratiever en eenduidiger dan dat van *De opdracht*. Op het omslag staat de witblonde Anders afgebeeld. Hij staat alleen bij de steiger waar hij elf dagen later dan de andere jongens aankomt om aan het zomerkamp deel te nemen. Zijn blik is omlaag gericht en zijn houding straalt gebrek aan zelfvertrouwen uit. De gebruikte kleuren zijn helder en zonnig, maar aan de horizon naderen donkere wolken en de koffer op de steiger werpt een lange zwarte schaduw vooruit. De illustratie geeft een beeld van de sfeer van het verhaal, laat iets zien van de angst van Anders voor wat hem te wachten staat. De voorkant van *De opdracht* is een wazige foto van een bos. De afbeelding is met het verhaal in het hoofd op verschillende manieren te interpreteren. Staan de bomen voor de groep waar Ewout bij wil horen? Heeft het wazige te maken met de onzekere toekomst van Ewout? De lezer geeft zijn eigen betekenis. Dit verschil in uiterlijke vormgeving sluit aan bij de verwachtingen die er bestaan ten aanzien van jeugdboeken en volwassenenliteratuur.

De achterflaptekst van *De opdracht* is gericht op een volwassen lezerspubliek. Aanwijzingen daarvoor zijn de prijzen die genoemd worden^[8] en de typering van het boek: 'Een indringende fin-de-siècle roman...'^[9] Het kunnen plaatsen van een dergelijke karakterisering vereist relatief veel leeservaring. De achterflapst van *We noemen hem Anna* richt zich niet specifiek tot een jeugdige lezer. De toon is neutraal:

'Peter Pohls tweede boek is hard in zijn compromisloze weergave van de martelgang van een kind. Het is misschien nog harder door de combinatie van schuldbesef en gevoelens van machteloosheid, waaraan Micke ten prooi is en die voor iedereen herkenbaar zal zijn.'

De tekst op de achterflap van beide boeken verradt relatief veel van de inhoud van de romans.

7.3 Werkexterne literatuuropvatting

Peter Pohl is geen auteur die zich vaak laat interviewen. In enkele recensies van zijn boeken wordt zonder bronvermelding verwezen naar uitspraken van hem en er is een website waarop hij uitlegt wie hij is en waarom hij schrijft: www.nada.kth.se/~pohl/BioHoll.html (bezoekt op 10 juni 2005). Op die website geeft hij onder meer aan dat hij tijdens het schrijven lang bezig is met het zoeken naar de juiste formuleringen, omdat hij daaraan hecht:

[8] De Libris Literatuurprijs 1996, de Van der Hoogtprijs 1996 en De Gouden Uil 1996. Met uitzondering van de laatste prijs, die ook aan een jeugdboek wordt uitgereikt, zijn het prijzen die aan volwassenenliteratuur worden toegekend.

[9] Zowel Arjan Peters als Jeroen Vullings vinden dit overigens een verkeerde typering. Zie Peters, A., 'Geitebreiers met sandalen op de Veluwe. Wessel te Gussinklo meet zich met het populairste cliché in de Nederlandse roman.' In: *De Volkskrant*, 31 maart 1995, en Vullings, J., 'Anton Wachter op zomerkamp.' In: *Vrij Nederland*, 27 mei 1995.

‘En terwijl ik dat doe, denk ik niet aan een speciale lezer. Ik zeg altijd (en dat is ook zo) dat ik me tot mijzelf richt, tot de jongen die ik eens was en die naar de bibliotheek ging om het Boek Dat Het Bestaan Zou Verklaren te vinden. Ik trek me er dus niets van aan of ik nu een boek voor jongeren of voor volwassenen aan het schrijven ben, dat is meer iets voor de uitgever.’

Pohl zegt zijn inspiratie en het materiaal voor zijn boeken aan de werkelijkheid te ontlelen. Heel vaak is dat zijn eigen werkelijkheid. Zo is *We noemen hem Anna* bijvoorbeeld gebaseerd op zijn ervaringen als jeugdleider tijdens zomerkampen en als hardloper. Pohl vindt dat zijn verhalen geschreven moeten worden en ziet zichzelf daarbij als een stuk gereedschap. Hij wil op een kritische manier aan lezers de werkelijkheid laten zien en ze wakker schudden. Zijn werkexterne literatuuropvatting is feitelijk een mix van een mimetische, een pragmatische en een autonomistische literatuuropvatting. De taak die hij zichzelf toedicht - de lezer bewust maken van de werkelijkheid - sluit aan bij de vooronderstelling dat jeugdboekenschrijvers naast auteur ook opvoeder zijn.

Te Gussinklo ziet zichzelf als een schrijver met in de eerste plaats aandacht voor de vorm. In een interview in *De Groene Amsterdammer* merkt hij op:

‘Mijn boeken zijn constructies. Ik wil een filosofisch verhaal vlees en botten geven. Je zoekt een evenwicht. Het menselijk bestaan is vorm en de literatuur is vorm. Het is de compositie. De eerste zin, de eerste vorm, dwingt je al.’^[10]

Over het verschil tussen zijn eerste boek, *De verboden tuin*, en *De opdracht* zegt Te Gussinklo:

‘In het tweede boek heb ik de vorm veel meer laten wringen. Ik heb het veel weerbarstiger geschreven; ik zocht contrasten, zoals hoge pathetiek tegenover ironie. Heel erg overdrijven, heel pathetisch doen, en daar dan de spot tegenover, om het een bijna Slavische emotionaliteit te geven.’^[11]

Te Gussinklo ziet zichzelf als een eenling die precisie aflevert. Hij voelt zich met geen enkele schrijver verwant. Als hij zichzelf moet plaatsen in de eigen tijd, dan zit hij ergens tussen vertellers als ‘t Hart en de academisten van *De Revisor*:

‘Een verhaaltje vertellen interesseert mij geen reet en iets opschrijven volgens formele formules vind ik ook niet interessant. De academisten spreken van een “wereld in woorden”, ik schrijf een “wereld door woorden”. Ik vind wel dat er met veel verstand geschreven moet worden, dus wat dat betreft zit ik misschien dichterbij *De Revisor* dan bij de vertellers. Ik voel mij nog het meest verwant met de essayist Kousbroek, omdat hij verstandig schrijft over emotionele zeken en emotioneel over verstandelijke zaken.’^[12]

[10] Meijer, D., ‘Die lastige tweede.’ In: *De Groene Amsterdammer*, 24 mei 1995.

[11] Meijer, D., ‘Die lastige tweede.’ In: *De Groene Amsterdammer*, 24 mei 1995.

[12] [Zonder auteur], ‘Ik kan geen lawaai om me heen maken.’ In: *Het Parool*, 7 november 1986.

In het interview met Daphne Meijer geeft Te Gussinklo toe dat Ewout ten dele beschouwd mag worden als zijn alter ego:

‘Op een bepaalde manier wel. Ik ben bijvoorbeeld ook naar een kamp voor de weeskinderen van verzetsmensen op de Veluwe geweest.’^[13]

De werkexterne literatuuropvatting laat zich op grond van onder meer de geciteerde uitspraken omschrijven als autonomistisch.

7.4 *Stijl*

Stilistisch is *De opdracht* een complex boek met veel lange, vaak samengestelde zinnen, relatief weinig dialoog en veel beeldspraak. Het boek vergt van de lezer ruime leeservaring. De roman telt 551 bladzijden vol uitgebreide, vertragende beschrijvingen en gedetailleerde analyses van de gedachten van een veertienjarige puber. De dwingende stijl geeft een indringend beeld van de dwangmatigheid van Ewout Meyster. Over situaties wordt bladzijden lang uitgeweid. Zo beschrijven de eerste vijftig bladzijden alleen nog maar de fietstocht naar het zomerkamp. De lezer raakt op de hoogte van de opdracht die Ewout zichzelf gesteld heeft en de verwachtingen die hij heeft van het succes. De volgende passage geeft een impressie van de stijl van *De opdracht*:

‘Meteen zag hij voor zich hoe hij die bijzondere dingen deed of zulke opmerkelijke woorden gebruikte (het woord “autark” bijvoorbeeld of “inherent” , zomaar losjes in een of andere zin, en natuurlijk “überhaupt”, of het woord “verdomme” achteloos en haast onverschillig gebruikt bij kleine tegenslag), en hoe de andere jongens op zouden kijken, vrijwel terugdeinzen als hij zoiets indrukwekkends zei. Dit hadden ze niet van hem verwacht. Onmiddellijk zou hij dan met iets anders komen om het succes vast te houden. Het superieure gebaar bijvoorbeeld dat hij dagelijks voor de spiegel geïmagineerde had. Glimlachend en waarschuwend zijn vinger op zijn lippen leggen als iemand iets vervelends zei...ssst...zou hij dan zeggen. Of die brede en superieure beweging van arm en geopende hand om ruiterslijk voorrang te verlenen of kameraadschappelijke sportiviteit uit te drukken - eveneens glimlachend. Ze stonden ervan te kijken. De volwassen mannelijkheid van zijn houding en uitingen zou hen voor hem innemen. Dat zou blijvend zijn als hij maar eenmaal het eerste begin had.’^[14]

In besprekingen van *De opdracht* zijn de meningen over de stijl van Te Gussinklo verdeeld. Filip Devos is lovend:

‘Te Gussinklo schrijft een vloeiende taal, die getuigt van een fijngevoelige zintuiglijkheid, verbositeit en

[13] Meijer, D., ‘Die lastige tweede.’ In: *De Groene Amsterdammer*, 24 mei 1995.

[14] Gussinklo, W. te, *De opdracht*. Amsterdam, Meulenhoff, 1996, p.12.

plasticiteit. Tekenend zijn de vele synestezieën: houdingen zijn “glad” en “glimmerig”, gevoelens “gonzend” en geluiden “metalig”.¹⁵

Arjan Peters vindt dat de taal in *De opdracht* doet denken aan de ‘verhitte woordkunst van de Tachtigers’, maar is van mening dat er geen sprake is van een ‘gunstig uitpakkende vergelijking, daar het Te Gussinklo ‘aan muzikaal gevoel ontbreekt’. Hij noemt zijn stijl ‘een vreemdsoortig gebeuren’.¹⁶

De stijl van *We noemen hem Anna* is simpeler dan die van *De opdracht*, maar niet eenvoudig. Vooral het vrijwel ontbreken van echte dialoog doorkruist de verwachtingen ten aanzien van een jeugdboek. De vooronderstelling is dat jeugdboeken over het algemeen relatief veel dialoog bevatten, omdat gesprekken tussen personages de vaart in het verhaal houden. De stijl van *We noemen hem Anna* is strakker dan die van *De opdracht*. De lange uitweidingen en de vele herhalingen die het boek van Te Gussinklo kenmerken, ontbreken in de roman van Pohl. Het is Micke die het woord voert en zijn observaties in de vorm van een schuldbekentenis vastlegt. De dialogen die voorkomen, hebben daardoor een indirect karakter. De volgende passage geeft een indruk van de stijl:

‘Ze hebben je ergens op het veld neergezet. De bal suist op je af en stuit terug. Goed zo, Anna! Hoor je Torso roepen. Waar het daadwerkelijk om gaat begrijp je: als Monnik scheidsrechter en toekijkt moet er stijl zijn op het veld.

Je rent een klein stukje om de indruk te wekken dat je iets doet. Die plotselinge beweging leidt ertoe dat je door de bal geraakt wordt, die schuin naar achteren veert. Elof, in het doel, slaagt er met een acrobatische toer in hem te vangen.

Verdomde stomme kloothannes! dondert Graspol.

Het fluitje van de scheidsrechter klinkt. Overtreding! Waarschuwing! Velt Monnik zijn oordeel. Vrije trap!

Je kijkt om je heen. Wat heb je gedaan? Ze leggen de bal naast je neer en duwen je opzij. Wat is er aan de hand? Vraag je.

Hij vloekte en noemde je een kloothannes! Legt de Bolle van de tegenpartij uit. Wij hebben een vrije trap.’¹⁷

7.5 Structuur

7.5.1 Chronologie

De opdracht lijkt op het eerste gezicht chronologisch verteld. De chronologie wordt door de schrijver echter verschillende keren op een bijzondere manier doorbroken. De lezer ziet hoe een bepaalde scène naar een hoogtepunt leidt. Te Gussinklo beschrijft bijvoorbeeld hoe Ewout de slaapkamers van de meisjes binnenloopt en zich verkleedt. Dan houdt de beschrijving echter op en wordt de lezer geconfronteerd

[15] Devos, F., ‘Alles moet anders. Het dwingende proza van Wessel te Gussinklo.’ In: *De Standaard*, 26 mei 1995.

[16] Peters, A., ‘Geitebreiers met sandalen op de Veluwe. Wessel te Gussinklo meet zich met het populairste cliché in de Nederlandse roman.’ In: *De Volkskrant*, 31 maart 1995.

[17] Pohl, P., *We noemen hem Anna*. Amsterdam, Querido, 1994, p. 94.

met de afloop van de verkleedpartij. Ewout is bij de chefs geroepen en daar vindt een reconstructie plaats: vanuit de afloop wordt teruggegaan naar het moment dat de beschrijving is afgebroken.

Naar het einde toe komt de lezer in korte flashbacks meer te weten over het verleden van Ewout. Dan blijkt dat hij ooit is betrappt op diefstal, bijna iemand verkracht heeft en in een tuchthuis heeft gezeten, omdat hij een leraar heeft neergeslagen.

We noemen hem Anna is één grote terugblik die chronologisch aan de lezer wordt gepresenteerd. Het verhaal werkt toe naar een duidelijke climax of beter, gezien de tragische afloop, naar een anti-climax.

7.5.2 Vertelsituatie en focalisatie

Een belangrijk verschil tussen beide boeken is de vertelsituatie. Zoals eerder opgemerkt wordt *De opdracht* van binnenuit verteld in de hij-vorm. Deze monologue intérieure toont heel minutieus de gedachten en overwegingen van de veertienjarige Ewout. Een dergelijk wijze van vertellen vergt veel van de lezer, vooral ook omdat Ewout geen doorsnee puber is, maar één met afwijkende ideeën en een zelfbeeld dat anders is dan het beeld dat anderen van hem hebben. De zaken worden voorgesteld zoals Ewout ze ziet. Reacties van anderen vormen de enige aanwijzingen voor wat er werkelijk gebeurt. Hierdoor heeft het verhaal veel open plekken, ‘tell-tale gaps’. De lezer moet veel moeite doen om het verhaal te volgen en zelf de puzzelstukjes, bijvoorbeeld van Ewouts verleden, in elkaar passen.

We noemen hem Anna heeft een ik-verteller. De gebeurtenissen worden zoals gezegd gezien vanuit Micke. Het boek heeft de vorm van een lange brief. Hierdoor krijgt de lezer een relatief compleet beeld van wat er zich afspeelt. Micke weet ook dingen waar hij zelf niet bij is geweest, maar waar hij later achter is gekomen. Toch zitten ook in *We noemen hem Anna* open plekken. In de eerste plaats zijn dat de dingen die Micke niet begrijpt. Maar omdat hij ze onderzoekt, kan de lezer de open plekken later in het boek samen met Micke invullen. Een voorbeeld is de mishandeling van Anders door zijn Kapitein Roos. Micke neemt bij het bezoek van de ouders van Anders aan het zomerkamp waar dat Anders niet blij is zijn vader te zien, maar kan die reactie op dat moment niet plaatsen. Later ontdekt hij hoe Kapitein Roos zijn zoon tyranniseert. Er zijn ook open plekken die de lezer zelf moet invullen. Zo blijft bijvoorbeeld onduidelijk waarom een van de leiders van het zomerkamp, Landsknecht, en Micke niet met elkaar overweg kunnen.

7.5.3 Thema

De focalisatie heeft belangrijke consequenties voor het thema van beide boeken. Het thema van *De opdracht* is, met name door het gezichtspunt van waaruit wordt verteld, macht, machteloosheid en eenzaamheid. Ewout wordt gedreven door het verlangen aardig gevonden te worden en deel uit te maken van de wereld om hem heen. Hij weet dat onderlinge omgang tussen mensen berust op afspraken, op regeltjes die je kunt leren. Maar in het machtspeel tussen hem en de anderen delft hij het onderspit en bereikt hij onder meer door verkeerde taxaties het tegendeel van wat hij wil bereiken. Nadat hij ongemerkt het kamp heeft verlaten, trekt hij op weg naar huis zijn eigen conclusies en maakt hij zich op voor een nieuw plan de campagne:

‘Macht moest je hebben - ook al had hij een te klein hoofd, en was hij steeds zenuwachtig: macht! Hitler had toch gelijk! Vals als een rat moest je zijn! Hongerig moest je ze houden, ze steeds te kort doen. Vriendelijk, aardig waren alleen de zwakken, de laffen; die waren braaf om je te temmen, je om te kopen. (Zo was hij ook geweest; hij had handen gegeven en geglimlacht. Maar dat was nu voorbij.) Hard moest je zijn!’^[18]

Doordat in *We noemen hem Anna* niet Anders, maar Micke de focalisator is, is het thema niet machtheersheid of eenzaamheid, maar eerder verantwoordelijkheid en schuldgevoel. Het boek is een aanklacht tegen de maatschappij, tegen het individualisme en de prestatiedwang en tegen het ontlopen van verantwoordelijkheden. En er is, zo blijkt uit de laatste zinnen van het boek, weinig hoop op verbetering: ‘Kwaad roept meer kwaad op. De wereld zal nooit verbeteren!’^[19]

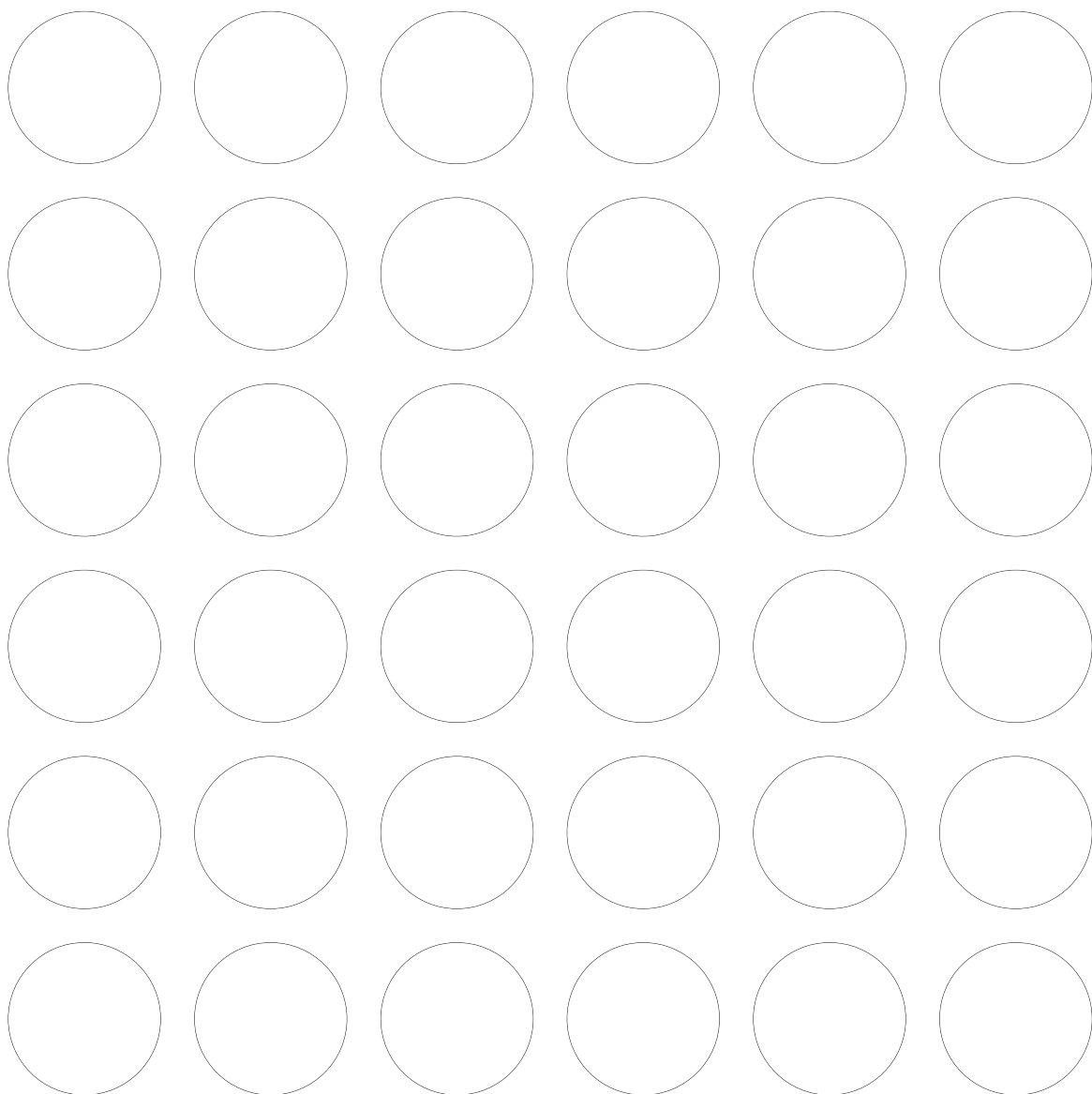
7.6 Conclusie

Vergelijking van beide romans met elkaar leert dat *De opdracht* het meest complex is. Het is een boek dat door zijn vorm relatief veel leeservaring vereist. Stijl en structuur zijn zeer opvallend en met zijn aandacht daarvoor blijft Te Gussinklo trouw aan zijn werkexterne literatuuropvatting die eerder is omschreven als autonomistisch.

We noemen hem Anna is geen eenvoudig boek. De stijl daagt de lezer uit tot actief betekenis geven. De structuur is weliswaar bijzonder - briefromans komen in de jeugdliteratuur relatief weinig voor - maar biedt door de chronologie ook de minder ervaren lezer houvast. Pohl doet in zijn boek wat hij in interviews zegt: hij geeft een afspiegeling van de harde werkelijkheid en zet de lezer aan het denken. Stijl en structuur laten daarnaast zien dat hij ook de vorm niet verwaarloost. In zijn streven lezers te confronteren met de harde werkelijkheid, doorkruist Pohl een van de meest hardnekkige verwachtingen ten aanzien van jeugdliteratuur: het uitdragen van een optimistisch wereldbeeld. Van een positieve kijk op het leven is in *We noemen hem Anna* geenszins sprake. En hetzelfde geldt voor andere boeken van Peter Pohl. Mede om die reden is *De regenboog heeft maar acht kleuren* (oorspronkelijk verschenen in 1986) in bijvoorbeeld Zweden als boek voor volwassenen uitgegeven.

[18] Gussinklo, W. te, *De opdracht*. Amsterdam, Meulenhoff, 1996, p. 551.

[19] Pohl, P., *We noemen hem Anna*. Amsterdam, Querido, 1994, p. 360.



Hoofdstuk 8

De vriendschap en Gebr. Een vergelijkende analyse

‘Zo zeker weet je
 Dat jij niet door je schim bestaat, dat jij
 Niet door een tegenhanger overeind blijft?
 Een schim die je niet bent _ en zelf weer bent?
 Is alles zo gescheiden?’^[1]

8.1 Inleiding

In de alchemie wordt het chemisch huwelijk gezien als de perfecte synthese van het mannelijke en het vrouwelijke. In *De vriendschap*^[2] poogt een van de twee vrouwelijke protagonisten om tot een synthese van het lichaam (van de een) en de geest (van de ander) te komen. Deze synthese vormt een gesloten bolwerk, dat verengend gaat werken: ‘Als jij mij niet verlaat zal ik jou ook niet verlaten, maar ik zal nooit meer toelaten dat je zo veel macht over mij hebt. Macht is wel het woord’.^[3] Die geslotenheid wordt uiteindelijk opgebroken door de stijl: de schrijvende vrouw, Kit, eindigt haar verhaal met een filosofisch traktaat. Door de vriendschap te analyseren, verheft zij zich even boven haar eigen vriendschap met de ander, Ara.

In *Gebr.*^[4] wordt in een organisch proces uiteindelijk een cirkel zichtbaar: de tegenstellingen komen bijeen; dood en leven, geest en lichaam, lichaam en ziel en liefde en dood blijken in hun tegenstelling onlosmakelijk met elkaar verbonden. Dit proces lijkt speelser door de beweeglijke vorm en het behelst geen verstikkende liefde, maar het geeft ruimte:

‘Als het namelijk waar is dat met jou het broertje in mij is gestorven, dan is het even waar dat met mij het broertje in jou nog leeft! En dat is wel zo logisch, want waar is het broertje in jou anders gebleven? Dat broertje in jou... ben ik.’^[5]

Beide romans gaan over een verbinding. In *De vriendschap* staat het vasthouden van een bestaande verbinding tussen twee vriendinnen centraal, beschreven door een van de twee, Kit. In *Gebr.* komen twee broers tot een nieuwe verbinding, zichtbaar gemaakt door de nog levende, schrijvende broer, Luuk.

Zowel in *De vriendschap* als in *Gebr.* is sprake van een experimentele tekstvorm. In *De vriendschap* betreft dat het laatste hoofdstuk. Het verhaal wordt achteraf verteld door Catharina Buts in één lange monoloog, maar besluit ten slotte met een brief in de vorm van een filosofisch essay aan haar vriendin, Barbara Callenbach. In *Gebr.* schrijft Luuk in het dagboek van zijn gestorven broer Marius, eerst op de nog lege bladzijden, maar na een periode van aarzeling tussen de regels van Marius door.

Beide romans vertellen een verhaal over het schrijven zelf: de ontwikkeling van de ‘ik’ mondt uit in het schrijverschap. Kit zegt: ‘Ik maak mij een lichaam van woorden, van papier.’^[6] In *De vriendschap*

[1] Gerrit Komrij schreef *Het chemisch huwelijk* voor Zuidelijk Toneel Globe. Amsterdam [etc.], International Theatre Bookshop, 1982.

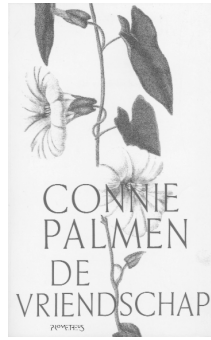
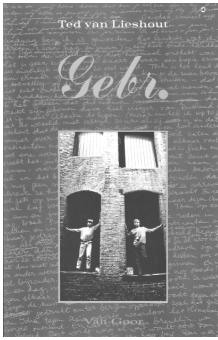
[2] Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, februari 1995. Gebruikte druk: achtste, augustus 1995. De totale oplage van de eerste zeven drukken ligt boven de honderdduizend exemplaren.

[3] Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, 1995, p.298.

[4] Lieshout, T. van, *Gebr.* Amsterdam, Van Goor, 1996. Gebruikte druk: derde, 1997.

[5] Lieshout, T. van, *Gebr.* Amsterdam, Van Goor 1997, p. 108.

[6] Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, p. 289.



betekent dit het creëren van een lichaam voor de schrijvende Kit zelf, in *Gebr.* maakt Luuk een Marius van papier: Marius wordt een zichtbare schrijver door de publicatie van zijn dagboek, door het verhaal van de tweede schrijver, Luuk, heen. Het betekent het opnieuw tastbaar maken van het lichaam van de overleden broer.

8.2 Inhoud en uiterlijke vormgeving

De vriendschap bestaat uit drie delen van min of meer gelijke omvang. *Dingen en woorden* bestaat uit acht genummerde hoofdstukken en beschrijft de protagonist wanneer ze tien jaar is. *Eten en drinken* heeft zeven hoofdstukken en begint wanneer de 'ik' tegen de twintig loopt. Ook *Werk en liefde* bestaat uit zeven hoofdstukken en begint met de zin: 'Ik ben dertig.' Het motto^[7] van Ischa Meijer beschrijft een innige vriendschap. In het laatste hoofdstuk van de roman wordt, in de vorm van een brief, een verhandeling over innige vriendschap gehouden. Deze odes aan de vriendschap aan het begin en het eind maken de roman cyclisch.

De roman gaat over de vriendschap tussen Kit/Catharina en Ara/Barbara: 'Sinds mijn tiende ben ik geen moment van de dag zonder de wetenschap dat ik altijd iemand heb en die iemand is Ara.' (p. 223). Meer in het bijzonder gaat het over Kits verlangen naar inzicht in die vriendschap. Ze probeert de onderliggende psychologische structuur van haar relatie met Ara te begrijpen en zij beleeft het doorgronden van hun vriendschap als een innerlijke reflectie.^[9]

Ara is een trage, zwijgzame, maar fysiek sterk aanwezige verschijning. Ze is woordblind: 'Jij (Ara; HvL/NB) beschouwt jezelf als een woordmanke, maar ik heb altijd gevonden dat je goed kon zeggen wat je meende.'^[10] Voor Kit is Barbara als een buitenstaander^[11]; ze staat buiten de beweeglijke, snelle geest van Kit. Kit beleeft Ara's lichamelijke heil direct:

'Je hebt je lichaam altijd als een talig instrument behandeld, als iets waarmee je sprak en je van anderen wilde onderscheiden.'^[12]

En dat terwijl Kit van haar eigen lichaam als het ware een representatie geeft:

'Schrijven is een ander lichaam geven aan je geest. Het lichaam waarmee ik het moet doen, dat van vlees en bloed, dat stel ik blijkbaar niet graag bloot aan het oog van anderen en daarom maak ik mij een lichaam van woorden, van papier.'^[13]

[7] 'Soep op het vuur / is / als / een goede vriend in huis / extra lekkere soep / is / als nieuwe familie, Ischa Meijer 1943-1995.'

[8] Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, 1995, p. 223.

[9] Volgens Ton Brouwers het meest dramatische aspect aan de vriendschap tussen Ara en Kit. Brouwers, T., 'Connie Palmen, De vriendschap', In: *Lexicon van literaire werken*, 41, februari 1999.

[10] Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, 1995, p. 298.

[11] De betekenis van de naam Barbara is vreemdeling.

[12] Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, 1995, p. 295.

[13] Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, 1995, p. 289.

Kit is zich bewust van haar afhankelijkheid van Ara: haar verlangen naar het willen opgaan in de ander lijkt op een streven naar een symbiotische relatie.

Ook de omslag van het boek toont dat: twee kelkachtige bloemen aan één stengel. De kelkvorm staat symbool voor een open, ontvankelijke, passieve en vrouwelijke vorm, ze vertegenwoordigt onsterfelijkheid en overvloed. In dit beeld wordt ook het opdiepen van het onbewuste uitgedrukt; het voedsel zit diep in de kelk van de bloem verborgen. De bloem heeft veel weg van een hagewinde, een bijna onuitroeibare woekerende plant. De bloemen groeien aan een en dezelfde stengel. Deze stengel klimt omhoog als die van de klimop, een symbool voor trouwe liefde en vriendschap, maar hij kan ook verstikken; zijn gehechtheid kan een vastklampen worden.^[14]

De eerste twee delen van *De vriendschap* zijn speels en episodisch te noemen. De verhaallijn is hier eenvoudig en kinderlijk, passend bij de leeftijd van het personage op dat moment. Het laatste hoofdstuk van het derde deel echter is psychologisch-filosofisch. Het ordeningsprincipe wordt gevormd door de tegenstelling tussen lichaam en geest, gevoel en verstand en tussen natuurlijke wijsheid door intuïtieve kennis en intellectuele ontplooiing door het weloverwogen idee. De verbintenis tussen lichaam en geest vormt hier 'een vriendschap' tussen Ara en Kit. In het derde deel komen de belangrijkste abstracte lijnen samen. In de eerste plaats is dat de betekenis van macht versus afhankelijkheid. De ontkenning van hun zwakke punt; vraatzucht (Ara) en drankzucht (Kit), leidt bij beiden tot ontkenning van de waarheid over zichzelf. Dat geeft macht; ze zien het wel bij elkaar en dat leidt weer tot afhankelijkheid van de ander.

Naast het drama van de afhankelijkheid is er het verlangen naar betekenis. Kits fascinatie voor het denken zelf is verbonden met het verlangen naar inzicht in de vriendschap, maar ook met macht en drang, misschien zelfs dwang naar zelfkennis. In die zin werkt deze fascinatie ook verslavend. Het vormt de motivatie voor de promotie van Kit die door haar obsessie tot een wetenschappelijke reconstructie komt van het vraagstuk van de verslaving;

'De eerste en tot op dat moment enige stelling, die ik had voor mijn proefschrift luidde: Toon mij uw verslaving en ik zal u uw verboden taal leren lezen.'^[15]

Uiteindelijk komt Kit tot het inzicht dat haar vriendschap met Ara en niet de waan van de autonomie essentieel is in het leven. Daarvoor zal zij eerst haar verslaving, die haar de waan geeft onafhankelijk te zijn, onder ogen moeten komen. Haar verbondenheid met Ara legt ze vast in een ritueel in de laatste zin van haar brief aan Ara, ook de laatste zin van de roman: 'Als ik nu mijn wijsvinger in de lucht steek, doe jij dan ginder hetzelfde?'^[16]

Gebr. gaat over broers; broertjes zijn geen vriendjes: 'Vriendjes kun je kiezen of ze kiezen jou, maar broertjes kunnen elkaar niet verlaten. Die vinden elkaar na elke ruzie vanzelf wel weer terug in hetzelfde huis.'^[17]

[14] Cooper, J.C., *An illustrated encyclopaedia of Traditional Symbols*. London, Thames and Hudson, 1978. Gebruikte uitgave: paperback-editie 1998. In het Engels: 'clinging dependence' is ambigu: het kan een 'zich hechten in vertrouwen' alsook een 'zich vastklampen aan een afhankelijkheid, een verslaving' betekenen.

[15] Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, 1995, p. 248.

[16] Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, 1995, p. 311.

[17] Lieshout, T. van, *Gebr.* Amsterdam, Van Goor, 1997, p. 65.

Gebr. is een verslag van Luuks zoektocht naar de verloren broer Marius (Maus). Luuk is zestien als hij het dagboek van zijn overleden broer van de brandstapel redt. Zijn moeder heeft aangekondigd dat zij alles van Marius gaat verbranden. Niet omdat ze hem zo gauw mogelijk wil vergeten, maar omdat ze geen bedevaartsoord in haar huis kan verdragen. Een rituele verbranding van al zijn spullen lijkt haar een mooi en breed gebaar. Luuk wil alles vasthouden en bewaren. En alhoewel hij het dagboek van zijn broer als een privé-kwestie beschouwt waar niemand aan mag komen, laat staan het mag lezen, haalt hij het te voorschijn en begint hij de nog lege bladzijden met zijn eigen overpeinzingen te vullen. Zo kan zijn moeder het niet meer vernietigen want dan zou ze ook de gedachten van haar nog levende zoon verbranden.

Het verhaal speelt zich af in twee dagen, maar de flashbacks bestrijken het leven van Maus in fragmenten, uit zijn eigen dagboek en uit de herinneringen van Luuk. Het boek bestaat uit tien hoofdstukken, de meeste zijn kort en hebben een titel: *middag*, *avond*, *middernacht*. In eerste instantie lijkt het verhaal een uitgewerkt dagboek van Luuk te worden. Pas in het zesde hoofdstuk, nadat Luuk Maus vraagt of hij het erg zou vinden als hij leest wat Maus geschreven heeft, ontstaat er een dialoog tussen het dagboek van de dode Maus en de levende Luuk die 'luistert' en terugschrijft.

De omslag^[18] toont de broertjes die ze waren. Apart van elkaar staan ze elk in een hoog, open raam van een leeg pakhuis, vastgelegd in een oranje-rood kader. Daarachter het handschrift van Maus, die schrijft over het land Pangaea - een idee uitgeschreven in zijn dagboek - over de volle breedte van het donkergrijsblauwe omslag. De foto, als ook het ontwerp, zijn van Ted van Lieshout zelf. Waarschijnlijk is het dagboekfragment van Maus ook geschreven in zijn handschrift. Door Maus' tekst heen staat boven de foto met oranje-rode letters: *Gebr.* De titel *Gebr.* is afgebroken, zoals het op het pakhuis in vervaagde sjabloonletters zou kunnen staan: *Gebr. Van Lieshout*. Onbewust vul je het woord bijna als vanzelf aan tot *Gebroeders*, zoals Luuk het dagboek van Maus bijna als vanzelf aanvult met zijn eigen leven. De punt achter *Gebr.* is groen. Die groene punt schept een verwachting: alsof de broers samen nog een toekomst hebben. Een toekomst van papier. Wanneer het boek uit is en dichtgeklapt, staat *Gebr.* overdwars als een definitief stempel op het verhaal. De geschiedenis is geschreven; Luuks 'missie' is af. De letters vervagen tot de bruinigrijstint van Maus' handschrift op de voorkant. De punt is oranje-rood, net als de letters *Gebr.* op het voorblad. Luuk kan in zijn leven altijd weer opnieuw een plaats voor Maus creëren en er zullen altijd weer opnieuw broertjes samen op een foto staan die elkaar kunnen verliezen en weer kunnen terugvinden.

De verhaallijn in *Gebr.* is complex door de twee dagboekvormen en door het verschil in samen-tijd-van-leven en alleen-verder-leven. De belangrijkste lijnen die samenkomen zijn hier: Luuks verslag van het verlies van Maus, met daarin het portret van een uit de vorm geslagen gezin:

'Ze vragen me soms hoeveel kinderen ik heb. De ene keer zeg ik dat ik er twee heb, de andere keer dat ik er één heb. En laatst hoorde ik je vader zeggen dat hij één kind heeft en er één tekortkomt.'^[19]

Ook is er de afstand die tussen de broers ontstaan is, toen Marius nog leefde, door Luuks worsteling met

[18] Het betreft hier de omslag van de derde druk.

[19] Lieshout, T. van, *Gebr.* Amsterdam, Van Goor, 1997, p. 100.

en zijn ontkenning van zijn homoseksualiteit. Maus weet allang van zichzelf dat hij homo is en hij confronteert Luuk opnieuw wanneer Luuk erover in zijn dagboek leest. Luuk wil dan zelf 'ons' dagboek gaan verbranden omdat zijn geheim er nu ook, zwart op wit, in staat. Wanneer Luuks moeder helemaal niet van plan blijkt te zijn Maus' dagboek te verbranden - 'Dat doen we sinds Hitler niet meer'^[20] - , kan Luuk nog maar één ding doen: 'Als het dagboek met mijn geheim erin niet vernietigd werd, dan moest mijn geheim vernietigd worden. En dat heb ik dus gedaan. Oef!'^[21]

Door het ritueel van vuur komt Luuks moeder in het reine met de dood van haar jongste zoon en wordt de seksuele geaardheid van haar oudste zoon helder. Tijdens dit ritueel durft Luuk zijn 'coming-out' verhaal te doen en verzoent Luuk zich met zijn broer, diens dood en met zichzelf. De allerbelangrijkste vraag voor Luuk blijft: 'Ben je nog een broer als je geen broer of zus meer hebt?' Luuk geeft er zelf volmondig antwoord op: 'Ja, je blijft de broer die je altijd was, want anders kun je niet bestaan'. Luuk sluit het dagboek af met de zin: 'Zul je goed zorgen voor de broertjes die we waren? Dan zorg ik voor de broertjes die we zijn. Alaaaf, Luuk.'^[22]

8.3 Thema

Het vasthouden en weer afstoten van verbindingen, geeft een connotatie met de chemie; met aan elkaar verwante stoffen die elkaar dusdanig sterk aantrekken, dat oude verbindingen uiteen vallen om plaats te maken voor nieuwe. Maar voordat er plaats kan zijn voor het nieuwe is er het proces van de angst om te verliezen en de pijn van het uiteenvallen van het oude. In *Gebr.* is dat zelfs stoffelijk; de dood van Maus. In *De vriendschap* is het de angst van de mogelijkheid om tegenpool Ara te verliezen aan een verwante geest, of, beter hier, aan een verwant lichaam.

Maar dan is er ook nog het dilemma van de 'double bind'; er is niet alleen de aantrekking, er is ook de afstoting in het proces van wederzijdse en tegenstrijdige binding. In de 'double bind' als positieve metafoor van vriendschap gaat de opgebouwde kennis van elkaar fungeren als het bindende element.^[23] Door de tegenstellingen te verbinden, te verzoenen, komt de mens tot inzicht.

In *Gebr.* gebeurt dat. Om het dagboek te redden is Luuk genoodzaakt tussen de regels en de woorden van zijn broer te schrijven. Daardoor moet hij de woorden wel lezen en ontdekt hij wat hen bindt. Uiterlijk mogen ze dan wel elkaars tegenpolen zijn geweest - Luuk is stil en teruggetrokken en wordt gepest op school, Maus probeert steeds met hem in contact te komen maar kletst daarbij te veel - innerlijk waren ze aan elkaar gelijk. Maus gebruikt in zijn dagboek het beeld van de aarde als één geheel:

'Ooit zaten alle continenten namelijk op een kluitje aan elkaar vast en dat ene werelddeel heette Pangea. (...) Toen, op een dag, brak Pangea om de een of andere reden in stukken en in de loop der tijd zijn de continenten uit elkaar gedreven.'

[20] Lieshout, T. van, *Gebr.* Amsterdam, Van Goor, 1997, p. 110.

[21] Lieshout, T. van, *Gebr.* Amsterdam, Van Goor, 1997, p. 115.

[22] Lieshout, T. van, *Gebr.* Amsterdam, Van Goor, 1997, p. 118.

[23] Het gaat hier om het 'double bind'-concept zoals verwoord in de psychologie. Hier zo gedefinieerd door Brouwers, T., 'Connie Palmen, De vriendschap.' In: *Lexicon van literaire werken*, 41, februari 1999.

Luuk antwoordt daarop: 'Net als wij. Wij drijven ook uit elkaar, net als de continenten van Pangaea. Jij blijft voorgoed veertien jaar en ik ben, of ik nou wilde of niet, al naar zestien jaar gedreven.'^[24]

Later droomt Luuk over het eiland Pangaea: 'We stonden op dat eiland maar we waren het ook zelf.'^[25] Het eiland breekt en Maus valt met zijn gezicht in het water. Luuk springt snel naar het eiland van Maus, maar hij is al verdronken. Dan legt Luuk Maus in een kuil; hij dekt hem (nog) niet toe met aarde. Zijn eigen eiland-helft is weer tegen Maus' helft aangeboden: 'Maar wat vroeger kustgebieden waren, was nu binnenland.'^[26] Alles is veranderd.' Dan gaat hij terug naar zijn kant van Pangaea. Hij laat Maus los; de verbinding mag en kan worden verbroken.

De negatieve connotatie van 'double bind' vinden we eerder terug in *De vriendschap*. In een 'double bind' krijgt een afhankelijke persoon, vaak een kind, tegenstrijdige signalen: liefde en desinteresse. Er ontstaat een dilemma: de persoon voelt zich aangetrokken en wordt ook aangetrokken en vervolgens wordt hij afgestoten en hij voelt dat ook zo. Het is het 'drama van de verscheurdheid' in een personage door iets tegelijkertijd af te keuren én te bewonderen. Kits verwarring in haar poging om tegelijkertijd het verschil en de overeenkomst tussen Ara en haarzelf te benoemen, uit zich in haar overpeinzing: '(...) dat jij (Ara HvL/NB) de wereld beschouwde als iets dat buiten jou lag en dat ik de wereld in mijn hoofd had. Jij en ik draaien oorzaak en gevolg om.'^[27]

Uiteindelijk lijkt Kit Ara definitief buiten te sluiten:

'Mijn geschiedenis van ons behoort jou niet toe. Het is als de brieven die ik je stuurde: al die vellen papier zijn van jou, de inhoud blijft van mij. Over deze verwonderlijke verbintenissen wil ik schrijven, meer niet.'^[28]

Om ten slotte in de laatste zin van haar brief aan Ara door een synchroon gebaar Ara weer tot een verbond te verleiden.

8.4 Stijl en structuur

'*De vriendschap* is een roman als een meisjesdagboek.'^[29]

In *De vriendschap* is de stijl direct en toegankelijk. De verteltrant is los; bijna argeloos. De taal is nuchter, weinig elegant en soms aan de platte kant.^[30] Het verhaalverloop is concreet.

De tegenwoordige en de verleden tijd worden afwisselend gebruikt. Dat geeft een levendige stijl en het

[24] Lieshout, T van, *Gebr.* Amsterdam, Van Goor, 1997, p. 36.

[25] Lieshout, T van, *Gebr.* Amsterdam, Van Goor, 1997, p. 98.

[26] Lieshout, T van, *Gebr.* Amsterdam, Van Goor, 1997, p. 98.

[27] Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, 1995, p. 293.

[28] Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, 1995, p. 311.

[29] Titel van de recensie over *De vriendschap* van Frank Hellemans, in *Knack*, 10 mei 1995.

[30] Aldus Ton Brouwers. Hij geeft als voorbeeld de openingszin van het tweede deel: 'De dag waarop ik in een vrouw veranderde aten we niet.' Hij denkt dat de auteur hier een geestig effect nastreeft. In: *Lexicon van literaire werken*, 41, februari 1999.

heeft een connotatie met een meisjesperspectief. De schrijfster schrijft korte alinea's, meestal slechts van één zin, met daarin vaak een krachtige uitspraak, een oordeel over vriendschap of een zelftypering van Kit. Palmen wordt verweten dat het verhaal te veel ruw materiaal bevat en te weinig literaire of esthetische vorm heeft.^[31] Ook wordt gesproken van een stijlbreuk.^[32] Het laatste hoofdstuk is zoals gezegd een essay in de vorm van een brief aan Ara: 'Tot nu toe heb ik pas twee stijlen serieus overwogen. De ene is een soort Libelle-geneuzel over moeilijke dingen, de andere is een brief aan jou'.^[33] De *Libelle*-stijl van de eerste twee delen zet de lezer op het verkeerde been: hierdoor lijkt het verhaal eenvoudig. Maar een tweede laag blijkt een verwarrende wereld te representeren, die wordt samengepakt in de brief aan Ara. Uit de filosofische stijl van dit laatste deel spreekt een meerduidige werkelijkheid.

Omdat het verhaal gaat om zowel een geestelijke, als een lichamelijke ontwikkeling van een meisje tot adolescent en vrouw, zouden we kunnen spreken van een Bildungsroman. Maar eerder is het een psychologische roman: door de gekozen vorm van de innerlijke monoloog gaat het voornamelijk om de binnenwereld van de protagonist. De ontwikkeling van Kits persoonlijkheid, de *double bind*, haar verslaving en haar fascinatie staan centraal.

Gebr. is een vormexperiment, vanaf het moment dat Luuk gaat schrijven in het dagboek van zijn broer. Eerst alleen op de nog leeggebleven bladzijden. Dan, aarzelend, tussen de regels van zijn broer door. Geleidelijk ontstaat er een dialoog. *Gebr.* creëert ruimte omdat de tweede, reeds gestorven broer met zijn tekst als een tegenkracht fungeert. Hij heeft zijn eigen woorden al eerder gekozen en neergeschreven in zijn dagboek. *Gebr.* is geschreven in heldere en eenvoudige, maar vooral zoekende en beeldende taal en een sobere, suggestieve stijl. Een voorbeeld hiervan is de metafoor van de gave wereld Pangaea, die in continenten uiteendrijft. Wat dan overblijft 'is alleen dat ene eiland dat ik heet'.^[34] In het gedicht Topografie uit de bundel: *Als ik geen naam had kwam ik in de Noordzee*^[35] uit, spiegelen de broers elkaar nog:

'Kijk en zie je onze handen? Twee keer
tien vingers in zwart en wit geweven

Ik ben jouw negatief; afgedrukt
zijn wij een foto van elkaar.

Zoals een grens op de kaart twee landen
scheidt maar zichzelf niet herkent.'

[31] Uitspraak van Arnold Heumakers. Heumakers, A., 'Een magere studente die om Hegel snikt'. In: *De Volkskrant*, 3 maart 1995.

[32] Vergeer, K., 'Geen vader geen moeder. Connie Palmens afkeer van de psychologie.' In: *Bzzletin*, jrg. 25 (1995-1996), nr. 231-232, pp. 86-91. Vergeer vindt dat de stijlbreuk aan het einde ten koste gaat van de overtuigingskracht van de roman.

[33] Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, 1995, p. 291.

[34] Uit het gedicht *Eiland*: Water en wegen leiden naar wat/al is benoemd. Op kaarten van de zee/staan drukke routes uitgestippeld./Er is geen land over dat ik nog/ ontdekken kan. Er is alleen/dit ene eiland dat ik heet. Uitgave Stichting Plint, Eindhoven, 1990.

[35] Lieshout, T. van, *Als ik geen naam had kwam ik in de Noordzee* uit. *Gedichten en tekeningen*. Amsterdam, Leopold, 1987.

In *Gebr.* is de eerste laag het dagboek van Luuk en de tweede, diepere laag is het dagboek van de dode broer. De levende Luuk gaat de confrontatie aan met de dode Marius. Juist de tekening van dit proces wordt heel zorgvuldig opgebouwd. Luuk ontwikkelt zich hierdoor. Zijn initiatie is samengebond in twee dagen.

In de vorm van het dagboek geeft Luuk uiting aan zijn verdriet om het verlies van Maus en kan hij zijn eigen homoseksualiteit uitspreken. Luuk heeft zich bewogen in het grensverkeer tussen leven en dood en hij heeft zich ten slotte verzoend met de gedachte dat zijn leven is, zoals het is.^[36] Pas na het doormaken van dit proces kan hij de wereld tegemoet treden:

‘Maus, ik heb de borden afgewassen, de asresten opgeruimd en de stoelen terug naar de keuken gebracht. Ik heb de dozen opgevouwen en in de papierbak gelegd. Ik heb de tuin gemaaid en de aarde geschoffeld. En nu houd ik op met schrijven. Ik moet gaan. Het is hoog tijd. Ik zal het zilver nog poetsen en daarna wil ik de stad in om te zien of iemand in het carnavalsgeweld mij herkent als ik verkleed ga in mijn eigen kleren. En dan gaat het gewone leven weer door.’^[37]

De zorgvuldigheid van schrijven, het uittekenen van de beelden, samen met de uitgewerkte post-mortem dialoog in dagboekvorm en het opbouwen van de persoonlijke geschiedenis van Maus en van Luuk, maakt *Gebr.* tot literatuur waardoor de lezer aangeraakt kan worden.

8.5 Vertelsituatie en focalisatie

‘Literature allows me to become a thousand people and yet remain myself.’ (C.S. Lewis)

Een veel voorkomend woord in *De vriendschap* is ‘ik’. Het boek is dan ook ‘buitengewoon monologisch’^[38] voor een roman over de vriendschap. De belevende ik-verteller Kit in *De vriendschap* is tevens de focalisator. De ‘ik’ slurpt je op, zodat je kunt spreken van een tunnelblik.^[39] De kracht hiervan is dat de lezer wordt meegezogen in de beleving van de verteller. Maar, omdat het gezichtspunt egocentrisch is, blijft het uitzicht op de vriendschap beperkt. De nuance ontbreekt. De schrijfster laat de protagonist haar wijsheden formuleren alsof het onaantastbare waarheden zijn. Zo lijkt het of het proces van het denken zelf en de kwaliteit van denken verder niet interessant zijn. Kit is absoluut, maar ook gretig in haar leergierigheid, maar weer niet kritisch; ze wil alle opties open houden. Dat maakt haar houding diffuus, net als in de ‘double bind’.

Door de vernauwing van het gezichtspunt wordt, vooral in de eerste twee delen, de lezer niet veel ruimte gelaten: er zijn geen ‘tell-tale gaps’, geen ‘Leerstellen’. Alles is ingevuld en uitgeschreven. De

[36] Toen *Gebr.* in juni 2001 ‘Book Of The Month’ werd, schreef *The Guardian* over *Brothers*: ‘There are no easy answers here; just recognition that life must and does go on and that some bonds are never broken, even by death.’ Zie ‘The Press about Brothers.’ www.home.wanadoo.nl/tedvanlieshout/. Bezocht op 26 juni 2005.

[37] Lieshout, T. van, *Gebr.* Amsterdam, Van Goor, 1997, p. 117.

[38] Brouwers, T., ‘Connie Palmen, Een vriendschap.’ In: *Lexicon van literaire werken*, 41, februari 1999.

[39] Hans Goedkoop beschrijft het als volgt: ‘Ze wil iets met haar lezer. Ze sluit je driehonderd pagina’s op in het hoofd van een vrouw (...).’ In: Goedkoop, H., ‘In de plooiën van een moloch. Roman van Connie Palmen over kennis en afhankelijkheid.’ In: *NRC Handelsblad*. 3 maart 1995.

betekenis lijkt al toegekend en vastgelegd. Omdat de schrijver zo expliciet is, is hiermee ook elke interpretatiemogelijkheid van de lezer bij voorbaat al verengd; de auteursintentie is dwingend. De lezer kan slechts volgen.^[40]

Ondanks het geringe aantal lege plekken en de direct toegankelijke, vlotte stijl die aansluit bij de vooronderstellingen ten aanzien van jeugdromans, is in *De vriendschap* sprake van een volwassen impliciete lezer. Kit schrijft in flashes back over haar groei van kind naar adolescent en vrouw, waardoor haar jeugd al ver van haar vandaan staat.

Aan het einde van het eerste deel schrijft Kit:

‘Voor het eerst die dag voelde ik wat het was om twaalf te zijn. Ik stond voor de gapende, angstaanjagende afgrond van een persoonlijk leven en ik wist dat ik vanaf die dag pas echt begon met ouder worden en dat ik iedere dag dichterbij in de buurt zou komen van een leeftijd die beter bij mij paste dan alle leeftijden die ik tot dan toe had gehad.’^[41]

Kit nuanceert haar volwassen visie niet. Het is lastig om een betrokken lezer te worden wanneer je je als adolescent intellectueel of emotioneel niet kunt verbinden met het boek en je als lezer niet mee kunt participeren in het verhaal. Er is te weinig ruimte om de zelfwerkzaamheid van de lezer te activeren. Eigenlijk wordt de lezer hier passief gehouden, omdat er voor de schrijver maar één lezer is. Die lezer is Ara. Wanneer je je als lezer wel betrokken voelt bij het verhaal of graag bij het type ‘Ara’ zou willen horen, laat Kit zelf dat uiteindelijk niet toe:

‘Mijn geschiedenis van ons behoort jou niet toe. Het is als de brieven die ik je stuurde: al die vellen papier zijn van jou, de inhoud blijft van mij. Over deze verwonderlijke verbintenissen wil ik schrijven, meer niet.’^[42]

Gebr. Kent twee focalisatoren. Je leest wat Luuk schrijft en wat Marius geschreven heeft. Luuk vindt zo uit hoe dingen vroeger zijn gegaan zonder dat dat heel expliciet wordt gemaakt. Luuk gaat begrijpen hoe hij zelf in elkaar zit en hoe anderen op hem reageren. Het verhaal wordt ‘nu’ verteld: ‘Ik had al gedacht gezegd, maar ik ben terug met nieuws: dit dagboek wordt je niet in rook nagezonden. Laat me je vertellen hoe dat is gekomen.’^[43]

Voor de lezer is er ruimte om zelf te verbeelden; er zijn lege plekken om te ademen. De lezer wordt tot communicatiepartner gemaakt, zodat hij mee kan werken aan een verschuivend proces van betekenisgeving.^[44] Een voorbeeld van een nieuwe betekenis-toekenning is de rol die het zilveren bestek speelt

[40] Ook de afsluitende brief in het laatste deel wordt door Xandra Schutte een allegorie genoemd: ‘(...) met een door de auteur aan de lezer opgelegde, al te dwingende interpretatie’. Zie Schutte, X., ‘Het lichaam is een talig instrument.’ In: *De Groene Amsterdammer*, 8 maart 1995.

[41] Palmen C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, 1995, p. 122.

[42] Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, 1995, p. 311.

[43] Lieshout, T. van, *Gebr.* Amsterdam, Van Goor, 1997, p. 107.

[44] In een interview spreekt Van Lieshout hier over de rol van de recensent: ‘Die gaat vaak tussen de dichter en de lezer in staan. Net als de lezer dacht dat het over een stiefmoeder ging, schrijft de criticus: “Nee het is een zus”. Dan bederf je het voor de lezer.’ Maas, C., ‘Ook mijn gedichten staan met beide benen op de grond.’ In: *De Volkskrant*, 28 september 1991.

in *Gebr.* Wanneer Luuk in de ban is van de zigeunerjongen Tibor, denkt Maus in paniek dat hij Luuk alleen terug krijgt door hem te ruilen voor de enige schat die ze in huis hebben: het zilveren bestek. Luuk gebruikt hetzelfde zilveren bestek om de taart aan te snijden en op te eten op het verjaardagsfeest ter nagedachtenis van Maus. Luuk eert Maus zo met het ritueel van hun magische zilveren schat:

“Toen Marius doodging”, zei ik, “ben ik vergeten om hem te gaan ruilen voor het zilveren bestek.”^[45]

Het perspectief in *Gebr.* heeft een duidelijke scherpte en diepte, maar zó dat de lezer zichzelf kan overgeven aan het boek. Hij is bereid om zich te laten leiden, om alles mee te maken wat hem in het verhaal wordt aangeboden. Welke ervaring dan ook. Zijn horizon kan zich verbreden, want de lezer klimt. De lezer neemt de uitdaging die het verhaal biedt aan en neemt actief deel aan het proces van verbeelding en verandering. Ook hij zou weer in het dagboek van Maus en Luuk kunnen verder schrijven. Er is altijd weer beweging, er is altijd verandering mogelijk.

8.6 Werkinterne literatuuropvatting

Zowel in *De vriendschap* als in *Gebr.* kunnen we in eerste instantie spreken van een mimetische literaturopvatting. ‘Er staat wat er staat’; beide romans zijn realistisch, het verhaal blijft dicht tegen de alledaagse werkelijkheid van de lezer en de auteur. Geen van beide romans reikt ‘oplossingen’ aan door het creëren van een fantasiewereld. Beide voeren ook geen verborgen agenda; ze hebben geen expliciet didactische bedoelingen. In dat geval, zouden de auteurs een meer pragmatische literaturopvatting hebben voorgestaan. Van Lieshout neigt daar wel toe (zie de werkexterne poëtica) en je kunt je afvragen of Palmen in haar brief-essay de lezer wellicht inzicht wil geven in psychologische processen. Toch spreekt uit *De vriendschap* vooral een expressieve poëtica. Vorm en inhoud worden bijna slordig gepresenteerd; ze zijn ondergeschikt gemaakt aan de behoefte van de auteur uiting te geven aan haar eigen persoonlijkheid. Er is hier sprake van een autobiografisch realisme (zie verder).

Ook aan *Gebr.* ligt een expressieve literaturopvatting ten grondslag. Het verhaal heeft een autobiografisch karakter. Er is sprake van een vermenging van literaturopvattingen. *Gebr.* getuigt niet alleen van een mimetische en expressieve literaturopvatting, maar vooral ook van een autonomistische poëtica. *Gebr.* is in de eerste plaats geschreven als een kunstwerk. Ted van Lieshout is een dubbeltalent, het proces dat hij (be)schrijft is gemaakt volgens het procédé van een tekening of een schilderij. De werkelijkheid die hij creëert bestaat ‘echt’, maar hij voegt daar een extra dimensie aan toe, een wereld van beelden. De werkelijkheid wordt daardoor misschien nét even bewuster beleefd. Niet alleen het vorm-experiment is bij hem zorgvuldig opgebouwd, maar het werk in zijn totaliteit is belangrijk. Zijn kunstwerk wordt hierdoor niet hermetisch. Juist Van Lieshout presenteert zich als een dynamisch kunstenaar die zelf als eerste de aandacht vestigt op de buitenliteraire context van zijn werk.

8.6.1 Tweemaal een ‘author’

Aidan Chambers heeft het onderscheid beschreven tussen ‘writers’ en ‘authors’. Een ‘writer’ past zich aan de veronderstelde lees- en levenservaring van zijn lezer aan en schrijft eenduidige teksten met een

[45] Lieshout, T. van, *Gebr.* Amsterdam, 1997, p. 117.

niet mis te verstane boodschap. Een 'author' schrijft voor zichzelf, heeft een voorkeur voor meerduidelijke teksten en schenkt veel aandacht aan de vorm. Zowel Palmen als Van Lieshout zijn 'authors'. In beide romans gaat het om een authentieke beleving, beschreven vanuit een expressieve en een autonomistische visie op literatuur.

8.7 Werkexterne literatuuropvatting

De vriendschap heeft een autobiografische invalshoek. Palmen heeft verteld dat zo'n vriendschap in haar leven bestaat. Een autobiografie zou ze nooit schrijven. Eigenlijk vindt ze, dat ze door het gebruik van bepaalde ervaringen in haar roman, het vertrouwen al kan schenden. Ze zegt hierover: 'M'n morele probleem is dat je het boek kunt beschouwen als het verraad van de vriendschap.'^[46] Zelf noemt Palmen de stijl autobiografisch. Daarmee bedoelt ze dat haar stem en die van Kit samenvallen, het ritme waarmee Kit denkt en praat is dat van haarzelf.^[47]

Het boek was voor Ischa Meijer, zijn motto werd tijdens de eerste druk nog aan de kopij toegevoegd. In de roman *I.M.* (1998) die Palmen over haar relatie met Ischa Meijer na zijn overlijden schreef, vertelt zij over haar werk aan *De vriendschap*. Deze intertekstualiteit versterkt de illusie van een autobiografisch realisme.

Gebr. is ook autobiografisch. Van Lieshout:

'Dit boek heb ik niet geschreven maar gebaard. (...) Het is het verhaal over de dood van mijn broer (...) Een andere reden om het boek te schrijven was het feit dat mijn overleden broer homoseksueel was en ik dat ook ben. (...) In zekere zin exploiteer ik mijn jeugd en verdien ik aan de dood van mijn broer. Ik pluk er dan zelfs letterlijk de prijzen van, zeg ik dan cynisch. Maar ik zie het als mijn taak om over mijn ervaringen te schrijven (...). Misschien dat ik daarmee anderen kan helpen op een of andere manier.'^[48]

Deze uitspraak lijkt te getuigen van een pragmatische literatuuropvatting. Van een overeenkomst met de pragmatische idee van 'nuttigheid en vooruitgang die de bron vormt van de jeugdliteratuur die het kind inwijdt in de veilige wereld van de moderne bourgeois'^[49] is echter geen sprake. Van Lieshout is niet zozeer pragmatisch als wel 'open minded' in zijn willen delen en uitdragen van zijn belevenissen en zijn reacties en gevoelens als schrijver. Hij doet dat op zijn homepage - (www.home.wanadoo.nl/tedvanlieshout; bezocht op 10 juni 2005) - door te vertellen over zijn boeken, de lange weg naar een nieuw boek, de vertalingen en de verschillende omslagen van zijn *Gebr.*. In 1995 zegt hij al in een interview:

[46] Bibeb. 'Het verdedigen van de eigen grenzen.' In: *Vrij Nederland*, 4 maart 1995.

[47] Interview Mulder, R., 'Er bestaan nog geen boeken over verdriet.' In: *NRC Handelsblad*, 26 maart 1995.

[48] Wissen, M. van, 'De dood van een broer.' In: *BN/De Stem*, 23 maart 2000.

[49] Visie van Wilbert Smulders die de gedachte aanhangt dat moderne volwassenenliteratuur zich richt tot de al ingewijde lezer. Het is een literatuur die voortkomt uit de artistieke moderniteit en zich afzet tegen de moderniteit van de bourgeois. Hierdoor kan er van gelijkheid tussen volwassenenliteratuur en jeugdliteratuur geen sprake zijn; zelfs de recente jeugdliteratuur komt voort uit een andere bron. Zie: Smulders, W., 'Over de onmogelijkheid van Reve als kindervriend. Jeugdliteratuur is van een andere culturele orde.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 13 (1999), nr. 50, pp. 325-342.

‘Nu integreer ik tekst en beeld meer tot een totaalproject en dat zal ik steeds meer gaan doen. Je zult ook wel moeten in de toekomst, want met internet, cd-i en cd-rom zul je andere keuzes moeten maken met boeken; er kunstwerkjes op zich van maken. (...) Een cd-rom met mijn gedichten... een druk op de knop en je krijgt er een illustratie bij, of je kunt besluiten dat je het voorgelezen wilt krijgen. Ja, dat zie ik wel als voorland.’^[50]

In *De hele Biblebontse berg*^[51] wordt Van Lieshout naar de categorie dichters-in-de-marge verwezen. Zelf vindt hij dat niet erg; hij hoeft zich immers dan ook niet te conformeren aan bepaalde stromingen. In *Leesgoed*^[52] vertelt hij: ‘Voor mij bestaat er geen grens tussen schrijven voor kinderen of volwassenen. Mijn boeken kunnen door iedereen worden gelezen’. Door de ontkenning van het genre geeft de auteur aan dat hij zich wel een beeld heeft gevormd van de heersende opvattingen over wat kinderboeken zijn. Hij blijkt zich ook bewust van zijn lezerspubliek:

‘Als je jeugdpoëzie schrijft kun je niet zomaar in het wilde weg elk thema aansnijden. () Dan moet ik bepalen: komt het er in of niet (...) Zo heb ik bij dat nieuwe boek over die broers heel wat zelfcensuur toegepast, anders was het veel te deprimerend geworden.’^[53]

Van Lieshout geeft zich ook rekenschap van zijn lezerspubliek door ervan uit te gaan dat een verhaal logisch moet zijn, dat wil zeggen vaste grond moet hebben. Is dat niet zo, dan is de realiteit in het boek alleen maar de realiteit van de auteur, niet die van de lezer. Hij neemt zo duidelijk stelling en kiest voor de jeugdliteratuur, ook als hij leest. Het intellectuele in veel volwassenenliteratuur irriteert hem: ‘Ik heb voortdurend het gevoel dat ik word getest; wie is er intelligenter, de schrijver of ik? Nee, dan is het ongedwongene van kinderliteratuur me liever.’^[54] De volgende uitspraak van hem wordt vaak aangehaald: ‘Vergeet niet dat kinderen en volwassenen met elkaar gemeen hebben dat ze kind zijn of zijn geweest; niet dat ze volwassen zijn of zijn geweest.’^[55]

Zoals we in *Gebr.* kunnen zien, schuwt hij in zijn ‘kinderliteratuur’ in ieder geval de grote thema’s, zoals de dood, niet: ‘Het is niet zo dat ik denk: je moet kinderen uit de buurt houden van de somberheid. Wat een onzin, alsof er in een kinderleven geen vervelende dingen gebeuren.’^[56]

[50] Duin, L. van, ‘Ted van Lieshout bouwt huizen van taal.’ In: *Trouw*, 5 oktober 1995.

[51] Bekkering, H., ‘Van poësie tot poëzie - Het kindervers.’ In: Heimeriks, N. & W. van Toorn (eindred.), *De hele Biblebontse berg, de geschiedenis van het kinderboek in Nederland en Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*, Amsterdam, Querido, 1989, pp. 341-390. Zie voor kritiek op dit naslagwerk, Lierop-Debrauwer, H. van, ‘Op weg naar een nieuwe geschiedenis van de jeugdliteratuur. Ontwikkelingen na De hele Biblebontse berg.’ In: Dongelmans, B. e.a. (red.), *Tot volle waschdom. Nieuwe hoofdstukken voor de geschiedenis van de kinder- en jeugdliteratuur*. Den Haag, Biblion, 2000, pp. 271-280.

[52] ‘Charlotte Köhler Stipendium 1989.’ In: *Leesgoed*, jrg. 17 (1990), nr. 3, pp. 123-125.

[53] Duin, L. Van, ‘Ted van Lieshout bouwt huizen van taal.’ In: *Trouw*, 5 oktober 1995

[54] Brands, W., ‘Ik schuw de grote thema’s niet.’ In: *Boekblad* jrg. 154 (1987), nr. 38.

[55] Maas, C. ‘Ook mijn gedichten staan met beide benen op de grond.’ In: *De Volkskrant*, 28 september 1991.

[56] Brands, W., ‘Ik schuw de grote thema’s niet.’ In: *Boekblad*, jrg. 154 (1987), nr. 38.

[57] Stichting Van der Leeuw-lezing, de negentiende Van der Leeuw-lezing, 30 mei 2002, Martinikerk te Groningen.

8.8 Literaire kwaliteit heeft eigenlijk niet met categorieën te maken, wel met literaire emancipatie

In een co-referaat op de negentiende Van der Leeuw-lezing door Isabel Allende reageert Barber van de Pol op het verhaal van Allendes persoonlijke geschiedenis:

‘Geen enkel verhaal is van zichzelf vervelend, het is de verteller die verveelt, vooral als je hem loslaat op zijn eigen leven. Dan zuigt hij je een moeras in waar je je als een Baron von Münchhausen aan je haren weer uit omhoog moet trekken. Hij zal je niet helpen. Hij is zelf kopje onder.’^[57]
Een verteller die volgens Van de Pol nooit verveelt, is Julio Cortázar. Van hem is de typering ‘de lezer als medeplichtige’:

‘Cortázar neemt je niet bij de hand, hij laat je zelf lopen. Ik zou willen stellen dat een verhaal pas geslaagd is als het is losgekomen van de verteller (...).’^[58]

Van de Pol toont zich hier een voorstander van de eerder beschreven ‘Leerstellen’ van Iser en de ‘tell-tale gaps’ van Chambers.

Een aspect dat naast de ruimte van de tell-tale gap zeker van belang is in de adolescentenroman is authenticiteit. Maar wat betekent authenticiteit nu eigenlijk? Authenticiteit van de auteur is zó algemeen aanvaard, dus onuitgesproken, dat ze behoort tot de impliciete werkexterne poëtica^[59]. De auteur markeert en accentueert zijn unieke positie en legt de nadruk op punten waar hij van anderen afwijkt. De verantwoording voor *De vriendschap* in het laatste hoofdstuk geeft het verhaal naast biografische ook veel authenticiteitswaarde: ‘Mijn geschiedenis van ons behoort jou niet toe’^[60] betekent ook een versterking van Kits eigenheid.

Luuk maakt de lezer deelgenoot van zijn waarde en zijn wijsheid, opgedaan in zijn leven en is daarin authentiek. *Gebr.* voegt hiermee ook iets toe van wijsheid en van waarde aan het literaire leven en is daarin oorspronkelijk en zorgvuldig.

Voor de adolescent is authenticiteit een mogelijkheid om impliciet te ‘selecteren’; van zich een mening kunnen vormen tot een levenshouding kunnen ontwikkelen. Het is dan belangrijk om je te kunnen ijken aan anderen. Dat is hier in beide romans mogelijk.

[58] Pol, B. van de, ‘De verteller is een ander.’ Verkorte tekst co-referaat negentiende Van der Leeuwlezing. In: *De Volkskrant*, 7 juni 2002.

[59] Akker, W.J. van den, *Een dichter schreit niet. De poëtica van M. Nijhoff*. Utrecht, L.J.Veen, 1985.

[60] Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, 1995, p. 311.

Hoofdstuk 9

The Catcher in the Rye en The Chocolate War. Een vergelijkende analyse

'Janza's fist caught him at the temple, sending Jerry reeling. His stomach caved in as Janza's fist sank into the flesh. He clutched at his stomach protectively and his face absorbed two stunning blows – his left eye felt smashed, the pupil crushed.'^[1]

'Anyway, I'm sort of glad they've got the atomic bomb invented. If there's another war, I'm going to sit right the hell on top of it. I'll volunteer for it, I swear to God I will.'^[2]

9.1 Controversieel en gewaardeerd

Zowel *The Catcher in the Rye*^[3] als *The Chocolate War*^[4] behoren tot de meest gecensureerde boeken in de Verenigde Staten, onder meer vanwege passages als de hierboven geciteerde.^[5] Beide boeken staan sinds hun verschijnen in respectievelijk 1951 en 1974 ter discussie vanwege gewelddadigheid, opvattingen ten opzichte van religie, beledigend taalgebruik en expliciete verwijzingen naar seks. Tegelijkertijd zijn het boeken die zeer geprezen worden vanwege hun bijzondere kwaliteiten. *The Chocolate War* is onderscheiden als ALA^[6] Best Book for Young Adults, School Library Journal Best Book of the Year en de New York Times Outstanding Book of the Year. *The Catcher in the Rye* wordt door velen beschouwd als een klassieker in de Amerikaanse literatuur.^[7]

De tegenstrijdige waardering die beide boeken ten deel is gevallen, is niet de enige reden waarom het interessant is de romans met elkaar te vergelijken. Terwijl de hoofdpersonages in de eerder met elkaar vergeleken adolescentenromans vooral een innerlijke strijd voeren, gaan de protagonisten in *The Catcher in the Rye* en *The Chocolate War* in hun zoektocht naar een eigen identiteit ook een strijd aan met de maatschappij. Dit is een gevecht dat voor de adolescent bij voorbaat niet te winnen is. Een verschil tussen beide romans is de uitwerking. Terwijl het hoofdpersonage in *The Catcher in the Rye*, Holden Caulfield, ontgoocheld raakt en zich bij zijn nederlaag lijkt neer te leggen^[8], blijft de protagonist in *The Chocolate War*, Jerry Renault, zich verzetten totdat hij er letterlijk bij neervalt.

[1] Cormier, R., *The Chocolate War*. London, Macmillan Education Limited, 1982, pp 182-183.

[2] Salinger, J.D., *The Catcher in the Rye*. London [etc.], Penguin Group, 1994, p. 127.

[3] Salinger, J.D., *The Catcher in the Rye*. Boston, Little, Brown and Company, 1951. Eerste Nederlandse vertaling onder de titel *Puber* verscheen bij Ad. Donker, Amsterdam, 1958. Latere vertalingen kregen de titel *De vanger in het graan*. De meest recente vertaling is van J. Hos, uitgegeven door De Bezige Bij, Amsterdam, 1989. Gebruikte Engelstalige editie Salinger, J.D. *The Catcher in the Rye*. London [etc.], Penguin Group, 1994.

[4] Cormier, R., *The Chocolate War*. New York, Pantheon Books, 1974. Eerste Nederlandse vertaling onder de titel *Chocolade oorlog* verscheen bij Sjaloom, Amsterdam, 1982. Gebruikte Engelstalige editie: Cormier, R., *The Chocolate War*. London, Macmillan Education Limited (M Books), 1982.

[5] Zie 'The 100 Most Frequently Challenged Books of 1990-2000.' Op <http://www.ala.org/ala/oif/bannedbookweek/bbwlinks/100most-frequently.htm>. Bezocht op 19 juni 2005. Op deze lijst staan *The Chocolate War* en *The Catcher in the Rye* respectievelijk op de vierde en dertiende plaats. Op de lijst van gecensureerde boeken van 2004 staat *The Chocolate War* zelfs op de eerste plaats.

[6] ALA is de afkorting van *American Library Association*.

[7] Een overzicht van de positieve en negatieve kritiek op deze adolescentenroman is te vinden op <http://www.levity.com/corduroy/salinger1.htm>. Bezocht op 18 juni 2005.

[8] In de receptie van de roman is veel discussie over of Holden Caulfield zich nu wel of niet met de maatschappij verzoent.

9.2 Inhoud

In *The Chocolate War* komt Jerry Renault als nieuwe leerling op het Trinity College, een katholieke jongensschool. Hij raakt vrijwel meteen in conflict met Archie Costello, leider van Vigil^[9], een jongensbende op school, en broeder Leon, de tijdelijke schoolleider. De taak van Archie Costello is het verzinnen van lastige, brutale opdrachten voor individuele leerlingen; een riskante taak, want door het lot kan hij zelf als uitvoerder worden aangewezen. Na het omschrijven van een opdracht en het aanwijzen van de uitvoerder, moet Archie namelijk van de mede-Vigils een knikker pakken uit een zwart kistje, waarin vijf witte en één zwarte knikker zitten. Pakt hij de zwarte, dan moet hij de opdracht zelf uitvoeren:

‘It was an ingenious idea thought up by someone long before Archie’s time, someone who was wise enough – or a bastard enough – to realize that an assigner could go off the deep end if there wasn’t some kind of control. The box provided the control.’ ^[10]

Archie heeft al drie jaar geluk gehad.

Jerry wil zijn plaats veroveren in het rugbyteam van school. Met vastberadenheid en doorzettingsvermogen lukt hem dat. Het eerste hoofdstuk is helemaal gericht op een beschrijving van Jerry’s wilskracht. Die eigenschap komt hem goed van pas in het conflict rondom de chocoladedozen die verkocht moeten worden ten bate van de school. Hij moet het daarin opnemen tegen de jongensbende én de school. Broeder Leon zet de leerlingen onder druk om de verkoop tot een succes te maken; de jongensbende zet ze aan tot verzet. Jerry verweert zich tegen beide groepen door de chocoladeverkoop te weigeren. Na eerst The Vigils impulsief gehoorzaamd te hebben – de eerste tien dagen van ‘nee’ zeggen is een opdracht – maakt hij bewust de keuze om geen chocoladedozen te verkopen. Zijn vasthouden aan zijn standpunt levert hem aan het eind van de roman een publieke afranseling op.

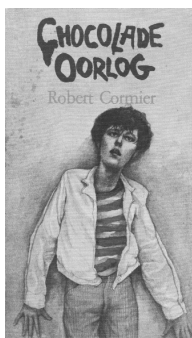
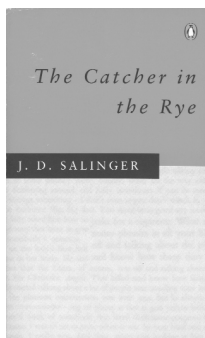
The Catcher in the Rye beschrijft 48 uur uit het leven van Holden Caulfield. Aan het begin van de roman wordt hij van school, de Pencey Prep School, gestuurd. Het moment van vertrek is een eigen keuze: ‘All of a sudden, I decided what I’d really do, I’d get the hell out of Pencey.’^[11] Aanvankelijk weet hij niet wat hij zal doen. Naar zijn ouders gaan is voor hem geen optie, omdat hij daar pas enkele dagen later wordt verwacht. Daarom zoekt hij naar een soort tussenruimte. Hij vlucht naar een hotelkamer in New York. Deze kamer is zijn vertrekpunt voor een avontuurlijke tocht door de stad. Tijdens zijn omzwervingen ontmoet Holden een bonte rij mensen die vaak typisch zijn voor de maatschappij die hij vreest. Door hen verwerft hij echter ook nieuwe inzichten. De zoektocht van Holden eindigt wanneer hij zijn zusje Phoebe weer ontmoet. Zijn liefde voor haar maakt dat zijn verzet breekt:

‘I felt so damn happy all of a sudden, the way old Phoebe kept going around and around. I was damn near bawling, I felt so damn happy, if you want to know the truth. I don’t know why. It was just that she

[9] In de Nederlandse vertaling *De Wakers*.

[10] Cormier, R., *The Chocolate War*. London, Macmillan Education Limited, 1982, pp. 32-33.

[11] Salinger, J.D., *The Catcher in the Rye*. London [etc.], Penguin Group, 1994, p. 45



looked so damn nice, the way she kept going around and around, in her blue coat and all.^[12]

Eenmaal thuis wordt hij ziek, waarna hij wordt opgenomen in een kliniek. Vandaaruit schrijft hij in een flashback over wat hem is overkomen.

9.3 Uiterlijke vormgeving

J.D. Salinger heeft bepaald dat er geen illustraties op de omslagen van zijn boeken mochten staan.^[13] In de Penguin-reeks verschijnt zijn boek dan ook in een sobere vormgeving. Bij de hier gebruikte Engelse uitgave uit 1994 is het omslag in tweeën gedeeld door een zwarte balk met daarop in witte letters de naam van de auteur. De bovenkant is rood en de onderkant grijs waarop vaag woorden te onderscheiden zijn.

In andere uitgaven wordt Salingers eis niet ingewilligd. Eén gevonden omslag laat een met pen getekend stukje van de skyline van New York zien. Daaroverheen vloeit een bloedrode vlek, waarin de letters van de titel in geel zijn gedrukt, uit tot de vorm van een draaimolenpaard. Dit is een verwijzing naar het moment in Central Park waarop Holden zich gelukkig voelt met Phoebe vlak bij zich. De omslag van een andere uitgave (a Signet Book) toont ons een jonge man met lange jas, rode das en rode cap, die met zijn koffer in zijn rechterhand aankomt in New York. De man roept eerder associaties op met Sherlock Holmes dan met een onzekere adolescent die aarzelend besluit de New Yorkse nacht in te gaan. Links achter hem zijn twee vrouwen zichtbaar. Vóór hem de verlichte ramen van een Club. Deze omslag lijkt een voorbeeld van wat Salinger wilde vermijden: een ingevuld beeld van een personage, waardoor de lezer geen kans krijgt zijn eigen idee over Holdens uiterlijk te vormen.^[14]

Eén van de eerste vertalingen van *The Catcher in the Rye* in Nederland (Amsterdam, Ad Donker, 1958) laat op een okergele achtergrond de in rood getekende contouren van de ramen van een wolkenkrabber zien. De nogal ongelukkige, erg vrije vertaling van de titel is *Puber*. De meest recente vertaling (De Bezige Bij, 2001) is gebonden, met een losse omslag in steenrode inkt, met daarop de letters van de titel in het wit: *De vanger in het graan*. Dit omslag (en de zorgvuldige vertaling) geeft cachet aan het boek zonder een beeld in te vullen en eert zo de uitdrukkelijke wens van de schrijver opnieuw.

The Chocolate War toont ons in verschillende omslagen bijna identiek vormgegeven voorstellingen van leerlingen. Vooral de Engelse uitgave laat niet veel te raden over: vijf jongens in hun typische Engelse schooluniform. Ze zien er jonger uit dan men op basis van de tekst zou verwachten. Ze hebben hun ogen niet op de lezer gericht, maar kijken onzeker omhoog, mogelijk naar een persoon waarvoor ze ontzag hebben. Een andere aanpak is de tekening van de eenling Jerry, getekend in een onheilspellend licht zodat hij gespiegeld wordt door zijn schaduw. Een schaduwbeeld staat symbool voor sterk aanwezige eigenschappen die duidelijk zijn voor de omgeving, maar waarin de persoon zelf zich niet herkent. In Jerry's geval kan dat de enorme weerstand zijn die hij oproept bij zijn weigering zich te conformeren aan de

[12] Salinger, J.D., *The Catcher in the Rye*. London [etc.], Penguin Group, 1994, p. 191.

[13] Zie onder meer Eeden, E. van, *De vanger gevangen. Over J.D. Salinger en zijn werk*. Amsterdam, De Bezige Bij, 2001.

[14] De omslagen zijn te zien op: www.digischool.nl/ckv1/literatuur/salinger/salinger1.htm. Bezocht op 2 november 2005.

groep. De schaduw kan ook refereren aan de steeds aanwezige dreiging.^[15] De voorkant van de Nederlandse uitgave uit 1982 heeft een tekening van een bange jongen die letterlijk met zijn rug tegen de muur staat.

Wanneer men de vormgeving van beide boeken met elkaar vergelijkt, dan is het omslag van *The Catcher in the Rye* overeenkomstig de wens van de auteur, in de meeste gevallen abstract en is die van *The Chocolate War* figuratief. Hiermee beantwoordt deze roman aan de vooronderstellingen ten aanzien van de uiterlijke vormgeving van jeugdboeken.

9.4 Werkexterne literatuuropvatting

Over Jerome David Salinger (geboren in 1919 in New York) is weinig bekend. *The Catcher in the Rye* was het romandebuut van de toen 42-jarige auteur. Door de aandacht voor deze novelle in kranten en tijdschriften en de goede verkoopcijfers werd Salinger een beroemdheid. Hijzelf was echter wars van alle publiciteit. Hij ging zelfs op de vlucht voor het succes en vertrok tijdelijk naar Europa. Hij verwachtte bij zijn terugkeer dat de aandacht wel zou zijn afgenomen, maar dat bleek niet het geval. Een pocketuitgave had de verkoopcijfers nog verder doen stijgen. Omdat het succes hem financieel geen windeieren had gelegd, kon hij zich terugtrekken op een afgelegen en bewaakte boerderij in de heuvels van New Hampshire.

Naarmate het aantal lezers groeide, werden de media nieuwsgieriger naar de auteur. Er werd veel moeite gedaan om meer over Salinger te weten te komen. De schrijver zelf heeft echter zijn privé-leven altijd beschermd. Hij ging daarin zo ver dat hij probeerde zijn lezers te misleiden met onjuiste informatie. Daardoor heeft hij bijgedragen aan de mythevorming rond zijn persoon. Hij wordt beschouwd als een buitenstaander die, niet gebonden aan welke literaire stroming dan ook, zijn eigen weg gaat.^[16]

Door zo te waken over zijn privé-leven wekt Salinger op zijn minst de indruk dat hij niet wil dat er een relatie wordt gelegd tussen zijn leven en zijn werk. De weinige uitspraken die van hem bekend zijn, geven onvoldoende zicht op zijn werkexterne literaturopvatting.

Robert Edmund Cormier werd op 17 januari 1925 geboren in Leominster, Massachusetts, waar hij tot zijn dood in 2000 woonde. Hij trouwde en kreeg vier kinderen. In de periode 1946 tot 1966 was hij radioreporter, journalist en columnist. Vanaf die tijd was hij fulltime schrijver. In 1960 debuteerde hij als schrijver voor volwassenen met *Now and at the hour*. Zijn grote succes kwam met *The Chocolate War* dat in 1974 verscheen.

De onderwerpen voor zijn boeken ontleent hij vaak aan ervaringen van zichzelf of zijn kinderen. Als jongen op de St. Celia's Parochial Grammar School zag hij vanuit het raam van zijn klas dat zijn ouderlijk huis vlam vatte en afbrandde. Zijn lerares, een non, verbood hem te gaan kijken of zijn familie veilig was voordat hij gebeden had. Dit voorval maakte hem jaren later nog woedend.^[17] *The Chocolate War* is gebaseerd op de ervaringen van Cormiers zoon Peter. Deze weigerde uit principe en met toestemming van zijn ouders, mee te doen aan de verkoop van chocolaatjes op zijn school. Hoewel er niets vre-

[15] In een scholierenrecensie van Katie Philipp wordt het als volgt verwoord: 'In every chapter there was a sense of sadness and dreariness. (...) One keeps wondering if things could get worse, and they can.' www.ced.appstate.edu/whs/chocolat.htm. Bezocht op 6 mei 2003.

[16] <http://www.levity.com/corduroy/salinger1.htm>. Bezocht op 18 juni 2005.

[17] <http://www.teenreads.com/authors/au-cormier-robert.asp>. Bezocht op 20 juni 2005.

selijks met hem gebeurde, stelde Cormier zich voortdurend de ‘wat als...’-vraag: Wat zou er gebeurd zijn als hij geïntimideerd was om chocolaatjes te verkopen?^[18] Emotionele betrokkenheid is voor Cormier een voorwaarde om te kunnen schrijven. Opmerkelijk is dat hij in een interview op de vraag naar zijn favoriete personage antwoordt: ‘They’re all my children, but Archie Costello in *The Chocolate War* (...) continues to fascinate me.’^[19]

Hoewel hij sinds de publicatie van *The Chocolate War* is geconfronteerd met censuur, weigert hij zich in zijn manier van schrijven aan te passen:

‘Political correctness is one of the worst things to happen to literature. It’s killing language and thought. It’s evading real life. It’s substituting euphemisms for truth.’^[20]

Cormier is zich zeer bewust van de relatie tussen zijn boeken en de werkelijkheid. Hij wil het leven in al zijn facetten laten zien en daarbij is hij er expliciet op uit ook de donkere kanten van het leven te schetsen. In dat opzicht sluit hij aan bij de auteurs die hij in interviews noemt als zijn inspiratiebronnen: Graham Greene, J.D. Salinger en Ernest Hemingway. Hij zegt hierover het volgende:

‘In a lot of instances, young adults are living that darker side of life or are aware of it through television, movies or what they see and hear on school buses or in the school corridors. For some reason many people think teenagers live in a kind of vacuum. They don’t. And when they read about the dark side of life in books, it gives an affirmation to what they see and hear every day. For the more protected and isolated teenager, the books give them a dose of reality, of what’s really going on in the world out there that’s waiting for them. One of the sentences that occurs all the time in the letters I receive is: You tell it like it is. And that’s affirmation for and keeps me going.’^[21]

Met het beschrijven van de goede en donkere kanten van de werkelijkheid wil Cormier zijn lezers vormen:

‘Realistic novels, of course, reflect what’s going on in the world (...) and it’s hard to tell whether they influence kids to grow up more quickly. My hope is that they make children wiser in the ways of the world without making them cynical.’^[22]

Op grond van deze uitspraken is de werkexterne literatuuropvatting in de eerste plaats te typeren als mimetisch. De boeken van Cormier vormen een afspiegeling van de buitentalige werkelijkheid. Daarnaast heeft zijn literaturopvatting ook pragmatische aspecten: de auteur heeft de intentie bij de lezer een bepaald effect te bereiken.

[18] <http://www.ipl.org/div/kidspace/askauthor/Cormier/html>. Bezocht op 20 juni 2005.

[19] <http://www.teenreads.com/authors/au-cormier-robert.asp>. Bezocht op 20 juni 2005.

[20] Ibid.

[21] Ibid.

[22] Ibid.

9.5 Structuur

In *The Chocolate War* breekt Cormier met de literaire conventie dat aan het slot van jeugdboeken een positieve loutering plaatsheeft (zie ook hoofdstuk 3). Door aan het slot van zijn roman zijn hoofdpersoonage Jerry Renault een publieke afstraffing te laten ondergaan introduceert hij de zwarte kant van het leven in de jeugdliteraire adolescentenroman. Cormier blijft hiermee trouw aan de uitspraken die hij in interviews heeft gedaan over hoe hij de werkelijkheid in zijn literaire werk wil beschrijven.

De opbouw van het boek is sterk gericht op het creëren van spanning, op het uitdrukken van de intensiteit van de ervaringen van de personages en de gebeurtenissen. De spanning die wordt opgeroepen, toont enige verwantschap met die van de detective. Het is voor de lezer lang onduidelijk hoe de verschillende gebeurtenissen zich tot elkaar verhouden.

Opvallend in *The Chocolate War* is het aantal focalisatoren. Tussen de hoofdstukken (en soms ook binnen de hoofdstukken) is sprake van een steeds wisselend gezichtspunt. Dat maakt mede het boek tot een bijzonder boek. Wanneer alleen Jerry Renault de focalisator was geweest, dan was de intensiteit van de roman ongetwijfeld minder groot geweest en dan had de lezer minder inzicht gekregen in het spel van macht, manipulatie en intimidatie. Jerry is het belangrijkste hoofdpersoonage. Hij is de enige van wie de thuissituatie – zijn gestorven moeder en het contact met zijn vader – wordt beschreven. Toch is zijn visie op wat er gebeurt nauwelijks dominanter aanwezig dan die van enkele andere personages, met name Archie Costello.

In *The Chocolate War* is sprake van een auctoriale vertelsituatie. Er wordt van personage naar personage ‘gesprongen’; in totaal krijgt men de visie van twaalf personages. Hierdoor wordt de lezer tot grote activiteit gedwongen.

De zelfwerkzaamheid van de lezer wordt ook geactiveerd doordat het verhaal in medias res begint en door het grote aantal open plekken in het boek. De lezer moet zelf conclusies trekken. Dat is bijvoorbeeld het geval als aan het eind van hoofdstuk 12 wordt aangekondigd dat Jerry een opdracht krijgt: ‘When he returned to the school after practice, he found a letter scotch-taped to the door of his locker. A summons from the The Vigils. Subject: Assignment.’^[23] Pas in hoofdstuk 16 wordt duidelijk wat de opdracht die Jerry kreeg, was: gedurende tien dagen weigeren chocolaatjes te verkopen. Het ‘turning point’ in het verhaal is het moment dat Jerry ook op de elfde dag impulsief weigert. Broeder Leon werkt zoals iedere dag de lijst met namen af om te horen hoeveel dozen de leerlingen al verkocht hebben:

““Right,” Brother Leon answered, making the check against the name. Looking up, he called, “Renault.” The pause. The damn pause. “No!” The Goober felt as if his eyes were the lens for a television camera in one of those documentaries. He swung around in Jerry’s direction and saw his friend’s face, white, mouth half-open, his arms dangling at his sides. And then he swivelled to look at Brother Leon and saw the shock on the teacher’s face. His mouth forming an oval of astonishment. It seemed almost as if Jerry and the teacher were reflections in a mirror. Finally Brother Leon looked down. “Renault,” he said

[23] Cormier, R., *The Chocolate War*. London, Macmillan Education Limited, 1982, p. 61.

again, his voice like a whip. “No. I’ m not going to sell the chocolates.” Cities fell. Earth opened. Planets tilted. Stars plummeted. And the awful silence.’^[24]

Vanaf dat moment verzet hij zich zowel tegen het schoolsysteem als de schoolbende. In een analyse van *The Chocolate War* ziet Tarr dit verweer niet als een bewuste actie. Volgens haar is Jerry’s weigering om chocola te verkopen niet het resultaat van een moreel dilemma. Zijn gedrag komt eerder voort uit een negatief besluit om niet te handelen dan uit een positieve beslissing om iets te doen.^[25] Daarin heeft Tarr maar ten dele gelijk. Nadat Jerry aanvankelijk een impulsieve beslissing neemt om ‘nee’ te blijven zeggen tegen de verkoop van chocola, blijkt uit zijn reflectie op dit besluit dat het voortkomt uit de behoefte om daadwerkelijk deel uit te maken van de wereld en niet, zoals zijn vader, zijn leven te verslapen.

‘Listening to his father’s snores, he thought of how his father was actually sleeping his life away, sleeping even when he was awake, not really alive. And how about me? What was it the guy on the Common had said the other day, his chin resting on the Volkswagen like some grotesque John the Baptist? *You’re missing a lot of things in the world.* (cursivering RC)
He turned over, dismissing his doubts (...).’^[26]

Zijn doorzettingsvermogen overwint hier zijn twijfel over de eigen moed het universum te veranderen. Jerry verwijst daarbij naar een uitspraak van T.S. Eliot die hij in zijn schoolkluisje heeft gehangen: ‘*Do I dare disturb the universe?*’^[27] (cursivering RC)
Nadat hij in elkaar geslagen is, komt hij tot de treurige conclusie dat het beter is om je als individu niet te verzetten maar de regels te volgen:

‘They tell you to do your thing but they don’t mean it. They don’t want you to do your thing, not unless it happens to be their thing, too. It’s a laugh, Goober, a fake. Don’t disturb the universe, Goober, no matter what the posters say.’^[28]

Tarr is van mening dat *The Chocolate War* in strijd is met Cormiers werkexterne opvatting over samenwerken in het bestrijden van het kwaad. Ze verwijst naar een interview waarin Cormier de lezer waarschuwt dat samenwerking de enige mogelijkheid is om het kwaad te verslaan. Op één uitzondering na is het inderdaad zo dat samenwerking in *The Chocolate War* vooral het kwaad dient. Het boek kan echter ook gelezen worden als een ondersteuning van Cormiers opvatting. Doordat Jerry het alleen opneemt tegen zijn tegenstanders, is zijn verzet gedoemd te mislukken. Hij stelt zich op als individu en gebruikt de aanvankelijke bewondering van zijn klasgenoten niet om hen te overtuigen van zijn visie. Zij blijven

[24] Cormier, R., *The Chocolate War*. London, Macmillan Education Limited, 1982, p. 88.

[25] Tarr, A., ‘The Absence of Moral Agency in Robert Cormier’s *The Chocolate War*.’ In: *Annual of The Modern Language Association Division on Children’s Literature and The Children’s Literature Association*. New Haven and London, Yale University Press, 2002, pp. 96-124

[26] Cormier, R., *The Chocolate War*. London, Macmillan Education Limited, 1982, pp. 91-92.

[27] Ibid, p. 96.

[28] Ibid, p. 186.

nu aan de zijlijn staan, waardoor de kans op succes in de strijd wordt verkleind. De houding van Jerry is tegengesteld aan die van Archie. Archie is bij uitstek een non-conformist die zijn eigen regels maakt. Hij is de artiest die de wereld schept waarin anderen kunnen geloven.^[29] Archies fout is dat hij een alliantie aangaat met broeder Leon. Door de actie om chocolaatjes te verkopen te ondersteunen, gaan The Vigils onderdeel uitmaken van de schoolstructuur en is er geen ruimte meer voor echte rebellie. Hoewel Archie aan het eind ogenschijnlijk aan het langste eind trekt, is de dreiging niet weggenomen. De toekomst blijft onduidelijk.

De structuur van *The Catcher in the Rye* heeft een driedeling die kenmerkend is voor de initiatieroman: het achterlaten van de oude levensfase, de overgang naar en het binnentreden van de nieuwe levensfase.^[30] Het eerste deel van *The Catcher in the Rye* beschrijft het leven van Holden Caulfield in de ordelijke scholengemeenschap van de Pencey Prep School. Het volgende deel omvat de belevenissen van de op zichzelf aangewezen hoofdfiguur in New York. Het laatste deel gaat over zijn poging terug te keren in de maatschappij.

De handeling in *The Catcher in the Rye* speelt zich af in 1949. Holden vertelt dat zijn broer Allie gestorven is op 18 juli 1946, toen hij dertien jaar oud was. Op het moment dat Holden vertelt - er is sprake van een ik-vertelsituatie - is hij zestien jaar.

De tijdsstructuur in de roman is als volgt. De handeling begint vlak voor Kerstmis, op een zaterdag rond drie uur in de middag en eindigt de maandag daarna, opnieuw rond drie uur. De beschreven tijd omvat dus 48 uur. Ieder van de drie fasen is een dag toebedeeld, met dien verstande dat het centrale middendeel 24 uur en de beide andere fasen twaalf uur duren.

De structuur van de roman is zorgvuldig. Dat blijkt ook als men naar de afzonderlijke structurelementen kijkt. Onder de oppervlaktestructuur van vertrek, verblijf in den vreemde en terugkeer zit, zo merkt onder meer Freese^[31] op, de diepere ordening van de initiatie.

De adolescentie is een overgangsfase waarin de niet meer kinderlijke maar ook nog niet-volwassen mens zich in een proces van voortdurende verandering bevindt. Gevangen tussen twee werelden moet de adolescent steeds nieuwe rollen uitproberen. Kenmerkend voor de adolescentenroman is dat de held de gebeurtenissen vooral ondergaat en als waarnemer zijn weg door de wereld zoeken moet. Voor Holden gebeurt dat tijdens zijn reis door New York. De stad is hem bekend, maar de wereld die hij nu alleen betreedt, is hem vreemd. De ontwikkeling van Holden vindt plaats door het opdoen van herhaalde en nieuwe ervaringen. En het is deze herhaling en variatie die volgens onder meer Freese kenmerkend is voor *The Catcher in the Rye*. Een eerste motief is het (telefonische) gesprek. Verschillende keren voert Holden een gesprek, probeert er een op gang te brengen of is van plan er een te voeren. Eenzaam als hij is probeert hij vele malen met mensen in contact te komen. In feite lukt het maar drie keer echt: twee keer met zijn zusje Phoebe en één keer met twee nonnen. En typerend voor hen is dat zij niet belast zijn met het probleem van de seksualiteit, waar Holden zelf zo mee worstelt.

[29] Mogelijk is dit de reden dat Cormier zelf zo gefascineerd is door zijn personage Archie.

[30] Zie ook Freese, P., *Die Initiationsreise. Studien zum jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman*. Neumünster, Karl Wacholtz, Verlag, 1971

[31] Zie ook Freese, P., *Die Initiationsreise. Studien zum jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman*. Neumünster, Karl Wacholtz, Verlag, 1971

Een tweede motief is de rode jacht'hoed' (Holden spreekt eenmaal van cap). Afhankelijk van hoe hij zich voelt, zet Holden deze 'hoed' goed of verkeerd op. En steeds wanneer Holden in de maatschappij, waarvan hij door de 'hoed' uiterlijk zichtbaar gescheiden is, iets bereiken wil, verstopt hij de 'hoed'. Pas aan het eind, als hij tot inzicht is gekomen, draagt hij de 'hoed' ook in het openbaar. Tevreden stelt hij dan vast dat zijn jacht'hoed' hem op een bepaalde manier bescherming gaf.

Een volgend motief zijn de eenden in Central Park. Holden maakt zich op verschillende momenten in de roman bezorgd om de eenden in de winter. Hij vraagt zich af of er wel iemand voor hen zorgt en of ze op eigen kracht naar het zuiden kunnen vliegen. Hij maakt zich met name zorgen over het vastvriezen van de eenden. Wanneer dat zou gebeuren, kunnen ze niet meer terug en niet meer vooruit. De tijd staat dan als het ware stil. Er is in zekere zin een overeenkomst tussen de situatie van de eenden en die van Holden. Zowel de eenden als Holden zitten in een soort vacuum.

Een vierde motief ligt in het verlengde van het eendenmotief. Het betreft de mummies in het museum. Terwijl de eenden de noodzaak zich in een veranderende wereld overeind te houden representeren, symboliseren de mummies de onveranderlijkheid. Holden voelt zich bij de mummies rustig, omdat hij daar de illusie heeft dat het mogelijk is de tijd stil te laten staan. In dit museum kan Holden schuilen voor iets wat hem in de werkelijkheid het meest stoort, namelijk de voortdurende verandering. Een van de veranderingen waarmee hij grote moeite heeft, is er een die typisch is voor de adolescentie: de ontwakende seksualiteit.

Een laatste motief is dat van de val. De hele roman draait in wezen om Holdens 'val' uit zijn kindzijn. Kenmerkend voor de adolescentie zijn de rolexperimenten. De adolescent probeert rollen uit om te komen tot een eigen identiteit. De rollen die Holden uitprobeert zijn steeds verbonden met het motief van het vallen. Freese^[32] merkt op dat het talloze keren voorkomt dat hij bijna valt: in zijn rol als tapdanser bij zijn gesprek met Stradlater, in het Central Park, na zijn eerste gesprek met Phoebe in zijn ouderlijk huis, bij zijn vlucht uit het huis van Mr. Antolini en enkele uren daarna als hij bij het oversteken van de straat het gevoel krijgt dat: '(...) I'd just go down, down, down, and nobody'd ever see me again.'^[33] Holden valt als het ware steeds vanuit zijn rol terug in de realiteit. De laatste val vindt plaats in het museum van de mummies als hij tot het inzicht komt dat: 'You can't ever find a place that's nice and peaceful, because there isn't any.'^[34] Dit inzicht wordt hem teveel en hij stort in. Het maakt dat hij zich daarna beter voelt: 'I felt better after I passed out. I really did.'^[35]

De scène bij de draaimolen die daarop volgt, laat zien dat zijn val in het museum het begin van een nieuw leven inluidt. Hij wil zijn zusje Phoebe beschermen. Eerder in de roman heeft hij haar al verteld dat het enige dat hij de hele dag zou willen doen, is kinderen beschermen, als 'een vanger in het koren':

I'd just be the catcher in the rye and all. I know it's crazy, but that's the only thing I'd really like to be.'^[36]

[32] Freese, P., *Die Initiationsreise. Studien zum jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman*. Neumünster, Karl Wacholtz Verlag, 1971.

[33] Salinger, J.D., *The Catcher in the Rye*. London [etc.], Penguin Group, 1994, p. 178.

[34] Ibid, p. 183.

[35] Ibid, p. 184.

[36] Ibid, p. 156.

‘The catcher in the rye’ is een verwijzing naar het gedicht ‘If a body meet a body coming through the rye’ uit 1796 van de Schotse dichter Robert Burns.

De variatie in *The Catcher in the Rye* zit vooral in de vele ontmoetingen met mensen die hij op zijn reis tegenkomt. Daarbij maakt hij een scherp onderscheid tussen de *phony* volwassenenwereld en de kinderwereld die *nice* is.

Het slothoofdstuk voert de lezer terug van het verleden naar het moment van vertellen. Holden constateert dat het doel dat hij aan het begin heeft gesteld, bereikt is: ‘That’s all I’m going to tell about.’^[37] Doordat Holden abrupt stopt met vertellen, blijft het einde open. Hij is veranderd: na een moeilijke periode heeft hij de onvolmaaktheid van de wereld leren inzien en aanvaarden. Maar de grote vraag is hoe hij daar verder mee om zal gaan.

De structuur van *The Catcher in the Rye* is mede door de niet voor de hand liggende motieven een relatief complex boek. De interpretatie ervan vraagt verhoudingsgewijs veel leeservaring. De moeilijkheidsgraad van *The Chocolate War* zit vooral in het grote aantal steeds wisselende focalisatoren. De lezer wordt geconfronteerd met verschillende constructies van de werkelijkheid, waardoor het lastig is de eigen positie te bepalen. In *The Catcher in the Rye* is het enige gezichtspunt dat van Holden. Dat is niet per definitie eenvoudiger, omdat ook hierdoor de lezer in verwarring kan raken. Beide romans veronderstellen nogal wat levenservaring.

9.6 Stijl

The Chocolate War is geschreven in een directe en geladen stijl. De zinnen zijn over het algemeen kort en scherp geschreven en het aantal dialogen is relatief groot. Cormier benut de gesprekken tussen de personages om hun eigenheid te tekenen. De macht van Archie wordt onder meer duidelijk door de wijze waarop hij met anderen het gesprek aangaat:

‘Listen, Goubert^[38]. The assignment is more important than anything else, understand? More than important than you, me or the school. That’s why we are going to give you some help. To get the thing done right. (...) You tell anybody about this and you’re through at Trinity. Got that?’^[39]

Ook maakt de auteur veelvuldig gebruik van metaforen. Deze zijn vaak concreet en daarmee sluit de auteur aan bij vooronderstellingen ten aanzien van beeldspraak in jeugdboeken. Adaptatie-onderzoek wijst erop dat de beelden die in jeugdliteratuur voorkomen, relatief minder abstract zijn dan die in de volwassenenliteratuur. Een voorbeeld van een concreet beeld in *The Chocolate War* is de beschrijving van het litteken van Jerry’s rugby-coach: ‘The coach looked like an old gangster: broken nose, a scar on

[37] Salinger, J.D., *The Catcher in the Rye*. London [etc.], Penguin Group, 1994, p. 192.

[38] De eigenaam van Goober is Goubert. In de Nederlandse vertaling is de eigenaam Gualneaut en zijn bijnaam De Walnoot.

[39] Cormier, R., *The Chocolate War*. London, Macmillan Education Limited, 1982, p. 46.

his cheek like a stitched shoestring.’^[40]

De beeldspraak is meestal functioneel en verwoorden de intensiteit van de ervaring. Soms volgen de vergelijkingen elkaar erg snel op, waardoor ze aan kracht verliezen. Broeder Leon wordt kort achter elkaar vergeleken met twee verschillende dieren:

‘He could hold your attention like a cobra. Instead of fangs, he used his teacher’s pointer, flicking out here, there, everywhere. He watched the class like a hawk, suspicious, searching out cheaters or daydreamers (...).’^[41]

De beeldspraak komt niet alleen voor op microniveau. Enkele beelden functioneren ook op verhaalniveau. Ze komen eerder terug in de thematiek dan in de stijl van schrijven. De meest opvallende is die van de stoelen. Goober (De Walnoot) krijgt van The Vigils (De Wakers) de opdracht om in één nacht alle schroeven van alle stoelen in het klaslokaal van broeder Eugène los te draaien. Dat leidt uiteraard tot een chaos op het moment dat de leerlingen de volgende dag op de stoelen willen gaan zitten. Net zoals de losgedraaide stoelen is de hele opbouw van Trinity *phony*. De wereld in de scholengemeenschap lijkt overzichtelijk, maar blijkt onstabiel en daardoor gemakkelijk te verstoren.

De stijl in *The Catcher in the Rye* kenmerkt zich door een bondig taalgebruik dat bij het verschijnen van de roman vooral als schokkend is ervaren. Holden Caulfield toont zich onverbloemd in zijn uitingen. Wanneer hij *good old* Sally uitnodigt om samen iets te drinken krijgt hij al gauw genoeg van haar wat hij duidelijk maakt met de woorden: ‘C’ mon, let’s go outa here,’ I said. ‘You give me a royal pain in the ass, if you want to know the truth.’^[42]

De kritiek was van mening dat Salinger koketteerde met de onwetendheid en de morele oppervlakkigheid van zijn jonge lezers. Hij zou hun apathie als een gewenste levenshouding voorhouden. Het taalgebruik dat hij hiervoor kiest is het *slang*, gangbaar onder adolescenten in de tijd van publicatie.

Holdens spreektaal staat vol met hardop uitgesproken gedachten en achteloos gebruikte vloeken die hij vaak herhaalt.

Hoewel het taalgebruik in beide romans concreet is en er niet veel moeilijke woorden gebruikt worden, vergt *The Catcher in the Rye* meer leeservaring, doordat de stijl door de vele herhalingen en het *slang* uitgesprokener is.

Beide romans zijn geworteld in de (Amerikaanse) realiteit. Uit de twee boeken spreekt een mimetische literatuuropvatting, waarmee in elk geval Cormier trouw blijft aan zijn werkexterne poëtica. Daarnaast laten zowel *The Catcher in the Rye* als *The Chocolate War* veel zorg voor de vorm zien.

[40] Cormier, R., *The Chocolate War*. London, Macmillan Education Limited, 1982, p. 9.

[41] Ibid, p. 23.

[42] Salinger, J.D., *The Catcher in the Rye*. London [etc.], Penguin Group, 1994, p. 120.

Hoofdstuk 10

De leerling aan het werk

‘Ik vind het leuk om zelf nog dingen in te kunnen vullen en mijn eigen fantasie te kunnen gebruiken. Dan is het open einde ook leuk.’^[1]

10.1 Inleiding

Op basis van de recente ontwikkelingen in de jeugdliteratuur is in hoofdstuk 4 gepleit voor een grensoverstijgend literatuuronderwijs in de Tweede Fase met daarin een belangrijke rol voor de adolescentenroman. Kennis van het genre en de bereidheid om er in de lessen literatuur aandacht aan te besteden, zijn daarvoor een noodzakelijke voorwaarde. De resultaten van een onderzoek naar de kennis van en de waardering voor adolescentenliteratuur van docenten die in deze fase werkzaam zijn, laten zien dat het merendeel van de docenten niet op de hoogte is van het actuele aanbod en in hun lessen weinig tijd vrijmaakt voor het genre. De hoofdstukken 5 tot en met 9 zijn bedoeld als handreiking voor vergelijkend werken met adolescentenromans. In hoofdstuk 5 is het instrumentarium aangereikt voor het vergelijkend analyseren van adolescentenromans. In de hoofdstukken 6 tot en met 9 zijn voorbeelden hiervan op verschillende manieren uitgewerkt. In dit hoofdstuk wordt in een case-study beschreven hoe dergelijk onderzoek vertaald kan worden naar de lespraktijk in de Tweede Fase. Voorafgaand aan deze kwalitatieve en kleinschalige studie zijn twee onderzoeksvragen geformuleerd:

- Hoe gaan leerlingen in de Tweede Fase te werk bij het vergelijkend analyseren van adolescentenromans voor jongeren en adolescentenromans voor volwassenen, en vormen zij zich daarbij een oordeel over het grensverkeer tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur?
- Hoe ervaren leerlingen in de Tweede Fase het vergelijkend werken met jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur?

In hoofdstuk 4 is verondersteld dat het vergelijkend werken met adolescentenromans in de Tweede Fase een belangrijke bijdrage kan leveren aan de literaire vorming van leerlingen, met name op het punt van het toekennen van kwaliteit. Een andere verwachting is dat leerlingen het werken met adolescentenromans als leerzaam en plezierig ervaren, mede op grond van het feit dat boeken uit dit genre aansluiten bij hun belevingswereld.

10.2 Onderzoeksopzet

Het onderzoek is uitgevoerd in een gymnasium-4-klas aan het Onze Lieve Vrouweyceum in Breda in de periode april-juni 2004. De klas bestond uit negenentwintig leerlingen, achttien meisjes en elf jongens.

Het project heeft in totaal zes lessen in beslag genomen. Voorafgaand aan de eerste les heeft een van de onderzoekers afspraken gemaakt met de docent over de geselecteerde boeken. De leerlingen konden kiezen uit drie paren: *Spookliefde* van Vonne van der Meer en *De bijenkoningin* van Veronica Hazelhoff, *Catcher in the Rye* van J.D. Salinger en *The Chocolate War* van Robert Cormier, en *De Vriendschap* van Connie Palmen en *Gebr.* van Ted van Lieshout. In hoofdstuk 6 is het selectie criterium

[1] Alle in dit hoofdstuk gebruikte citaten zijn van leerlingen uit gymnasium-4F (schooljaar 2003-2004) van het Onze Lieve Vrouweyceum te Breda.

beschreven: voor de jeugdliteraire boeken is gekozen, omdat ze in het recente verleden een rol hebben gespeeld in het grensverkeerdebat. De koppeling tussen boeken is gemaakt op basis van inhoudelijke overeenkomsten.

In de eerste les is het onderwerp door de onderzoekers ingeleid. Aan de hand van een lesbrieft voor de leerlingen (zie bijlage 1) en hun eigen ervaringen is gesproken over de vooronderstellingen ten aanzien van jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur. Uitgelegd is dat verwachtingen van docenten met betrekking tot jeugdliteratuur ertoe hebben geleid dat er vanaf de tweede fase geen aandacht meer is voor deze boeken. Met name ontwikkelingen in de jeugdliteraire adolescentenroman geven aanleiding te veronderstellen dat daardoor sprake is van een gemiste kans. Er is gewezen op de grensverkeerd-discussie in de vakliteratuur en op het feit dat nog nauwelijks onderzoek is gedaan naar de daadwerkelijke overeenkomsten en verschillen tussen adolescentenromans voor jongeren en die voor volwassenen. Naar aanleiding daarvan zijn de leerlingen uitgenodigd om in groepjes twee adolescentenromans, een uitgegeven voor jongeren en een voor volwassenen, te analyseren. In de lesbrieft is uitgelegd welke onderzoeksperspectieven daarbij gehanteerd kunnen worden.

In de tweede les is een voorbeeld van een vergelijkende analyse gegeven. Eén van de onderzoekers heeft laten zien waartoe een vergelijking van *We noemen hem Anna* van Peter Pohl en *De opdracht* van Wessel te Gussinklo kan leiden. Deze analyse is beschreven in hoofdstuk 7.

Daarna zijn de leerlingen gedurende drie lessen aan de slag gegaan met het analyseren van de boeken en de verslaglegging daarvan. Gevraagd is om het werkstuk af te sluiten door middel van een persoonlijke evaluatie met daarin aandacht voor de samenwerking, de aard van het project en de gekozen boeken. Aan het eind van deze drie lessen zijn de werkstukken opgehaald. In de twee weken daarop volgend zijn ze door de onderzoekers beoordeeld en van opbouwend commentaar voorzien.

De zesde les ten slotte is het project besproken met de leerlingen. De belangrijkste algemene observaties met betrekking tot de structuur, de inhoud en de aanpak van de werkstukken zijn samengevat. Daarna zijn de beoordelingen per groepje toegelicht en is de leerlingen de gelegenheid geboden te reageren op de gemaakte kanttekeningen.

Na afloop is het project met de docent van de klas geëvalueerd.

10.3 Observaties tijdens het project: hoe gaan leerlingen te werk?

De leerlingen hebben in twee- of drietallen een keuze gemaakt uit de aangeboden boeken. Vier groepen kiezen voor *Catcher in the Rye* en *The Chocolate War*, vier voor *Spookliefde* en *De bijenkoningin* en vijf voor *De Vriendschap* en *Gebr.* In de evaluatie constateerde de docent dat de beschikbaarheid van de boeken niet optimaal was. Een oplossing daarvoor is het vergroten van de keuzemogelijkheden. In bijlage 2 is een lijst opgenomen met paren adolescentenromans die voor een vergelijkende analyse in aanmerking komen.

Het vormen van groepjes is soepel verlopen. De bereidheid om aan dit project mee te werken is groot. De totale tijd die buiten de lessen om aan de analyse is besteed, varieert van vijf tot vijftien uur.

De samenwerking binnen de groepjes is, op een drietal na, prima. De klas is er merkbaar aan gewend. Binnen de groepjes hebben leerlingen, als dat zo is, er geen moeite mee te erkennen dat de een meer

heeft gedaan dan de ander. In twee groepen heeft de ongelijke verdeling van taken ook tot een verschillende beoordeling voor de leden van de groep geleid. Tijdens de evaluatie vertelde de docent dat de leerlingen daarmee ervaring hebben.

De leerlingen pakken de theorie rondom de grensverkeerdiscussie goed op. De meeste vragen richten zich op het perspectief van 'de lezer aan het werk', een 'vertaling' van het concept van de impliciete lezer. Het adaptatieperspectief en de invalshoek van de literatuuropvatting worden als toegankelijker ervaren.

Moeilijker is de tweede les, waarin bij wijze van voorbeeld *De opdracht* van Wessel te Gussinklo en *We noemen hem Anna* van Peter Pohl zijn geanalyseerd. De leerlingen kennen deze boeken niet, waardoor het voor hen moeilijk is zich er een voorstelling van te maken. Het is beter om als voorbereiding op de eigen analyse klassikaal twee boeken te lezen en als oefening te analyseren. Dat bevordert de interactie tussen docent en leerlingen. Dat neemt niet weg dat in deze specifieke klas de concentratie op de aangeboden stof hoog is.

Observaties tijdens de derde, vierde en vijfde les en de werkstukken zelf laten zien dat leerlingen een voorkeur hebben voor het werken met het adaptatieperspectief. Deze invalshoek is het meest concreet en biedt veel houvast door de stapsgewijze aanpak van kijken naar aanpassingen in de inhoud, de structuur, de stijl en de uiterlijke vormgeving. Hoewel de vormgeving strikt genomen meer een zaak is van de uitgever dan van de auteur, maken leerlingen veel werk van dit onderscheid.

De invalshoek van 'de lezer aan het werk' wordt, getuige de beleving die leerlingen tonen, als moeilijk, maar wel interessant ervaren. Het verschil in uitwerking is opvallend. Leerlingen gaan op heel verschillende manieren met het begrip 'lege plekken' om. De meesten hanteren het begrip om aan te geven dat ze zien dat het verhaal niet 'compleet' is, omdat er bijvoorbeeld sprake is van een open einde. Zo merkt een aantal leerlingen op dat onduidelijk blijft hoe het in *De Vriendschap* van Connie Palmen verder gaat met de relatie tussen Ara en Kit. Naar aanleiding van *Spoekliefde* van Vonne van der Meer schrijven leerlingen dat het verhaal van de twee broers Michael en Seamus niet helemaal wordt verteld.

De wijze waarop leerlingen omgaan met het begrip 'partij kiezen'^[2] verradt veel van hun eigen vooronderstellingen ten opzichte van jeugdliteratuur. Dit wordt uitgewerkt in de volgende paragraaf.

In de werkstukken krijgt de werkexterne literatuuropvatting van auteurs, indien voorhanden, relatief veel aandacht. Vooral internet is een veel geraadpleegde bron. Precieze vermelding van de herkomst van citaten laten de meeste leerlingen achterwege. Het lukt veel leerlingen om de uitspraken van auteurs in interviews te verbinden met de categorieën autonomistisch, expressief, mimetisch en pragmatisch van Abrams. De werkexterne literaturopvatting relateren aan de werkinterne literaturopvatting is kennelijk lastig: geen van de leerlingen doet daar een poging toe.

Wat betreft de verslaglegging door de leerlingen valt op dat enkele groepjes vergeten structuur aan te brengen in het werkstuk door middel van een inleiding en/of conclusie. Ze maken het daarmee de lezer moeilijk, omdat deze zo midden in de analyse valt. De verschillende perspectieven worden over het geheel genomen wel geïntroduceerd.

[2] Zie ook hoofdstuk 5. 'Partij kiezen' wordt door Chambers omschreven als een techniek waarbij de auteur de kant kiest van de kinderlijke of volwassen lezer.

10.4 Het oordeel van leerlingen over het grensverkeer

De werkstukken laten zien dat de leerlingen voldoende tot zeer goed in staat zijn een vergelijkende analyse uit te voeren naar de overeenkomsten en verschillen tussen adolescentenromans voor jongeren en voor volwassenen. Vrijwel alle groepen komen op grond van hun onderzoek tot de conclusie dat de verschillen tussen de jeugdliteraire adolescentenroman en die voor volwassenen groter zijn dan de overeenkomsten. Nadere beschouwing van de werkstukken leert dat dit resultaat voor een deel is toe te schrijven aan hun eigen vooronderstellingen ten aanzien van beide vormen van literatuur. Leerlingen zijn geneigd de grens hoe dan ook te handhaven en soms zelfs uit eigen beweging aan te scherpen, terwijl de resultaten van hun analyses laten zien dat er op een aantal aspecten geen onderscheid te maken valt tussen de bestudeerde adolescentenroman voor jongeren en die voor volwassenen. Tijdens het onderzoek lijken leerlingen te vergeten dat de door hen gelezen boeken beide tot het genre van de adolescentenroman behoorden. Een aantal vervangt de tweedeling jeugdboek-volwassenenboek door kinderboek-volwassenenboek. Zo staat in een werkstuk over *Gebr.* en *De Vriendschap* de volgende passage naar aanleiding van het vertelperspectief^[3]:

‘Vertelperspectief is beiden vanuit de ik-persoon geschreven, de hoofdpersoon vertelt. In *Gebr.* is dit een kind, dit maakt het voor kinderen aantrekkelijker, omdat hij (= Luuk) ook van hun leeftijd is en zij zich zo makkelijker met hem kunnen identificeren. Hij roept zo wel machteloosheid op bij de lezer, wanneer je merkt dat Maus zo geleden heeft onder zijn ziekte en dat niemand hem kon helpen.’

De schrijvers van deze passage lijken vergeten te zijn dat Luuk zestien is en dus van hun eigen leeftijd. Na opmerkingen hierover in de evaluatie tonen de leerlingen zich verbaasd over de leeftijd van Luuk.

Door conclusies te trekken die eigenlijk in tegenspraak zijn met dat wat ze tijdens hun onderzoek hebben gevonden, laten de leerlingen zien dat ze zich niet bewust zijn van hun eigen vooronderstellingen. Twee leerlingen vormen hierop een uitzondering. Telkens opnieuw formuleren zij een vraag ten aanzien van de beide boeken en hun verwachting met betrekking tot het antwoord op die vraag. Vervolgens kijken ze dan of hun vooronderstelling wordt bevestigd. Zo geven ze bij hun bespreking van het vertelperspectief vier stappen aan: Wat bekeken? Verwachting? Werkwijze en Resultaten. Als verwachting formuleren ze:

‘We verwachten dat de jeugdroman verteld wordt vanuit een ik-perspectief, omdat dit het verhaal vaak duidelijk maakt en omdat gevoelens dan makkelijker kunnen worden weergegeven wat anders misschien wat moeilijker te begrijpen is voor de jonge lezer. De volwassenenroman, denken wij, is verteld vanuit het perspectief van de schrijver (waarschijnlijk bedoelen de leerlingen hier de alwetende verteller; HvL/NB).’

[3] De leerlingen in deze klas waren gewend om met het begrip (vertel)perspectief te werken en hebben dus geen onderscheid gemaakt tussen ‘vertellen’ en ‘zien’. Zie hoofdstuk 5, noot 14.

Leerlingen hebben een duidelijk oordeel over de overeenkomsten en verschillen, maar laten nogal eens na deze te onderbouwen met voorbeelden. Door de stelligheid van hun beweringen, lopen ze het risico zich af te sluiten voor een eventuele andere kijk op de materie. Ze geven hun lezers niet de mogelijkheid uitspraken te controleren en te bediscussiëren. Een aantal leerlingen beweert met overtuiging dat zinnen in het ene boek moeilijker zijn dan in het andere, maar laten daar niets van zien. Een enkeling ziet het belang van voorbeelden wel. Zo wordt in een werkstuk over *The Catcher in the Rye* en *The Chocolate War* gesproken van 'simpele beeldspraak'. Deze vaststelling wordt onderbouwd met het volgende voorbeeld: 'Zijn ergernis spoot er uit, zoals coca-cola uit een fles spuit als je die hebt geschud.' Voor de lezer is zo duidelijk wat onder simpele beeldspraak wordt verstaan en hij kan het dan daarmee eens zijn of erover in discussie gaan.

10.5 De waardering van leerlingen voor het grensverkeerproject

Iedere leerling is gevraagd aan het eind van het werkstuk een evaluatie te schrijven over de eigen inbreng, de samenwerking met de andere leden van de groep en de waardering voor het project en de gelezen boeken. Van de negenentwintig leerlingen zijn er vierentwintig positief en vijf zowel positief als negatief.

De negatieve opmerkingen betreffen de samenwerking. De vijf leerlingen zijn ontevreden over de verdeling van de werkzaamheden, melden logistieke problemen (het niet beschikbaar zijn van internet bijvoorbeeld) en/of vonden het project te veel tijd in beslag nemen.

De positieve waardering wordt in de eerste plaats bepaald door het nieuwe dat het project bracht. Verschillende leerlingen geven aan gedurende dit project op een andere manier naar boeken gekeken te hebben. Deze kijk op boeken vinden ze leerzaam: het bracht ze op andere gedachten. Eén leerling verwoordt het zo:

'(...) een geslaagde opdracht. Het vergde allemaal wat meer werk en voorbereiding dan bij de gemiddelde boekopdracht, maar je kreeg er ook meer voor terug: je werd gedwongen je echt in een boek te verdiepen en door het te vergelijken met een ander boek er nieuwe aspecten in te zien die je anders niet gezien had, je krijgt meer inzicht in de verschillen en overeenkomsten (...)'.
'

Het project maakt leerlingen bewuster van verhaalaspecten, zo merkt een meisje op:

'Wat ik geleerd heb van deze opdracht, is dat ik meer op dit soort punten ga letten bij boeken als ik die gelezen heb. Zoals bijvoorbeeld me beter bewust worden van het taalgebruik van een schrijver, letten op de woordkeus en anders naar een boek kijken.'

Een andere leerling stelt vast dat zij door deze manier van werken meer waardering heeft gekregen voor de gelezen boeken dan eerder het geval was en zij voorziet dat deze opdracht haar leesgedrag verder zal beïnvloeden:

‘Ik vond de opdracht heel geslaagd en ik heb ervan geleerd met andere ogen naar een boek te kijken, ik denk dat dit ook wel invloed heeft op het lezen van andere boeken in de toekomst, want het lezen van deze boeken ging volgens een patroon dat ik heel prettig vond.’

Een pluspunt van het samenwerken in groepjes is dat deze werkwijze volgens leerlingen de mogelijkheid biedt tot praten over boeken:

‘Het was leuk en leerzaam om op een andere manier naar de boeken te kijken en ik vond het dan ook erg interessant. Vooral dat je het in tweetallen mocht doen was fijn, omdat je zo goed kon overleggen. Dit overleggen en de samenwerking verliep goed, omdat we het bijna altijd wel met elkaar eens waren en dezelfde mening hadden over de boeken. (...) Kortom, ik vond het een zeer geslaagde opdracht en ik ben het steeds leuker gaan vinden om er aan te werken.’

Ook als leerlingen in een groepje het niet met elkaar eens zijn over de gelezen boeken, wordt het gesprek erover gewaardeerd:

‘In de loop van het samenwerkingsverband hebben Jop en ik veel overlegd en gesproken over de boeken en de verschillende visies die we hierop hadden, zorgden voor een zeer veelzijdige kijk.’

De leerlingen zijn in algemene zin uitgenodigd in de evaluatie aandacht te besteden aan de gelezen boeken. Om de antwoorden niet te sturen, is echter niet expliciet gevraagd of ze zich betrokken voelen bij de boeken omdat het adolescentenromans waren.

De meeste leerlingen hebben een positief oordeel over de gelezen boeken. Negen leerlingen hebben *De bijenkoningin* en *Spookliefde* gelezen. Twee van hen zeggen niets over de waardering voor de boeken, de andere zeven zijn positief over beide boeken. Wanneer de boeken naast elkaar gezet worden, hebben vier leerlingen een voorkeur voor *De bijenkoningin*, omdat het verhaal makkelijker leest dan *Spookliefde*:

‘Ik vond *De bijenkoningin* een leuker boek dan *Spookliefde*. Waarschijnlijk omdat het meer voor onze leeftijd (en vooral voor onze generatie) bedoeld was en dus was het iets dynamischer. Er gebeurde meer en het las daardoor lekker door.’

Spookliefde vinden de vier fascinerend, onvoorspelbaar, maar soms ook lastig. Voor een van de vier is de moeilijkheidsgraad aanleiding geweest om er met de ouders over te praten:

‘*Spookliefde* las ik op de zeilboot, dat vond ik op zich wel mooi, een boot is bijna een eiland, een mini-eiland, dus dan snap je het gevoel van dat je gevangen zit, met alleen maar water om je heen. *Spookliefde* was veel moeilijker om te lezen, de eerste twintig bladzijden las ik net zoals ik *De bijenkoningin* las, met niet al te veel aandacht en concentratie, maar dat lukte niet, zo kon ik het verhaal niet aflezen. Ik heb toen met mijn ouders over het boek gepraat, zij hadden het boek namelijk ook gelezen en konden

mij dus een beetje helpen. Samen waren wij tot de conclusie gekomen dat *Spookliefde* niet voor mij bestemd was, althans, nog niet, als ik de gevoelens en de beschrijvingen van alles op het eiland begreep, dan zou het een heel erg mooi boek zijn, mijn moeder heeft geprobeerd mij dat uit te leggen, hoe dat ongeveer voelt, want zij is wel eens op zo'n eiland geweest.'

Negen leerlingen hebben *The Catcher in the Rye* en *The Chocolate War* gelezen. Vijf leerlingen geven in de evaluatie een waardering voor de boeken. Twee daarvan vinden beide boeken slecht, vooral vanwege het open einde. Eén leerling voelt zich meer aangesproken door *The Catcher in the Rye* dan door *The Chocolate War*. De andere twee hebben een voorkeur voor *The Chocolate War*. Een van hen merkt op:

'*The Chocolate War* vond ik een leuk boek. Het was een leuk verhaal en het taalgebruik was ook fijn. Niet moeilijk en ook modern. Maar *The Catcher in the Rye* vond ik daarentegen een onzettend saai boek. Het verhaal vond ik saai, omdat er weinig spanning in het boek zat. Het ging ook niet echt over iets. Het was gewoon een paar dagen uit het leven van Holden.'

Deze leerling ergert zich aan het taalgebruik in de vertaling uit de jaren zeventig. Het is naar zijn idee niet modern. Zo stoort hij zich aan het feit dat de zinsnede 'Ik bleef er zo wat in' op bijna elke pagina voorkomt.

Gebr. en *De Vriendschap* zijn door elf leerlingen gelezen. Zes leerlingen geven geen mening over de gelezen boeken. Eén leerling is teleurgesteld over beide boeken. Hij vindt de thema's niet interessant, omdat ze niet beantwoorden aan wat hij in boeken zoekt. Vier leerlingen spreken een voorkeur uit voor *Gebr.* Ze noemen het boek meeslepend. *De Vriendschap* vinden ze ingewikkelder. Het lezen verloopt moeizaam, ook al omdat ze zich niet met de hoofpersonen kunnen identificeren. Bij *Gebr.* is wel sprake van herkenning:

'Vooral *Gebr.* vond ik een erg leuk boek om te lezen, het sprak me erg aan en ik kon er goed mee meeleven. *De Vriendschap* vond ik wat minder (...). Dit kwam omdat het naar mijn mening te langdradig was en met te veel gedachten en emoties. Ook was de vriendschap tussen Ara en Kit zó vreemd dat je je moeilijk met de personen kon identificeren, wat bij *Gebr.* wel het geval was. Wat Anne en ik ook misten bij *De Vriendschap* was dat er niet naar een climax werd toegewerkt.'

De oordelen samen laten zien dat de leerlingen over het geheel genomen een voorkeur hebben voor de jeugdliteraire adolescentenromans. Ze lezen makkelijker en bieden meer mogelijkheden tot identificatie.

10.6 Conclusie

Aan het begin van dit hoofdstuk zijn twee onderzoeksvragen geformuleerd. De eerste was of leerlingen in de Tweede Fase in staat zijn om zich een oordeel te vormen over het grensverkeer tussen jeugdlitera-

tuur en volwassenenliteratuur. De tweede vraag betrof de ervaring van leerlingen in de Tweede Fase met het vergelijkend analyseren van adolescentenromans.

Deze twee vragen zijn beantwoord door middel van een kleinschalig kwalitatief onderzoek onder leerlingen van een gymnasium-4-klas.

De leerlingen die aan het project hebben deelgenomen, hebben weinig moeite met de theorie over het grensverkeer tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur. De eigen vooronderstellingen ten aanzien van de overeenkomsten en verschillen tussen deze twee vormen van literatuur sluiten aan bij wat daarover in de adaptietheorie wordt gezegd. Ook de instructie met betrekking tot de drie onderzoeksperspectieven is voor hen voldoende om vervolgens zelfstandig een vergelijkende analyse uit te voeren. Deze leerlingen vinden de opdracht boeiend en uitdagend: de geboden materie heeft nieuwe inzichten gebracht. Tijdens de evaluatie is door de docent opgemerkt dat wanneer het project aan havo-leerlingen wordt aangeboden, meer instructie noodzakelijk is.

Wat betreft hun oordeel over het grensverkeer valt op dat de conclusies die ze na hun onderzoek trekken niet altijd worden onderbouwd. Bovendien laten ze zich wat betreft hun eindoordeel vaak nog leiden door hun vooronderstellingen, zelfs wanneer de resultaten van de analyse ten dele daaraan tegengesteld zijn.

De verwachting die aan de vraag naar het kunnen uitvoeren van een dergelijk project ten grondslag lag, was dat een dergelijke werkwijze zou kunnen bijdragen aan de literaire vorming van leerlingen, met name op het punt van toekennen van literaire kwaliteit. Kijkend naar de werkstukken en de eigen reflectie daarop door de leerlingen in hun evaluatie kan vastgesteld worden dat leerlingen door een project als dit zich bewuster worden van verhaalaspecten en zich explicieter leren uiten over de eigenschappen van individuele teksten en de verschillen en overeenkomsten tussen teksten. De inzichten en vaardigheden opgedaan in dit project leveren daarmee een essentiële bijdrage aan de ontwikkeling van hun literaire competentie.

De tweede onderzoeksvraag betreft de reactie van leerlingen op deze manier van vergelijkend werken met adolescentenromans. De vooronderstelling daarbij was dat leerlingen dit project als leerzaam en plezierig zouden ervaren, mede vanwege het feit dat het gekozen genre aansluit bij hun beleavingswereld.

Wat opvalt, is dat een zeer ruime meerderheid positief op het project terugkijkt. Geen van de leerlingen is uitsluitend negatief. De aantrekkingskracht zit in de eerste plaats in het nieuwe van de werkwijze. De analyse brengt de leerlingen er naar eigen zeggen toe op een andere manier naar boeken te kijken. Het is voor hen een uitdaging die hen verder brengt in hun reflectie op wat ze lezen. Een aantal leerlingen vergelijkt dit project spontaan met de reguliere boekverslagen en merkt op dat deze werkwijze een nieuwe dimensie geeft aan hun omgang met boeken.

In hun waardering voor de gelezen boeken verbinden leerlingen hun leeservaringen niet expliciet met het genre. Ze reageren op één van de twee door hen gelezen boeken of trekken vergelijkingen tussen beide boeken zonder dat ze daarbij het genre noemen. Interessant is dat ze in hun analyse van de boeken zich vaak (onbewust) afhankelijk tonen van de vooronderstellingen ten aanzien van jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur, maar in hun waardering daarvan loskomen. Het leesplezier staat voor hen voorop en dan blijkt dat de jeugdliteraire adolescentenroman over het geheel genomen positiever wordt beoordeeld dan de adolescentenroman voor volwassenen.

Samengevat kan geconcludeerd worden dat een project zoals hiervoor beschreven een interessante werkvorm is in de lessen literatuur in de Tweede Fase. Het biedt verrijkende leeservaringen die passen binnen de doelen die docenten zich voor hun literatuuronderwijs stellen. Een van de leerlingen formuleert zijn ervaring als volgt:

‘Als ik beide boeken had gelezen zonder deze opdracht erbij te maken, of (...) een gewone boekopdracht, waren waarschijnlijk allerlei verschillen en overeenkomsten onopgemerkt gebleven en had ik me in geen van deze boeken zo moeten verdiepen als ik nu heb gedaan.’

Tot besluit

‘Verhaaltechnisch is een hoofdpersonage in zijn adolescentie interessant omdat je karakter veel verschillende kanten kan uitgaan. Je kunt jezelf als schrijver dramatisch interessante wendingen toestaan, je kunt ‘zwenken’ zoals jongeren dat soms doen.

(...)

Ik vind een boek pas interessant als binnen de mogelijkheid tot identificatie ook heel veel wrijving zit. Er zijn momenten van vervreemding nodig, literatuur werkt voor mij niet als dat laatste er niet is. Herkenbaarheid zonder wrijving resulteert in pulp. Het verhaal mag niet al te zeer klaar zijn voor gebruik, het mag niet te gemakkelijk zijn om in een personage te stappen.

(...)

Het gevoel dat je krijgt moet zijn: hier zit ik in, dit probleem is zo duidelijk gesteld, zo inzichtelijk, zo ‘herkenbaar’ dat ik in staat ben mee te gaan.^[1]

In een interview met Katrien Vloeberghs verwoordt auteur Anne Provoost trefzeker de aantrekkingskracht die adolescentenliteratuur op haar als schrijver én als lezer heeft. In de voorbije hoofdstukken zijn vele klassieke en hedendaagse adolescentenromans beschreven en vergeleken waarin sprake is van dramatisch interessante wendingen en die mogelijkheden bieden tot identificatie én vervreemding. Het zijn boeken die de lezer uitdagen en niet meer loslaten. Dat veel Engelse lezers, jongeren én volwassenen vandaag de dag die uitdaging met veel plezier aannemen, blijkt onder meer uit een kort bericht dat zaterdag 4 juni 2005 in het *NRC Handelsblad* te lezen was. Martijn Meijer en Sylvie Steffers bezochten het jaarlijkse internationaal bekende literatuurfestival in Hay-on-Wye in Wales en constateerden dat de adolescentenliteratuur onmiskenbaar in de lift zit. Auteurs discussieerden over het genre en ook op de longlist van de *Guardian Children's Fiction Prize* die tijdens het festival bekend werd gemaakt, komt de adolescentenliteratuur uitgebreid aan bod.^[2]

In Nederland krijgt de adolescentenroman de laatste jaren steeds meer aandacht in de vakliteratuur. Er wordt gewezen op de ontwik-

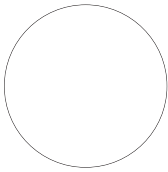
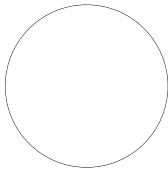
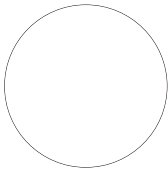
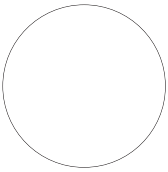
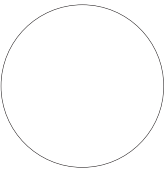
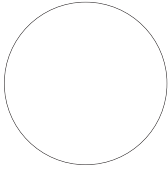
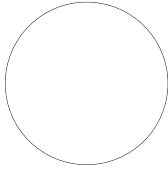
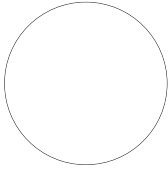
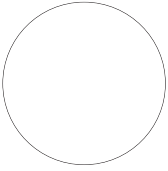
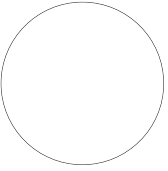
[1] Anne Provoost in een interview met Katrien Vloeberghs op 16 mei 2001. Opgetekend door Myriam de Splenter. www.anneprovoost.com/dutch/Gedachten/GedachtenKatrienVloeberghs.htm. Bezocht op 4 juli 2005.

[2] Meijer, M. en S. Steffers, ‘Elvis zei dat ik op een kuiken leek.’ In: *NRC Handelsblad*, zaterdag 4 en zondag 5 juni 2005.

kelingen in het genre en de perspectieven die dat biedt voor het literatuuronderwijs. Het onderzoek beschreven in hoofdstuk 4 laat zien dat die nieuwe mogelijkheden nog niet op grote schaal worden benut. Het kleinschalige project waarvan in hoofdstuk 10 verslag is gedaan, toont dat leerlingen het werken met adolescentenromans positief beoordelen. Vooral het vergelijken van boeken uit de jeugdliteratuur en de volwassenenliteratuur vonden zij leerzaam, omdat zij op deze manier zelf de grens tussen beide vormen van literatuur konden verkennen. Door de inrichting van het literatuuronderwijs moeten ze die scheidslijn vaak als een vanzelfsprekendheid accepteren. Uit onderzoek (zie hoofdstuk 4) blijkt dat jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur in het voortgezet onderwijs nog dikwijls op verschillende niveaus (respectievelijk in de klassen 1 tot en met 3 en 4 tot en met 6) worden aangeboden en dat die plotselinge overgang door veel leerlingen als een breuk wordt ervaren.

De jongeren zien het lezen van de aangeboden adolescentenromans als een verrijkende ervaring. Hoewel ze het zelf niet in deze woorden hebben gezegd, kregen ze wat Anne Provoost, en met haar vele andere lezers, zoekt als ze een boek ter hand neemt: 'Ik wil esthetisch genot beleven maar ook de uitnodiging krijgen om in de schoenen van een ander te staan.'^[3]

[3] Anne Provoost in een interview met Katrien Vloeberghs op 16 mei 2001. Opgetekend door Myriam de Splenter. www.anneprovoost.com/dutch/Gedachten/GedachtenKatrienVloeberghs.htm. Bezocht op 4 juli 2005.



○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○

Literatuur

Secundaire literatuur

'Adolescentie en kunst.' VPRO, R.A.M. uitgezonden op 4 april 2004. www.vpro.nl/programma/ram/aflevering/16835634/. Bezocht op 26 juni 2005.

Akker, W.J. van den, *Een dichter schreit niet. De poëtica van M. Nijhoff*. Utrecht, L.J. Veen, 1985.

Arend, J., *Sociale atlas van meisjes. Een inventarisatie van de maatschappelijke positie van meisjes in Nederland*. Amsterdam, Raad voor het jeugdbeleid, 1988.

Auerbach, N., 'Afterword.' In: Alcott, L.M., *Little Women*. New York [etc.], Bantam Books, 1983, pp. 461-470.

Bekker, H., 'Van poëzie tot poëzie – Het kindervers.' In: Heimeriks, N. en W. van Toorn (eindred.), *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland en Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*. Amsterdam, Querido, 1989, pp. 341-390.

Bibeb, 'Het verdedigen van de eigen grenzen.' In: *Vrij Nederland*, 4 maart 1995.

Boekhout, L. en M. van Hattum, 'Een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur.' In: *Spiegel*, jrg. 10 (1992), nr. 1, pp. 107-117.

Boven, E. van en Dorleijn, G., *Litteraire mechaniek. Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten*. Bussum, Coutinho, 1999.

Brands, W., 'Ik schuw de grote thema's niet.' In: *Boekblad* jrg. 154 (1987), nr. 38.

Brinkman, M. en M. Janssen, *Adaptatie, of hoe een boek tot jeugdboek wordt*. Nijmegen, Katholieke Universiteit Nijmegen, 1986.

Ongepubliceerde doctoraalscriptie.

Brouwers, T., 'Connie Palmen, De vriendschap.' In: *Lexicon van literaire werken*, 41, februari 1999.

Brüggemann, M., 'Frankie is on the road. Over adolescentie in Carson McCullers' roman *De bruiloft*.' In: Zande, I. van der (red.), *Het is meisjes menens. Inleiding meisjesstudies*. Amersfoort/Leuven, Acco, 1991, pp. 46-53.

Chambers, A., 'The Reader in the Book.' In: *Booktalk. Occasional Writing on Literature and Children*. London, Bodley Head, 1985, pp. 34-58.

'Charlotte Köhlerstipendium 1989.' In: *Leesgoed*, jrg. 17 (1990), nr. 3, pp. 123-125.

Coenen, L., 'Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip?' In: *Spiegel*, jrg. 10 (1992), nr. 2, pp. 55-79.

Cooper, J., *An Illustrated Encyclopaedia of Traditional Symbols*. London, Thames and Hudson, 1998. Paperbackeditie. Oorspronkelijke uitgave, 1978.

Dahrendorf, M., 'Liebe und Sexualität in der modernen Kinder- und Jugendliteratur.' In: *Informationen Jugendliteratur und Medien Jugendschriften-warte*, jrg. 34 (1983), nr. 2, pp. 34-38.

Daubert, H., 'Die "neuen" Mädchen – Eine kritische Bestandsaufnahme.' In: *Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur*, 1985, pp. 46-55.

Devos, F., 'Alles moet anders. Het dwingende proza van Wessel te Gussinklo.' In: *De Standaard*, 26 mei 1995.

Dornseiffer, S., 'Meisjesboeken.' In: *Lexicon Jeugdliteratuur*, februari 1988.

Dros, I., 'Buiten de deur.' In: *Raster*, nr. 56 (1991), pp. 122-131.

Duin, L. van, 'Ted van Lieshout bouwt huizen van taal.' In: *Trouw*, 5 oktober 1995.

Eeden, E. van, *De vanger gevangen. Over J.D. Salinger en zijn werk*. Amsterdam, De Bezige Bij, 2001.

Etty, E., 'Jeugd op zoek naar zichzelf. Weggestopt in dozen.' In: *NRC Handelsblad*, 11 juli 1997.

Ewers, H.H., 'Zwischen Problemliteratur und Adoleszenzroman. Aktuelle Tendenzen für Jugendliche und junge Erwachsene.' In: *Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur*, 1989, nr. 2, pp. 4-23.

Fens, K., 'Een Pip[p]i Langkous in Haarlem en een markiezin in Den Haag.' In: *De Volkskrant*, 5 juni 1976.

Fens, K., 'Achter de berg.' In: Heimeriks, N. en W. van Toorn (eindred.), *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland en Vlaanderen van de Middeleeuwen tot heden*. Amsterdam, Querido, 1989.

Freese, P., *Die Initiationsreise. Studien zum jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman*. Neumünster, Karl Wachholtz Verlag, 1971.

Freezer, H., 'Voorwoord.' In: Hora Adema, W. (bloemlezer), *Meisjes blijven meisjes blijven meisjes*. Amsterdam, De Arbeiderspers, 1967.

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

Ghesquiere, R., *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven/Amersfoort, Acco, 2000.

Goedegebuure, J., 'De eeuwige puber.' In: Müller, J. (samensteller), *De perfecte puber. Van het lijden van de jonge Werther tot Het geheime dagboek van Adriaan Mole*. Alphen aan de Rijn, Magazijn de Bijenkorf, 1991, pp. 15-21.

Goedkoop, H., 'In de plooiën van een moloch. Roman van Connie Palmen over kennis en afhankelijkheid.' In: *NRC Handelsblad*, 3 maart 1995.

Gorp, H. van, *Inleiding tot de picareske verhaalkunst of de wederwaardigheden van een anti-genre*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978.

Grenze, D., 'Zeitenössische Mädchenliteratur – Tradition oder Neubeginn?' In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 1988, pp. 2-21.

Griswold, J., *Audacious Kids. Coming of Age in America's Classic Children's Books*. New York/Oxford, Oxford University Press, 1992.

Grit, D., 'Henk van Kerkwijk en zijn lezers.' In: *Project Jeugdliteratuur*, 2.0.0.2, 1977.

- Hellema, F., 'De vriendschap is een roman als een meisjesdagboek.' In: *Knack*, 10 mei 1995.
- Heumakers, A., 'Een magere studente die om Hegel snikt.' In: *De Volkskrant*, 3 maart 1995.
- Holtrop, A., 'Alleen voor meisjes (en jongens) - Het meisjesboek.' In: Heimeriks, N. en W. van Toorn (eindred.), *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland en Vlaanderen van de Middeleeuwen tot heden*. Amsterdam, Querido, 1989, pp. 409-424.
- Hoogervorst, I., 'Arnon Grunberg legt de lelijkheid bloot.' In: *de Telegraaf*, 27 mei 1994.
- Hoven, P. van den, *Grensverkeer*. Den Haag, NBLC, 1994.
- Huizing, E., 'Gerard Reve tegen de rest van de wereld.' In: *Diepzee*, jrg. 1 (1983-'84), nr. 1, p. 6.
- Iser, W., 'Die Appellstruktur der Texte.' In: Warning, R. (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München, 1975, pp. 228-252.
- Janssen, T., *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van havo en vwo*. Amsterdam, Thesis/Thela Publishers, 1998.
- 'Juryrapport van de Libris Woutertje Pieterse Prijs 1988.' www.mabelis.nl/WPP/homepage.asp. Bezoekt op 22 juni 2005.
- 'Juryrapport van de Libris Woutertje Pieterse Prijs 1991.' In: *Documentatieblad kinder- en jeugdliteratuur*, jrg. 5 (1991), nr. 18, pp. 15-19. Ook te vinden op www.mabelis.nl/WPP/homepage.asp. Bezoekt op 22 juni 2005.
- Klingberg, G., *Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Wenen [etc.], Hermann Böhlau, 1973.
- Kraaijeveld, R., 'De adolescentenroman in de Tweede Fase.' In: *Tsjip/Letteren*, jrg. 13 (2003), nr. 1, pp. 29-32.
- Kuipers, B., 'Een opgesmukte roman van Adriaan van Dis. Zilver of het verlies van de onschuld.' In: *Haarlems Dagblad*, 1 december 1988.
- Laarakker, K., 'Lezen op je eigen niveau. De overgang van jeugd naar volwassenenliteratuur.' In: *Tsjip/Letteren*, jrg. 12 (2002), nr. 3, pp. 36-40.
- Labovitch, E.K., *The Female 'Bildungsroman' in the twentieth century. A comparative study: Dorothy Richardson, Simone de Beauvoir, Doris Lessing*. New York, New York University, 1982. PhD.
- Lansu, A., 'Adolescentenliteratuur, waar is dat nou voor nodig?' In: *Vrij Nederland*, 7 oktober 2000.
- Lierop-Debrauwer, H. van, 'Het bestaansrecht van meisjesliteratuur. Over de meisjesboeken van Veronica Hazelhoff.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 8 (1994), nr. 32, pp. 112-129.
- Lierop-Debrauwer, H. van, 'Veronica Hazelhoff.' In: *Bookbird*, vol. 34 (1996), nr. 1, pp. 44-46.
- Lierop-Debrauwer, H. van, 'Over de "Grote Gelijkenis". Adolescentenromans voor jongeren en voor volwassenen.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 14 (2000), nr. 53, pp. 336-351.
- Lierop-Debrauwer, H. van, 'Perspectief op het verleden.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 14 (2000), nr. 51, pp. 74-94.
- Lierop-Debrauwer, H. van, 'Op weg naar een nieuwe geschiedenis van de jeugdliteratuur. Ontwikkelingen na De hele Biblebontse berg.' In: Dongelmans, B. e.a. (red.), *Tot volle waschdom. Nieuwe hoofdstukken voor de geschiedenis van de kinder- en jeugdliteratuur*. Den Haag, Biblion, 2000, pp. 271-280.
- Lierop-Debrauwer, H. van, 'Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de Tweede Fase.' In: Raukema, A.M., D. Schram en C. Stalpers, *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft, Eburon, 2002, pp. 15-26.
- Lierop-Debrauwer, H. van en S. van Bruinisse, 'Jeugdromans mag je niet lezen. Over adolescentenromans voor jongeren in het literatuuronderwijs.' In: *Tsjip/Letteren*, jrg. 12 (2002), nr. 3, pp. 32-35.
- Lierop-Debrauwer, H. van en Th. Schmitz, "'Zo'n flauwe ellendige leugenbrok.'" Meisjesboeken en hun anti-heldinnen.' In: Bouw, C., C. Brinkgreve, K. Roukens (red.), *Het onuitstaanbare kind*. Amsterdam, SISWO, 2002, pp. 61-74.
- Linders, J., 'Literatuur is wezensvreemd aan doelgroep. Het bestaan, bestaanrecht en bestaande literatuur voor adolescenten.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 14 (2000), nr. 53, pp. 330-335.
- Maas, C., 'Ook mijn gedichten staan met beide benen op de grond.' In: *De Volkskrant*, 28 september 1991.
- Meijer, D., 'Die lastige tweede.' In: *De Groene Amsterdammer*, 24 mei 1995.
- Meijer, M. En S. Steffers, 'Elvis zei dat ik op een kuiken leek.' In: *NRC Handelsblad*, zaterdag 4 en zondag 5 juni 2005.
- Meijding, D., 'Talent en toch humor. Debuut van Arnon Grunberg.' In: *Elsevier*, 18 juni 1994.
- Moeyaert, B., 'Krullen zonder betekenis.' In: *NRC Handelsblad*, 29 november 1996.
- Moor, W. de en I. Bolscher, *Literatuuronderwijs in het Studehuis. Bijdragen tot de ontwikkeling van vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs*. Den Haag, NBLC, 1996.
- Mulder, R., 'Er bestaan nog geen boeken over verdriet.' In: *NRC Handelsblad*, 26 maart 1995.
- Müller, J. (samensteller), *De perfecte puber. Van Het lijden van de jonge Werther tot Het geheime dagboek van Adriaan Mole*. Alphen aan den Rijn, Magazijn de Bijenkorf, 1991.
- Neubauer, J., *The Fin-de-siècle culture of adolescence*. New Haven/London, Yale University Press, 1992.
- Niewold, S., 'Literatuur voor volwassenen of literatuur voor kinderen?' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 6 (1992), nr. 21, pp. 70-73.
- Niewold, S., 'Een eigen rubriek. Miep Diekmann als recensent.' In: Meinderts, A. en E. Staal (eindred.), *Ogen in je achterhoofd. Over Miep Diekmann*. Den Haag/Amsterdam, Letterkundig Museum/Leopold, 1998, pp. 87-93. Schrijversprentenboek 42.
- Nikolajeva, M., 'Children's, Adult, Human...?' In: Beckett, S. (ed.), *Transcending Boundaries. Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. New York and London, Garland, 1999, pp. 63-80.
- Os, Q. van, 'Discussie voor alle leeftijden?' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 17 (2003), nr. 62, pp. 125-131.

Oversteegen, J.J., *Beperkingen. Methodologische recepten en andere vooronderstellingen en vooroordelen in de moderne literatuurwetenschap*. Utrecht, HES Uitgevers, 1982.

Pattynama, P., 'Van een balorige èlève en een keurige huisvrouw. De Joop ter Heul-serie van Cissy van Marxveldt.' In: Boerma, A. E. Staal en M. Salverda (red.), *Babs' bootje krijgt een stuurman. De meisjesroman en illustrator Hans Borrebach (1903-1991)*. Den Haag/Amsterdam, Nederlands Letterkundig Museum en Documentatiecentrum/Querido, pp. 8-29.

Pruis, M., 'Het misverstand van gek en leuk.' In: *De Groene Amsterdammer*, 12 oktober 2002.

Peters, A., 'Geitebreiers met sandalen op de Veluwe. Wessel te Gussinklo met zich met het populairste cliché in de Nederlandse roman.' In: *De Volkskrant*, 31 maart 1995.

Peters, H., "'Wat bedacht...Ach, jullie begrijpen ook niks!'" De literaturopvattingen van Els Pelgrom.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 9 (1995), nr. 36, pp. 451-470.

Philipp, K., 'The Chocolate War.' www.ced.appstate.edu/whs/chocolat.htm. Bezocht op 6 mei 2003.

Pohl, P. website: www.nada.kth.se/~pohl/BioHoll.html. Bezocht op 10 juni 2005.

Pol. B. van de, 'De verteller is een ander.' Verkorte tekst co-referaat negentiende Van der Leeuwlezing. In: *De Volkskrant*, 7 juni 2002.

Rinckhout, E., 'Anne Provoost tussen schrijven en schrappen.' *De Morgen*, 5 september 2001. Gelezen op www.anneprovoost.com. Bezocht op 4 juli 2005.

Ros, B., 'Zomerzothed forever.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 17 (2003), nr. 62, pp. 104-111.

Rover, F. de, 'Laat iedereen de pest krijgen.' In: *Vrij Nederland*, 29 januari 1994.

Schmidt, A.M.G., 'Voer voor kinderen.' In: Rutgers-van der Loeff (red.), *De druiven zijn zoet. Zeventien stemmen over het kinderboek. Hoe het gemaakt, gelezen en beoordeeld wordt*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1967. Deze tekst is eerder in 1954 verschenen onder de titel *Van Schuitje varen tot Van Schendel*.

Schmitz, Th., 'Naturalistische "spoken" in meisjesboeken. "Het nerveuze gestel" bij Top Naef en Cissy van Marxveldt.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 14 (2000), nr. 51, pp. 95-110.

Schoonhoven, G. van, 'Te seksistisch om racist te zijn. Rauwe zedenschets in debuutroman van Joris Moens.' In: *NRC Handelsblad*, 21 januari 1994.

Schulte, M., 'Adoleszenzroman en Postmoderne. Die zerstörte Moderne in Bret Easton Ellis' Einfach unwiderstehlich!' In: *Mitteilungen des Instituts für Jugendbuchforschung. Johann Wolfgang Goethe-Universität*. Frankfurt am Mainz, 1996, Heft 1, pp. 31-45.

Schutte, X., 'Het lichaam is een talig instrument.' In: *De Groene Amsterdammer*, 8 maart 1995.

Shavit, Z., *Poetics of Children's Literature*. Athens, Georgia, University of Georgia Press, 1986.

Smulders, W., 'Jeugdliteratuur is van een andere culturele orde. Over de onmogelijkheid van Reve als kindervriend. Jeugdliteratuur is van een andere orde.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 13 (1999), nr.

50, pp. 325-342.

Spacks, P.M., *The Adolescent Idea. Myths of Youth and the Adult Imagination*. New York, Basic Books, 1981.

Splenter, M. de, 'Anne Provoost in een interview met Katrien Vloeberghs op 16 mei 2001.' www.anneprovoost.com/dutch/Gedachten/GedachtenKatrienVloeberghs.htm. Bezocht op 4 juli 2005.

Steinz, P., 'Jongetjes waren we...' In: *NRC Handelsblad*, 7 februari 2004.

Sterck, M. de, 'Een vaste stek? De adolescentenroman tussen Nijntje en Nabokov.' In: Lierop-Debrauwer, H. van, H. Peters & A. de Vries, *Van Nijntje tot Nabokov, stadia in geleterdheid*. Tilburg, Tilburg University Press, 1997.

Sweikart, R., 'Adoleszenz im Medienzeitalter. Jugend und Medien in aktuellen Jugendromanen.' In: *Der Deutschunterricht vereinigt mit Diskussion Deutsch*, 1996, Heft 4, pp. 44-55.

Tarr, A., 'The Absence of Moral Agency in Robert Cormier's The Chocolate War.' In: *Annual of The Modern Language Association Division on Children's Literature and the Children's Literature Association*. New Haven and London, Yale University Press, 2002, pp. 96-124.

'The Press about Brothers.' www.home.wanadoo.nl/tedvanlieshout/. Tiefenbacher, H., *Textstrukturen des Entwicklungs- und Bildungsromans*. Königstein, Forum Academicum, 1982.

Vanegeren, B., 'Het verhaal van iedereen. Debutant Arnon Grunberg probeert zijn bestseller *Blauwe maandagen* te overleven. Een gesprek.' In: *Knack*, 21 september 1994.

Vendel, E. van de, 'Help! De noodzaak van de adolescentenroman! Of: het loslaten van het doelgroepdenken.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 14 (2000), nr. 53, pp. 352-355.

Vergeer, K., 'Geen vader, geen moeder. Connie Palmens afkeer van de psychologie.' In: *Bzzletin*, jrg. 25 (1995-1996), nr. 231-232, pp. 86-91.

Vogelaar, J., 'Schoolidylle voor oudere meisjes.' In: *De Groene Amsterdammer*, 5 mei 1976.

Vogelaar, J., 'Juniorenliteratuur.' In: *De Groene Amsterdammer*, 22 april 1992.

Vogelaar, J., 'Het geheim van het dubbele vraagteken. Toon Telle-gen.' In: Matsier, N. e.a. (red.), *Het literaire klimaat 1986-1992*. Amsterdam, De Bezige Bij, 1993, pp. 329-340.

Vos, I., *Tine van Berken. Portret van een meisjesboekenschrijfster uit het fin de siècle*. Amsterdam, 1993. Ongepubliceerde doctoraal scriptie.

Vos, I., 'Tine van Berken en Johan Daisne. Een meisjesboekenschrijfster en haar bewonderaar.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 9 (1995), nr. 34, pp. 271-295.

Vries, A. de, 'Het verdwijnende kinderboek.' In: *Leesgoed*, 1990, nr. 2, pp. 64-68.

Vries, A. de, 'Het kinderboek in niemandsland. Het verdwijnende kinderboek revisited.' In: *Literatuur zonder leeftijd*, jrg. 15 (2001), nr. 54, pp. 48-56.

Vullings, J., 'Anton Wachter op zomerkamp.' In: *Vrij Nederland*, 27 mei 1995.

Warren, H., "Robinson" een bakvisroman met diepgang van Doeschka Meijsing.' In: *PZC*, 22 mei 1976.

Wijma, M., 'Diet Kramer.' In: *Lexicon Jeugdliteratuur*, augustus 1985.

Wissen, M. van, 'De dood van een broer.' In: *BN/De Stem*, 23 maart 2000.

With, J. de, *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers? Een onderzoek naar het functioneren van de literaire adolescentenroman*. Amsterdam, Stichting Lezen, 2005.

Zipes, J., 'Alltagshelden in der zeitgenössischen amerikanischen Adoleszenzliteratur.' In: Doderer, K. (Hrsg.), *Neue Helden in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim [etc.], Juventa, 1986, pp. 103-109.

[Zonder auteur], 'Ik kan geen lawaai om me heen maken.' In: *Het Parool*, 7 november 1986.

Primaire literatuur

Alcott, L.M., *Little Women*. Boston, Roberts, 1868. Het vervolg, *Good Wives*, verscheen bij dezelfde uitgever in 1869. De eerste Nederlandse vertaling van beide boeken verscheen onder de titel *Onder moeders vleugels en Op eigen wieken*. Amsterdam, Kirberger, 1876. In de tekst gebruikte uitgave: Alcott, L.M., *Little Women*. New York [etc.], Bantam Books, 1983.

[Anoniem], *La vida de Lazarillo de Tormes*. Antwerpen, Martinus Nutius, 1554. De roman wordt toegeschreven aan Diego Hurtado de Mendoza (1503-1575).

Austen, J., *Pride and Prejudice*. London, Egerton, 1813.

Berken, T. van, *Het Klaverblad van Vier*. Amsterdam, Becht, 1894.

Berken, T. van, *Mijn roman*. Amsterdam, Becht, 1901.

Boddaert, M., *Sturmjels*. Amsterdam, Bureau Nieuws van den Dag, 1889.

Brontë, Ch., *Jane Eyre*. London, Smith, Elder, 1847.

Brontë, E., *Wuthering Heights*, London, Cautley Newby, 1847.

Campe, J.H., *Robinson der Jüngere*. Nach dem Erstdruck (1779/80) herausgegeben von Alwin Binder und Heinrich Richartz. Stuttgart, Reclam, 1981.

Chambers, A., *Breaktime*. London, The Bodley Head, 1978. Nederlandse vertaling: Chambers, A., *Verleden week*. Amsterdam, Querido, 1990. Eerder bij uitgeverij Lemniscaat in 1978 verschenen onder de titel *Een lang weekend op drie manieren*.

Chambers, A., *Dance On My Grave*. London, The Bodley Head, 1982. Nederlandse vertaling: Chambers, A., *Je moet dansen op mijn graf*. Amsterdam, Querido, 1985.

Chambers, A., *Now I Know*. London, The Bodley Head, 1987.

Nederlandse vertaling: Chambers, A., *Nu weet ik het*. Amsterdam, Querido, 1990.

Chambers, A., *The Toll Bridge*. London, The Bodley Head, 1992.

Nederlandse vertaling: Chambers, A., *De tolbrug*. Amsterdam, Querido, 1993.

Chambers, A., *Postcards from No Man's Land*. London, The Bodley Head, 1999. Nederlandse vertaling: Chambers, A., *Niets is wat het lijkt*. Amsterdam, Querido, 2000.

Cormier, R., *The Chocolate War*. New York, Pantheon Books, 1974.

Nederlandse vertaling: Cormier, R., *Chocolade oorlog*. Amsterdam, Sjaloom, 1982. In de tekst gebruikte uitgave: Cormier, R., *The Chocolate War*. London, Macmillan Education Limited (M Books), 1982.

Cormier, R., *After the First Death*, 1979. Nederlandse vertaling:

Cormier, R., *Alle maskers af*. Rotterdam, Lemniscaat, 1980.

Cormier, R., *The Bumblebee Flies Away*, 1983. Nederlandse vertaling:

Cormier, R., *De rode race*. Amsterdam, Sjaloom, 1984.

Defoe, D., *Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe*, of York, Mariner. London, for W. Taylor, 1719.

Defoe, D., *The Fortunes and Misfortunes of the Famous Moll Flanders*. London, Chetwood and Edling, 1722.

Dickens, Ch., *The Personal History of David Copperfield*. London, Bradbury en Evans, 1850.

Diekmann, M., *De dagen van olim*. Amsterdam, Leopold, 1971.

Dillen, H., *Koordansen*. Nijmegen, SUN, 1997.

- Dis, A. van, *Zilver of het verlies van de onschuld*. Amsterdam, Meulenhoff, 1988.
- Douglas-Wiggins, *Rebecca of Sunnybrook Farm*. Leipzig, B. Tauchnitz, 1904. Oorspronkelijke uitgave: 1903.
- Easton Ellis, B., *Less than zero*. New York, Simon and Schuster, 1985.
- Easton Ellis, B., *The Rules of Attraction*. New York, Simon and Schuster, 1987.
- Easton Ellis, B., *American Psycho*. New York, Vintage, 1991.
- Flaubert, G., *Madame Bovary. Moeurs de province*. Paris, Gallimard, 1996. Oorspronkelijke uitgave: 1857.
- Flaubert, G., *L'Education sentimentale. Histoire d'un jeune homme*. Paris, Lévi, 1869. In de tekst gebruikte uitgave: Flaubert, G., *De leerschool der liefde*. Amsterdam, Pandora Klassiek, derde druk 2001.
- Fielding, H., *Bridget Jones's Diary*. London [etc.], Picador, 1996.
- Goethe, J.W., *Die Leiden des jungen Werthers*. Frankfurt am Mainz, Suhrkamp, 1998. Oorspronkelijke uitgave: 1774.
- Goethe, J.W., *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Berlin, Unger, 1795/96.
- Goethe, J.W., *Wilhelm Meisters Wanderjahre*. Bonn, Bouvier, 1986. Oorspronkelijke uitgave: 1821.
- Golding, W., *The Lord of the Flies*. London, Faber and Faber, 1954.
- Grass, G., *Katz und Maus*. Neuwied [etc.], Luchterhand, 1961.
- Grunberg, A., *Blauwe maandagen*. Amsterdam, Nijgh & Van Ditmar, 1994.
- Gussinklo, W. te, *De verboden tuin*. Amsterdam, Meulenhoff, 1986.
- Gussinklo, W. te, *De opdracht*. Amsterdam, Meulenhoff, 1995. In de tekst gebruikte uitgave: de tweede druk, 1996.
- Havelte, S. van, *Hun geheim*. Amsterdam, Van Holkema & Warendorf, 1934.
- Havelte, S. van, *Miek's moeijlichkeiten*. Amsterdam, Van Holkema & Warendorf, 1935.
- Havelte, S. van, *Ietje's hongerkuur*. Amsterdam, Van Holkema & Warendorf, 1937.
- Havelte, S. van, *Het éne talent*. Amsterdam, Van Holkema & Warendorf, 1945.
- Hazelhoff, V., *Mooie dagen*. Amsterdam, Querido, 1990.
- Hazelhoff, V., *De bijenkoningin*. Amsterdam, Querido, 1991. In de tekst gebruikte uitgave: Jeugdsalamander, 1994.
- Hazelhoff, V., *Elmo*. Amsterdam, Querido, 1993.
- Hemingway, E., *The Sun also Rises*. New York, P.F. Collier and Son Corporation, 1926.
- Hers, A., *Het Beugeljong*. Amsterdam, Van Holkema & Warendorf, 1928.
- Hughes, Th., *Tom Brown's Schooldays*. Oxford [etc.], Oxford University Press, 1989. Oorspronkelijke uitgave: 1857.
- Janowitz, T., *Slaves of New York*. New York, Crown, 1986.
- Koch, H., *Red ons Maria Montenelli*. Amsterdam, Meulenhoff, 1989.
- Komrij, G., *Het chemisch huwelijk*. Amsterdam [etc.], Internatio-
- nal Theatre Bookshop, 1982.
- Koster, Ch. de, *Tijl Uilenspiegel*.
- Kramer, S., *Stans van de vijffjarige*. Amsterdam, Holland, 1927.
- Kramer, S., *De Bikkel*. Amsterdam, Holland, 1935.
- Kramer, D., *Roeland Westwout*. Amsterdam, Holland, 1936. In de tekst gebruikte uitgave: achtste druk [z.j.].
- Lieshout, T. van, *Als ik geen naam had kwam ik in de Noordzee uit. Gedichten en tekeningen*. Amsterdam, Leopold, 1987.
- Lieshout, T. van, *Gebr.*. Amsterdam, Van Goor, 1996. In de tekst gebruikte uitgave: derde druk, 1997.
- Lieshout, T. van, *Een zeer kleine liefde*. Amsterdam, Leopold, 1999.
- Malot, H., *Sans famille*. Paris, Librairie Générale Française, 2001. Oorspronkelijke uitgave : 1878.
- Marxveldt, C. van, *De H.B.S.-tijd van Joop ter Heul*. Amersfoort, Valkenhoff en Co, 1919.
- Marxveldt, C. van, *'n Zomerzothoid*. Amersfoort, Valkenhoff en Co, 1927.
- McInerney, J., *Bright Lights, Big City*. New York, Vintage, 1984.
- McInerney, J., *The Story of my Life*. London, Bloomsbury, 1988.
- Meer, V. van der, *Spookliefde*. Amsterdam, De Bezige Bij, 1995. In de tekst gebruikte uitgave: tweede druk, 1995.
- Meijsing, D., *Robinson*. Amsterdam, Querido, 1976.
- Mennes, P., *Tox*. Amsterdam, Nijgh & Van Ditmar, 1994.
- Mennes, P., *Soap*. Amsterdam, Nijgh & Van Ditmar, 1995.
- Moens, J., *Bor*. Amsterdam, De Bezige Bij, 1993.
- Montgomery, L.M., *Anne of Green Gables*. Oxford [etc.], Oxford University Press, 1997. Oorspronkelijke uitgave: 1908.
- Musil, R., *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*. Stuttgart, Reclam, 2001. Oorspronkelijke uitgave: 1906.
- Naeff, T., *Schoolidyllen*. Amsterdam, Becht, 1900.
- Palmen, C., *De vriendschap*. Amsterdam, Prometheus, 1995. In de tekst gebruikte uitgave: achtste druk, augustus 1995.
- Plath, S., *The Bell Jar*. London, Heinemann, 1963.
- Pohl, P., *Vi kallar honom Anna*. Stockholm, Norstedts Förlag, 1987. Nederlandse vertaling: Pohl, P., *We noemen hem Anna*. Amsterdam, Querido, 1993. In de tekst gebruikte uitgave: tweede druk, 1994.
- Pohl, P., *Regnbågan har bara åtta färger*. Stockholm Norstedt., 1986. Nederlandse vertaling: Pohl, P., *De regenboog heeft maar acht kleuren*. Amsterdam, Querido, 1995.
- Porter, E., *Pollyana*. London, Penguin, 1969. Oorspronkelijke uitgave: 1913.
- Provoost, A., *Vallen*. Baarn, Houtekiet/Fontein, 1994.
- Radiguet, R., *Le diable au corps*. Paris, Grasset, 1923.
- Reve, S. van het, *De avonden*. Amsterdam, De Bezige Bij, 1947.
- Rhoden, E., von, *Der Trotzkopf. Eine Pensionsgeschichte für erwachsene Mädchen*. Stuttgart, Gustav Weise, 1885. De eerste Nederlandse vertaling verscheen onder de titel *Alice, een kost-schoolgeschiedenis voor jonge meisjes*. Almelo, Hilarius [1885]. De bekendste vertaling is verschenen onder de titel *Stijfkopje* (op school). Leiden, E.J. Brill, 1893.
- Richardson, S., *Pamela or Virtue Rewarded*. Oxford [etc.], Oxford

University Press. Oorspronkelijke uitgave: 1740.

Richardson, S., *Clarissa*. Harmondsworth, Penguin, 1985. Oorspronkelijke uitgave: 1748.

Sagan, F., *Bonjour tristesse*. Paris, Julliard, 1954.

Salinger, J.D., *The Catcher in the Rye*. Boston, Little, Brown and Company, 1951. Nederlandse vertaling: Salinger, J., *De vanger in het graan*. Amsterdam, De Bezige Bij, 2001. In de tekst gebruikte uitgave: Salinger, J., *The Catcher in the Rye*. London [etc.], Penguin Group, 1994.

Scott Fitzgerald, F. *This Side of Paradise*. New York, Charles Scribner, 1920.

Simoen, J., *Met mij gaat alles goed*. Amsterdam, Querido, 1996.

Spyri, J., *Heidi*. Gotha, Friedrich Andreus Perther, 1880.

Stendhal, *Le rouge et le noir*. Paris, Gallimard, 1999. Oorspronkelijke uitgave: 1830.

Sterck, M. de, *Splinters*. Amsterdam, Querido, 1998.

Stevenson, R.L., *Treasure Island*. New York, Penguin, 1999. Oorspronkelijke uitgave: 1894.

Thijssen, Th., *Kees de jongen*. Bussum, Van Dishoeck, 1923.

Twain, M., *The Adventures of Tom Sawyer*. Harlow, Longman, 1991. Oorspronkelijke uitgave: 1876.

Twain, M., *The Adventures of Huckleberry Finn*. London, Bloomsbury, 1996. Oorspronkelijke uitgave: 1884.

Vendel, E. van de, *De dagen van de bluegrassliefde*. Amsterdam, Querido, 1999.

Wolff, B. en A. Deken, *De historie van mejuffrouw Sara Burgerhart*. 's Gravenhage, Isaac van Cleef, 1782.

Zwagerman, J., *Gimmick!* Amsterdam, De Arbeiderspers, 1989.

○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○

Bijlagen

Bijlage 1: Lesbrieft voor 4 vwo
(gebruikt tijdens het onderzoek dat beschreven is in hoofdstuk 10)

De Adolescentenroman in de jeugd- en in de volwassenenliteratuur
Lesbrief voor klas 4

Onderscheid Hoe komt het dat er altijd een onderscheid wordt gemaakt tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur? Je denkt misschien meteen: ja, volwassenenliteratuur is moeilijker dan jeugdliteratuur.

Maar is dat wel zo en betekent dat dan ook dat volwassenenliteratuur vanzelfsprekend beter is?

Op het eerste gezicht lijkt het ook gemakkelijker om een onderscheid te maken tussen literatuur voor de jeugd en literatuur voor volwassenen, eenvoudiger dan wanneer je moet benoemen wat nu goede en wat slechte literatuur is.

Maar net zo goed als tussen goed en slecht en tussen makkelijk en moeilijk, ligt de grens ook hier natuurlijk niet vast. De periode die in je leven ligt tussen kind- en volwassen-zijn; de tijd dat je een adolescent bent, kun je ook niet in een vakje stoppen. Je hebt geen idee hoe lang deze periode precies gaat duren en daardoor weet je al helemaal niet of je er nu middenin zit of dat het al bijna voorbij is.

Wel weet je dat het een tijd is waarin je keuzes wilt, of soms moet maken. Wat wil je gaan doen en wat voor mens ben je eigenlijk, of zou je graag zijn of worden in deze wereld?

Zowel in de jeugd- als in de volwassenenliteratuur wordt deze periode beschreven in de adolescentenroman.

De bedoeling van deze lessen is dat je onderzoek gaat doen naar de verschillen en de overeenkomsten tussen de twee soorten boeken. De opdracht is dat je met z'n tweeën een adolescentenroman uit de jeugdliteratuur en een adolescentenroman uit de volwassenenliteratuur kiest. De 'romanparen' zijn al samengesteld. Je kunt kiezen uit:

* *De bijenkoningin* van Veronica Hazelhoff en *Spookliefde* van Vonne van der Meer, of

* *Gebr.* van Ted van Lieshout en *De vriendschap* van Connie Palmen, of

* *The Chocolate War* van Robert Cormier en *Catcher in the Rye* van J.D. Salinger

Deze lesbrieft is bedoeld als ondersteuning van de opdracht. Hij bestaat uit praktische richtlijnen hoe je deze vergelijking nu aan kunt pakken.

Adolescentie De klassieke vorm van de adolescentie betekent de periode waarin je loskomt van een vorige generatie. Dat is iets dat moet gebeuren, want daardoor word je zelf volwassen. Vroeger betekende volwassen zijn zoveel als dat je dan in je eigen levensonderhoud kon voorzien en daarbij liefst ook dat je een vaste relatie had.

Maar in onze tijd en in onze cultuur is 'snel' volwassen worden niet meer zo interessant omdat er een ideaalbeeld van de adolescent is ontstaan. Dit ideaalbeeld is met name door de media gecreëerd, het maakt bijvoorbeeld dat mensen van zes tot zestig eruit willen zien als een adolescent van zestien. Op deze manier wordt jong willen zijn en blijven een obsessie. Eeuwig jong krijgt hier de betekenis van eeuwig gelukkig.

Wanneer er geen scheiding meer is te maken tussen de verschillende leeftijdsfasen wordt het bijna onmogelijk om je nog als jongere te profileren. Joost Zwagerman benoemt het als volgt: 'Hoe ben je nog adolescent in een wereld waar iedereen adolescent is geworden?'

Toch is het nog wel mogelijk om je te onderscheiden. In het klassieke beeld zette de adolescent zich af tegen de benepenheid van de burgerman, nu is het eerder een zich afzetten tegen de hypocrisie van de wereld van de volwassenen geworden. We zien dat vooral terug in de Amerikaanse adolescentenliteratuur. Het lijkt erop dat in een cultuur waar de utopie van de eeuwige jeugd heerst, er een even sterke tegenbeweging ontstaat die uitdrukking geeft aan het ongenoegen dat onder de glanzende laag van het jong zijn zit verborgen. Door het afpellen van die buitenkant wordt in deze adolescentenliteratuur een wereld zichtbaar gemaakt waar de illusies aan flarden gaan en waardoorheen een nihilistische, vaak gewelddadige wereld tevoorschijn komt.

De adolescentenroman Adolescentenliteratuur wordt gedefinieerd als: boeken die de innerlijke groei van een personage naar volwassenheid thematiseren, in wisselwerking met de hem of haar omringende werkelijkheid.

De adolescentenroman beschrijft zo de zoektocht van personages naar hun eigen identiteit.

Dat betekent niet dat er pasklare antwoorden op levensvragen worden gegeven, juist niet eigenlijk, anders zou je eerder spreken over probleemboeken/jongerenboeken waar de schrijver door zijn knieën zakt om je uit te leggen wat voor jou het beste is.

In dat geval kun je dan spreken van een ongelijkheid in het communicatieproces tussen volwassen auteur en jeugdige lezer. Ook de vorm en de inhoud liggen bij deze boeken vaak vast, daardoor worden ze ook voorspelbaar; een goed voorbeeld hiervan is een noodzakelijk happy end.

Een auteur kan zich echter ook voorstellen dat hij de jonge lezer kan uitnodigen tot het vormen van nieuwe denkbeelden. Door het vertellen van zijn verhaal kan hij de lezer als het ware omhoog trekken vanuit het bekende naar het nieuwe. Het vreemde wordt dan vertrouwd en datgene wat de lezer eerst moeilijk vond om te begrijpen, krijgt nu een plaats: het wordt geïntegreerd in het oude bekende. Schrijvers die zo werken gaan uit van de gedachte dat 'de lezer moet klimmen'.

1. Aanpassen

Er wordt geschreven vanuit één van deze twee grondhoudingen. Het is dan ook het eerste criterium waar je naar gaat kijken. We noemen het begrip: adaptatie.

Volgens de adaptatietheorie passen volwassen auteurs zich dus aan en houden ze rekening met de jeugdige lezer. Je kunt het werk uit elkaar halen door te kijken naar aanpassingen op het gebied van inhoud, structuur, stijl en uiterlijke vormgeving.

Wat de inhoud betreft vormt de auteur zich een beeld van de kennis, ervaringen, interesses en behoeften van jonge lezers. Op grond daarvan kiest hij bepaalde genres wel en andere niet.

Je kunt je bijvoorbeeld voorstellen dat een schrijver eerder kiest voor de vorm van een dagboek dan voor die van een briefroman.

Hetzelfde geldt voor de onderwerpen. Een voorbeeld daarvan is seksualiteit. Een auteur kan vinden dat hij niet alles kan schrijven over seksualiteit. Hij vindt bijvoorbeeld dat hij zich moet beperken als het gaat over het beschrijven van seks. Hij kan het vervolgens helemaal niet beschrijven of er een andere uitwerking voor zoeken.

Onder structuur verstaan we onder meer het perspectief van waaruit de schrijver zijn verhaal vertelt, de verschillende verhaallijnen en de tijd, zoals de verteltijd en de vertelde tijd en het gebruik van flash backs.

De aanpassingen die je hier kunt vinden zijn bijvoorbeeld een kinderlijk perspectief, een overzichtelijke verhaallijn en een chronologische tijdstructuur. De spanning komt eerder voort uit de situatie die ontstaan is door allerlei verwickelingen dan uit rustig opgebouwde beschouwingen over de psychologische karakterontwikkelingen van de hoofdpersonen. De ruimte waarin het verhaal zich afspeelt wordt meestal concreet beschreven.

Wat de stijl betreft past een auteur zich aan op grond van de woordkeuze, de zinslengte en de beeldspraak. Hij kiest bijvoorbeeld voor korte, dynamische zinnen die erg gericht zijn op actie.

Aanpassing in de uiterlijke vormgeving zie je vooral in de omvang van het verhaal, de aanwezigheid van illustraties en vaak al meteen in de vormgeving van de omslag van het boek.

2. De lezer aan het werk

Je begrijpt dat adaptatie nogal wat beperkingen met zich meebrengt. Schrijven wordt gezien als een technisch proces waarbij de schrijver zich enkel aan een aantal richtlijnen hoeft te houden om een voor kinderen geschikt boek te schrijven. Bovendien wordt er vanuit gegaan dat er maar één betekenis van een tekst of een boek mogelijk is. Vanuit het perspectief van de schrijver gezien laat deze dan maar één verklaring toe met als rechtvaardiging dat hij zich aanpast aan het niveau van de beoogde lezer. De lezer mag niet alles weten of zelf ervaren.

Als de lezer/onderzoeker zich al van tevoren beperkt door zijn keuze om volgens de adaptatietheorie te werk te gaan, dan komt hij door de wijze van analyseren de aanwezigheid van meer lagen in een tekst niet op het spoor. Dit staat dan los van het feit of de schrijver dat wel of niet heeft gewild.

Je kunt dus zeggen dat je dan als gevolg van je onderzoeksperspectief niet boven tafel krijgt of een tekst op meerdere manieren te bezien en uit te werken, dat wil zeggen *meerduidig*, is. Dit is dan een gevolg van je onderzoeksperspectief en niet van de tekst.

Lege plekken Uit de literatuurwetenschap kwam verzet tegen de opvatting dat een literaire tekst slechts één betekenis toelaat. Betekenis ontstaat mede door de activiteit van de lezer. Lezen is een interactie tussen tekst en lezer. Als lezer word je stilzwijgend in het verhaal, dus eigenlijk ook in het schrijven, betrokken, want de schrijver houdt, terwijl hij schrijft, ook stilzwijgend rekening met zijn lezer. Dit proces kan bewust gaan of onbewust. Als lezer ben je er niet direct mee bezig dat je naast het lezen ook nog anders aan het werk bent. Als vanzelf ben je tijdens het lezen voortdurend aan het interpreteren en invullen. Je herkent deze activiteit vast wel wanneer je denkt aan de boeken die je hebt gelezen met een open einde.

Wanneer een boek een open eind heeft, zou je ook kunnen zeggen dat het niet helemaal 'af' is. Als lezer kun je er zelf actief over nadenken wat er verder, bijvoorbeeld in het leven van de hoofdpersoon, zou kunnen gebeuren.

Nu is het zo dat in een tekst eigenlijk altijd 'open plekken' zitten die door de lezer moeten worden ingevuld. Een hele roman kan zo geschreven zijn dat je zelf als lezer nog met de 'lege plekken' aan de slag moet.

De schrijver Julio Cortázar beschouwt de lezer als *medeplachtige* van het verhaal, omdat je als lezer het verhaal interpreteert en herschept door stukjes die je in je hoofd hebt zelf aan het verhaal toe te voegen.

Het is duidelijk dat de schrijver je hier niet bij de hand neemt. Hij laat je zelf lopen.

Stijl, perspectief en partij kiezen Wat betreft de jeugdliteratuur heeft de schrijver Aidan Chambers uitgewerkt welke eigenschappen zo'n 'lezer aan het werk' nu eigenlijk van de auteur heeft gekregen. Chambers onderzoekt hiervoor de verhaaltechnieken die de schrijver gebruikt. Hij beschrijft er vier: *stijl*, *perspectief*, *partij kiezen* en *lege plekken*.

Of de *stijl* van een auteur in een jeugdboek anders is dan in een tekst voor volwassenen, laat zich het best onderzoeken bij zogenaamde dubbelpublieksauteurs, schrijvers die zowel voor kinderen als volwassenen schrijven. Roald Dahl is daar een voorbeeld van. Voordat hij zijn *Daantje de wereldkampioen* (1975) schreef, had hij in zijn bundel voor volwassenen, *Kiss Kiss* genaamd, al eerder het verhaal *De wereldkampioen* geschreven. Wanneer je beide verhalen naast elkaar legt, zie je verschillen wat betreft de leeservaring die de twee teksten veronderstellen.

Over het *perspectief*, 'the point of view' merkt Chambers op dat in teksten die een kind als 'lezer aan het werk' leest, het perspectief in het boek ook meestal bij een kind ligt. We hebben dit al gezien bij de aanpassing, de adaptatie, die de schrijver doet. Het kan de 'lezer aan het werk' meer aanspreken wanneer de auteur het verhaal vertelt gezien door de ogen van een leeftijdgenoot van de lezer.

De techniek van *partij kiezen* is een aanvulling op die van het perspectief. 'Taking sides', partij kiezen, omschrijft Chambers als 'a way of getting the child reader on your side'. Als extreem voorbeeld van een auteur die zonder voorbehoud de kant van het kind kiest, noemt Chambers Enid Blyton. Zij schreef de boeken van *De Vijf*.

In de beschrijving van lege plekken of ‘tell tale gaps’ hebben we al gezien dat een auteur kan besluiten alles wat hij wil vertellen zo volledig mogelijk te verwoorden en de lezer weinig onderhandelingsruimte te bieden, maar hij kan zich ook beperken in wat hij zegt en het aan de lezer overlaten een en ander in te vullen.

3. Literatuuropvattingen

De literatuuropvattingen die een auteur heeft, hebben te maken met:

- Hoe hij van zich laat horen in het dagelijks leven, bijvoorbeeld alle uitspraken die hij over literatuur doet buiten zijn literaire werk om, of de keuze die hij maakt tot welke groepering hij wil behoren, bijvoorbeeld door zijn lidmaatschappen van bepaalde groepen (denk aan schrijvers-collectieven) of andere auteurs die door de schrijver zelf genoemd worden in interviews.
- Het werk zelf, zoals alle uitspraken over schrijven en literatuur die worden verwerkt in het literaire werk van de auteur.
- Het belangrijkste, maar tegelijkertijd ook het minst concrete is, hoe ‘het leven’ doorspeelt in zijn werk. In feite omvat dit alle aspecten die het literaire werk van een auteur betreffen: inhoudelijke elementen, zoals de keuze van een onderwerp, en technische aspecten, zoals stijl en structuur.

Ten slotte geven we je nog een ordening waardoor je een indeling kan maken die je kan helpen bij het leren onderscheiden van vier verschillende literatuuropvattingen.

De autonomistische literatuuropvatting concentreert zich op het literaire werk zelf.

Het werk dient niet de expressie van de auteur, beoogt niet in dienst van het publiek te staan en verwijst ook niet naar iets anders. Het literaire werk staat als kunstwerk eerst en vooral op zichzelf.

De expressieve literatuuropvatting stelt de auteur centraal.

Het werk geeft uiting aan de gedachten en emoties van de auteur. Het literaire werk ontleent zijn betekenis vooral aan de persoonlijkheid van de auteur die er uit spreekt.

De pragmatische literatuuropvatting verbindt het literaire werk met de lezer.

De voornaamste functie van de tekst is het teweegbrengen van specifieke effecten bij de lezers.

De mimetische literatuuropvatting legt de nadruk op de verwijzende functie van literatuur.

Centraal staan de verbindingen met bijvoorbeeld andere, al eerder geschreven teksten.

Bijlage 2: Suggesties voor vergelijkingen van adolescentenromans uitgegeven voor volwassenen en adolescentenromans, verschenen als jeugdroman

Net als bij de boekenparen in hoofdstuk 6, 7, 8 en 9 zijn bij de suggesties voor een vergelijking adolescentenromans voor jongeren gekoppeld aan adolescentenromans voor volwassenen op basis van thematische overeenkomst. Uiteraard is de lijst niet uitputtend.

Jeugdromans

Toorn, W. van, *Rooie*
Amsterdam, Querido, 1991.

Veer, van der, A., *Zwart op wit*
Amsterdam, Leopold, 1988.

Gestel, P. van, *Nachtogen*
Baarn, Fontein, 1996.

Simoen, J. *Met mij gaat alles goed*
Amsterdam, Querido, 1996.

Moeyaert, B., *Wespennest*
Amsterdam, Querido, 1997.

Rood, L., *Een mond vol dons*
Amsterdam, Leopold, 1993.

Dros, I., *De trimbaan*
Amsterdam, Van Goor, 1987.

Gestel, P. van, *Boze Soe*
Baarn, Fontein, 1990.

Paterlini, P., *Laat me met rust*
Amsterdam, Querido, 1999.
Vertaling van *Lasciate in pace, Marcello*
Trieste, Edizioni EL, 1997.

Bredow, K. von, *Onmogelijk verliefd*
Rotterdam, Lemniscaat, 2002. Vertaling van *Som om ingenting*
Stockholm, Raben & Sjögren, 1999.

Volwassenenromans

Koch, H., *Red ons Maria Montenelli*
Amsterdam, Meulenhoff, 1989.

Meijsing, R., *Robinson*
Amsterdam, Querido, 1976.

Schreuders, L., *Aan de wilde kant*
Amsterdam, Nijgh & Van Ditmar, 1996.

Ames, J., *Nachtleven*
Amsterdam, Prometheus, 1990.
Vertaling van *I pass like night* New York, Morrow, 1989.

Reve, G., *De avonden*
Amsterdam, De Bezige Bij, 1947.

Vernooy, R., *De tedere tirannie*
Amsterdam, Contact, 1992.

Dis, A. van, *Zilver of het verlies van de onschuld*
Amsterdam, Meulenhoff, 1988.

McInerney, J., *Het verhaal van mijn leven*
Amsterdam, Bert Bakker, 1989.
Vertaling van *The Story of My Life* London, Bloomsbury, 1988.

Toorn, W. van, *Haarlem station*
Haarlem, Gottmer, 2000.

Loo, T. de, *Het rookoffer*
Amsterdam, CPNB, 1987.

Dros, I., *Ongelukkig verliefd*
Amsterdam, Querido, 1995.

Dillen, H., *Koorddansen*
Nijmegen, SUN, 1997.

Chambers, A., *Nu weet ik het*
Amsterdam, Querido, 1990.

Marsden, J., *Morgen toen de oorlog begon*
Lochem, De Tijdstroom, 1962.
Vertaling van *Tomorrow, When the War Began*
Victoria, Macmillan, 1994

Hazelhoff, V., *Fenna*
Utrecht, Sjaloom, 1986.

Provoost, A., *Mijn tante is een grindewal*
Antwerpen/Baarn, Houtekiet/Fontein, 1990.

Vestdijk, S., *Terug tot Ina Damman*
Den Haag, Nijgh & Van Ditmar, 1934.

Hart, M., 't, *Stenen voor een ransuil*
Amsterdam, Arbeiderspers, 1971.

Hart, M., 't, *Een vlucht regenwulpen*
Amsterdam, Arbeiderspers, 1978.

Golding, W., *Heer der vliegen*
Amsterdam, Jenny de Jonge, 1995.
Vertaling van *The Lord of the Flies*
London, Faber and Faber, 1954.

Dorrestein, R., *Verborgen gebreken*
Amsterdam, Contact, 1996.

Glastra van Loon, K., *Lisa's adem*
Amsterdam [etc.], Veen, 2000.

