

ZOEKLICHTEN BIJ DE STUDIE VAN JEUGDLITERATUUR

Zoeklichten bij de studie van jeugdliteratuur

**Vanessa Joosen
Helma van Lierop-Debrauwer
Sara Van den Bossche
Suzanne van der Beek
Frauke Pauwels
Emma-Louise Silva**



Open Press Tilburg University
Tilburg, The Netherlands

© Vanessa Joosen, Helma van Lierop-Debrauwer, Suzanne van der Beek, Sara Van den Bossche,
Frauke Pauwels, Emma-Louise Silva

Design, typesetting, copyediting: LINE UP boek en media bv
Omslagfoto: Uit het prentenboek *Oneindig ver*, Winny Ang & Marie Van Praag, De Eenhoorn (2023)

ISBN: 9789403822488

DOI: <https://doi.org/10.56675/zbdsvj>



Dit werk is verschenen onder de Creative Commons-licentie Naamsvermelding-NietCommercieel-Geen-AfgeleideWerken 4.0 Internationaal (CCBY-NC-ND 4.0). De volledige licentievoorwaarden zijn beschikbaar op creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode

Voor Toin Duijx

Als dank voor zijn inspirerende werk voor de studie van
de jeugdliteratuur en voor zijn onvoorwaardelijke steun
en warme vriendschap

Dankwoord

Dit handboek kwam tot stand dankzij de financiële steun van verschillende instanties. Graag bedanken we de Nederlandse afdeling van IBBY (the International Board on Books for Young People), het Departement Letterkunde van de Universiteit Antwerpen, het Namur Institute of Language, Text, and Transmediality, het Departement Cultuurwetenschappen van Tilburg University, en Tilburg University Press. Het hoofdstuk “Leeftijd” werd geschreven binnen het project “Constructing Age for Young Readers,” waarvoor we konden rekenen op een beurs van de European Research Council onder het Europese kaderprogramma Horizon 2020 (beurscontract nummer 804920).

Verschillende auteurs en illustratoren stelden hun werk voor dit handboek ter beschikking. Veel dank aan Winny Ang, Shamisa Debroey, en Marie Van Praag.

We zijn erkentelijk voor de steun en het inspirerende werk van onze collega's aan de universiteiten van Antwerpen, Namen en Tilburg. We danken onze studenten voor hun stimulerende vragen en boeiende discussies. We hopen dat zij veel zullen hebben aan dit handboek.

Tot slot zijn we Fieke Van der Gucht dankbaar voor het zorgvuldig redigeren van het manuscript.

Inhoudsopgave

Dankwoord	VII
Lijst van afbeeldingen	XI
Hoofdstuk 1 Inleiding	1
Jeugdliteratuur in beweging	3
Maatschappij in beweging	5
Onderzoek in beweging	8
Opzet en overzicht	9
Hoofdstuk 2 Macht – Voor nu én later	17
Agency	18
Aetonormativiteit	21
Childism	25
Might: macht voor nu en later	27
Conclusie	31
Hoofdstuk 3 Leeftijd – Van opgroeien tot ouderdom	35
Leeftijd lezen: een mimetische en een semiotische benadering	39
Een bijzonder rare volwassene	42
Geen gewone oma	47
Conclusie	50
Hoofdstuk 4 Ruimte – (G)een plek voor kinderen	55
Ruimte maken	57
Van ruimte naar chronotoop	60
Liminaliteit en veranderende ruimtes	62
Ruimte voor natuur	66
Ecofictie, dystopieën en eco-helden	70
Conclusie	72

Hoofdstuk 5	Het brein – In en buiten hokjes denken	76
	Vorbij de mens: het posthumanisme	79
	Door de mens: cognitieve literatuurwetenschap	83
	Het DNA van denken: <i>Het raadsel van alles wat leeft, of de stinksokken van Jos Grootjes uit Driel</i>	88
	Conclusie	94
Hoofdstuk 6	Groep – Diversiteit op vlak van gender en etniciteit in jeugdliteratuur	98
	Krijtlijnen van het onderzoeksdomein	102
	Onderzoeksspeerpunten, kernvragen, en methodologieën	104
	Casus: met het ruimteschip koers zetten naar een betere toekomst	124
	Conclusie	130
Hoofdstuk 7	Levensverhalen – Zijn en gezien worden	137
	Levens in woord en beeld	139
	Functies van levensverhalen	144
	Het falende geheugen	145
	Authenticiteit	146
	Ethiek	150
	Partnerschap	153
	Conclusie	158
Hoofdstuk 8	De werkkamer – “zo messy!”	162
	Genetische literatuurwetenschap	163
	Pre-compositie: inspiratie, intertekstualiteit, creatieve samenloop, exogenese, correspondentie	167
	Compositie: endogenese, <i>bon à tirer</i>	176
	Post-compositie: epigenese, paratekst	186
	Conclusie	187

Hoofdstuk 9	Blad, scherm, doek – Jeugdliteratuur en andere media	192
	Een drievoudige verschuiving	196
	Verschuivingen in betrokkenheid: vertellen, tonen, deelnemen	199
	Casus: <i>Lampje</i>	200
	Een kakofonie van adaptaties	206
	Iedereen verhalenmaker!	209
	Conclusie	211
Hoofdstuk 10	Vertalingen – Grenzeloos lezen	215
	De rol van de vertaler	217
	Wat heet een goede vertaling?	220
	Een sociologisch perspectief op vertalen	224
	Casus: <i>Julian is een zeemeermin</i>	227
	Conclusie	235
Hoofdstuk 11	Lezers – Aanleg en omgeving	239
	Nature of nurture?	241
	De lezer als betekenisgever	243
	De opbrengsten van jeugdboeken lezen	249
	Kinderen en jongeren als boekenexperts	250
	De Nederlandse en Vlaamse Kinderjury	253
	Conclusie	256
Trefwoorden- en namenregister		260

Lijst van afbeeldingen

Figuur 2.1	Blad uit <i>De allerbeste uitvinding van de hele wereld</i> (Debroey, 2021)	30
Figuur 4.1	Lennox spiekt door het sleutelgat (Zevenbergen 2021)	63
Figuur 4.2	Het Onzichtbare Ziekenhuis via Google Maps (Zevenbergen 2021)	64
Figuur 4.3	Lennox en Aya bewegen zich door de ruimte (Zevenbergen 2021)	65
Figuur 8.1	Blad uit schetsboek (Van Praag 2020)	168
Figuur 8.2	Pinterest (Van Praag 2020)	170
Figuur 8.3	Padlet (Ang en Van Praag 2020)	170
Figuur 8.4	Blad uit notitieboek (Ang 2020)	177
Figuur 8.5, 8.6 en 8.7	Bladen uit schetsboeken (Van Praag 2020)	178
Figuur 8.8	Illustratie met collagetechniek (Van Praag 2021)	179
Figuur 8.9	3 x 7, eerste versie (Ang 2020)	181
Figuur 8.10	3 x 7, vijfde versie (Ang 2020)	183
Figuur 8.11	Idee voor de cover (Van Praag 2022)	184
Figuur 8.12	Word-document met comment van Elly Simoens (Ang 2022)	185
Figuur 8.13	Word-document met comment van Elly Simoens (Ang 2022)	185
Figuur 8.14	Cover <i>Oneindig ver</i> (Ang en Van Praag 2023)	186
Figuur 10.1	Omslag van Nederlandstalige en Franstalige uitgave van <i>De boer en de dierenarts</i> (Lammers en Praagman 2018; Lammers en Praagman 2019)	230
Figuur 10.2	Schutbladen van <i>Julian is een zeemeermin</i> (Love 2019)	232
Figuur 10.3	Oma komt uit de douche en ziet Julian in zijn zeemeerminnenkostuum in de Nederlandse vertaling (Love 2019)	233
Figuur 10.4	Oma loopt weg en laat Julian achter in de Nederlandse vertaling (Love 2019)	233

HOOFDSTUK 1

Inleiding

Vanessa Joosen en Helma van Lierop-Debrauwer

Ze kijkt rond.
Een oneindige zee met glinsteringen.
Onverwachts vonkt een regenboog voorbij.
Haar gedachten stapelen zich op.
Ze proeft de richtingen.
Waarnaartoe?

Deze tekst van Winny Ang hoort bij de illustratie van Marie Van Praag op de cover van dit boek. Ze komen uit het poëtische prentenboek *Oneindig ver* (2023). Samen drukken tekst en beeld een metafoor uit die goed past bij wat we met dit handboek beogen: lezers uitnodigen om verder te kijken, verrassende ontdekkingen te doen en nieuwe ideeën te vormen. Het landschap dat we daarbij verkennen is het veld van de jeugdliteratuur. De verrekijkers en zoeklichten die we aanreiken zijn theoretische benaderingen en concepten die lezers toelaten om nieuwe richtingen te 'proeven' en dingen te zien die eerder buiten hun blikveld lagen. Daarbij hopen we dat lezers, net als de vrouw uit het beeld met haar opstapelende gedachten, zelf geïnspireerd raken om nieuwe ideeën te ontwikkelen en het landschap mee vorm te geven.

In enkele decennia tijd is het landschap van de jeugdliteratuur onmiskenbaar een stuk diverser en complexer geworden. Een halve eeuw geleden deed onderzoek naar jeugdliteratuur nog veel wenkbrauwen fronsen. “Wetenschap was een ernstige zaak en kinderboeken... ja, kinderboeken was iets kinderachtigs en had niets met wetenschap te maken,” schreef historisch pedagoog Lea Dasberg in 1978 (1). Hoewel sommige mensen die mening vandaag nog delen, keerde het tij al eind jaren 1970. De interesse voor jeugdliteratuur aan de universiteiten, niet alleen vanuit de pedagogiek, maar ook vanuit de literatuurwetenschap, nam toen snel toe. Er kwamen speciale tijdschriften voor jeugdliteratuur, zoals *Verkenningen op het gebied van de jeugdliteratuur*, *En nu over jeugdliteratuur*, en *Projekt Jeugdliteratuur*. Naast geschiedkundig en thematisch onderzoek zagen verschillende handboeken het levenslicht in de jaren daarop, zoals *Het verschijnsel jeugdliteratuur* van Rita Ghesquiere (1982), *De wereld van het kinderboek* van Annie Moerkercken-van der Meulen en Hanny Spelbrink (1982), *Wegwijs in de jeugdliteratuur* van Jacques Vos en Conny Meijer (1985), *Leesbeesten en boekenfeesten* van Jan Van Coillie (1999), *Uitgelezen jeugdliteratuur* van Vanessa Joosen en Katrien Vloeberghs (2008), en *Verborgene talenten: Jeugdliteratuur op school* (Mooren et al. 2012). Met de Nederlandstalige handboeken over jeugdliteratuur kun je ondertussen een kleine boekenplank vullen, en met de anderstalige titels erbij kom je al snel aan een flinke boekenkast. Waarom zou je daar nog een titel aan willen toevoegen?

Natuurlijk zijn er een aantal basisgegevens rond jeugdliteratuur die de voorbije decennia onveranderd gebleven zijn, en de inzichten die de bovengenoemde handboeken daarover aanreiken zijn nog steeds relevant. Zo wordt het gros van de kinderboeken al eeuwenlang door volwassenen geschreven, en bedienen zij een publiek van zowel jonge als oudere lezers, zoals Rita Ghesquiere (1982) al helder toelichtte in haar asymmetrische communicatiemodel van de jeugdliteratuur: de zender is doorgaans een volwassene, de ontvanger een kind of volwassene. In het vakjargon heet dat laatste gegeven de *dubbele geadresseerdheid* van de jeugdliteratuur: er wordt een dubbel publiek aangesproken. Volwassenen lezen kinderboeken voor hun eigen plezier, of als bemiddelaars. *Bemiddelaars* zijn volwassenen die beoordelen of bepaalde boeken geschikt zijn voor kinderen en ze vervolgens aan jonge lezers doorgeven. Je kunt daarbij denken aan uitgevers, recensenten, leerkrachten, bibliothecarissen, ouders, en andere opvoeders. Deze bemiddelaars hebben veel macht, en als maker van een kinderboek kun je alleen succesvol zijn als je verhaal ook in de smaak valt bij die volwassenen. De bemiddelaars fungeren immers ook als poortwachters. De vorm en inhoud van jeugdboeken worden dus niet alleen bepaald door wat kinderen graag lezen, maar ook door wat volwassenen zelf graag schrijven en lezen, door wat ze aan kinderen

willen leren, en door wat zij denken dat kinderen interessant zullen vinden. De opvattingen van volwassenen over kinderen, oftewel hun *kindbeeld*, hebben een grote invloed op de thema's die ze aansnijden en de manier waarop ze die thema's aanbrengen. Daarnaast spelen hun opvattingen over literatuur een belangrijke rol. Vinden ze dat een verhaal jonge lezers vooral moet laten ontspannen, of dat kinderen ook iets moeten opsteken van wat ze lezen? En wat moeten ze dan leren? Geloven de volwassen makers en bemiddelaars dat kinderen in staat zijn om een moeilijke tekst te begrijpen? Vinden ze het erg dat een kind niet alles begrijpt? Gaan ze ervanuit dat jonge lezers ook kunnen genieten van mooie beelden en taal? Moeten goede kinderboeken ook de toetssteen van een ervaren lezer kunnen doorstaan, of zijn er aangepaste criteria nodig? Samen bepalen de antwoorden op deze vragen de jeugdliteraire poëtica van volwassenen, die mee vorm geeft aan de boeken die op de markt komen en die aan kinderen aangeboden worden.

Kindbeelden en opvattingen over literatuur zijn historisch en cultureel veranderlijk, en ook binnen een maatschappij kunnen volwassenen van mening verschillen over wat geschikte literatuur voor jonge lezers is. Sommigen zien bijvoorbeeld geen graten in de populariteit van reeksen als *Geronimo Stilton* en *Hoe overleef ik* van Francine Oomen, omdat de boeken veel kinderen tot lezen aanzetten door hun toegankelijke plot, humor, en veelvuldig gebruik van illustraties (Ghesquiere 2009: 196). Anderen hekelen de zwakke stijl en het voorspelbare opzet van dergelijke series en pleiten voor verfijndere, leerrijke literatuur die jonge lezers ernstig neemt en van hen ook een grotere inspanning durft te vragen. Deze inzichten en debatten rond kinderen en de rol van jeugdboeken zijn niet nieuw, en de thema's worden dan ook aangesneden in de meeste handboeken die we hierboven vermeldde.

Naast deze constanten heeft de studie van de jeugdliteratuur de laatste jaren echter ook een aantal belangrijke verschuivingen gekend. Daardoor schieten de oudere handboeken tekort om studenten en onderzoekers voor te bereiden op een zinvolle, actieve bijdrage aan het actuele debat. We stellen die ontwikkelingen van het landschap vast op drie verwante domeinen: in de jeugdliteratuur zelf, in de maatschappij, en in het onderzoek. We belichten die drie verschuivingen in het volgende deel van deze inleiding, om dan af te sluiten met een overzicht van de hoofdstukken.

Jeugdliteratuur in beweging

Ten eerste evolueert de jeugdliteratuur zelf. Onder de invloed van een aantal toonaangevende uitgeverijen, recensenten, en jury's heeft het literaire en artistieke jeugdboek sinds de late jaren 1980 aan terrein gewonnen. Nog steeds proberen auteurs en illustratoren

inhoudelijk en vormelijk grenzen te verleggen. Nederland en Vlaanderen spelen daarin een voortrekkersrol en krijgen daarvoor ook internationale erkenning. Zo ontving de Nederlander Guus Kuijer, een belangrijk pleitbezorger van het literaire kinderboek sinds de jaren 1970, in 2012 de prestigieuze Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA). In 2019 ging dezelfde prijs naar de Vlaamse auteur Bart Moeyaert, die door de jury geroemd werd voor de taal en vorm van zijn boeken:

Bart Moeyaert hanteert een literaire taal die gebald en muzikaal is, en een suggestief geladen verteltechniek die een filmisch gevoel van nabijheid creëert. Hij werkt in tinten grijs. Hij maakt geen duidelijk onderscheid tussen goed en kwaad, helden en schurken. In plaats daarvan neemt hij complexe relaties onder de loep. Evenmin serveert Moeyaert in zijn boeken een eenduidig gelukkig einde. In plaats daarvan krijgt de weg voorwaarts vorm door een beter begrip van de omstandigheden en de personages zelf.¹

De criteria die de jury hier hanteert zijn onmiskenbaar literair. Ze veronderstellen een lezer die kan genieten van mooie taal en van filmisch vertelde scènes. De jury neemt aan dat jonge lezers niet per se op zoek zijn naar een eenduidige boodschap en dat ze een boek niet verwerpen als het een open einde heeft of als niet alle wensen ingelost worden. Daarin is de ALMA-jury niet alleen. De Nederlandse schrijver Ted van Lieshout, die er niet voor terugschrikt om onderwerpen als pedofilie en incontinentie bij ouderen aan te kaarten in een jeugdboek, werd genomineerd voor de Hans Christian Andersen Medal, de officiële ‘Nobelprijs’ voor de jeugdliteratuur. Ook de auteurs Edward van de Vendel en Bart Moeyaert en illustratoren als Klaas Verplancke en Carll Cneut waren al finalisten voor deze prijs. Deze laatsten krijgen onder andere waardering voor hun stilistisch vernuft en creatieve omgang met de Vlaamse schilderkunst (Vermeulen 2006). Literaire jeugdboeken kunnen ondertussen op een grote schare volwassen lezers rekenen, die ze kopen voor hun eigen plezier. Een actie als ‘De Grote Vriendelijke 100’ speelt daarop in: daar “kunnen volwassen lezers stemmen op hun favoriete kinderboeken aller tijden” (Grote Vriendelijke Podcast 2025). De poster met de honderd titels die uit de stemming voortvloeit zet die volwassen lezers vervolgens aan om zoveel mogelijk titels te lezen en aan te kruisen.

Ondanks de waardering voor vormelijke experimenten en suggestieve, gelaagde verhalen zijn de jeugdliteratuuropvattingen van toonaangevende spelers in het veld ook in een andere richting geëvolueerd. Al in 1990 uitte de Nederlandse onderzoeker Anne de Vries onder de titel “Het verdwijnende kinderboek” kritiek op het bekronen van jeugdliteratuur

die het leesplezier van kinderen uit het oog verloor: “In de voorkeur van de critici vindt dus een verschuiving plaats naar de minst toegankelijke boeken. En de kritiek op de meest toegankelijke boeken is sterk toegenomen,” stelde hij vast (67). In de daaropvolgende jaren sloten meerdere critici en auteurs zich aan bij de bedenkingen van De Vries als het gaat om de waardering van jeugdliteratuur. Al te bevreemdend experiment wordt niet langer door literaire jury’s en recensenten gewaardeerd. Het pleidooi van de Nederlandse schrijver Edward van de Vendel (2012) dat goede jeugdliteratuur “bi” moet zijn – zowel literair verdienstelijk als aantrekkelijk voor jonge lezers – heeft bij veel recensenten en jeugdauteurs instemming gevonden. Er wordt van de makers van kinderboeken dan ook gevraagd dat ze de moeilijke balans vinden tussen vernieuwing, literaire kwaliteit, en toegankelijkheid. Die vraag wordt aangescherpt doordat kinderboeken zich moeten handhaven in een landschap waarin ‘het scherm’ steeds dominanter wordt, in de vorm van tablets, smartphones, het internet, en games, of oudere media als film en televisie. De verhouding tussen boek en scherm wordt soms als concurrentie gezien, maar heeft evenzeer geleid tot hybride vormen, zoals kinderboekenapps of reacties van lezers op sociale media als BookTok.

Maatschappij in beweging

Ten tweede is de maatschappij aan verandering onderhevig, en die evoluties hebben ook een weerslag op de jeugdliteratuur en de studie ervan. De ontwikkeling van de diverse samenleving ligt hier als voorbeeld voor de hand. Al sinds de jaren 1980 probeert de Jenny Smelik-IBBY Prijs “boeken onder de aandacht te brengen waarin culturele diversiteit een vanzelfsprekende rol speelt en waarin het beeld van de verschillende culturen opbouwend in plaats van problematiserend is” (IBBY). Het debat is dus niet nieuw, maar de stemmen die stellen dat de diversiteit in kinderboeken te weinig zichtbaar is en dat racisme er welig tiert, klinken de laatste jaren steeds luider. Dit heeft enerzijds geleid tot een verharding van de standpunten, zoals duidelijk werd in de discussies en betogingen rond de figuur van Zwarte Piet. Daarnaast zijn er vele initiatieven die – vaak via kinderen – op een constructieve manier proberen bij te dragen aan een maatschappij waarin iedereen zich thuis kan voelen en mensen respect hebben voor elkaar. In december 2017 besliste Charlotte Dematons dat ze geen nieuwe uitgave van haar bestseller *Sinterklaas* wilde nadat ze geluisterd had naar de klachten over haar afbeeldingen van de zwarte pieten. In 2023 bracht ze een nieuwe editie uit, waarin een positieve representatie van diversiteit centraal staat. Organisaties als Studio Sesam, ROSE Stories, Literatuur Vlaanderen, en het Nederlands Letterenfonds proberen positieve impulsen te geven aan het kinderboekenlandschap door meer auteurs met

een migratieachtergrond aan te moedigen om kinderboeken te schrijven. Daarnaast speelt de Nederlandstalige jeugdliteratuur de laatste decennia een voortrekkersrol in het stimuleren van openheid voor gender- en seksuele diversiteit. Queer en trans personages staan centraal in recente prijswinnaars als *Het lammetje dat een varken is* (2017) van Pim Lammers en Milja Praagman, *Een zee van liefde* van Pieter Gaudesaboos (2021) en *Oever* van Ludwig Volbeda (2024), ondanks de weerstand van conservatieve groepen die deze thema's niet gepast vinden voor kinderen en soms zo ver gaan dat ze de makers beschuldigen van pedofilie (Van de Griend 2023).

Onder invloed van het politieke klimaat in Europa en de Verenigde Staten, waarin conservatieve stromingen het cultuurbeleid de laatste jaren sterk bepaald hebben, wordt de vraag naar progressieve, politiek geëngageerde jeugdliteratuur en aangepaste theoretische perspectieven steeds urgenter. De behoefte aan maatschappelijk relevante boeken wordt onder andere ingevuld door een opvallende toename in levensverhalen (*lifewriting*) die sociale kwesties aansnijden, zoals ervaringen van vluchtelingen en mensenhandel. De *Slash*-reeks, een serie boeken met levensverhalen van jongeren opgeschreven door bekende Nederlandse en Vlaamse auteurs, is hiervan een mooi voorbeeld. De imprint *Querido Glow* brengt dan weer jeugdboeken samen rond LHBTQIA+-hoofdpersonen. Bovendien maken de controverses rond de rol van de media en *fake news* eens te meer duidelijk dat kritische geletterdheid een noodzaak is in de opvoeding van kinderen. Daarin is voor jeugdliteratuur met oog voor maatschappelijke debatten een belangrijke rol weggelegd. Maar ook de vorm telt: boeken kunnen vormelijke experimenten inzetten om het kritisch denken van jonge lezers te stimuleren, bijvoorbeeld wanneer een verhaal verteld wordt vanuit meerdere perspectieven of wanneer de grenzen van het verhaal doorbroken worden en de relatie tussen fictie en werkelijkheid het onderwerp is (*metafictie*). Sommige boeken confronteren lezers met hun eigen veronderstellingen om zo hun zelfreflectie en kritisch denken te stimuleren. Een mooi voorbeeld daarvan is *De nacht van Ronke* (2021) van Jef Aerts, een boek waarin de lezer zelf moet ontdekken dat het hoofdpersonage blind is. Het verhaal kan hen laten nadenken over hun eigen beeld van mensen met een beperking. Daarnaast proberen sommige auteurs via non-fictie de kritische geletterdheid van kinderen te stimuleren: dat doen Kathleen Royen en Fran Vanseveren voor sociale media (2022) en Ted van Lieshout (2024) voor geschiedschrijving en kunst.

Naast de toegenomen etnisch-culturele diversiteit hebben andere demografische verschuivingen een impact op de studie van kinderboeken. De vergrijzing vertaalt zich in de sociologie naar een groter bewustzijn van stereotypen rond ouderen, en daarnaast besteden

de media veel aandacht aan de (negatieve) beeldvorming rond generaties als de *babyboomers* en *Gen Z*, die als concurrenten van elkaar worden opgevoerd (bijvoorbeeld tijdens de Covid-19-pandemie, het klimaatdebat, of in discussies over de pensioenleeftijd). Deze tendensen geven aan dat er nood is aan meer dialoog en wederzijds begrip tussen de generaties, en de jeugdliteratuur wordt gezien als een medium dat uitermate geschikt is om bij te dragen aan de beeldvorming rond leeftijd. Tegelijkertijd laten kinderen en jongeren zich de laatste jaren nadrukkelijk horen in het maatschappelijke debat. Op sociale media vertonen veel jongeren maatschappelijke betrokkenheid bij politieke conflicten zoals de oorlog in Gaza. Met de klimaatmarsen slaagden ze erin te wegen op de politieke agenda. Soms zorgt dat voor spanningen tussen de generaties, maar de laatste jaren is er een groeiende waardering voor de positieve bijdrage die kinderen en jongeren kunnen leveren aan de maatschappij en de cultuur. De interesse in de meningen en de artistieke productie van jonge mensen neemt toe. Een mooi voorbeeld is het Europese project *Seen and Heard*, dat haar missie als volgt omschrijft: “*Seen and Heard* is een project over vrijheid van expressie, dat draait om jonge mensen in Europa. Als kerndoelen wil het creatief protest produceren en de vrije meningsuiting stimuleren samen MET jonge mensen, die hier zelf beschouwd worden als kunstenaars, makers en genezers.”²

In een decennium waarin polarisatie als een teken van de tijd gezien wordt, is het waarschijnlijk niet toevallig dat begrippen als *empathie*, *affect*, *burgerschap*, en *kritische geletterdheid* prominent aanwezig zijn in het discours over jeugdliteratuur. Daarmee probeert men ook een tegengewicht te bieden aan de nadruk die het onderwijs op *Science, Technology, Engineering, and Mathematics* (STEM) legt om kinderen op te leiden in functie van de wensen en noden van de arbeidsmarkt. De angst heerst dat lezen in de verdrukking komt wanneer de maatschappij zoveel waarde toekent aan de exacte wetenschappen – waarde die zich vertaalt naar tijd, geld, en maatschappelijk prestige. Daartegenover staat een beweging die stelt dat de wetenschappen en de kunsten best complementair kunnen zijn: in STEAM wordt STEM aangevuld met de A van *Arts*. De jeugdliteratuur biedt van deze complementariteit een mooi voorbeeld, met fictie over wetenschappers en ontdekkers in de dop, en non-fictie waarin wetenschap voor kinderen uitgelegd worden door gebruik te maken van verhaaltechnieken en literaire beelden. Bovendien gaan de wetenschappen en de (jeugd)literatuur een alliantie aan in de strijd tegen de opwarming van de aarde die de politieke wereldagenda mee bepaalt. Het aantal fantasieverhalen waarin de effecten van de klimaatcrisis gethematiseerd worden, is niet meer te tellen.

Onderzoek in beweging

Ten derde evolueert de studie van jeugdboeken samen met de geesteswetenschappen en de menswetenschappen in het algemeen. Onderzoek naar jeugdliteratuur heeft zich altijd al laten voeden door andere disciplines, zoals de pedagogiek, de psychologie, de filosofie, en de sociologie. Ook de maatschappelijke evoluties die we hierboven schetsten, vertalen zich naar nieuwe tendensen en perspectieven. Zo is er sinds de jaren 1970 veel aandacht voor machtsverhoudingen in kinderboeken, geïnspireerd door de theorieën van Michel Foucault en Mikhail Bakhtin, en toegepast op zowel relaties tussen volwassenen en kinderen als die tussen mens en maatschappij. Daarbij is er een evolutie merkbaar waarbij niet langer de machteloosheid van kinderen benadrukt wordt. Onderzoekers als Clémentine Beauvais (2015), Robin Bernstein (2020), en Marah Gubar (2016) tonen dat kinderen vormen van macht bezitten die vaak onder de radar blijven. Die beweging heeft ook effect op de onderzoeksmethodes zelf, waarbij er meer aandacht komt voor de stem van kinderen als onderzoeksobject en als jonge onderzoeker in zogenaamd *participatief onderzoek* (Deszcz-Tryhubczak 2016).

Verder is de invloed van de exacte wetenschappen op het recente onderzoek naar jeugdliteratuur onmiskenbaar. De cognitieve literatuurwetenschap haalt haar inspiratie uit onderzoek naar het menselijke brein en posthumanistische literatuurwetenschappers vragen zich af hoe mensen al dan niet verschillen van dieren en machines en hoe verhalen met deze gelijkenissen en verschillen omgaan en spelen. Deze wetenschappelijke benaderingen geven nieuwe impulsen aan theoretische perspectieven die al langer in zwang zijn in de studie van jeugdliteratuur, zoals de *narratologie*, waarin verteltechnieken geanalyseerd worden, de *genetische literatuurwetenschap*, die het ontstaansproces van verhalen onder de loep neemt, en de *ecokritiek*, die de relatie tussen mens en natuur onderzoekt. Ten slotte belooft het onderzoek naar jeugdliteratuur op korte termijn verder te evolueren onder invloed van de *Digital Humanities*, waarbij computertechnieken ingezet worden voor zogeheten *distant reading* (Moretti 2013) of 'lezen op afstand': grote tekstcorpora worden nu al digitaal onderzocht, bijvoorbeeld om ideologisch gekleurde patronen te ontdekken of verschillen tussen varianten en edities bloot te leggen (Joosen, Neyt & Van Hulle 2019). De snelle ontwikkeling van artificiële intelligentie brengt dit veld in een ongekende stroomversnelling.

Opzet en overzicht

In het licht van de veranderende jeugdliteratuur, maatschappij, en onderzoek is een nieuw handboek aan de orde, om studenten en onderzoekers bakens te geven om hun weg te vinden in het boeiende, dynamische landschap dat de studie van de jeugdliteratuur is. Op die manier kunnen zij zich ontwikkelen tot onderzoekers die mee de agenda van morgen zullen bepalen, die verder gekleurd zal worden door nieuwe ontwikkelingen, inzichten, en perspectieven. Dit handboek weerspiegelt zowel de geschetste tendensen in de jeugdliteratuur zelf als die in de maatschappij en theorievorming. Waar de eerdere handboeken zijn ingedeeld aan de hand van veel voorkomende genres in de jeugdliteratuur (zoals Joosen & Vloeberghs 2008), elementen van het communicatieproces (bijvoorbeeld Ghesquiere 1982; 2009) of de inzetbaarheid van jeugdboeken in het onderwijs (Van Coillie 1999, Mooren et al. 2012), vormen in dit boek maatschappelijke kwesties en de bijbehorende theoretische benaderingen het uitgangspunt. In tien hoofdstukken komen thema's aan bod die in de maatschappij van vandaag aandacht vragen: macht, leeftijd, ruimte, wetenschap, diversiteit, levensverhalen, creatieve processen, media, culturele uitwisselingen, en lezen. In elk hoofdstuk staat de vraag centraal naar de rol die jeugdboeken kunnen spelen in het denken over deze thema's. Die vraag wordt telkens gekaderd in theorieën die voor het specifieke maatschappelijke vraagstuk relevant zijn. Daarmee onderschrijft dit handboek de noodzaak van theorievorming over literatuur in het algemeen en jeugdliteratuur in het bijzonder. In "What Are We After? Children's Literature Studies and Literary Theory Now" (2005) signaleert de Canadese onderzoeker Perry Nodelman een groeiende twijfel aan de wenselijkheid van theorieën binnen literatuur- en cultuurstudies. Hij wijst daarbij op een veel genoemd bezwaar tegen theorie, namelijk dat ze ertoe leidt dat te veel wetenschappers hetzelfde doen en dat theorie te voorspelbaar is: "Theorie als een worstenmachine, waar je aan de ene kant teksten ingiet zodat er aan de andere kant 'nieuwe' interpretaties uitkomen" (2005: 6).³ In dit handboek hanteren we een pragmatische visie op theorie: het gaat niet om de theorie als zodanig, maar om de praktische toepasbaarheid ervan op jeugdliteratuur en de inzichten die dat oplevert. De theorieën die aan bod komen, zijn zoeklichten die maatschappelijke vragen en jeugdboeken met elkaar in verband brengen – de richtingen waarvan we lezers willen laten proeven, om het met de woorden van Winny Ang te zeggen. Ze zetten ons aan het denken over wat al te vaak als vanzelfsprekend wordt aangenomen en maken het mogelijk om vragen te stellen die nog niet eerder of nog niet in deze vorm aan de orde kwamen. Zo kunnen ze ook verrassende ontdekkingen opleveren.

Het doel van dit handboek is om studenten en onderzoekers via theoretische benaderingen kritisch inzicht te verschaffen in de jeugdliteratuur en hen te stimuleren om op hun beurt nieuwe vragen en kritische perspectieven te ontwikkelen. Daarbij beginnen we, in hoofdstuk 2, met de machtsverhoudingen in kinderboeken, in het bijzonder de relatie tussen kinderen en volwassenen. Zoals gezegd is het aandeel van volwassenen in de productie, distributie, en receptie van jeugdboeken vele malen groter dan dat van kinderen en jongeren. Vandaag is die machtsongelijkheid echter minder vanzelfsprekend dan in het verleden. De subtile manier waarop macht functioneert in kinderboeken wordt eerst verkend vanuit de *carnavaltheorie*, ontwikkeld door Mikhail Bakhtin en toegepast op jeugdliteratuur door denkers als Maria Nikolajeva (2010) en John Stephens (1992). Carnaval is een begrip dat wijst op de (tijdelijke) omkering van machtsrelaties, en, in het geval van jeugdliteratuur, op het potentieel van zowel de jeugdige protagonist(en) als de jonge lezers om verhoudingen kritisch te bevragen. Dat potentieel wordt verder verkend aan de hand van het begrip *might*, dat ontwikkeld is door Clémentine Beauvais (2015) en zich vrij laat vertalen naar ‘mogelijkheid als macht,’ als een andere vorm van macht voor kinderen. Daarnaast bespreken we het *verwantschapsmodel* (Gubar 2016), dat de verbondenheid tussen volwassenen en kinderen benadrukt en de basis kan zijn om machtsverschillen te onderzoeken. Tot slot biedt *childism* (Wall 2019) een interessant perspectief: die theorie gaat uit van de ervaringen van kinderen om maatschappelijke praktijken in bredere zin te bevragen.

Hoofdstuk 3 belicht recente tendensen in de jeugdliteratuur vanuit de studie van leeftijd. We vertrekken vanuit het gegeven dat intergenerationele relaties van oudsher centraal staan in kinderboeken, maar dat zij in het licht van de huidige demografische spanningen en de ontwikkelingen op theoretisch vlak extra aandacht verdienen. Ook in dit hoofdstuk staan machtsrelaties en normen centraal, maar de focus ligt iets anders dan in het vorige. We gaan in hoofdstuk 3 na hoe leeftijdsfasen onderscheiden en vormgegeven worden in kinderboeken en hoe en welke leeftijdsnormen er aangeleerd of bevraagd worden. Naast opvattingen over kindertijd, adolescentie en opgroeien kijken we in het bijzonder naar leeftijdsnormen die te maken hebben met volwassenheid en ouderdom.

In hoofdstuk 4 verkennen we *ruimte* in jeugdliteratuur. We gaan we in op de gevolgen van het feit dat steeds meer kinderen in de 21ste eeuw opgroeien in een stedelijke omgeving, waarin natuur bovendien sterk is bedreigd. Veel kinderen hebben geen onmiddellijke toegang meer tot natuur en verkeer; sociale omgangsregels of andere uitdagingen belemmeren hen in een vrije verkenning van hun leefomgeving. Daarnaast dragen meerdere maatschappelijke tendensen ertoe bij dat ‘thuis’ als veilige plek niet langer vanzelfsprekend

is: scheiding, armoede of migratie leiden ertoe dat ‘thuis’ voor vele kinderen de relatie tot een vaste plek is verloren. Tegelijkertijd benadrukken recente kinderboeken dat het niet alleen kommer en kwel is in de stad, maar dat de stad ook een speelruimte kan zijn, en de ontmoetingsplaats bij uitstek voor mensen met verschillende culturele achtergronden. Bovendien wijzen wetenschappers erop dat meer verstedelijking soelaas kan bieden voor de vervuiling in westerse landen. Vanuit theoretische perspectieven ontwikkeld binnen *ecocriticism* en *urban studies* onderzoeken we hoe jeugdboeken de verhouding tussen kinderen en ruimte belichten.

Technologie en het menselijke brein staan centraal in hoofdstuk 5. We leven in wat ‘de eeuw van het brein’ wordt genoemd. Dankzij de neurologische wetenschap hebben we steeds meer inzicht in hoe onze hersenen werken en dat heeft onder meer een impact op de ontwikkeling van artificiële intelligentie. Deze technologische evolutie roept tal van nieuwe ethische en sociale vragen op die onderwerp zijn van het posthumanisme, vooral met betrekking tot de grens tussen mens en dier en mens en robot. Die vraagstukken zijn geregeld onderwerp van adolescentenromans, maar ook van boeken voor jongere lezers. Verder wordt de studie van de jeugdliteratuur beïnvloed door nieuwe inzichten in de werking van ons brein, vooral vanuit de cognitieve literatuurwetenschap. In dit hoofdstuk werken we onder meer met concepten als *scripts*, *schema's*, en *metaforen* om de mogelijke effecten van jeugdboeken op lezers na te gaan. Bovendien belicht dit hoofdstuk een genre dat pas recent erkenning is gaan krijgen voor zijn mogelijke literaire waarde: non-fictie voor kinderen.

In hoofdstuk 6 staat het maatschappelijke debat rond etnisch-culturele en genderdiversiteit centraal. Hoewel de veelkleurigheid van de Nederlandse en Vlaamse samenleving een gegeven is, houdt de jeugdliteratuur vooralsnog vast aan ‘wit’ als norm. “Prinsesjes zijn nog altijd blond” in kinderboeken, stelt literatuurwetenschapper Sandra van Voorst (2017) vast. Bovendien is de meerderheid van de witte hoofdpersonages mannelijk (De Bruijn et al. 2021). De kritiek op die eenzijdigheid neemt echter toe en steeds vaker wijzen onderzoekers op de noodzaak tot verandering, op de positieve rol die jeugdboeken met betrekking tot dit maatschappelijke vraagstuk zouden kunnen spelen. Ook op vlak van genderidentiteit zetten makers en onderzoekers jeugdliteratuur in als middel om de verscheidenheid te vergroten. Jeugdboeken zouden zowel herkenning als verkenning moeten bieden, en dat aan een divers lezerspubliek. Net als in hoofdstuk 5 maken we hier gebruik van de aannames binnen de cognitieve literatuurwetenschap dat lezen de overtuigingen en denkbelden van lezers kan beïnvloeden. Vooral het concept *vermogen tot empathie* is hier relevant. Verder

belichten we de mogelijkheden van het *kritische diversiteitsbewustzijn*, de *intersectionaliteits-theorie*, de feministische literatuurkritiek, en de postkoloniale benadering van literatuur.

De functie van herkenning en verkenning bieden is bij uitstek zichtbaar in de vele levensverhalen die voor en door jongeren geschreven worden. Het vertellen, vastleggen en delen van levensverhalen wordt bovendien in toenemende mate gezien als een noodzakelijke voorwaarde voor identiteitsvorming van mensen. Autobiografieën, biografieën en dagboeken behoren de laatste decennia tot de populairste literaire genres, ook binnen de jeugdliteratuur. Lezers vinden de verhalen vooral aantrekkelijk omdat ze ‘authentiek’ zouden zijn, dat wil zeggen gebaseerd op feiten en betrouwbaar. Onderzoek naar levensverhalen, aangeduid als *lifewriting-studies*, laat zien dat het hier gaat om een weerbarstig begrip en dat de relatie tussen feit en fictie soms complexer is dan ze op het eerste gezicht lijkt. Bovendien wijzen deze studies ook op allerlei ethische vragen die de publicatie van levensverhalen met zich meebrengt, zoals het recht om over anderen te schrijven. In deze context gaat het in hoofdstuk 7 om een verkenning van levensverhalen voor jonge lezers met begrippen als *autonomie*, *stem*, en *verantwoordelijkheid* (in het Engels vervat in het concept *agency*).

Ook het volgende hoofdstuk gaat dieper in op de vraag hoe verhalen ontstaan en vorm krijgen, maar hier ligt de focus op het schrijfproces. Wanneer lezers een boek in handen hebben, zijn ze zich niet altijd bewust van de stappen die daaraan vooraf zijn gegaan. Inzicht in de manier waarop teksten tot stand komen, kan bijdragen aan kritische geletterdheid en een beter begrip van mogelijke betekenissen die in de tekst vervat zitten. Die focus op het schrijfproces maakt al langer deel uit van de literatuurwetenschappen, maar krijgt nieuwe impulsen vanuit de *genetische literatuurstudie*, en onderzoekers proberen ook de brug te slaan met het onderwijs. Vaak wordt gedacht dat een creatieve geest schrijvers en illustratoren in staat stelt om in een vloed van inspiratie hun verhaal op te schrijven of te tekenen. In werkelijkheid bestaat een creatief proces uit ideeën uitproberen om te zien of ze (mis)lukken, uit schrappen en schaven, met vaak twijfel over de kwaliteit van het eindresultaat. Bovendien moeten schrijvers voortdurend rekening houden met anderen: met de uitgever, de illustrator, de bemiddelaar en de beoogde lezers, en kunnen boeken ook nog veranderen nadat ze gepubliceerd zijn. In hoofdstuk 8 is er aandacht voor dit ontstaansproces van boeken vanuit de invalshoek van de genetische literatuurstudie, met oog voor archiefmateriaal (zoals notitieboeken, schetsen, manuscripten, typescripten), en de manieren waarop auteurs, illustratoren, en uitgevers Pinterest, Padlet, en paratekst inzetten.

Maar worden al die kinderboeken en online verhalen nog wel gelezen, nu ze concurrentie hebben van film, televisie, smartphones, en tablets? De vraag hoe literatuur zich kan

handhaven in het huidige medialandschap baart vele makers, leerkrachten en ouders zorgen. In hoofdstuk 9 staan de kruisbestuivingen tussen jeugdliteratuur en andere media centraal, die zeker niet uniek zijn voor ons tijdsgewricht. Zo is er van oudsher een hechte relatie tussen jeugdliteratuur en jeugdtheater. Met de opkomst van film, televisie, en de digitale media zijn adaptaties aan de orde van de dag. Commerciële overwegingen spelen daarin zeker een belangrijke rol. Een verfilming van een klassiek boek trekt sneller volle zalen dan een volledig nieuw script. Andere motieven, zoals het behoud van cultureel erfgoed, mogen niet uit het oog worden verloren. In dit hoofdstuk worden mediale bewerkingen in een brede context geplaatst, met aandacht voor de selectie, de productie, en de receptie ervan. Begrippen als *intermedialiteit*, *multimodaliteit* en *canonvorming* zullen hierbij leidend zijn.

Kruisbestuiving vindt niet alleen plaats tussen verschillende media, maar ook over nationale en taalkundige grenzen. Daarom richt hoofdstuk 10 de pijlen op jeugdliteratuur in vertaling. Vertaalde werken maken een belangrijk deel uit van het aanbod aan kinderboeken in Nederland en Vlaanderen. Vaak lezen we deze werken zonder direct oog te hebben voor de keuzes die de vertaler heeft gemaakt, maar deze kunnen een groot effect hebben op het boek dat een Nederlandstalige lezer in handen krijgt. In hoofdstuk 10 bespreken we een aantal van de belangrijkste vertaaltechnieken en bekijken we de verschillende opvattingen die er bestaan over het kiezen van de best passende vertaalstrategie. Daarnaast werpen we ook een kritische blik op de manier waarop vertalingen een rol spelen in de uitwisseling van literaire werken tussen verschillende landen en taalgebieden – een uitwisseling die nog steeds verre van gelijkwaardig is.

Dat vertalingen een groot aandeel hebben in het hedendaagse jeugdboekenaanbod, is een onderwerp waarvan volwassen bemiddelaars zich vaak bewuster zijn dan jonge lezers, die daarvoor meestal pas gaandeweg in hun leesontwikkeling oog krijgen. Hoe die ontwikkeling verloopt en wat jonge lezers al weten en kunnen, beschrijven we in het 11de en laatste hoofdstuk. Centraal daarin staat het *reader response criticism*, onderzoek dat verkent hoe lezers betekenis geven aan literaire teksten. Op basis van de nieuwe inzichten over de machtsverhouding tussen volwassenen en kinderen die in hoofdstuk 2 zijn geïntroduceerd, gaan we aan het slot van dit hoofdstuk ook in op de overeenkomsten en verschillen tussen kinderen, jongeren en volwassenen als het gaat om de beoordeling van jeugdboeken en laten we zien hoe literaire gesprekken op basis van intergenerationele solidariteit mogelijkheden bieden om het tijt te keren van de ontleding die door veel bemiddelaars wordt gesignaleerd.

In elk van deze hoofdstukken worden de debatten, termen, en inzichten concreet gemaakt aan de hand van een kleine selectie van Nederlandstalige jeugdboeken. Daarbij kiezen we enerzijds voor klassiekers, die nog steeds gelezen worden maar nog maar zelden diepgaand geanalyseerd zijn, zoals *Pluk van de Petteflet* (1971) van Annie M.G. Schmidt. Anderzijds verwijzen we naar recente kinderboeken die nieuwe tendensen illustreren, zoals *Het raadsel van alles wat leeft, of de stinksokken van Jos Grootjes uit Driel* (2013) van Jan Paul Schutten en Floor Rieder als voorbeeld van literaire non-fictie. Ook het boek waar we dit hoofdstuk mee openden, *Oneindig ver*, komt aan bod: in hoofdstuk 8 kun je het ontstaansproces en de uitwisseling tussen schrijver en illustrator volgen.

Het rondkijken kan nu beginnen. Het landschap strekt zich uit, de zoeklichten liggen klaar. We hopen dat onze lezers bij hun verkenning glinsteringen en regenbogen zullen ontdekken. We zijn benieuwd naar de gedachten die zich in hen zullen opstapelen en die het landschap de komende jaren misschien verder zullen doen veranderen.

Bibliografie

Primaire literatuur

- Aerts, Jef, en Marit Törnqvist, ill. *De nacht van Ronke*. Amsterdam: Querido, 2021.
- Ang, Winny, en Marie Van Praag, ill. *Oneindig Ver*. Wielsbeke: De Eenhoorn, 2023.
- Dematons, Charlotte. *Sinterklaas*. Rotterdam: Lemniscaat, 2007.
- Dematons, Charlotte. *Sinterklaas*. Herziene uitgave. S.l.: Dematons, 2023.
- Gaudesaboos, Pieter. *Een zee van liefde*. Tiel: Lannoo, 2021.
- Lammers, Pim, en Milja Praagman. *Het lammetje dat een varken is*. Wielsbeke: De Eenhoorn, 2017.
- Lieshout, Ted van. *Voor de mooiste: De geschiedenis is van ons*. Amsterdam: Leopold, 2024.
- Royen, Kathleen Van, en Fran Vanseveren. *#vindikleuk: Alles over sociale media*. Tiel: Lannoo, 2022.
- Schmidt, Annie M.G, en Fiep Westendorp, ill. *Pluk van de Petteflet*. Amsterdam: De Arbeiderspers, 1971.
- Schutten, Jan Paul, en Floor Rieder, ill. *Het raadsel van alles wat leeft, of de stinksokken van Jos Grootjes uit Driel*. Haarlem: Gottmer, 2013.
- Volbeda, Ludwig. *Oever*. Amsterdam: Querido, 2024.

Secundaire literatuur

- Beauvais, Clémentine. *The Mighty Child: Time and Power in Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015.

- Bernstein, Robin. “‘You Do It!’: Going-to-Bed Books and the Scripts of Children’s Literature.” *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America* 135.5 (2020): 877-94. <https://doi.org/10.1632/pmla.2020.135.5.877>. Geraadpleegd op 5 juni 2025.
- Bruijn, Ymke de, Rosanneke A.G. Emmen, en Judi Mesman. “Ethnic Diversity in Children’s Books in the Netherlands.” *Early Childhood Education Journal* 49 (2021): 413-423.
- Coillie, Jan Van. *Leesbeesten en boekenfeesten: hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leuven: Davidsfonds / Infodok, 1999.
- Daalder, Frans, en Irma Daalder-Schripsema, eds. *Van wormcruyt met suycker tot jeugdliteratuur*. Purmerend: Muusses, 1971.
- Deszcz-Tryhubczak, Justyna. “Using Literary Criticism for Children’s Rights: Toward a Participatory Research Model of Children’s Literature Studies.” *The Lion and the Unicorn* 40.2 (2016): 215–31. <https://doi.org/doi:10.1353/uni.2016.0012>. Geraadpleegd op 5 juni 2025.
- Ghesquiere, Rita. *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven: Acco, 1982.
- Ghesquiere, Rita. *Jeugdliteratuur in perspectief*. Leuven: Acco, 2009.
- Griend, Robert van de. “De aanval op kinderboekenschrijver Pim Lammers schaadt juist de slachtoffers van misbruik.” *De Volkskrant* (17 februari 2023). <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/de-aanval-op-kinderboekenschrijver-pim-lammers-schaadt-juist-de-slachtoffers-van-misbruik~bofocod8/>. Geraadpleegd op 5 juni 2025.
- Grote vriendelijke podcast. “De Grote Vriendelijke 100.” <https://degrotevriendelijkepodcast.nl/de-gv100/>. Geraadpleegd op 5 juni 2025.
- Gubar, Marah. “The Hermeneutics of Recuperation: What a Kinship-Model Approach to Children’s Agency Could Do for Children’s Literature and Childhood Studies.” *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures* 8.1 (2016): 291-310.
- IBBY. “Jenny Smelik-IBBY Prijs.” <http://www.ibby-nederland.nl/jenny-smelik-ibby-prijs/>. Geraadpleegd op 11 januari 2018.
- Joosen, Vanessa, en Katrien Vloeberghs. *Uitgelezen jeugdliteratuur: een ontmoeting met traditie en vernieuwing*. Leuven: LannooCampus, 2008.
- Joosen, Vanessa, Vincent Neyt, en Dirk Van Hulle. “Épigenèse et littérature pour enfants: à propos des contes des frères Grimm.” *Genesis: manuscrits recherche, invention* 48 (2019): 21-36.
- Moerkercken-van der Meulen, Annie J., en Hanny Spelbrink, ed. *De wereld van het kinderboek: een oriëntatie voor onderwijzenden op het gebied van de jeugdlektuur*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1982.
- Mooren, Piet, et al. *Verborgene talenten: Jeugdliteratuur op school*. Bussum: Coutinho, 2012.
- Moretti, Franco. *Distant Reading*. Londen: Verso, 2013.
- Nikolajeva, Maria. *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. Londen: Routledge, 2010.
- Nodelman, Perry. “What Are We After? Children’s Literature Studies and Literary Theory Now.” *Literature/littérature Canadienne Pour La Jeunesse* 31.2 (2005): 1-19.
- Stephens, John. *Language and Ideology in Children’s Fiction*. Londen: Longman, 1992.
- Vendel, Edward van de. “Is er hier iemand bi?” *Literatuur zonder leeftijd* 26.87 (2012): 70-79.
- Vermeulen, Marita. *Buiten de lijntjes gekleurd: Vlaamse illustratoren in de kijker*. Tielt: Lannoo, 2006.
- Voorst, Sandra van. “‘Prinsesjes zijn nog altijd blond’: waar zijn de jeugdboekenauteurs met een niet-westerse migratieachtergrond? Verslag over de periode 2006-2016.” *Literatuur zonder leeftijd*

31.103 (2017): 10-23. https://www.dbnl.org/tekst/_lit004201701_01/_lit004201701_01_0017.php. Geraadpleegd op 16 april 2025.

- Vos, Jacques, en Conny Meijer. *Wegwijs in de jeugdliteratuur*. Leiden: Nijhoff, 1985.
- Vries, Anne de. "Het verdwijnende kinderboek: opvattingen over jeugdliteratuur na 1980." *Leesgoed* 17.2 (1990): 64-68. https://www.dbnl.org/tekst/vrieo89verdo1_01/index.php. Geraadpleegd op 5 juni 2025.
- Wall, John. "From Childhood Studies to Childism: Reconstructing the Scholarly and Social Imaginations." *Children's Geographies* (2019): 1-14. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1668912>. Geraadpleegd op 5 juni 2025.

Noten

- 1 "Bart Moeyaert has a literary language that is compressed and musical, and a suggestively charged narrative technique that conveys a filmlike sense of immediacy. He works in shades of grey. He draws no easy lines between good and evil, heroes and villains. Instead, he puts complex relationships under the loupe. Nor does Moeyaert serve up clear-cut happy endings. Instead, the onward path reveals itself in a comprehension of the circumstances and in the characters themselves" (<https://alma.se/en/laureates/bart-moeyaert>).
- 2 "Seen and Heard is a freedom of expression project, centered on young people in Europe. Its key objectives are identified as the co-production of creative protest and mobilisation of the human right of freedom of expression WITH young people, considered here as artists, makers, healers in their own right." (<https://seenandheardproject.eu/>)
- 3 "Theory as sausage machine, pouring texts in at one end, producing 'new' readings at the other."

HOOFDSTUK 2

Macht – Voor nu én later

Vanessa Joosen en Emma-Louise Silva

In 2021 werd de film *Yes Day* gelanceerd met de slogan: “For 24 hours, kids make the rules.” De film, gebaseerd op het gelijknamige boek van Amy Krouse Rosenthal en Tom Lichtenheld (2009), gaat over drie kinderen die zich neerslachtig voelen omdat ze zo vaak “neen” te horen krijgen. De “guidance counsellor” op school geeft het advies om een “yes day” te organiseren: 24 uur lang mogen hun ouders enkel “ja” antwoorden op alle vragen die de kinderen hun stellen. De ouders dragen zo de macht over aan hun kinderen. Het resultaat is een dag met veel glitter, een gigantische ijstaart, een autowasbeurt met de ramen naar beneden gerold en een feestje waar de badbubbels uit het dak komen. Of zoals het einde van *Daantje, de wereldkampioen* (1976, *Danny the Champion of the World*) van Roald Dahl het stelt: “Een boodschap voor alle kinderen die dit boek gelezen hebben. Als jij groot bent en zelf kinderen hebt, herinner je dan alsjeblieft één heel belangrijk ding! Aan een alledaagse [ouder] heb je niks. Waar een kind behoefte aan heeft en ook recht op heeft is een [ouder], die sprankelt!” (z.p.).¹ Geïnspireerd door Dahl, schrijft Donna Ferguson (2021) in *The Guardian* over een “in-charge day” die haar dochter jaarlijks krijgt, “wanneer de traditionele hiërarchie tussen ouder en kind helemaal omgekeerd wordt, wanneer ze haar fantasieën kan vervullen, wanneer ze kan weigeren om iets te doen wat ze niet wil, en wanneer ze de smaak te pakken kan krijgen van macht, autoriteit, en absolute vrijheid.”² Bovenstaande

voorbeelden van kinderen aan de macht hebben vooral een speelse toon, met verhalen die zich afspelen in een westerse context in de middenklasse. Ze vormen een antwoord op een maatschappij die het gedrag van kinderen sterk reguleert, met *helikopterouders* die het doen en laten van hun kinderen voortdurend monitoren. Daarbij kun je je de vraag stellen hoeveel macht kinderen effectief krijgen op zo'n "yes-day" of "in-charge day": het zijn tenslotte de volwassenen die zo'n dag toestaan, de kinderen blijven onder het toezicht van de volwassenen en na een dag wordt de normale orde hersteld.

Hebben kinderen dan geen macht? Macht is een moeilijk te vatten begrip dat op veel en soms zelfs tegenstrijdige manieren ingevuld kan worden. Van Dale geeft verschillende definities: *macht* is het "vermogen om iets te doen," "heerschappij over personen of zaken" en "invloed, betekenis, belang." Het gaat dus zowel over zelfbeschikking als over de mogelijkheid om anderen bepaalde dingen te laten denken of doen, of om dingen in hun plaats te beslissen. Soms hebben kinderen macht op onzichtbare en onverwachte manieren. Neem nu kinderen van anderstalige nieuwkomers die het Nederlands sneller bemachtigen dan hun ouders. Die kinderen doen vaak aan *language brokering* of *taalbemiddeling* (Phoenix en Orellana 2017): zij vertalen administratieve documenten en soms ook hun eigen schoolrapporten voor hun ouders en fungeren vaak als tolk. Daarmee hebben ze een expertise die hen ook een zekere macht geeft. Verder zijn er kinderen die instaan voor de zorg van jongere broers en zussen of voor zieke ouders en grootouders. Die kinderen zijn enerzijds machtig en anderzijds machteloos. Ze hebben het vermogen om iets te doen en hebben invloed op anderen, maar daardoor hebben ze mogelijk niet genoeg tijd voor school of ontspanning. In dit hoofdstuk gaan we aan de slag met de concepten *agency*, *aetonormativiteit*, *childism*, en *might* die kunnen toegepast worden in analyses van de facetten van macht in het veld van de jeugdliteratuur. We lichten de concepten uit aan de hand van, onder anderen, *151 Boeken* (2023) van Pim Lammers en Hedy Tjin, *Pluk van de Petteflet* (1971) van Annie M.G. Schmidt, *Tori* (2017) van Brian Elstak en Karin Amatmoekrim, en *De allerbeste uitvinding van de hele wereld* (2021) van Shamisa Debroey.

Agency

Een begrip dat aan de eerste invulling van *macht* verwant is en dat vaak opduikt in de studie van de jeugdliteratuur is *agency*. Hierbij wordt verwezen naar de mogelijkheid om onafhankelijk en doelgericht te handelen zonder dat je daarbij gehinderd wordt door maatschappelijke of persoonlijke beperkingen (zie o.a. Christensen 2021: 11). Als voorbeeld noemt Nina Christensen (2021) het kind aan het eind van "De nieuwe kleren van de keizer"

van Hans Christian Andersen: het kind laat zich niet leiden door de hypocrisie van de volwassenen, maar durft openlijk zeggen dat de keizer bloot is. “Dit kindpersonage oefent *agency* uit en doet een onafhankelijke uitspraak die ingaat tegen de gevestigde volwassen orde,” schrijft Christensen (10).³ Daarmee doorbreekt het kind zelfs de macht van de keizer. Agency heeft dus te maken met zelfbeschikking en keuzevrijheid: de mogelijkheid om te doen en te zeggen wat je zelf wil, zelfs als anderen iets anders van je verwachten. De onafhankelijkheid die vaak centraal staat in definities van *agency* is natuurlijk relatief: om *agency* te ontwikkelen zijn kinderen tenminste deels afhankelijk van anderen die hun bepaalde kennis en vaardigheden aanleren en ook in het uitoefenen van *agency* kun je sterker staan als je niet helemaal onafhankelijk handelt. Macht is vaak het voorwerp van uitwisseling en onderhandeling. Bovendien is vrije wil een relatief begrip: overtuigingen en verlangens kunnen mee bepaald zijn door de omgeving waarin je opgroeit en de andere mensen met wie je omgaat, soms zonder dat je dat zelf beseft.

De machtsverhoudingen tussen kinderen en volwassenen zijn een belangrijk thema in de jeugdliteratuur en de studie ervan. Macht speelt een rol in de manier waarop de verhalen geschreven en gedeeld worden. Daarbij hebben volwassenen als auteurs, illustratoren en bemiddelaars onmiskenbaar macht, maar zijn kinderen niet noodzakelijk machteloos. Clémentine Beauvais schrijft in *The Mighty Child: Time and Power in Children's Literature*: “de volwassen autoriteit is niet – of niet alleen, en zeker niet altijd – een almachtige, manipulatieve, repressieve, onderdrukkende entiteit.”⁴ Ze pleit ervoor dat “de *agency* van de volwassene [...] zelfs in een didactische context niet noodzakelijkerwijs gelijk[staat] aan macht; zelfs als het kindpersonage fungeert als projectiescherm voor volwassen verlangens, is het niet automatisch verstoken van macht” (2015: 3).⁵ Volwassenen kunnen dus wel proberen macht uit te oefenen, maar dat betekent niet dat ze ook effectief bereiken wat ze willen. Soms zijn er gedeelde belangen of vindt het kind een manier om aan de wil van de volwassene te ontsnappen. Een analogie met speelgoed maakt de mogelijkheid tot verzet duidelijk: barbiepoppen worden vaak gezien als speelgoed dat een schoonheidsideaal opdringt aan kinderen, maar sommige van die barbies eindigen met afgeknipte haren, verdraaide ledematen en volgekleurd met stift – een fenomeen waar de film *Barbie* van Greta Gerwig uit 2023 op inspeelt. Een gelijkaardige vorm van verzet tegen een gevestigde ideologie vind je in *151 boeken* van Pim Lammers en Hedy Tjin (2023; zie ook hoofdstuk “Groep”). Dit boek thematiseert dat jeugdliteratuur bijdraagt aan de socialisatie van kinderen en dat representatie daarbij belangrijk is. Zoals we uitgebreider belichten in het hoofdstuk “Groep” zouden alle kinderen, ongeacht hun gezinssituatie, geloof, huidskleur, gender, enzovoort, zich

moeten kunnen herkennen in de boeken die ze lezen. Op dit punt ondervindt Rosa een probleem wanneer ze door de boekenkast op school kijkt: er staan namelijk 151 boeken in die bibliotheek en er gaat daarvan “niet één over haar” (z.p.). Ze vindt wel een boek met als titel *Rosa redt dieren* en denkt dat dat over haarzelf kan gaan, maar wanneer ze het boek openslaat, ziet ze op de tekeningen een personage dat als volgt wordt omschreven: “blond, blauwe ogen en een witte huid.” De boeken op de fictieve boekenplank doen denken aan de reële problematiek die Sandra van Voorst beschrijft in “Prinsesjes zijn nog altijd blond” (2017), namelijk de beperkte diversiteit van personages in Nederlandstalige kinderboeken. In dit kleurenpalet herkent Rosa zichzelf niet, want zij heeft zwart haar, bruine ogen en een zwarte huid. Dankzij de macht van de verbeelding krijgt ze een idee: “ze pakte haar lievelingspotlood,” geïllustreerd als een donkerbruin potlood, en ze “begon te kleuren.” Lezers zien hoe een witte Assepoester door Rosa wordt ingekleurd in bruine tinten. Ze herhaalt dit in de andere boeken op het rek en dit gedurende een heel uur. Het boek eindigt als volgt: “151 boeken, en allemaal over haar.” *151 boeken* laat zien dat Rosa een kind is met agency. Ze laat zich niet leiden door het script dat ze telkens opnieuw in de boeken ziet, maar onderneemt actie. Dat werkt inspirerend: het boek sluit af met twee prenten waarin ook andere kinderen hun potloden tevoorschijn halen, om een Super Mario in een rolstoel te tekenen en een Assepoester met een hoofddoek. Het is een uitnodiging aan jonge lezers om zelf kritisch naar het culturele aanbod te kijken en het actief mee vorm te geven volgens hun noden en in overeenstemming met hun leefwereld.

Rosa leunt dicht aan bij het voorbeeld van Nina Christensen, het kind uit “De nieuwe kleren van de keizer”: ze handelt alleen, zonder hulp van volwassenen. Robin Bernstein (2020) gebruikt het voorbeeld van verhalen voor het slapengaan om te tonen hoe macht tussen kinderen en volwassenen ook vaak gedeeld wordt. Enerzijds kun je deze boeken als een vorm van volwassen machtsuitoefening beschouwen: de volwassene wil dat het kind gaat slapen en manipuleert het daartoe met een sussend, slaapverwekkend boek (879). Tegelijkertijd tonen deze boeken ook de machteloosheid van volwassenen aan, zo stelt Bernstein, en ze verwijst daarbij naar parodieën zoals *Go the F*** to Sleep* van Adam Mansbach (889). In dat boek verloopt het bedritueel zo moeizaam dat de volwassen verteller steeds ongeduldiger wordt en uiteindelijk zelf van uitputting in slaap valt. Mochten volwassenen simpelweg hun macht uitoefenen, dan konden ze hun kind ook gewoon in bed achterlaten en zich niks aantrekken van eventueel verzet. Maar kinderen gaan meestal niet slapen op bevel en veel ouders willen hun kinderen niet met angst of woede naar bed sturen. Het bedritueel waarbij ouders hun kind – soms urenlang – met liedjes en boeken in

slaap sussen “is geen simpele uitoefening van macht die van bovenaf opgelegd wordt, maar wel een proces van onderhandeling” en in het beste geval van “samenwerking en humor” (889).⁶ Op basis van empirisch onderzoek komt Helma van Lierop-Debrauwer (2022) tot een gelijkaardige conclusie. Ze vindt dat we jeugdliteratuur best interpreteren als een *joint venture* of ‘samenwerkingsverband’ tussen kinderen en volwassenen (zie ook hoofdstuk “Kinderen als lezers”). Dat zag ze bijvoorbeeld in de manier waarop gezinnen boeken uitkiezen om samen te lezen (256), waarbij er een wisselwerking is tussen de voorkeur van de kinderen en die van de ouders. Ook in kinderjury’s is samenwerking cruciaal (258). Hoewel die laatste vaak ingericht worden om kinderen een eigen stem te geven, benadrukt Van Lierop-Debrauwer dat volwassenen er een positieve impact kunnen hebben: “de aanwezigheid van volwassenen creëert mogelijkheden voor dialoog over het evalueren van boeken,” op voorwaarde dat de betrokken volwassenen het oordeel van kinderen accepteren en niet van hen verwachten dat ze op dezelfde manier denken en werken als zichzelf (258).⁷ Als derde casus reflecteert Van Lierop-Debrauwer op de samenwerking van jongeren en volwassenen als co-auteurs van jeugdliteratuur. Ook daar vindt ze geslaagde voorbeelden van gedeelde macht, met name in de *Slash*-reeks, die ervoor zorgde dat jongeren in samenwerking met een volwassen schrijver hun levensverhaal met een breed publiek konden delen. Wanneer volwassenen en kinderen hun kennis en ervaringen delen met wederzijds respect dan kunnen ze hun eigen mogelijkheden samen overstijgen en hun macht en impact vergroten.

Aetonormativiteit

Het is niet evident om kinderen als gelijkwaardige gesprekspartners te zien en in veel maatschappelijke debatten, ook als het over de belangen van jonge mensen gaat, zijn kinderen zelfs helemaal afwezig. Wanneer kinderen en jongeren hun stem wel proberen te laten gelden, zoals in het klimaatdebat, wordt hen dat niet altijd in dank afgenomen. Volwassenen zijn in onze maatschappij de norm, zo stelt Maria Nikolajeva in *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers* (2010). Daarmee bedoelt ze dat volwassenen aanzienlijk meer economische, politieke en maatschappelijke macht hebben dan kinderen (9). Bovendien worden kinderen opgevoed tot volwassenheid, een levensfase die zo als maatstaf geldt voor het volwaardig mens zijn. Nikolajeva gebruikt de term *aetonormativiteit* om die machtsverhoudingen te vatten, waarbij *aeto* ontleend is aan het Latijnse woord voor leeftijd en ze een analogie trekt met de termen *heteronormativiteit* en *witte normativiteit* (8).⁸

In analyses van jeugdliteratuur kan aetonormativiteit ingezet worden om de aandacht te vestigen op “de normativiteit van volwassenen die de manier bepaalt waarop kinderlitera-

tuur vanaf haar ontstaan tot op de dag van vandaag wordt vormgegeven” (8). Daarbij stelt Nikolajeva dat in jeugdliteratuur de machtsverhoudingen vaak tijdelijk omgekeerd worden. Haar lezing van kinderboeken is geïnspireerd door de carnavaltheorie van de Russische filosoof Mikhail Bakhtin. In zijn baanbrekende studie naar het werk van de middeleeuwse schrijver François Rabelais ontwikkelde Bakhtin (1940) een theorie over de werking van carnaval. Carnaval is een feest waarbij mensen ontspannen door zich te verkleden, de machtsverhoudingen om te keren (elke gewone man kan tot Prins Carnaval gekroond worden) en de machthebbers te bespotten, uitbundig te eten en te drinken en het groteske te vieren. Belangrijk daarbij is dat carnaval een tijdelijk fenomeen is dat niet zozeer dient om de bestaande orde omver te werpen, maar eerder om ze te bestendigen: doordat mensen even stoom kunnen afdanken kunnen ze daarna weer verder met het leven zoals voorheen. Volgens Nikolajeva werkt jeugdliteratuur net zo. Kinderboeken keren de machtsverhoudingen om zodat jonge lezers even in de illusie kunnen verkeren dat zij of hun leeftijdsgenoten beter, sterker en slimmer zijn dan volwassenen: “in een fictief verhaal dat geschreven is door *volwassenen* om aan kinderen inzichten en plezier te verschaffen, mogen kinderen dapper, rijk, machtig en onafhankelijk worden – op bepaalde voorwaarden en gedurende een beperkte tijdsperiode” (10).⁹ Volwassenen creëren in jeugdboeken dus zelf de illusie dat kinderen hen niet nodig hebben en zelfs te slim af kunnen zijn, omdat duidelijk is dat de verhalen fictief zijn en de machtsverhoudingen in de echte wereld anders liggen. Het is dan de vraag of jeugdboeken, net als het carnaval, de gevestigde waarden in stand houden. Nikolajeva laat de mogelijkheid open dat deze verhalen de bestaande normen fundamenteel durven te bevragen en dus mogelijk kunnen bijdragen tot maatschappelijke verandering en nieuwe machtsstructuren (10).

Nikolajeva verwijst onder andere naar *Pippi Langkous* om haar carnavaltheorie te staven. In het Nederlandse taalgebied is *Pluk van de Petteflet* (1971) van Annie M.G. Schmidt een goed voorbeeld. Hij is “dapper, rijk, machtig en onafhankelijk” (Nikolajeva 10), toch tot op zekere hoogte. Net als Pippi Langkous leeft Pluk op zichzelf, zonder volwassenen om voor hem te zorgen. Nadat hij in de Petteflet is getrokken, klinkt het: “Pluk was erg gelukkig met z’n eigen huisje. Hij bleef een uur lang uitkijken, telkens uit een ander raampje en telkens zag hij weer een ander stukje van de stad” (Schmidt 1971: 7). Dat geluk hangt af van toeval – de torenkamer van de Petteflet is gemeubeld en staat als het ware leeg op hem te wachten. Bovendien heeft Pluk, net als Pippi Langkous, eigen geld om rond te komen. Het is onduidelijk waar hij zijn kraanwagentje vandaan heeft, of het geld waarmee hij boodschappen doet: het is er gewoon. Pluk komt geregeld in conflict met volwassenen, maar telkens krijgt

hij de bovenhand. Zijn grote rivaal is de oerburgerlijke mevrouw Helderder, die Pluk zijn huisje niet gunt. Zij staat symbool voor de geest van “grootbrengen door kleinhouden” en voor de principes van “reinheid, rust en regelmaat” die centraal stonden in de Nederlandse en Vlaamse opvoeding na de Tweede Wereldoorlog (Ghesquiere et al. 2014: 41-42). Telkens probeert ze Pluk te dwarsbomen, maar hij is haar keer op keer te slim af. Daarbij kan hij rekenen op sprekende dieren en grote mensen die hem wel steunen.

Pluk van de Petteflet beschrijft veel momenten van gezelligheid, en daarbij staat lekker eten centraal en worden fatsoensnormen losgelaten. De beste vrienden van Pluk zijn geen helden of vooraanstaande mensen, maar een ordinaire stadsduif en een kakkerlak. Bij zijn burens, de Stampertjes, voelt Pluk zich helemaal op zijn gemak. De vader en zes zonen leven op matrassen, waarop ze lopen, slapen en eten, en die lekker vuil mogen worden: “Ze gingen allemaal op de vloer zitten, op de matrassen en begonnen frieten te eten met ketsjup. Er werd wel erg gemorst op de matrassen, maar dat kon de Stampertjes helemaal niets schelen” (Schmidt 1971: 13). Dingen die thuis niet mogen, zijn in kinderboeken wel toegestaan, en dat draagt bij tot de humor en de ontspanning. Nog leuker wordt het wanneer Aagje, het dochtertje van de poetsgekke en bemoeizuchtige mevrouw Helderder, haar keurige jurkje bevuilt: “Ze zag er vreselijk uit. Haar jurkje was vol groene en bruine vlekken en bovendien helemaal gescheurd door al dat geklim in de takken” (16). Opnieuw komt er magische hulp aan te pas om alles op te lossen. Dankzij de “hou-maar-aan-stomerij” en een spuitbus met plastic zien Aagje en haar roze jurkje er weer als nieuw uit.

Af en toe komt het wel tot een groter conflict, waarbij volwassenen hun macht laten gelden en de kwetsbaarheid van kinderen in de verf gezet wordt. Zo herinnert de portier van de Petteflet de lezers aan de regels uit de echte wereld wanneer hij Pluk vraagt wie hem toestemming heeft gegeven om zijn intrek in het torentje te nemen: “Jongetjes die stiekem in een huis trekken, die deugen niet. Dus pak je boeltje maar in” (23). Op zulke momenten komt de machteloosheid van Pluk als kleine jongen naar boven: “Pluk stond met een hele rode kleur te luisteren en hij voelde dat er tranen in zijn ogen kwamen. Nu had hij een huisje, een fijn huisje, en nu moest hij eruit. Hij snikte en veegde met z’n hand de tranen van z’n wang” (23). Gelukkig komt dan een volwassene met nog meer autoriteit opdagen: de majoor wiens paard Pluk net geholpen heeft. Dankzij hem kan Pluk toch in zijn kamer-tje blijven wonen.

In haar ongepubliceerde lezing “Allemaal aan de hasselbraam!” wijst Frauke Pauwels (2024) op een interessant deel van *Pluk van de Petteflet* wat betreft de verhouding tussen kinderen en volwassenen: het hoofdstuk “De hasselbramen” speelt zich af in het bedreigde bos

dat Pluk en zijn vrienden proberen te beschermen. Zij kijken toe hoe de werkmannen die het bos moeten vellen zich tegoed doen aan de vruchten van de struik uit de titel. De bramen hebben bijzondere eigenschappen: de mannen die ervan eten beginnen te huppelen, spelen en joelen, “net als kleine jongens” (122). In het volgende hoofdstuk, “Grote mensen spelen,” eten ook andere volwassenen van de bramen: “Je wist niet wat je zag, als je in het park kwam! Allemaal grote mensen die spelletjes deden. [...] Niemand dacht meer aan werken” (124). In deze carnavaleske omkering van de normale leeftijdsnormen en machtsverhoudingen kan de politie niet meer optreden want de agenten “hadden een hinkelparkje gemaakt en ze gilden van plezier” (125). Pauwels beschouwt deze scène als het soort time-out dat typisch is voor carnaval: even is er tijd voor plezier en spel, maar dat blijft niet duren. “Alles gaat mis!” klinkt het onheilspellend in het derde hoofdstuk over de hasselbraam. Er is geen eten meer te koop en de dokter kan niet ingrijpen om een gekwetste dame te helpen, want hij “speelt op straat” (128). Dat doet denken aan voorbeelden uit de jeugdliteratuur waar kinderen een tijdlang de baas zijn en die vaak als voorbeeld van carnaval aangehaald worden, zoals *Koning Matthijsje de eerste* (1928) van de Poolse schrijver Janusz Korczak: dat gaat even goed, maar uiteindelijk breekt er chaos of oorlog uit. Ook in het Jommeke-album *Kinderen Baas* (1966), waar de rollen van kinderen en volwassenen tijdelijk omgedraaid worden door een wonderdrankje, rijst al gauw de wens om terug te keren naar de oorspronkelijke situatie. Zulke teksten dragen de boodschap uit dat het leuk kan zijn om even over een wereld te fantaseren waarin de normale verhoudingen op hun kop gezet worden, maar dat de wereld uiteindelijk goed is zoals hij is: met kinderen die op school leren en in hun vrije tijd spelen, en volwassenen die werken en de wereld leiden. *Pippi Langkous* en *Pluk van de Petteflet* houden langer vast aan de omgekeerde wereld doordat het zelfstandige kind nooit tot school of ouderlijk gezag gedwongen wordt, maar de volwassenen moeten daarbij niet gek doen. Zij moeten tenslotte de maatschappij draaiende houden, anders gaat alles mis. Zo wordt aetonormativiteit toch deels benadrukt: Pluk heeft geen ouder of meester nodig om hem op te voeden, maar er moet wel brood in de winkel liggen. De enige volwassene die in *Pluk van de Petteflet* voorgoed verandert, is mevrouw Helderder: zij heeft potjes jam van de Hasselbraam gemaakt en op aanraden van de dokter eet ze daar elke dag een lepeltje van. Zo verandert Pluks aartsvijand in – volgens de normen van de jeugdliteratuur – de ideale volwassene. Zoals haar dochter Aagje uitlegt: “ze doet ook de gewone dingen, zoals stofzuigen en afwassen. Maar als ze klaar is, gaan we met het poppenhuis spelen. Of bellenblazen” (140). Dankzij de Hasselbraam krijgt Aagje een moeder die zowel kan zorgen als spelen en dat is mogelijk nog fijner dan de onafhankelijkheid die Pluk in zijn torenkamertje geniet.

Childism

Pluk van de Petteflet toont de waarde van leven en denken zoals een kind, ook voor volwassenen. Volgens John Wall (2019) zouden we dat vaker moeten doen. Hij ontwikkelde een paradigma onder de noemer *childism*, naar analogie met feminisme, om aetonormativiteit te doorbreken (Wall gebruikt voor ‘aetonormativiteit’ de term *adultism*) en de belangen van het kind centraal te stellen. Volgens Wall is dat niet alleen in het belang van kinderen, maar van de maatschappij in bredere zin: *childism* – hier letterlijk vertaald als ‘kindisme’ – gebruikt de ervaringen van kinderen als middel voor een bredere systemische kritiek op wetenschappelijke en maatschappelijke normen en waarden (Wall 2019: 4). De ervaringen van kinderen worden zo een lens om andere vormen van discriminatie en tekorten in de maatschappij bloot te leggen. Stemrecht is daarvan een goed voorbeeld. Reflecties op de vraag of en hoe kinderen mogen stemmen kunnen leiden tot een breder debat over de drempels die mensen kunnen ervaren om zich goed te informeren of hun stemrecht uit te oefenen. Investeren in politiek bewustzijn en het verschaffen van toegankelijke informatie zijn daarbij bijvoorbeeld essentieel. Beauvais (2024) pleit er zelfs voor om mensen vanaf hun geboorte stemrecht te geven. Rekening houden met de noden en meningen van kinderen komt volgens haar de hele democratie ten goede.

Jeugdboeken stellen vaak de ervaringen van kinderen centraal en kunnen zo bijdragen tot het bevragen van *adultisme* of aetonormativiteit. Vooroordelen tegenover kinderen zijn een vaak voorkomend onderwerp. Een mooi voorbeeld biedt het fantasieverhaal *Tori* van Brian Elstak en Karin Amatmoekrim (2017; zie ook hoofdstuk “Ruimte”). Het boek speelt zich af op een eiland waar uit drie eieren drie mensenkinderen geboren worden: Cel, Bones, en Zi. Er zijn nogal wat eilandbewoners die zich laten leiden door vooroordelen tegenover de drie jonge protagonisten. *Tori* toont hoe de drie kinderen de nodige kracht en het zelfvertrouwen ontwikkelen om de complexe machtsstructuren op het eiland te doorbreken. Hun vader, Jean-Michel, is een reuzenschildpad en een fantastische verhalenverteller. De eilandbewoners, die uit zowel mensen als dieren bestaan, komen bij een kampvuur op het strand luisteren naar de verhalen over zijn vele avonturen. Die verhalen heten zijn “*tori's*.” De dieren op het eiland krijgen stereotiepe karaktereigenschappen mee: Meneer de Vos is sluw, Croc de krokodil is dreigend, en de Katachtigen zijn manipulatief.¹⁰ Op een dag vraagt Bones, die graag tekent, of het gezin de verhalen van Jean-Michel niet kan opschrijven, illustreren en bundelen. Dit verhalenschrift staat centraal in het avontuur dat de kinderen uit *Tori* beleven. Vos, de geldzuchtige eigenaar van een uitgeverij, wil het boek van Jean-Michel uitgeven. Die verkiest zijn vriend Lennox, een draak die een kleine uitgeverij heeft

in het dorp Lowrey. Jean-Michel wil graag zijn verhalenbundel naar Lennox brengen in hun auto genaamd Delores, maar is verhinderd wanneer hij voor mevrouw Pelikaan moet zorgen, die aan het bekomen is van een inbraak en een valpartij. Zijn drie kinderen stellen voor om de bundel zelf te brengen, maar Jean-Michel heeft zijn twijfels:

Jean-Michel dacht na. Cel kon goed overweg met Delores, dus daar hoefde hij zich niet druk om te maken. Maar om in Lowrey te komen moesten de kinderen door de jungle. Die reis betekende allerlei mogelijke gevaren voor drie jonge mensenkinderen. Aan de andere kant, het waren niet zomaar mensenkinderen. Het waren *zijn* mensenkinderen. “Vooruit dan,” antwoordde hij. De kinderen joelden uitgelaten. (Elstak 2017: 45)

Van hun vader krijgen de kinderen een belangrijke verantwoordelijkheid toevertrouwd, maar de andere volwassen personages denken in eerste instantie dat ze niet opgewassen zijn tegen de taak die ze in handen krijgen. Elk bewapend met een symbolische kracht – Cel met zijn mysterieuze tijgerklauw, Bones met zijn magisch potloodzwaard, en Zi met haar colossusschild – gaan ze samen de gevaren tegemoet en tonen ze hoe ze met doorzettingsvermogen, moed en een optimistische instelling de verschillende uitdagingen aankunnen.

De eerste uitdaging dient zich aan in de vorm van Piep, een roddelende en ruziestokkende rat die voor Vos werkt en het boek van Jean-Michel probeert te bemachtigen. Piep belt naar Croc met een roddel: hij zegt dat de kinderen iedereen wijsmaken dat zij veel sneller zijn in hun auto dan Croc op zijn motor (50-51). Deze leugen doet Croc ontploffen. Hij zoekt de kinderen op en probeert met hen te racen. Terwijl hij hen aanrijdt, roept hij: “Jullie zullen nooit de snelste zijn. Never, nada, nooit!” (57). Op een gevaarlijke brug stoot Croc zo hard tegen de auto dat Zi de lucht in vliegt. Gelukkig weet Bones met zijn magische potloodzwaard net op tijd een panter met vleugels te tekenen, die Zi kan redden. De kinderen gaan dan in gesprek met de krokodil en ze komen erachter dat Piep een roddel verspreid heeft. “Wat kinderachtig om dan meteen boos te worden” (67), merken de kinderen op tegenover Croc. Doordat de kinderen goed kunnen onderhandelen en bereid zijn om te vergeven kan het conflict vredig opgelost worden. Ook al is Croc “zo sterk en snel,” het zijn de kinderen die – tegen Croc en zijn vooroordelen in – de vaardigheden hebben om de uitdaging te overwinnen. De machtsverhoudingen worden omgedraaid: Croc is degene die met tranen in de ogen om vergiffenis vraagt. De scène relateert meteen het woord *kinderachtig* dat je als een vorm van aetonormativiteit of adultisme zou kunnen bestempelen. Maaheen Ahmed (2023) merkt op dat woorden als *childness* (‘kinderlijkheid’) en *childishness* (‘kinder-

achtigheid') "een volwassen orde bevestigen boven die van een kind."¹¹ Het is daarbij ironisch dat de kinderen de opvliegende Croc kinderachtig noemen: de kindpersonages in dit boek hebben hun emoties immers beter onder controle dan de volwassenen en komen door samenwerking en een slim gebruik van magie tot oplossingen. Hoewel *Tori* zich afspeelt in een fantasiewereld, roept het ook vragen op over de echte wereld. Zo mogen de jonge personages uit het boek autorijden – iets wat in Europa een voorrecht is dat aan volwassenen voorbehouden blijft. De figuur van Croc doet daarbij mogelijk denken aan volwassen snelheidsduivels die het niet zo nauw nemen met de verkeersregels en het verhaal relateert zo het in de wet verankerde idee dat volwassenen wel correct met een auto kunnen omgaan, of toch tot het tegendeel bewezen is. Hoewel het te ver zou gaan om in *Tori* een pleidooi te lezen om kinderen ook een rijbewijs te geven, geeft het boek wel aanleiding om de privileges van volwassenen in de echte wereld in vraag te stellen en de potentiële kwaliteiten van kinderen als verantwoordelijke en betrokken burgers te erkennen. Keer op keer tonen de kindpersonages hun moed, en weerleggen ze de vooroordelen over hun jonge leeftijd. De verhalen die Jean-Michel vanaf dan op het strand vertelt aan de eilandbewoners gaan niet meer over zijn avonturen, maar over "de belevenissen van zijn drie dappere mensenkinderen" (114).

Might: macht voor nu en later

Door voorbij de maatstaf van volwassenen als de standaardnorm te kijken, kan een dieper bewustzijn van de ervaringen van kinderen worden ontwikkeld dat de hele maatschappij ten goede kan komen. Dit kan, aldus Wall, een uitdaging zijn, gezien de ingesleten aard van het adultisme: "Sociale inzichten en praktijken zijn historisch gedomineerd door volwassenen en volwassen gezichtspunten, waardoor het hele bouwwerk van menselijke samenlevingen, culturen, taal, rechten, wetten, relaties, verhalen en normen gebouwd is op een krachtig fundament van adultisme" (2019: 260).¹² Zijn er dan geen manieren waarop kinderen binnen deze structuren wel macht bezitten? We belichtten eerder al hoe kinderen *agency* kunnen ontwikkelen binnen een kader waarin volwassenen macht over hen uitoefenen. Bovendien werkt macht volgens Clémentine Beauvais op verschillende manieren en is er een sterke samenhang tussen macht en tijd. Enerzijds kun je macht vergaren op basis van de kennis en ervaringen die je opdoet. Die macht neemt toe naarmate de tijd verstrijkt, want je hebt meer kansen gekregen om bij te leren naarmate je ouder wordt. Macht op basis van kennis en ervaring is dus bij uitstek het soort macht dat volwassenheid typeert. Beauvais zet daartegenover het idee van *might*. Dat woord verwijst zowel naar kracht, zoals in

de uitdrukking *with all one's might*, als naar de voorwaardelijke wijs van het modaalwerkwoord *may* ('kunnen, mogelijk zijn'). Kinderen hebben een vorm van macht door hun potentieel, zo stelt Beauvais: volwassenen verwachten dat ze iets zullen bereiken in de toekomst en investeren om die reden in kinderen. Hier werkt tijd omgekeerd als bij macht op basis van ervaring. Hoe jonger kinderen zijn, hoe minder hun pad bepaald is en hoe groter hun *might*. Volwassenen koesteren volgens Beauvais een ambivalent verlangen dat in jeugdliteratuur tot uitdrukking komt: "om het kind op didactische wijze te vragen om een onvoorspelbare toekomst" (2015: 4).¹³ Door dat verlangen dragen volwassenen een deel van hun macht aan kinderen over. De jeugdboeken waarop Beauvais haar studie baseert geven blijk van dat ambivalente volwassen verlangen:

Dit zijn boeken die, per definitie, het volwassen verlangen verraden om kinderen voor te bereiden op de toekomst, op *een* toekomst die als bijzonder wenselijk gezien wordt, of ze nu lijkt op of verschilt van het heden. Maar zulke boeken richten zich, opnieuw per definitie, tot het kind als de handelende persoon voor deze ideale toekomst. De boeken laten de aanwezigheid van een volwassene zien met een besef van en waardering voor een veronderstelde kinderlijke macht die de volwassene duidelijk mist; een macht buiten het voorspelbare, buiten het blikveld van de volwassene. (Beauvais 2015: 4)¹⁴

Die macht is *might*. De redering die Beauvais hier maakt valt het makkelijkst te illustreren met het discours over de klimaatverandering. Daaruit spreekt vaak een besef dat de volwassenen macht tekortschiet en men beschouwt kinderen als hoop voor de toekomst. Welke oplossingen de toekomstige generaties zullen bedenken, is daarbij onduidelijk, maar er is vertrouwen dat zij tot nieuwe wetenschappelijke inzichten en technologieën zullen komen die het probleem (deels) zullen oplossen. Tegelijkertijd toont dit voorbeeld ook weer de complexiteit van dit discours. Een blind geloof in de toekomstige mogelijkheden van kinderen ontdoet volwassenen niet van de verantwoordelijkheid om hun macht in het heden in te zetten om de gevolgen van de klimaatveranderingen te beperken. Volgens Beauvais berust *might* op "het toegeven dat de volwassen autoriteit mislukt en onvolledig is" (6).¹⁵ In het huidige politieke discours rond de klimaatverandering leidt dat gevoel tot een inertie en pragmatiek die de verantwoordelijkheid voor oplossingen bij de volgende generaties legt. Jonge activisten lijken te beseffen dat een blind geloof in hun *might* hun effectieve macht in de toekomst net beperkt. Zo herinnert Greta Thunberg politici eraan dat een dis-

cours over hoop zinloos is als zij geen verantwoordelijkheid opnemen: “Hoop is niet iets dat je zomaar krijgt. Het is iets wat je moet verdienen, creëren. Je verwerft geen hoop door passief toe te kijken en te wachten tot iemand anders iets doet” (geciteerd in Halliday 2022).¹⁶

De theorie van Beauvais doet denken aan de ideeën van ‘zijn’ en ‘worden’ (*being* en *becoming*) die we in het hoofdstuk “Leeftijd” verder toelichten. Ook Emma Uprichard (2008) werkt met deze concepten binnen de sociologische studie van de kindertijd. Zij pleit ervoor om het ‘zijn’ (*being*) van het kind te respecteren: jonge mensen zijn sociale actoren die niet zomaar een door volwassenen opgelegd patroon volgen maar actief de kindertijd construeren. Uprichard is kritisch voor wie het ‘wordende’ kind (*becoming*) enkel leest als een “volwassene in wording,” die de competenties mist van de volwassene die ze ooit zullen worden (303): ze leven ook al in het nu met eigen vaardigheden, visies en kennis.¹⁷ De theorieën van Beauvais en Uprichard zijn complementair: Beauvais beargumenteert immers dat kinderen de belofte in zich houden om de maatschappij te verrijken op manieren die volwassenen nog niet kunnen voorspellen. Uprichard pleit ervoor om het zijn en worden van kinderen samen te beschouwen (303). Vooruitkijken naar wat een kind in de toekomst zal worden en ervaren is aantoonbaar een belangrijk onderdeel van het kind-zijn, zowel van het gezichtspunt van volwassenen als van kinderen. Tegelijkertijd zijn kennis, vaardigheden en onderbouwde visies niet alleen voorbehouden aan volwassenen (305). Karl Hanson voegt aan het kind als *being* en *becoming* ook nog het idee van het kind als *been* toe. Als voorbeeld neemt hij kinderen die geadopteerd zijn. Zo benadrukt hij dat kinderen ook een verleden hebben, waarin ze ervaringen en herinneringen opgedaan hebben. Met de drie tijden (*been*, *being*, *becoming*) worden zo het verleden, heden en de toekomst van kinderen gecapteerd.

De allerbeste uitvinding van de hele wereld van Shamisa Debroey (2021) laat mooi zien hoe macht en kracht, zijn en worden samengaan. Het verhaal draait rond twee kinderen: grote zus Lola en haar broer Lander. Lola vertelt het verhaal en wil haar broer graag opvrolijken. Hun ouders komen niet voor in het boek: Lola neemt als grote zus het initiatief om voor haar broer te zorgen – ze is dus een voorbeeld van een kindpersonage dat als zelfstandig denkend en handelend voorgesteld wordt. Bovendien voelt ze zich verantwoordelijk dat haar broertje droevig is en dat zit haar dwars. Lola beschouwt zichzelf als uitvinder en zet allerlei creatieve uitvindingen in om haar broer aan het lachen en spelen te krijgen. Het is aan de lezer om te beslissen of je Lola gelooft, maar ze vertelt hoe ze voor Lander een robot bouwt die gedichten verzint, een T.rex opgraft en in een zelfgebouwde raket naar een

uithoek van het universum reist om daar de felste ster te gaan halen (figuur 2.1). *De allerbeste uitvinding van de hele wereld* draait rond het idee van Uprichard dat “competentie niet noodzakelijk (en alleen) een eigenschap van volwassenen is, een eigenschap die kinderen niet kunnen bezitten.”¹⁸ Lola is uitermate competent en dat wordt nergens ter discussie gesteld. Het nawoord maakt duidelijk dat het boek opgebouwd is rond de *might* van kinderen, in de hoop dat die zich later vertaalt naar *power*: het boek is bedoeld om kinderen te stimuleren om STEM te gaan studeren, want “de maatschappelijke uitdagingen waarmee de mensheid wordt geconfronteerd in deze eeuw waren nog nooit zo groot.”



FIGUUR 2.1 Blad uit *De allerbeste uitvinding van de hele wereld* (Debroey, 2021)

Om die “uitdagingen het hoofd te kunnen bieden” wordt gerekend op de kinderen en jongeren van vandaag, die via een keuze voor wetenschappen later zullen bijdragen aan oplossingen. Hieruit spreekt een geloof in het potentieel van kinderen en jongeren om een positieve impact te hebben op de toekomst. Daarbij speelt het boek met de fantasie dat Lola al die kennis en vaardigheden nu al heeft. Ze is nu al uitvinder, archeoloog, en dichter. Dat zou je een carnavaleske omdraaiing van de werkelijkheid kunnen noemen, want in werkelijkheid zijn de meest gerespecteerde uitvinders en wetenschappers volwassenen. Sommige van Lola's avonturen zijn ook voor volwassenen nog niet toegankelijk. Toch bereikt Lola hiermee niet het doel waar ze op uit is: haar broer terug opvrolijken. Op het einde van het verhaal blijkt dat ze ook in het heden (als *being*) een andere vorm van macht heeft, die wel toegankelijk is voor alle kinderen. Nadat Lola alles geprobeerd heeft en zich geen raad meer weet, stapt Lander naar haar met open armen, zonder woorden, en omhelst hij haar.

Ondanks alle uitvindingen van Lola, was het enige wat Lander echt nodig had, een knuffel van zijn grote zus. “Waarom vraag je niet gewoon wat ik wil?” vraagt hij lachend. Daarmee hamert hij op zijn eigen agency: hij weet wat hij wil en wil daarin gehoord worden. *De allerbeste uitvinding van de hele wereld* stimuleert kinderen om wetenschappen te studeren en zichzelf als uitvinder-in-wording te zien, maar toont dat ze tegelijkertijd al impact kunnen hebben op het heden, door aandacht en zorg voor hun familie.

Conclusie

Macht is een complex begrip, dat soms ongrijpbaar lijkt en toch bepalend is voor wat er in de wereld, inclusief de jeugdliteratuur, gebeurt. Het hangt nauw samen met kennis, ervaring en sociale status, en dus ook met leeftijd. Op het eerste zicht lijkt onze maatschappij misschien bepaald door een aetonormatieve logica die een hoge status toekent aan volwassenheid en veel macht geeft aan volwassenen. In dit hoofdstuk hebben we beargumenteerd dat de realiteit complexer is. Macht is relationeel. Kinderen kunnen ook agency hebben in een context waarin volwassenen de overhand lijken te hebben, zoals het moment om naar bed te gaan. In de jeugdliteratuur en de studie ervan wordt bijzondere aandacht besteed aan momenten waarop mensen van verschillende leeftijd elkaars macht versterken door samenwerking. Daarbij speelt niet alleen de agency van kinderen mee, maar ook hun might: hun potentieel voor de toekomst. Jeugdliteratuur blijkt een plaats waar jonge personages soms meer macht krijgen dan in het echte leven: ze mogen er alleen wonen, autorijden en soms zelfs mee het land besturen. Loopt het mis, dan bevestigt het verhaal de aetonormativiteit dat dergelijke verantwoordelijkheden maar beter gereserveerd blijven voor volwassenen. Maar zelfs als kindpersonages niet in de problemen komen, spreekt Maria Nikolajeva van een carnavaleske dynamiek: volwassenen staan immers toe dat kinderen in jeugdboeken slimmer en sterker mogen zijn dan zij, omdat de volwassenen in het echte leven de touwtjes stevig in handen hebben. Wanneer kinderen hun belangen echt tegenover die van volwassenen zetten, zoals in het klimaatdebat, is er minder *goodwill* en worden ze soms neerbuigend benaderd (zie Doornaert 2019) of simpelweg genegeerd (King 2022). Net op zulke momenten liggen er kansen voor onze maatschappij om fundamentele vragen te stellen die verder gaan dan alleen de belangen van kinderen – dat beargumenteert althans het *childism* van Wall. Het klopt inderdaad dat niet alleen kinderen moeite hebben om gehoord te worden in het klimaatdebat. Dat geldt ook voor landen uit het Zuiden en voor mensen in armoede. Hoewel jeugdboeken volgens een carnavaleske logica vooral bedoeld zouden zijn om de bestaande machtsverhoudingen in stand te houden, reiken ze

toch ook denkbeelden aan om de wereld anders te zien en sporen ze kinderen zelfs aan om hun macht uit te oefenen: al krijgen ze misschien geen eigen huis of auto, ze kunnen wel hun stem laten horen en hun (kleur)potloden pakken om hun eigen verhaal te schrijven en de wereld te hertekenen.

Bibliografie

Primaire literatuur

- Andersen, Hans Christian, Charlotte Dematons, ill., en Annelies van Hees, vert. “De nieuwe kleren van de keizer.” *Sprookjes en verhalen*. Rotterdam: Lemniscaat, 2006.
- Debroey, Shamisa. *De allerbeste uitvinding van de hele wereld*. Amsterdam/Antwerpen: Horizon Overamstel, 2021.
- Dahl, Roald, Quentin Blake, ill., en Harriët Freezer, vert. *Daantje, de wereldkampioen*. Utrecht: De Fontein, 2023 [1976].
- Elstak, Brian, en Karin Amatmoekrim. *Tori*. Amsterdam: Das Mag, 2017.
- Lammers, Pim, en Hedy Tjin, ill. *151 Boeken*. Amsterdam: Querido, 2023.
- Mansbach, Adam. *Go the F**k to Sleep*. Brooklyn: Akashic Books, 2011.
- Moeyaert, Bart. *Morris: de jongen die de hond vond*. Amsterdam: Querido, 2023.
- Schmidt, Annie M.G., en Fiep Westendorp, ill. *Pluk van de Petteflet*. Amsterdam: Querido, 1999 [1971]. 24ste druk.

Secundaire literatuur

- Ahmed, Maaheen. “Reading Childly: Riki Fermier and Cascao.” *Ilan Manouach in Review: Critical Approaches to His Conceptual Comics*. Ed. Pedro Moura. New York/Londen: Routledge, 2023. 97-111. <https://doi.org/10.4324/9781003374961-9>.
- Bakhtin, M.M. *Rabelais and his World*. Bloomington: Indiana University Press, 1984 [1940].
- Beauvais, Clémentine. *The Mighty Child: Time and Power in Children's Literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2015.
- Beauvais, Clémentine. *Pour le droit de vote dès de la naissance*. Paris: Gallimard, 2024.
- Bernstein, Robin. “‘You Do It!’: Going-to-Bed Books and the Scripts of Children's Literature.” *PMLA* 135.5 (2020): 877-894. <https://doi.org/10.1632/pmla.2020.135.5.877>.
- Christensen, Nina. “Agency.” *Keywords for Children's Literature*. Eds. Nina Christensen, Philip Nel en Lissa Paul. New York: New York University Press, 2021. 10-13. Tweede editie.
- Doornaert, Mia. “Brand niet op in een stovuur, haal een diploma.” *De Standaard* (5 september 2019). https://www.standaard.be/cnt/dmf20190904_04591986.
- Ferguson, Donna. “We put our child in charge for a day – and it was both terrifying and freeing.” *The Guardian* (17 oktober 2021). <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2021/oct/17/>

we-put-our-child-in-charge-for-a-day-it-was-both-terrifying-and-freeing. Geraadpleegd op 16 april 2025.

- Ghesquiere, Rita, Vanessa Joosen, en Helma van Lierop-Debrauwer. “Geschiedenis van de jeugdliteratuur in vogelvlucht.” *Een land van Waan en Wijs: geschiedenis van de Nederlandse jeugd literatuur*. Eds. Rita Ghesquiere, Vanessa Joosen, en Helma van Lierop-Debrauwer. Amsterdam: Atlas Contact, 2014. 11-55.
- Halliday, Josh. “Greta Thunberg makes surprise appearance at Glastonbury festival.” *The Guardian* (25 juni 2022). <https://www.theguardian.com/environment/2022/jun/25/greta-thunberg-makes-surprise-appearance-at-glastonbury-festival>. Geraadpleegd op 16 april 2025.
- Hanson, Karl. “Embracing the past: ‘Been,’ ‘being’ and ‘becoming’ children.” *Childhood* 24.3 (2017): 281-285. <https://doi.org/10.1177/0907568217715347>.
- Joosen, Vanessa, en Katrien Vloeberghs. *Uitgelezen jeugdliteratuur: een ontmoeting met traditie en vernieuwing*. Leuven: LannooCampus, 2008.
- Joosen, Vanessa. “Connecting Childhood Studies, Age Studies, and Children’s Literature Studies: John Wall’s Concept of Childism and Anne Fine’s *The Granny Project*.” *Barnboken – tidskrift för barnlitteraturforskning / Barnboken: Journal of Children’s Literature Research* 45 (2022): 1-21. <http://dx.doi.org/10.14811/clrv45.745>.
- King, Jasper. “Environment minister Zac Goldsmith ‘ran away from 11-year-old girl’ when she asked him about climate.” *Metro* (15 November 2022). <https://metro.co.uk/2022/11/15/cop27-environment-minister-walks-away-from-climate-activist-11-17760908/>. Geraadpleegd op 16 april 2025.
- Lierop-Debrauwer, Helma van. “Children’s Literature: A Joint Venture.” *International Research in Children’s Literature* 15.3 (2022): 249-263.
- Nikolajeva, Maria. *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. New York/ Londen: Routledge, 2010.
- Nikolajeva, Maria, en Carole Scott. *How Picturebooks Work*. New York/Londen: Routledge, 2006.
- Phoenix, Ann, en Marjorie Faulstich Orellana. “Re-interpreting: Narratives of childhood language brokering over time.” *Childhood* 24 (2017): 183-196. <https://doi.org/10.1177/0907568216671178>.
- Spyrou, Spyros. “Children as future-makers.” *Childhood* 27 (2020): 3-7. <https://doi.org/10.1177/0907568219884142>.
- Uprichard, Emma. “Children as ‘Being and Becomings’: Children, Childhood and Temporality.” *Children and Society* 22.4 (2008): 303-313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>.
- Voorst, Sandra van. “‘Prinsesjes zijn nog altijd blond’: Waar zijn de jeugdboekenauteurs met een niet-westerse migratieachtergrond? Verslag over de periode 2006-2016.” *Literatuur zonder leeftijd* 31 (2017): 10-23. https://www.dbnl.org/tekst/_litoo4201701_01/_litoo4201701_01_0017.php. Geraadpleegd op 16 april 2025.
- Wall, John. “From Childhood Studies to Childism: Reconstructing the Scholarly and Social Imaginations.” *Children’s Geographies* (2019): 1-14. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1668912>.

Noten

- 1 "A message to Children Who Have Read This Book: When you grow-up and have children of your own, do please remember something important. A stodgy parent is no fun at all. What a child wants and deserves is a parent who is SPARKY!"
- 2 "when all the traditional hierarchies between parent and child are reversed, when she can fulfil her fantasies, refuse to do anything she doesn't want to and experience a taste of power, authority and absolute freedom."
- 3 "Enacting agency, this child character makes an independent statement in opposition to the established adult order."
- 4 "the adult authority is not – or not just, and certainly not always – an omnipotent, manipulative, repressive, oppressive entity."
- 5 "adult agency, even when didactic, is not necessarily powerful; the child figure, even when turned into a projector-screen for adult desires, is not automatically deprived of power."
- 6 "is not a simple deployment of topdown power but instead negotiation, collaboration, winking."
- 7 "adults' presence creates opportunities for dialogues about evaluating books between the children and adults involved."
- 8 Zie ook het hoofdstuk "Leeftijd."
- 9 "children are allowed, in fiction written by *adults* for the enlightenment and enjoyment of children, to become strong, brave, rich, powerful, and independent – *on certain conditions and for a limited time.*"
- 10 In *Uitgelezen jeugdliteratuur* beschrijft Katrien Vloeberghs zulke creatieve keuzes (Joosen en Vloeberghs 2008): "De dynamiek tussen het menselijke en het dierlijke duiden we aan met de begrippen *antropomorfisering* of *vermenselijking*, als er menselijke eigenschappen aan dieren worden toegeschreven; en met *verdierlijking* of *zoomorphisation*, als mensen dierlijke eigenschappen overnemen" (92).
- 11 "affirm an adult order over a child's." Het verschil tussen de twee termen verklaart Ahmed als volgt: *childness* "tries to give (a sense of) agency to children," *childishness* "attaches them to clichés."
- 12 "social understandings and practices have historically been dominated by adults and adult points of view, leaving the entire edifice of human societies, cultures, language, rights, law, relationships, narratives, and norms built upon a powerful bedrock of *adultism*."
- 13 "to ask the child *didactically* for an *unpredictable future*."
- 14 "They are books which, by definition, betray the adult desire to prepare children for the future, for a future seen as especially desirable, whether different or similar to the present. But such books, once again by definition, address the child as the agent of this ideal future. They reveal the presence of an adult necessarily aware of, and deferential to, an assumed child power that the adult obviously lacks; a power located outside of predictability, outside of the adult's vision."
- 15 "an acknowledgment of failure and of incompleteness on the part of the adult authority."
- 16 "Hope is not something that is given to you. It is something you have to earn, to create. It cannot be gained passively from standing by passively and waiting for someone else to do something."
- 17 Uprichard schrijft hierover: "Whilst the 'being' child is seen as a social actor actively constructing childhood, the 'becoming' child is often seen as an 'adult in the making,' lacking the competences of the adult that they will become."
- 18 "competency is not necessarily (and only) an adult characteristic, i.e., one that children *cannot* possess."

HOOFDSTUK 3

Leeftijd – Van opgroeien tot ouderdom

Vanessa Joosen

Leeftijdsverschillen liggen aan de basis van de jeugdliteratuur. De noodzaak van boeken voor kinderen en adolescenten wordt immers ingegeven door de perceptie dat zij verschillen van volwassenen: omdat ze andere interesses hebben, bijvoorbeeld, of omdat ze andere kennis en competenties hebben. Als leeftijd niets uitmaakte, dan kon iedereen gewoon dezelfde boeken lezen. Daarnaast is leeftijd een thema in veel jeugdboeken: de verhalen gaan vaak over opgroeien en relaties tussen mensen van verschillende leeftijden en generaties. Ze dragen zo bij tot de manier waarop leeftijdscategorieën en verhoudingen tussen kinderen en volwassenen opgevat worden. Jeugdboeken kunnen heersende opvattingen rond leeftijd, zogenaamde *leeftijdsnormen*, zowel bestendigen als bevragen. Leeftijdsnormen kunnen betrekking hebben op uiterlijk, vaardigheden, geestelijke ontwikkeling en gedrag. Deze standaarden en verwachtingen bepalen hoe we met anderen omgaan en hoe we onszelf zien in het verleden, het heden en de toekomst. Twee bijzonder invloedrijke leeftijdsnormen zijn de idee dat kinderen onschuldig zijn en dat oudere mensen wijs zijn (Duthoy 2022). Meer kritisch bewustzijn rond leeftijd is nodig, omdat er heel wat vooroor-

delen rond leeftijd circuleren: dat de levenskwaliteit van mensen afneemt als ze ouder worden, bijvoorbeeld, of dat jonge mensen tegenwoordig alleen maar met sociale media bezig zouden zijn. Bovendien spelen leeftijdsnormen mee in de manier waarop kinderboeken aangeboden worden. Vroeger vermeldden covers nog vaak een leeftijd voor de beoogde doelgroep. Hoewel dat in het Nederlandse taalgebied eerder zeldzaam geworden is, worden titels in de bibliotheek en de boekhandel nog wel vaak ingedeeld volgens leeftijd. Die indeling is gebaseerd op een inschatting van de vaardigheden en interesses van mensen om bepaalde boeken te kunnen lezen en waarderen – een inschatting die soms als te willekeurig en beperkend ervaren wordt.

Leeftijd staat centraal in de zogenaamde *age studies* ('leeftijdsstudies'), een interdisciplinair veld dat onderzoekers uit onder andere de geneeskunde, sociologie, rechtsleer en cultuurwetenschappen verenigt. Hoewel leeftijd een grote rol speelt in de definitie van kinderboeken, heeft de studie van de jeugdliteratuur pas recent aansluiting gevonden bij dit veld. Dat komt doordat de nadruk binnen leeftijdsstudies lang op ouderdom lag, zowel bij voorlopers als Simone de Beauvoir (1977), als bij vooraanstaande onderzoekers in de eenentwintigste eeuw, zoals Margaret Morganroth Gullette (2004), Sylvia Henneberg (2006) en Stephen Katz (2014). Leeftijdsstudies zijn in de tweede helft van de 20ste eeuw ontstaan vanuit de gerontologie. Sociologen en cultuurwetenschappers hadden in eerste instantie vooral interesse in de beeldvorming rond oudere vrouwen. Het veld gaat echter breder dan de gerontologie, en kan ons inzichten bijbrengen over hoe *elke* leeftijd van invloed is op het menselijke lichaam, brein en gedrag, en hoe relaties tussen mensen uit verschillende generaties vorm krijgen. Die kwestie is in de 21ste eeuw uiterst relevant door de vergrijzende maatschappij, die de verstandhouding tussen de generaties onder druk zet. Zo was er in de media de laatste jaren veel aandacht voor het preciaire evenwicht in de sociale zekerheid als een steeds grotere groep oudere mensen aanspraak maakt op een pensioen, terwijl er weinig geschreven wordt over de positieve bijdrage die deze groep kan leveren aan de maatschappij.

Bij een gebrek aan intergenerationele dialoog groeit het risico op *ageism* ('agisme' in het Nederlands). Deze term duidt op discriminatie en vooroordelen op basis van leeftijd (Green 2010: 187), naar analogie met termen als racisme en seksisme. Vooral agisme tegenover ouderen is onderzocht, onder andere op de arbeidsmarkt en in de media. Elke leeftijdsgroep kan echter het voorwerp zijn van vooroordelen. Dat wordt duidelijk in de negatieve beeldvorming van millennials als oppervlakkig, lui en materialistisch, maar agisme duikt ook op wanneer jonge mensen afgewezen worden voor een baan omdat ze nog niet genoeg matu-

riteit zouden hebben (Hilpern 2001). Men spreekt dan van *reverse ageism* of *omgekeerd agisme*. Ook kinderen en jongeren kunnen zo het voorwerp zijn van agisme. Zo wees Alison Gopnik (2017) critici terecht die Donald Trump vergeleken met een kleuter: “de analogie stoelt nergens op en is oneerlijk tegenover kinderen.”¹ Gopnik benadrukt dat kleuters de waarheid belangrijk vinden (ook al liegen ze soms), nieuwsgierig en open in het leven staan en geven om wat anderen denken en voelen. Haar betoog weerlegt zo de populaire aanname dat kleuters egocentrisch zouden zijn of het verschil tussen goed en kwaad niet zouden kennen. Hoewel Gopnik het woord zelf niet in de mond neemt, is de vergelijking tussen Trump en kleuters dus een voorbeeld van omgekeerd agisme. Ver doorgedreven omgekeerd agisme kan volgens de Amerikaanse psychologe Elizabeth Young-Bruehl leiden tot een overdreven controle op kinderen en tot kindermisbruik (Young-Bruehl 2012: 37). Young-Bruehl wijst erop dat kinderen al naar gelang het stadium van hun ontwikkeling steeds onderworpen zijn aan de zorg en controle van volwassenen (44), wat het soms moeilijk maakt om te bepalen of een bepaalde vorm van machtsuitoefening gerechtvaardigd is. Kinderen volledig aan hun lot overlaten zou immers ook een vorm van mishandeling zijn.

Onderzoekers binnen de leeftijdsstudies benadrukken dat het biologische aspect van leeftijd vaak overschat wordt, terwijl sociale en culturele factoren een cruciale rol spelen (Green 2010: 2). Zij benaderen leeftijd vanuit een *constructivistische* houding, waarbij leeftijd gezien wordt als een sociale constructie. Ze stappen af van het idee dat mensen bij hun lichamelijke en psychologische ontwikkeling een vast patroon doorlopen, maar benadrukken dat de invulling van leeftijd maatschappelijk en persoonlijk bepaald is. Daarnaast wijzen sociologen en psychologen erop dat leeftijd niet alleen gemeten hoeft te worden in het aantal jaren dat je hebt geleefd. Historisch gesproken blijkt het belang dat vandaag aan numerieke leeftijd en verjaardagen gehecht wordt een relatief recent fenomeen. Leeftijd kan ook bepaald worden op basis van verworven vaardigheden, gedragspatronen of levensverwachting (Green 2010: 29). Terwijl ontwikkelingspsychologen vooral oog hebben voor de gelijkenissen tussen mensen van dezelfde leeftijd, om zo een bepaald patroon te ontdekken, benadrukken onderzoekers in leeftijdsstudies vooral de diversiteit en de sociale en culturele factoren die sterk bepalend zijn voor de persoonlijke invulling die mensen aan een bepaalde leeftijd geven (López-Ropero 2020). Hierbij laat het veld van de leeftijdsstudies zich inspireren door de gendertheorie van Judith Butler. Net zoals gender kan leeftijd *performatief* opgevat worden: men is niet een bepaalde leeftijd, maar voert rollen op die met een bepaalde leeftijd geassocieerd worden. Die rollen zijn veranderlijk en hoeven niet door iedereen op dezelfde manier ingevuld te worden, al kunnen leeftijdsnormen er wel voor

zorgen dat van een bepaalde leeftijd ook een bepaald gedrag verwacht wordt – net zoals aan gender een verwachtingspatroon gekoppeld wordt. Lydia Kokkola stelt bijvoorbeeld dat er in het Westen veel nadruk gelegd wordt op de kommer en kwel van de adolescentie. Dat verhuult volgens haar dat die leeftijdsfase niet voor alle mensen even turbulent is en dat ook andere periodes in het leven van een mens gemarkeerd kunnen zijn door onrust en stress (2013: 6).

Ten slotte mogen we leeftijd volgens de zogenoemde *intersectionaliteitstheorie* niet isoleren van andere persoonskenmerken (Pickard 2016: 32). Leeftijd interageert steeds met andere factoren die iemands identiteit en sociale interacties bepalen, zoals gender, ras, seksualiteit, sociale klasse, en lichamelijke mogelijkheden en beperkingen (zie ook hoofdstuk “Groep”). Het verouderingsproces van een hoog opgeleide ambtenaar kent mogelijk een ander verloop dan dat van een arbeider die jarenlang een fysiek zwaar beroep heeft uitgeoefend – de huidige pensioenregelingen houden daar in elk geval rekening mee. In de levensloop van een trans man of trans vrouw zijn soms andere markeerpunten belangrijk dan bij een heteroseksuele cisgender. Volgens Heather Jerónimo (2023) hanteert een heteronormatieve maatschappij standaarden om ‘succesvol’ ouder te worden. Daarbij kun je denken aan een vaste relatie opbouwen met iemand van het andere geslacht, kinderen krijgen, samen voor de kleinkinderen zorgen, enzovoort. Wie niet in dat plaatje past, wordt bij het ouder worden vaak niet (meer) gezien (167). Binnen de leeftijdsstudies is er dan ook veel aandacht voor *queer ageing*, met soms ook reflecties op jeugdliteratuur (o.a. Hess en Ullmann 2024). Deze cultuurwetenschappers binnen de leeftijdsstudies voeren een pleidooi om diverse invullingen van de levensloop in de literatuur en media te tonen. Combinaties van identiteitskenmerken maken duidelijk dat veralgemeningen volgens leeftijd moeilijk zijn, en dat biologie zeker niet de enige factor is die onze leeftijd bepaalt.

Als we leeftijd beschouwen als een sociale constructie dan is het des te belangrijker om aandacht te besteden aan de rol van leeftijd in de opvoeding van kinderen. Krijgen zij een divers spectrum aan rollen aangeboden, of wordt het blikveld vernauwd door agisme en streng geformuleerde leeftijdsnormen? Gezien het overwicht aan jonge personages in veel kinderboeken, zijn kindbeelden in de jeugdliteratuur al uitgebreid onderzocht (o.a. Beauvais 2010; Natov 2003; Vloeberghs 2006). In de verhalen kunnen echter personages uit alle levensfasen opduiken, en regelmatig speelt een volwassene zelfs de hoofdrol, zoals in *Minoes* van Annie M.G. Schmidt, of *Pietje Puk* van Henri Arnoldus. Om die personages in kinderboeken te interpreteren doen lezers een beroep op leeftijdsnormen – zo kan de lezer deels invullen wat de verteller niet expliciteert. Van kinderen verwacht je bijvoorbeeld dat

ze naar school gaan, spelen en opgroeien. Al naargelang de leeftijd worden ze ook geacht bepaalde vaardigheden verworven te hebben: lezen en schrijven, bijvoorbeeld, of een dag voor zichzelf kunnen zorgen. Bij volwassen personages kun je dan weer veronderstellen dat ze werken of een huishouden verzorgen, seksuele verlangens ervaren (Nikolajeva 2002: 23), enzovoort.

Het veld van de leeftijdsstudies biedt een kader en concepten om personages van alle leeftijden, hun ontwikkeling en hun onderlinge relaties te analyseren en zo verwachtingspatronen en de afwijkingen daarvan beter te begrijpen. Vanuit het veld zelf wordt er niet altijd zo positief gedacht over kinderboeken. Zo heeft Sylvia Henneberg (2010) veel kritiek op sprookjes en klassiekers voor de jeugd: “Bij gebrek aan verhalen die een levensecht beeld van oudere vrouwen schetsen, wordt de afstand tussen de generaties alleen maar groter. Dat creëert een negatieve spiraal waarin agisme en seksisme elkaar versterken en bevestigen zonder dat dit opgemerkt en gecontroleerd wordt” (126; zie ook Hazan 1994: 13-14).² De laatste decennia zijn er verschillende studies verschenen waarin ouderdom in jeugdliteratuur bestudeerd wordt (Crawford 2000; Crew 2000; Joosen 2018; Deszcz-Tryhubczak en Kalla 2021; Geybels 2023; Falcus en Sako 2024). Bovendien is het blikveld van Henneberg beperkt en laat ze veel recente jeugdliteratuur buiten beschouwing. In dit hoofdstuk zetten we concepten uit de studie van leeftijd in bij de analyse van enkele Nederlandstalige titels die een genuanceerder beeld van volwassenheid en ouderdom schetsen.

Leeftijd lezen: een mimetische en een semiotische benadering

Bovendien is het bij de analyse van een jeugdboek van belang om de personages niet louter *mimetisch* te lezen, zoals Henneberg doet, als weerspiegeling van een mogelijke werkelijkheid. Het genre en de plotfunctie bepalen in grote mate hoe personages vorm krijgen en moeten dus mee in beschouwing genomen worden bij de analyse van de figuren en hun leeftijd. Een *semiotische* lezing beschouwt de personages als tekstuele constructies die een bepaalde rol spelen in een verhaal, zonder daarbij na te gaan of en hoe die personages verwijzen naar de werkelijkheid (Nikolajeva 2002: 8). Laten we dat idee verduidelijken met een voorbeeld. Oudere mannen worden in literatuur vaak voorgesteld als “pre-death,” stelt Jeff Hearn (1995: 101). De verwachting is dat ze niet meer lang zullen leven en dat gegeven speelt mee in de verhalen, of toch in de perceptie van de lezer. In *De melkweg* van Bart Moeyaert betrekken de broers Oskar en Bossie en hun vriendin Geesje dat idee op een oude vrouw. Ze zien de vrouw en haar hondje elke dag in een slakkentempo voorbij wandelen en wedden erom wie het eerst zal doodgaan (Moeyaert 2011: 17). Op zich is dat plan niet zo gek. De

stervende opa's en oma's zijn in de jeugdliteratuur in elk geval zeer talrijk, net als de dode huisdieren. Het zou echter een brug te ver zijn om daaruit veralgemenende conclusies te trekken over de gezondheidstoestand van oude mensen in de realiteit, of te stellen dat *De melkweg* de realiteit geweld aandoet (een mimetische lezing). Kinderboeken zetten het overlijden van een ouder personage immers vaak in om het thema dood bespreekbaar te maken (een semiotische lezing). Daarbij zien we dat het uiterlijk en de levensstijl van grootouders in kinderboeken eerder lijkt op die van *overgrootouders* uit het echte leven, al mogen we daarbij niet voorbij gaan aan de diversiteit in ouderdom die dat echte leven kenmerkt. Leeftijd is sowieso een relatief begrip, en leeftijdsnormen veranderen met de tijd. De zestigers van nu hebben een levensstijl die gevoelig verschilt van die van de vorige generatie. "60 is het nieuwe 40" is een slogan die tegenwoordig vaker opduikt (Ciblak 2012). Niet alle kinderboeken volgen die evolutie echter: daar lijkt 60 soms eerder het oude 80. Er zijn in elk geval nog talloze grootouders te vinden in kinderboeken die beantwoorden aan het stereotiepe beeld van een grijsaard met bril en wandelstok. Die attributen zijn haast code-taal voor een ouder persoon, ook al beantwoordt dat beeld niet noodzakelijk aan de realiteit waarmee kinderen vertrouwd zijn. Vanuit een semiotisch perspectief zijn die attributen wel nuttig: ze maken een langere of explicietere introductie overbodig en roepen bij de lezer meteen een verwachtingspatroon op over oude mensen in literatuur.

Een van de hardnekkige denkbeelden die sociologen uit de leeftijdsstudies willen ontkrachten is de zogenaamde *decline narrative*: de verwachting dat het leven bergaf gaat als je ouder wordt (Gullette 2004: 7). Lorraine Green benadrukt dat dit beeld van de ouderdom niet strookt met de werkelijkheid: "De maatschappelijke negativiteit rond ouderdom en eerdere aannames over verregaande fysieke en mentale aftakeling zijn onderzocht en grotendeels weerlegd als sterk overdreven" (8).³ Toch zijn veel mensen ervan overtuigd dat ouder worden geen pretje is, en dat beïnvloedt hun beeld van hun eigen toekomst en hun houding tegenover ouderen in de samenleving. "Hope I die before I get old," zong *The Who* al in 1965. In de jeugdliteratuur zet zich bovendien nog een andere tendens door: de dalende lijn wordt daar vaak al bijzonder vroeg ingezet, bij de overgang van kindertijd naar volwassenheid. Dat past in een maatschappelijke trend die de Amerikaanse filosofe Susan Neiman aan de kaak stelt in *Why Grow Up?* (2014). In de 21ste eeuw wordt opgroeien vaak voorgesteld als "je verwachtingen en dromen opgeven, de beperkingen aanvaarden van een leven dat minder avontuurlijk, waardevol en interessant zal zijn dan je dacht toen je eraan begon" (Neiman 2014, 1).⁴ Veel kinderboeken bevestigen die trend: volwassen personages gaan er

vaak gebukt onder een flinke lading stress en worden geassocieerd met allerlei saaie bezigheden als een oninteressante job en huishoudelijke sleur.

Neem bijvoorbeeld de moeder van Sammie uit *Sammie en opa* van Enne Koens (2013): zij werkt als alleenstaande moeder zo hard dat haar zoon tijdens de week bij zijn opa woont. Met de oude man kan hij meer plezier maken en diepere gesprekken voeren dan met zijn moeder. Lees je het boek mimetisch, dan zou je uit *Sammie en opa* kunnen afleiden dat werkende moeders onder zoveel druk staan dat ze nauwelijks tijd hebben voor hun kinderen. In *De melkweg* heeft de moeder van Bossie en Oskar het zelfs zo zwaar dat ze haar gezin een tijdje moet verlaten om de “wirwar” in haar hoofd op orde te krijgen. Een semiotische lezing benadert deze afwezige moeders als constructen in het verhaal. Hun fysieke en mentale afwezigheid vervult een belangrijke functie in de plot. Door het vertrek van hun moeder en de drukke bezigheden op het werk van hun vader hebben Oskar en Bossie in *De melkweg* veel tijd om rond te hangen, mensen te observeren en streken uit te halen. Deze scènes geven veel mogelijkheid tot sfeerscheping en humoristische dialogen. Het sluimerende gemis zorgt bovendien voor een tragikomische ondertoon in de gemene spelletjes die de broers spelen. In het kinderboek van Koens praten Sammie en zijn moeder nauwelijks met elkaar. Daardoor weet Sammie niet wie zijn vader is, en dat zorgt voor spanning. Bovendien kan Sammie een sterke band met zijn grootvader ontwikkelen – de oude man is een onconventionele figuur die voor veel humor zorgt.

Ten slotte speelt in *Sammie en opa* mogelijk een *wipplankeffect* mee. In jeugdliteratuur worden machtsverhoudingen vaak omgekeerd: in het hoofdstuk “Macht” bespraken we die omkering in het kader van de carnavaltheorie. Sommige verhalen functioneren daarbij als een wipplank: mensen met een lage status worden opgetild, en wie in de maatschappij hoog aangeschreven staat wordt omlaag gehaald. Kinderen en oude mensen worden in veel kinderboeken opgewaardeerd tot sympathieke personages die door hun verstand, handigheid en samenwerking situaties naar hun hand kunnen zetten (zie Joosen 2017; 2013a). De generaties die in het echte leven veel macht hebben (door hun fysieke en mentale kracht en door hun financiële en professionele status), moeten in veel kinderboeken dan weer het onderspit delven. Anna Altmann wijst echter op de nadelen van dergelijke literaire omkeringen: doordat men blijft vasthouden aan een binair model wordt echte verandering bemoeilijkt. Bovendien worden door omkeringen nieuwe stereotypen gegenereerd: in dit geval het cliché van de saaie volwassenen, die volledig opgeslorpt worden door hun werk, alleen oog hebben voor zichzelf of hun macht misbruiken. *Sammie en opa* toont echter ook dat het leven dynamisch is en dat relaties tussen mensen van verschillende generaties

kunnen veranderen. De opa van Sammie wordt geconstrueerd als *pre-death* volgens het eerder vermelde patroon dat Hearn identificeerde in literatuur en films over oudere mannen. Zo werkt het boek van Enne Koens naar een climax toe: de grootvader die zo goed voor Sammie gezorgd heeft wordt ziek en sterft. Moeder en zoon groeien weer naar elkaar toe en hebben een open gesprek, waarin Sammie eindelijk te weten komt wie zijn vader is. Hij vindt een evenwicht tussen het wilde fantaseren van zijn grootvader en de realiteitszin van zijn moeder. Het einde van het boek onderstreept het belang van open en eerlijke communicatie tussen de generaties om meer begrip voor elkaars zorgen en behoeftes te creëren en een liefdevolle band mogelijk te maken. Het heeft daarbij oog voor nuance in het schetsen van verschillende leeftijdsfasen.

Een bijzonder rare volwassene

In *Sammie en opa* en *De melkweg* speelt leeftijd een belangrijke rol in de beeldvorming van de personages en het verloop van het verhaal. Sommige jeugdboeken gaan nog dieper in op het fenomeen leeftijd en maken het tot het centrale thema. In wat volgt analyseren we twee van deze titels wat uitgebreider: *Mijn bijzonder rare week met Tess* van Anna Woltz en *Aan de kant, ik ben je oma niet!* (2012) van Bette Westera en Sylvia Weve. *Mijn bijzonder rare week met Tess* van Anna Woltz (2013) speelt zich af op het Nederlandse eiland Texel. De familie van de tienjarige Samuel brengt een week door in een vakantiehuis, maar al meteen slaat de pech toe. Broer Jorre breekt een been en moet met vader het eiland verlaten om de nodige verzorging te krijgen, en moeder wordt door migraine aan haar bed gekluisterd. Hierdoor kent Samuel een ongekende vrijheid om het eiland te verkennen met zijn nieuwe vriendin: de excentrieke Tess, die op Texel woont en houdt van 'raar.' Ze heeft ook een bijzonder plan uitgedokterd waar Samuel al snel bij betrokken raakt. De vader van Tess weet niet dat hij een kind heeft: haar moeder heeft hem nooit verteld dat ze zwanger van hem was. Ze houdt zijn identiteit ook voor Tess verborgen, maar die heeft zijn naam ontdekt en contact met hem opgenomen. Onder het voorwendsel dat hij een gratis vakantie op Texel heeft gewonnen, heeft Tess hem naar het eiland gelokt en wil ze nagaan of hij geschikt is als vader.

Mijn bijzonder rare week met Tess reflecteert expliciet op de zin en onzin van leeftijd. Al op de eerste bladzijde wordt numerieke leeftijd gerelativeerd, wanneer Jorre dromend over het strand wandelt en naar de wolken kijkt, volgens Samuel "[a]lsof hij veertig was in plaats van twaalf" (Woltz 2013: z.p.). Wanneer Samuel zijn broer vlak na het breken van zijn been probeert af te leiden met filosofische vragen, wordt ook zijn leeftijd in twijfel getrokken: "Voor de ene helft ben je een professor. En voor de andere helft een meisje van vijf," werpt

Jorre hem voor de voeten. Tussen de dialogen van de twee broers schemeren allerlei leeftijdsnormen door: dat volwassenen graag traag wandelen en filosoferen, bijvoorbeeld, en dat vijfjarige meisjes een flauw gevoel voor humor hebben. De eerste hoofdstukken tonen enerzijds aan dat leeftijdsnormen relatief zijn en doorbroken kunnen worden (ook twaalfjarige jongens kunnen dromend over het strand wandelen), maar bestendigt ze anderzijds ook. Samuel benadrukt in zichzelf dat je lang moet studeren om professor te worden, en wanneer zijn vader hem de autosleutels toewerpt zodat hij even weg kan van zijn bozige broer, grapt hun vader: “Niet weggrijden hoor!” Alsof hij dat zou kunnen. Hiermee is de toon gezet voor een verhaal waarin leeftijdsnormen en afwijkingen daarvan centraal staan.

Ook de eerste conversatie tussen Samuel en Tess draait rond leeftijdsnormen. Wanneer Tess al meteen na hun ontmoeting met Samuel wil dansen (ze oefent om indruk te maken op haar vader), verzet hij zich op basis van zijn leeftijd:

‘Ik ben tien,’ zei ik. ‘Als je me nog een keer aanraakt, dan ga ik naar de politie.’
 ‘Ben je tien?’ Ze klonk verbaasd. ‘Ik dacht dat je negen was. Of acht.’ Ze zakte een stukje door haar knieën. ‘Ik ben elf, maar iedereen denkt altijd dat ik ouder ben. [...] De politie lacht je uit, hoor, als je naar ze toe gaat. Een meisje van elf mag echt wel een jongen van tien aanraken.’

Ik deed mijn armen over elkaar. ‘Ik wil het gewoon niet.’ (Woltz 2013)

Sommige leeftijdsnormen zijn bij wet vastgelegd, maar niet zo strikt als Samuel beweert. Hij verwacht een persoonlijke voorkeur met een wettelijk vastgelegde regel. Tess verwijst in haar verdediging naar wat Lorraine Green (29) de “other-perceived age” noemt: de leeftijd die anderen op jou plakken en die daardoor ook de sociale interactie tussen mensen bepaalt. Numeriek schelen Tess en Samuel maar een jaar, maar door hun uiteenlopende *other-perceived age* (waarbij hij jonger lijkt dan hij is en zij net ouder), lijkt hun leeftijdsverschil eerder vier of vijf jaar te bedragen. Leeftijd is een relatief verschijnsel, en een leeftijdsverschil van vijf jaar weegt bij kinderen zwaarder door dan bij volwassenen of ouderen. De reactie van Tess toont bovendien wat de tekst nog niet duidelijk heeft gesteld: dat Samuel erg klein is voor zijn leeftijd. Het begrip *leeftijdsnorm* is in eerste instantie ontstaan vanuit de groeicurven die voor kinderen gehanteerd worden. Niemand verwoordt de afwijking van Samuel van die standaardcurve zo sterk als Tess’ moeder, die Samuel “een dwergtoerist” noemt. Zij bevestigt het patroon dat volwassenen die in kinderboeken de strengste leeftijdsnormen formuleren, vaak op weinig sympathie van de jonge personages kunnen rekenen (zie Joosen 2018a).

Mijn bijzonder rare week met Tess gaat op een bijzonder originele manier met leeftijdsnormen aan de slag. Zo worstelt Samuel met zijn eigen sterfelijkheid en is hij bang dat er niemand op zijn begrafenis zal komen. Die angst weet Tess op een eigenzinnige manier te ontkrachten:

‘Ik ben ouder dan jij,’ zei Tess ernstig. ‘Maar vrouwen leven jaren langer dan mannen. Dus je hoeft niet bang te zijn. Jij gaat eerder dood dan ik. En dat betekent dat je niet op mijn begrafenis hoeft te komen. Ik kom juist op de jouwe.’ (Woltz 2013)

Hier projecteert Tess het patroon dat oude mannen als *pre-death* geconstrueerd worden vanwege hun kortere levensverwachting op een jongen van tien. Ondanks de bizarre logica van haar redenering is Samuel gerustgesteld, omdat Tess zo toont dat ze om hem geeft.

Niet alleen voor kinderen gelden er biologische en sociale leeftijdsnormen, maar ook voor volwassenen. Volgens de socioloog Harry Blatterer (2007; 2009; 2010) werd volwassenheid tot en met de naoorlogse periode getoetst aan drie mijlpalen: mensen werden als ‘echt’ volwassen beschouwd wanneer ze getrouwd waren, een eigen huis hadden, en – voor de mannen – vast werk hadden. Dit model van volwassenheid is gemarkeerd door stabiliteit en evenwicht. In recente decennia is de nadruk echter verschoven van stabiliteit naar flexibiliteit. Volgens Jeffrey Arnett (2010) dringt de westerse maatschappij van de 21ste eeuw die flexibiliteit op: weinig jongvolwassenen vinden vast werk met een goed loon en weinigen kunnen zich meteen een eigen huis veroorloven. Het relatief grote aantal twintigers en dertigers dat nog bij hun ouders woont maakt niet altijd zelf die keuze. Anderzijds willen veel jonge mensen zich volgens Arnett niet vastpinnen op een vaste baan en een vaste partner voor de rest van hun leven, en rekken ze zelf de periode waarin ze studeren, deels financieel afhankelijk blijven van hun ouders en weinig engagement aangaan. Hij heeft voor die fase de term *emergent adulthood* of ‘ontluikende volwassenheid’ bedacht, die hij situeert tussen jongvolwassenheid en de middelbare leeftijd. Het is een fase waarin volwassenen nog sterk op hun eigen plezier en ontwikkeling gericht zijn en verplichtingen uit de weg gaan.

De vader van Tess lijkt nog in de fase van ontluikende volwassenheid te zitten. Al op het eerste zicht verschijnt Hugo Faber als een man die zich van andere volwassenen onderscheidt: “Een lange man stapte uit de auto. Hij streek door zijn haar en keek om zich heen. Hij zag er jonger uit dan papa, maar misschien kwam dat door zijn kleren. Hij droeg een versleten spijkerbroek en een T-shirt met een smiley erop” (Woltz 2013). Met zijn ‘kinder-

achtig T-shirt' (hij blijkt een hele verzameling te hebben) en zijn sportschoenen met lichtjes beantwoordt Hugo aan het beeld van de *kidult*, oftewel een volwassene die zich als een kind gedraagt. Die indruk wordt versterkt door de manier waarop hij opgaat in de spelletjes die Tess voor hem georganiseerd heeft zodat ze elkaar beter kunnen leren kennen. "Natuurlijk zijn we niet te oud voor een speurtocht!" roept Hugo enthousiast en hij geeft zich helemaal over aan het spel. Hoewel zo'n volwassene leuk is om als gezellige oom, tante of vriend te hebben, veroordelen veel jeugdboeken kinderlijk gedrag in de figuur van een ouder (zie Joosen 2013b; 2018a). Hugo contrasteert sterk met Samuels ouders, die als een stuk minder kleurrijk maar wel betrouwbaar neergezet worden. Wanneer Hugo blij verzucht dat hij geen kinderen heeft, slaat hij de droom van Tess stuk.

Samuel gaat ervan uit dat achter de kinderlijke outfit van Hugo en zijn vriendin Elise een even kinderlijke geest schuilgaat. Na een beschrijving van hun vier tijdens het spel stelt hij: "Als ik een politieagent was geweest en ik had iets willen vragen, dan was ik zeker naar Tess of mij toe gegaan." Zo geeft hij aan dat de twee volwassenen niet serieus te nemen zijn. Hugo wijkt inderdaad af van het beeld dat Blatterer schetst van de traditionele volwassenheid. Maar wanneer hij ontdekt dat hij de vader van Tess is, blijkt dat Hugo geen gebrek heeft aan wat tegenwoordig bij uitstek het kenmerk is dat volwassenheid definieert: verantwoordelijkheid. Hugo eist een uitleg van de moeder van Tess en sluit zijn dochter onvoorwaardelijk in de armen, hoewel Samuel voor hem een vluchtweg openlaat. Ondanks zijn kinderachtige kleren "zag Hugo er niet meer uit als een klein jongetje," merkt Samuel op (Woltz 2013). Daarmee doorbreekt Hugo het beeld van de *kidult* of de ontluikende volwassene die zijn verantwoordelijkheid ontloopt. Hij blijkt iemand die volwassenheid op een originele en flexibele manier invult en zo leeftijdsnormen doorbreekt.

De reflectie van *Mijn bijzonder rare week met Tess* op leeftijd stopt echter niet bij de generaties van de kinderen en de volwassenen. In leeftijdsstudies wordt ouderdom onderscheiden van volwassenheid, en ook deze fase komt aan bod in het boek. Tussen de verhaallijn over Tess en haar vader vlecht Woltz een vriendschap tussen de kinderen en Hendrik, een oudere man die zij "de sprookjesopa" noemen. Ze leren hem kennen doordat ze hem helpen zijn kanarie te begraven. Net als Hugo doet ook Hendrik in eerste instantie aan een kind denken: "Hij klonk als een stokoude man, en tegelijk als een kleine jongen" (Woltz 2013). In tegenstelling tot het relatief recente fenomeen van de *kidult* gaat de vergelijking tussen kinderen en oude mensen tot in de oudheid terug (Joosen 2018b). Die wordt dan ook een *root metaphor* genoemd (zie hoofdstuk "Het brein"), een vergelijking die het denken over ouderdom sterk bepaalt, en die ook de omgang met oude mensen kenmerkt. In sommige

verzorgingstehuizen worden oude mensen met de voornaam in de verkleinvorm aangesproken, en lijken de activiteiten (knutselen, liedjes zingen) op die van een kleuterklas. De vergelijking tussen kinderen en oude mensen is bij zo'n aanpak gebaseerd op een perceptie van zwakte, die leidt tot betutteling: wanneer “de schijnbare ‘beperkingen’ van kinderen geprojecteerd worden op een gelijkaardige reeks ‘tekortkomingen’ die de ouderdom verondersteld worden te kenmerken,” dan negeert men dat oude mensen ook volwassenen zijn, dat ze kennis en vaardigheden hebben, en een zekere maatschappelijke status (Hockey en James 1995: 135).⁵

Bij Tess en Samuel roept Hendrik in eerste instantie vooral medelijden op, en Samuel verwoordt duidelijk het beeld van het leven als neerwaartse spiraal wanneer hij zich afvraagt: “Waarom moeten de laatste jaren van zijn leven zo stom zijn?” Hij gebruikt vanzelf woorden die bij een kind passen wanneer hij over de man nadenkt:

Ik keek naar de man die daar gehoorzaam stond te wachten. Ik kon me niet voorstellen dat ik ooit zo oud zou worden. Dat ik ooit op een parkeerplaats zou staan met een dode kanarie in mijn handen. Maar één ding kon ik me wel voorstellen. Ik snapte dat hij Remus niet in de vuilnisbak wilde gooien. Dieren met een naam kun je niet zomaar weggooien. (Woltz 2013)

Zoals in talloze kinderboeken ontstaat er een alliantie tussen de kinderen en een oude persoon, die geworteld is in een liefde voor de natuur en voor dieren. Bovendien heeft Hendrik oog voor de kwaliteiten van de kinderen: “Zoiets had ik nog nooit meegemaakt. Een groot mens dat wel zeventien keer ‘dankjewel’ tegen me zei.” Het wederzijdse respect en de vriendschap die tussen hen ontstaat, zorgen ervoor dat Tess en Samuel het neerwaartse verloop van het leven ook in vraag durven stellen. Hendrik heeft voor zichzelf beslist dat zijn geliefde kanarie zijn laatste huisdier was: “Ik ben nu te oud voor iets nieuws,” legt hij uit. Tess legt zich daar niet bij neer en gaat hem aan het eind van het boek verrassen met een klein poesje. Nu haar leven een positieve draai heeft gekregen door de goede afloop met Hugo is ze vastberaden zijn *decline narrative* om te buigen in een *progress narrative* – een levensverhaal dat in positieve richting evolueert. Daarmee sluit ze niet alleen aan bij een wens van leeftijdsonderzoekers als Henneberg en Gullette, maar ook bij een boek dat een jaar eerder verscheen: *Aan de kant, ik ben je oma niet* (2012), dat hieronder nog uitgebreider besproken wordt. Bovendien ontsnapt het boek van Anna Woltz zo aan een stereotiep beeld van de oudere dat door Sylvia Henneberg (2010) bekritiseerd is als een positieve vorm van

agisme, die desalniettemin beperkend werkt: het beeld van de oude man of vrouw als wijze mentor, die volledig ten dienste staat van kinderen. Tussen Tess, Samuel en Hendrik ontstaat een echte dialoog, waarbij ze elkaar wederzijds advies geven en helpen. Zowel de kinderen als de oude man worden uiteindelijk gelukkiger van die intergenerationele vriendschap.

Geen gewone oma

Nederland kwam de laatste jaren in het nieuws vanwege de vrije wetgeving rond euthanasie, en met projecten die betere woonvoorziening voor ouderen proberen te creëren, waarbij oude en jonge mensen in nauw contact leven (Pilon 2014). Het idee dat oude mensen in 'bejaardentehuizen' van de samenleving geïsoleerd worden, roept steeds meer weerstand op. *Aan de kant, ik ben je oma niet* (2012) van Bette Westera en Sylvia Weve zet een dialoog tussen de generaties in boekvorm op. Het hele boek, geschreven in verzen, is gewijd aan de bewoners van een verzorgingstehuis voor ouderen. Het trekt daarbij de aandacht op de diversiteit onder de mensen die er wonen. Zoals Gullette onderstreept, verloopt het verouderingsproces voor iedereen anders (2011: 5). Elk hoofdstuk in het boek bestaat uit twee pagina's. Eerst wordt de lezer voorgesteld aan een bewoner uit het verzorgingstehuis, met zijn of haar (soms eigenaardige) gewoontes. Draai je de bladzijde om, dan ga je terug in de tijd: je krijgt dan inkijk in het verleden van de oudere persoon en dat inzicht helpt om hun gewoontes beter te begrijpen. Zo staat mevrouw Van Veen centraal in het eerste hoofdstuk. Elke week krijgt zij bezoek van haar zeven zonen, die haar in bad zetten en dan in bed leggen. De terugblik toont mevrouw Van Veen vlak na de geboorte van haar zevenling, wanneer zij hen baadt en voor hen zorgt. De twee delen van het verhaal weerspiegelen elkaar. De rollen van verzorger en verzorgde zijn omgekeerd, maar de liefde en tederheid die aan de basis liggen van die zorg zijn behouden.

De gedichten van Westera benadrukken de continuïteit in de levensloop. Zo ook bij mevrouw Van der Marel:

Mevrouw Van der Marel is negenentachtig
en één meter zevenzeventig lang.
Ze is elegant en verschrikkelijk aardig,
o zeker, maar soms doet ze heel eigenaardig.
Dan kleedt ze zich uit op de gang,

of als ze moet eten, of onder de bingo.
Heel langzaam, ze is sowieso niet zo snel.
Dat knalroze vestje met glimmende knopen,
van glittertjesgaren, gaat helemaal open.
Ze doet het heel sierlijk, dat wel.

Ze wurmt zich eruit, zonder blikken of blozen,
en voelt op haar rug naar de rits van haar rok. (Westera en Weve 2012)

Het vertelperspectief volgt hier de blik van de medebewoners van het woonzorgcentrum en het verzorgend personeel. Het komt in kinderboeken zelden voor dat een oudere persoon als ik-verteller optreedt. De oude dame is het voorwerp van de blik van anderen. Het personeel interpreteert het gedrag van mevrouw Van der Marel als een teken van dementie, en belt haar zonen met de boodschap: “Uw moeder begrijpt niet meer goed wat ze doet.” Een symptoom van dementie is inderdaad dat mensen sociaal onaangepast gedrag vertonen en handelingen stellen buiten de juiste context. De lezer wordt uitgenodigd om het perspectief van de verzorgers te delen. Hetzelfde geldt voor de regel “Heel langzaam, ze is sowieso niet zo snel.” Daarmee speelt Westera in op de aanname dat oude mensen alles langzamer doen dan jonge mensen. Wie deze leeftijdsnormen deelt, komt voor een verrassing te staan bij het omdraaien van de bladzijde. Daar blijkt dat Brigitte van der Marel vroeger als striptease-danseres in een bar werkte. Blijkbaar is ze nooit helemaal gestopt met die performance. Haar traagheid is dus niet het gevolg van een fysieke beperking, maar deel van haar doelbewuste verleidingsact. Dat ze die opvoert tijdens het eten en de bingo, betekent niet noodzakelijk dat ze niet weet dat een striptease daar ongepast is. Mogelijk heeft ze gewoon lak aan die conventies, of ziet ze simpelweg geen andere mogelijkheid om haar geliefde bezigheid voor een publiek te beoefenen. Omdat we geen inkijk krijgen in haar gedachten, blijft die vraag onbeantwoord.

De twee delen van het verhaal rond Brigitte Van der Marel lijken samen een belangrijk doel te beogen: ze maken duidelijk dat de westerse leeftijdsnormen voor ouderdom te beperkend zijn, en dat wie ze slaafs volgt, voorbijgaat aan het feit dat oude mensen een diverse groep vormen. Traagheid betekent bij de ene persoon niet hetzelfde als bij de andere. Sommige oudere dames hadden vroeger een interessante carrière. Het gedicht vraagt aandacht en respect voor de individualiteit van elke oude persoon om een productieve dialoog tussen de generaties mogelijk te maken. Daarbij neemt het boek wel een

risico. Terwijl het de beperkte visie van het verzorgend personeel te kijk zet, dreigt immers ook een flinke portie ironie ten koste te gaan van mevrouw Van der Marel zelf. Discrepanctie is een veel voorkomende vorm van humor waarbij twee zaken met elkaar in verband gebracht worden die totaal niet bij elkaar passen. Een voorbeeld is Roodkapje uit *Revolting Rhymes* (1982, *Gruwelijke Rijmen*) van Roald Dahl, die de wolf met een pistool neerschiet en er een bontjas van maakt. Pistolen en praktisch ingestelde, modebewuste kleine meisjes horen niet thuis in de klassieke sprookjes, en door die onverwachte combinatie is de versie van Dahl zo komisch. Als de combinatie tussen een oude vrouw en een striptease-act als even onzinnig wordt opgevat, dan wordt mevrouw Van der Marel niet enkel een voorwerp van spot, maar ook van medelijden. Tenslotte heeft haar opvoering als oude dame niet het gewenste effect. De scène over haar jeugdige zelf sluit af met een heer die de dans van Brigitte “heel opwindend” noemt. Het eindigt dus op een positieve noot: het gewenste effect is daar wel bereikt. Leest men de twee delen van haar verhaal echter chronologisch, dat wil zeggen in de omgekeerde volgorde dan die waarin ze gepresenteerd zijn, dan valt het verschil op tussen de klant uit de bar en de reactie in het verzorgingstehuis. Niemand is daar seksueel opgewonden (tenzij misschien mevrouw Van der Marel zelf) en de dans produceert enkel ongemak en schaamte. Haar act wordt afgebroken, en de dame moet het doen met een boterham en beschuit. Zo wordt het taboe op seksualiteit van oudere mensen versterkt en het idee gewekt dat een striptease enkel aantrekkelijk is bij een jong lichaam. Die anticlimax nodigt de lezer dan weer uit om die leeftijdsnorm kritisch te bevragen: waarom zou seksuele spanning voorbehouden blijven aan jonge mensen?

Als geheel toont *Aan de kant, ik ben je oma niet* dat het leven bij het verouderen niet noodzakelijk aan kwaliteit moet inboeten. De ouderdom blijkt even dynamisch als elke andere levensfase. Zoals Nick Lee stelt in *Childhood and Society*: “er zijn geen ‘menselijke wezens,’” maar enkel “oneindig veel manieren om mens te worden” (2001: 2).⁶ Mevrouw Verweerd biedt daarvan een mooi voorbeeld: zij wordt geadopteerd. Dit populaire motief uit de jeugdliteratuur wordt hier met een oude vrouw geassocieerd in een markante omkering van het gewoonlijke proces: twee kinderen, van wie de oma recent overleden is, publiceren een advertentie voor een nieuwe oma. Opnieuw is het gedicht niet vrij van passages die zowel humoristisch als agistisch geïnterpreteerd kunnen worden, zoals deze, uit de mond van de kleine Jeroen: “tegenwoordig kun je echt van alles adopteren. / Een boom, een koe, een aap, / een biologisch schaap. / Van alles dus misschien ook wel mevrouwen en menen” (Westera en Weve 2012). Het gedicht onderstreept echter ook de nood die kinderen hebben aan intergenerationeel contact, hun daadkracht en de mogelijkheid tot positieve verandering op elke

leeftijd. Mevrouw Verweerd, die op de advertentie reageert, blijkt een levenslange, onvervulde wens te hebben. Als jonge vrouw kon zij niet zwanger worden en moest ze toekijken hoe haar vriendinnen eerst van het moederschap en later van het grootmoederschap gingen. Aanvankelijk voelt ze zich verdrietig en geïsoleerd, later legt ze zich bij de situatie neer: “Ze had het naar haar zin, ze was gewend aan het verdriet.” Op late leeftijd krijgt mevrouw Verweerd eindelijk de kans om haar onderdrukte (klein)kinderwens te vervullen. Bovendien leren de kinderen dat oma’s hun eigen wensen en gewoontes hebben: “Ze heeft geen oma-kleren, maar dat geeft niet.” Wat primeert is de gezelligheid tussen jong en oud. Ook de dames Jansen en Verbruggen krijgen in het verzorgingstehuis een kans waar ze al sinds hun jeugd op wachten: dankzij de veranderende wetgeving kan dit lesbische stel eindelijk trouwen. Dergelijke teksten vertellen, net als *Mijn bijzonder rare week met Tess*, een *progress narrative* rond ouderdom (Gullette 2011: 147) en geven daarmee een concrete invulling aan de idee dat elke levensfase positieve wendingen kan inhouden, zelfs al zijn die soms onverwacht. Ze zijn de noodzakelijke tegenhanger van het gangbare narratief dat het leven bergaf gaat met het ouder worden, en Gullette pleit ervoor dat ook kinderen meer van zulke positieve verhalen te horen krijgen (148).

Conclusie

Door de conventies van de jeugdliteratuur tekenen zich een aantal tendensen af in de manier waarop leeftijd vorm krijgt. Zo ligt het, gezien het doelpubliek, voor de hand dat de jeugd er meer aandacht krijgt dan de volwassenheid en de ouderdom. Het feit dat veel kinderboeken een jonge verteller of focalisator hebben (Nikolajeva 2002: 115), draagt ertoe bij dat het beeld van de wijze oude mentor relatief veel voorkomt: wat oude mensen naast hun interactie met kinderen bezighoudt, blijft dan buiten het blikveld van de jonge observator en dus ook van de lezer. Daarbij moet worden opgemerkt dat sommige boeken wel degelijk pogen om de leefwereld van ouderen en andere volwassenen open te trekken voor kinderen. Sommige boeken nemen de beperkte kijk van kinderen op volwassenheid en ouderdom zelfs expliciet als thema. Dat geldt voor *Aan de kant, ik ben je oma niet*, maar ook bijvoorbeeld voor *De ijzeren hemel* van Martha Heesen (2004), waarin een tienjarig meisje zich niet kan voorstellen dat haar opa verliefd wordt en ze zijn nieuwe relatie probeert te saboteren.

Het gelukkige of toch minstens hoopvolle einde is nog altijd dominant in de jeugdliteratuur, wat verklaart waarom de intergenerationele dialoog er meestal productief is en ook zogenaamde *progressive narratives* er geen uitzondering zijn. Daarbij valt het op dat kinder-

boeken vaker expliciet een positief beeld uitdragen van de ouderdom dan van de middelbare leeftijd, die veelal voorgesteld wordt als saai en overladen met verantwoordelijkheden en zorgen. Leefstijdsstudies kunnen bijdragen tot diepgaande analyses van kinderboeken. Aangezien leeftijd een identiteitskenmerk is dat nog vaak onbevraagd blijft, en agisme zelden kritisch bekeken wordt, liggen hier nog veel mogelijkheden voor verdere interpretaties en analyses – zowel wat historische kinderboeken als hedendaagse jeugdliteratuur betreft.

Bibliografie

Primaire literatuur

- Dahl, Roald, en Quentin Blake, ill. *Roald Dahl's Revolting Rhymes*. Londen: Cape, 1982.
- Heesen, Martha. *De ijzeren hemel*. Amsterdam: Querido, 2004.
- Koens, Enne. *Sammie en Opa*. Amsterdam: Moon, 2013.
- Moeyaert, Bart. *De melkweg*. Amsterdam: Querido, 2011.
- Westera, Bette, en Sylvia Weve, ill. *Aan de kant, ik ben je oma niet!* Haarlem: Gottmer, 2012.
- Woltz, Anna. *Mijn bijzonder rare week met Tess*. Amsterdam: Querido, 2013.

Secundaire literatuur

- Altmann, Anna. "Parody and Poesis in Feminist Fairy Tales." *Canadian Children's Literature* 73 (1994): 22–31.
- Alston, Ann. *The Family in English Children's Literature*. Londen: Routledge, 2008.
- Arnett, Jeffrey J. "Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties." *American Psychologist* 55.5 (2000): 469–480.
- Arnett, Jeffrey J., en Malcolm Hughes. *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*. Harlow: Pearson, 2012.
- Beauvais, Clémentine. "Child Giftedness as Class Weaponry: The Case of Roald Dahl's *Matilda*." *Children's Literature Association Quarterly* 40.3 (2015): 277–293.
- Blatterer, Harry. *Coming of Age in Times of Uncertainty*. New York: Berghahn, 2009.
- Blatterer, Harry. "Adulthood: The Contemporary Redefinition of a Social Category." *Sociological Research Online* 12.4 (2007). <http://www.socresonline.org.uk/12/4/3.html>. Geraadpleegd op 22 september 2011.
- Blatterer, Harry. "Contemporary Adulthood and the Devolving Life Course." *Times of Our Lives: Making Sense of Growing Up and Growing Old*. Eds. Harry Blatterer en Julie Glahn. Oxford: Mansfield College, 2010. 45–54.
- Crawford, Patricia. "Crossing Boundaries: Addressing Ageism through Children's Books." *Horizons* 40.3 (2000): 161–174.
- Crew, Hilary. *Is It Really Mommie Dearest? Daughter-Mother Narratives in Young Adult Fiction*. Lanham: Scarecrow, 2000.

- Davis Basting, Anne. *The Stages of Age: Performing Age in Contemporary American Culture*. Michigan: University of Michigan Press, 1998.
- de Beauvoir, Simone, en P.O'Brian, vert. *The Coming of Age*. New York: Norton, 1996 [1977].
- Deszcz-Tryhubczak, Justyna, en Irena Barbara Kalla, eds. *Children's Literature and Intergenerational Relationships: Encounters of the Playful Kind*. Cham: Palgrave Macmillan. 2021.
- Ciblak, Fides. "60 is het nieuwe 40." *De Telegraaf* (17 augustus 2012). <https://www.telegraaf.nl/nieuws/1189070/60-is-het-nieuwe-40>. Geraadpleegd op 6 juni 2025.
- Duthoy, Leander. "'I Became Much Wiser over Time': Readers' Use of Innocence and Wisdom as Age Norms in Responses to Children's Literature." *International Research in Children's Literature* 15.3 (2022): 279–93.
- Falcus, Sarah, en Katsura Sako. "Intergenerationality, Age, and Environment in Children's Picturebooks." *The Palgrave Handbook of Literature and Aging*. Eds. Valerie Barnes Lipscomb en Aagje Swinnen. Cham: Palgrave Macmillan, 2024. 215–236.
- Fineman, Stephen. *Organizing Age*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- Fraustino, Lisa Rowe. "Abandoning Mothers." *Mothers in Children's and Young Adult Literature: From the Eighteenth Century to Postfeminism*. Eds. Lisa Rowe Fraustino en Karen Coats. Jackson: University Press of Mississippi, 2016. 216–232.
- Geybels, Lindsey. "Shuffling Softly, Sighing Deeply: A Digital Inquiry into Representations of Older Men and Women in Literature for Different Ages." *Social Sciences* 12.3 (2023): 1–20.
- Gopnik, Alison. "4-Year-Olds Don't Act Like Trump." *New York Times* (20 mei 2017). <https://www.nytimes.com/2017/05/20/opinion/sunday/4-year-olds-children-trump-gopnik.html>. Geraadpleegd op 6 juni 2025.
- Green, Lorraine. *Understanding the Life Course: Sociological and Psychological Perspectives*. Cambridge: Polity, 2010.
- Gullette, Margaret Morganroth. *Aged by Culture*. Chicago: University of Chicago Press, 2004.
- Gullette, Margaret Morganroth. *Agewise: Fighting the New Ageism in America*. Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- Hazan, Haim. *Old Age: Constructions and Deconstructions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Hearn, Jeff. "Imaging the Aging of Men." *Images of Aging: Cultural Representations of Later Life*. Eds. Mike Featherstone en Andrew Wernick. Londen: Routledge, 1995. 97–115.
- Henneberg, Sylvia. "Of Creative Crones and Poetry: Developing Age Studies Through Literature." *NWSA Journal* 18.1 (2006): 106-25.
- Henneberg, Sylvia. "Moms Do Badly, But Grandma's Do Worse: The Nexus of Sexism and Ageism in Children's Classics." *Journal of Aging Studies* 24 (2010): 125-134.
- Hess, Linda, en Anika Ullmann. "Queer Theory and Narrating Age Outside the Norm of (Re-)productive Adulthood." *The Palgrave Handbook of Literature and Aging*. Eds. Valerie Barnes Lipscomb en Aagje Swinnen. Cham: Palgrave Macmillan, 2024. 121–139.
- Hilpern, Kate. "Independent Graduate: Come back in a few years... 'Youth ageism' is holding back many graduate careers." *The Independent* (26 April 2001): 11.

- Hockey, Jenny, en Allison James. “Back to Our Futures: Imaging Second Childhood.” *Images of Aging: Cultural Reflections of Later Life*. Eds. Mike Featherstone en Andrew Wernick. Londen: Routledge, 1995. 135-148.
- Hollindale, Peter. *Signs of Childness in Children's Books*. Stroud: Thimble Press, 1997.
- Jerónimo, Heather. “Queer Ageing.” *The Bloomsbury Handbook to Contemporary Literature and Film*. Eds. Sarah Falcus, Heike Hartung, en Raquel Medina. Londen: Bloomsbury, 2023. 167-178.
- Joosen, Vanessa. “‘As if she were a little girl’: Young and Old Children in the Works of Lucy M. Boston, Eleanor Farjeon, and Philippa Pearce.” *Interjuli* 1 (2013a): 21-34.
- Joosen, Vanessa. “The Adult as Foe or Friend? Childism in Guus Kuijer’s Criticism and Fiction.” *International Research in Children's Literature* 6.2 (2013b): 205-217.
- Joosen, Vanessa. “Second Childhoods and Intergenerational Dialogues: How Children’s Literature Studies and Age Studies Can Supplement Each Other.” *Children's Literature Association Quarterly* 40.2 (2015): 126-140.
- Joosen, Vanessa. *Adulthood in Children's Literature*. Londen: Bloomsbury, 2018a.
- Joosen, Vanessa, ed. *Connecting Childhood and Old Age: An Intermedial Study*. Jackson: University Press of Mississippi, 2018b.
- Joosen, Vanessa. “Age Studies and Children’s Literature.” *The Edinburgh Companion to Children's Literature*. Eds. Clémentine Beauvais en Maria Nikolajeva. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2017.
- Katz, Stephen. “What Is Age Studies?” *Age Culture Humanities* 1 (2014). <http://ageculturehumanities.org/WP/what-is-age-studies/>. Geraadpleegd op 6 juni 2025.
- Kokkola, Lydia. *Fictions of Adolescent Carnality: Sexy Sinners and Delinquent Deviants*. Amsterdam: John Benjamins, 2013.
- Kolb, Patricia. *Understanding Aging and Diversity: Theories and Concepts*. New York: Routledge, 2014.
- Lee, Nick. *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press, 2001.
- López-Ropero, Lourdes. “Of Risk and Youth: Exploring Discourses of Adolescence Through Meg Rosoff’s *How I Live Now*.” *Children's Literature in Education* 51 (2020): 192-206.
- McGuire, Sandra. “Growing Up and Growing Older: Books for Young Readers.” http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=utk_nurspubs. Geraadpleegd op 6 juni 2025.
- Montepare, Joann, en Leslie Zebrowitz. “A Social-Developmental View of Ageism.” *Ageism: Stereotyping and Prejudice Against Older People*. Ed. Todd Nelson. Cambridge, MA: MIT Press, 2002. 77-128.
- Natov, Roni. *The Poetics of Childhood*. New York: Routledge, 2003.
- Neiman, Susan. *Why Grow Up?* Londen: Penguin, 2014.
- Nelson, Claudia. *Precocious Children and Childish Adults: Age Inversion in Victorian Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2012.
- Nikolajeva, Maria. *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Lanham: Scarecrow Press, 2002.
- Trites, Roberta Seelinger. *Literary Conceptualizations of Growth*. Amsterdam: John Benjamins, 2014.

- Pickard, Susan. *Age Studies: A Sociological Examination of How We Age and Are Aged Through the Life Course*. Los Angeles: Sage, 2016.
- Pilon, Eefje. "Student op kamers tussen de ouderen." *Trouw* (13 september 2014). <http://www.trouw.nl/tr/nl/5009/Archief/article/detail/3747208/2014/09/13/Student-op-kamers-tussen-de-ouderen.dhtml>. Geraadpleegd op 6 juni 2025.
- Vloeberghs, Katrien. "Kindbeelden in de westerse moderniteit." *Literatuur zonder leeftijd* 20.70 (2006): 10-23.
- Young-Bruehl, Elisabeth. *Childism: Confronting Prejudice against Children*. New Haven: Yale University Press, 2012.
- Wesseling, Elisabeth. "Animals, Angels and Americans: Remediating Dickensian Melodrama in the Comic Strip *Little Orphan Annie* (1924-45)." *The Child Savage, 1890-2010*. Ed. Elisabeth Wesseling. Farnham: Ashgate, 2016. 121-134.

Noten

- 1 "the analogy is profoundly wrong, and it's unfair to children."
- 2 "In the absence of stories portraying viable aging women, the distance between generations increases, creating a destructive gulf in which ageism and sexism freely reinforce and confirm each other, virtually unnoticed and unchecked."
- 3 "The societal negativity surrounding old age and previous assumptions about dramatic physical and mental decline are evaluated and found to be greatly overstated."
- 4 "Being grown-up is widely considered to be a matter of renouncing your hopes and dreams, accepting the limits to a life that will be less adventurous, worthwhile and significant than you supposed when you begot it."
- 5 "the apparent 'limitations' of childhood are mapped on to a parallel series of 'inadequacies' believed to characterize old age."
- 6 "there are no 'human beings' / only potentially unlimited numbers of ways of 'becoming human.'"

HOOFDSTUK 4

Ruimte – (G)een plek voor kinderen

Suzanne van der Beek en Frauke Pauwels

Als de schemer valt, wordt alles anders in het bos. De schaduwen worden zwart, kruidige geuren kringelen op uit de vochtige bosgrond en in de verte roept al een uil. Mike haast zich langs de Oude Eik naar de Aardelaar. Het dorpje ligt in de bossen verscholen, omringd door akkertjes en velden. (Kunst 2021: 19)

In Marco Kunsts *Offline* (2021), een toekomstroman die zich afspeelt in het jaar 2046, gaat Mike heen en weer tussen de hooggeautomatiseerde boerderij waar hij met zijn ouders woont en de alternatieve leefgemeenschap de Aardelaar, waar zijn vriendin Demer woont. De Aardelaar werd een vijftiental jaar eerder opgericht door mensen die zich terug wilden trekken uit de drukke verstedelijkte wereld die steeds meer is gaan leunen op geavanceerde technologieën. In de Aardelaar zijn digitale apparaten niet toegestaan en de bewoners leven er in harmonie met de natuur. Mike vindt het fijn om de gemeenschap te bezoeken, maar is toch blij dat hij er zelf niet hoeft te wonen: “[H]et is toch ook geweldig wat je met Live-Pods, robots, drones, 3D-printers, DNA-krakers en alle andere geweldige uitvindingen kunt doen? Daar is toch niks mis mee? De wereld is zoveel groter en spannender dan een bos,

een dorpje en een paar akkertjes” (19-20). Samen met zijn ouders verhuist hij naar de gloed-nieuwe stad Nieuw Babylon, het toonbeeld van moderne technologie en bouwkundige innovatie. De stad ligt “hoog, in de frisse lucht, weg van de modder en de aarde” (29-30). Hoewel Mike het avontuur van de grote stad wel ziet zitten, komt de natuurlijke omgeving van de Aardelaar sommige lezers mogelijk voor als een geschiktere plek voor een kind om op te groeien. De tegenstelling tussen een vredige, natuurlijke leefomgeving en een drukke stedelijke omgeving met veel technologie is inmiddels welbekend. In veel kinderboeken wordt deze vermeende tegenstelling tussen natuur en cultuur uitgespeeld. Thea Beckman deed het in haar Thule-trilogie (1985-1989), Tonke Dragt in de toekomstromans *Torenhoog en mijlen breed* (1969) en *Ogen van tijgers* (1982), Marco Kunst in *Gewist* (2013) en Anna Woltz recent nog in *De spin en de sleutel* (2023). Doorgaans benadrukken deze verhalen dat mensen er baat bij hebben om te leven in de buurt van natuur.

Ook in het echte leven brengt natuur rust. Stadsplanners raken ervan doordrongen dat het noodzakelijk is voldoende groen op te nemen in elke omgeving waar mensen wonen. Natuur brengt gezondheid, rust en sociale cohesie (Arbuthnott 2023; Jimenez et al. 2021). Steeds meer kinderen groeien echter op in een stedelijke omgeving die bekend is komen te staan als onveilig en bedreigend vanwege het drukke verkeer, de luchtkwaliteit en, in sommige buurten, hoge criminaliteit. Steeds minder kinderen en jongeren kunnen zich vrij en zelfstandig bewegen in hun eigen buurt, laat staan in natuurlijke ruimtes. Daarnaast zijn veel kinderen niet langer verankerd op één plek: sommige kinderen verhuizen meermaals in functie van het werk van hun ouders, leven in twee of meer huizen door een scheiding, brengen als tweede- of derdegeneratiemigranten de zomervakantie door in het land van oorsprong van de (groot)ouders, of hebben als vluchtelingen de streek waar ze zich thuis voelden moeten achterlaten.

In dit hoofdstuk vormt die maatschappelijke context het begin van een verkenning van de ruimtes waarin kinderen in jeugdboeken zich begeven. Via literatuur kennen mensen betekenis toe aan bestaande en fictieve ruimtes: Welke ruimtes vinden volwassenen passend voor kinderen, en wat zegt dat over hun visie op jonge mensen? Hoe geven kinderen zelf vorm aan ruimtes? Ruimte heeft altijd een rol gespeeld in kinderboeken, maar pas sinds het einde van de vorige eeuw worden ruimtes ook vaker bestudeerd in het onderzoek naar kinder- en jeugdboeken. Die toegenomen interesse past binnen de *spatial turn*: een verschuiving in het geesteswetenschappelijke veld waarbij er kritischer wordt gekeken naar de rol die ruimtelijkheid en geografische positie spelen in verhalen (Zeller 2004). Deze nieuwe interesse valt samen met ontwikkelingen aan het einde van de vorige eeuw die ervoor

zorgen dat de grenzen tussen verschillende plaatsen steeds lastiger te trekken zijn: het internet verbindt plekken die voorheen niet met elkaar in aanraking kwamen en mensen verplaatsen zich steeds meer over de wereld als toerist, werknemer, migrant, of vluchteling.

Bij de studie van ruimtes in teksten ging onder meer aandacht naar de manier waarop iemands ruimtelijke ervaringen de leesbeleving beïnvloeden (Spring 2017, Mackey 2022), welke mentale kaarten (jonge) lezers inzetten wanneer ze fictie lezen (Kümmerling-Meibauer en Meibauer 2015), hoe personages door ruimtes zoals musea of bibliotheken navigeren (Zimmerman 2015), hoe prentenboeken vluchtelingen en hun beleving van plaats in beeld brengen (McAdam, Arizpe en Abou Ghaida 2024), of hoe het landschap zelf *agency* krijgt (Carroll 2012). Dergelijk onderzoek maakt geregeld gebruik van denkkaders die in andere disciplines zijn ontwikkeld, zoals *children's geographies*, dat bestaat sinds de late jaren 1970. Dit onderzoeksdomein is een subdomein van de culturele geografie en heeft aandacht voor de manier waarop kinderen zich verhouden tot hun omgeving. Het bestudeert de impact van ruimtes zoals scholen, huizen en buurten op kinderen, en de aard van de ruimte(s) die kinderen krijgen toegewezen, bijvoorbeeld voor spel, consumptie of verkeer. Kinderen en jongeren worden vaak begrepen als een bijzondere sociale groep, net anders dan volwassenen, en zouden daarom ook andersoortige ruimtes nodig hebben. Geografen stellen dat we veel kunnen leren over de gangbare ideeën over kindercultuur (ook wel: kindbeeld, zie “Inleiding”) door te bestuderen hoe ruimtes worden ingericht voor en benut door kinderen. Een tweede inspirerend domein is de *ecokritiek* en haar diverse vormen. Deze discipline bestudeert de wisselwerking tussen mens en natuur. Ook deze ontstond in de jaren 1970 in de context van de toenemende aandacht voor de verstoring van milieu en klimaat. In dit hoofdstuk verkennen we eerst het begrip *ruimte* in al zijn vormen en hebben we aandacht voor geografische, sociale en symbolische ruimtes. Daarbij reiken we enkele algemene concepten aan, zoals het onderscheid tussen ruimte en plaats, en de *chronotoop*, die de wisselwerking tussen ruimte en tijd benadrukt. Vervolgens onderzoeken we hoe die begrippen kunnen helpen om kinder- en jeugdboeken te bestuderen.

Ruimte maken

Op het eerste gezicht lijkt *ruimte* een louter meetkundig concept. Iedereen ervaart echter dagelijks hoe de vorm, de grootte en de inrichting van een ruimte een directe impact hebben op de betekenis en ervaring ervan. Zo lezen velen een rechthoekige ruimte met rijen tafeltjes gericht op een centraal opgehangen (digi)bord meteen als een klaslokaal. Vanuit die interpretatie zullen zij zich ook op een bepaalde manier gedragen. Niet alle ruimtes

werken voor iedereen op dezelfde manier. Sommige speeltuinen verbieden bijvoorbeeld expliciet het gebruik door kinderen ouder dan 12, maar ook jongeren zoeken een plek om samen te zijn. Wanneer de speeltuin wordt omringd door groepjes jongeren op brommers, zullen jongere kinderen er zich ondanks die regel mogelijk toch niet veilig voelen. Evengoed zijn er ruimtes waar mensen met bepaalde genderidentiteiten niet welkom zijn; denk bijvoorbeeld aan de discussies rond genderneutrale toiletten. Een ruimte die alleen toegankelijk is via een trap biedt dan weer geen toegang voor mensen die zich via een rolstoel of rollator voortbewegen. Kortom, fysiek en symbolisch kunnen ruimtes mensen verwelkomen of uitsluiten. Een ruimte is nooit louter geografisch af te bakenen, maar heeft ook een sociale en vaak symbolische functie. Om deze redenen stelt filosoof Henri Lefebvre dat ruimtes geen vaststaande dingen zijn, maar eerder veranderlijk en in beweging. In plaats van ruimte te zien als iets statisch en abstracts, stelt hij dat we aandacht moeten hebben voor de manieren waarop ruimtes samenhangen met sociale relaties tussen mensen. Dit noemt hij de sociale productie van ruimte (1974): ruimtes bepalen de contouren van de relaties die wij erbinnen (kunnen) aangaan, omgekeerd geven relaties ook vorm aan de ruimtes die we betreden. Zo kleden heel wat ziekenhuizen de wachtruimtes van de kinderafdeling warm en kleurrijk aan, opdat de jonge patiënten zich op hun gemak voelen; tegelijk bepaalt de wachtruimte welk soort gesprekken er plaatsvinden, bijvoorbeeld door de manier waarop de stoelen er zijn geschikt of het feit dat andere wachtenden kunnen meeluisteren. Er bestaat dus altijd een wisselwerking tussen de fysieke ruimte en de mensen die gebruikmaken van die ruimte.

Ruimtes in verhalen kunnen op verschillende manieren worden bestudeerd (o.a. Sundmark en Malilang, 2023; Flegar en Miskec 2024). De plaats waar een verhaal zich afspeelt, heeft doorgaans een grote impact op het verhaalverloop of de sfeer – vergelijk bijvoorbeeld een verhaal dat wordt gesitueerd op een school of in een slaapkamer met een verhaal dat plaatsvindt op een ruimtestation of op de bodem van de oceaan. Sommige genres worden dan ook bepaald door de typische setting, wat bijvoorbeeld geldt bij schoolromans of sciencefiction. In veel verhalen hebben plaatsen ook een emotionele of symbolische waarde, net zoals in het echte leven. Dat is bijvoorbeeld het geval met het ziekenhuis in *Lennox en de Gouden Sikkel* (2021) van Zindzi Zevenbergen, Hedy Tjin en Brian Elstak (zie ook hoofdstuk “Groep”). In dit boek volgt Lennox zijn vader stiekem naar het Onzichtbare Ziekenhuis, waar die regelmatig wordt behandeld voor zijn Onzichtbare Ziekte. Hoewel Lennox een concreet adres heeft gevonden op het internet, blijkt het Onzichtbare Ziekenhuis moeilijk te vinden. Lennox vindt op de aangegeven locatie slechts een groot veld met wilde begroei-

ing. Met veel moeite ploegt hij zich een weg door het veld en stuit hij uiteindelijk op een klein gebouwtje in het midden van het veld. Dat blijkt inderdaad het ziekenhuis te zijn en hierbinnen vindt hij ook zijn vader en diens dokter. Zijn vader is blij hem hier te zien en maakt gebruik van de gelegenheid om Lennox eindelijk uit te leggen wat zijn Onzichtbare Ziekte eigenlijk betekent. Lennox leert dat zijn vader sikkcelziekte heeft en daarom regelmatig op controle moet komen. Zijn vader legt uit welke impact deze aandoening heeft op zijn dagelijkse leven en hoe de ziekte – die erfelijk overgedragen kan worden – een stempel heeft gedrukt op zijn familie. Terwijl Lennox meer leert over de aandoening van zijn vader, merkt hij dat de plek waar hij is begint te veranderen. De muren verschuiven, het plafond wordt hoger en er verschijnen steeds meer meubels in de kamers. Hoe meer zijn vader vertelt over zijn Onzichtbare Ziekte, hoe verder het Onzichtbare Ziekenhuis groeit. Het groeit door tot het een volledig gebouw is geworden met tientallen verdiepingen en een aangeharkte oprit. In dit verhaal fungeert het ziekenhuis als duidelijke metafoor voor de sikkcelziekte en de impact die deze aandoening heeft op de relatie tussen vader en zoon: “Ik wilde je hier mee naartoe nemen, omdat ik dacht dat het dan makkelijker zou zijn om alles uit te leggen. Mama twijfelde. En ik ook. Maar jij was er allang klaar voor” (83). Hoe meer deze relatie wordt hersteld door eerlijke communicatie over deze aandoening, hoe duidelijker het ziekenhuis zich blootgeeft; niet toevallig loopt de weg erheen moeizaam, door een hoog bloemenveld vol doornen, en is het pijnlijk meer te weten te komen over (de impact van) de ziekte. De Onzichtbare Ziekte en het Onzichtbare Ziekenhuis worden zodoende tegelijkertijd onthuld en de relatie tussen vader en zoon wordt versterkt.

Om het verschil tussen de fysieke ruimte en de ruimte zoals die wordt ervaren te kunnen benoemen, zijn specifieke termen in omloop. Vaak wordt er onderscheid gemaakt tussen ruimte en plaats (in het Engels: *space* en *place*), wat werd geïntroduceerd door Yi-Fu Tuan (1977). *Ruimte* geldt daarbij als iets abstracts waar je doorheen beweegt; pas als je ergens lang genoeg verblijft om die ruimte echt te ervaren, kan dat een plek of *plaats* worden die beladen is met betekenis. In tegenstelling tot de concrete *plaatsen* in een verhaal zijn de *ruimtes* in een verhaal vaak minder specifiek aan te wijzen. Personages bewegen zich door de ruimte, op weg ergens naartoe. Spreken over een ruimte is daarmee een manier om te kunnen spreken over beweging en verplaatsing. Je zou kunnen zeggen dat een ruimte kan worden omgevormd tot een plaats, wanneer het verhaal lang genoeg stil blijft staan om deze te beschrijven en te voorzien van emotionele of symbolische betekenis. Sterker nog, cultureel geografen beargumenteren dat we ons pas echt kunnen hechten aan een plek als we er langere tijd hebben doorgebracht (Spring 2017). Dit inzicht kunnen we ook toepassen

op personages uit een verhaal. Denk bijvoorbeeld aan Lennox, die pas goed grip krijgt op het Onzichtbare Ziekenhuis nadat hij er een tijd in doorbracht en via de verhalen van zijn vader leerde wat de plek betekent voor zijn familie.

Waar *plaatsen* een belangrijke rol spelen bij de sfeer en betekenis van een verhaal, spelen *ruimtes* vaak een belangrijke rol in de plot. Dit komt doordat beweging tussen verschillende fysieke en symbolische ruimtes een duidelijke basis kan vormen voor de voortbeweging van een verhaal. Een dergelijk plotpatroon dat veel voorkomt in jeugdliteratuur is het 'thuis-weg van huis-thuispatroon' (in het Engels: *home-away-home*). Deze structuur bouwt vaak op een fysieke reis die het hoofdpersonage wegvoert van huis en na een reeks avonturen weer terug laat keren naar datzelfde huis. Deze fysieke beweging heeft echter doorgaans ook een symbolische betekenis. In veel kinderboeken staat 'thuis' symbool voor veiligheid, en markeert die huiselijke plek het begin- en eindpunt van avonturen (Reimer 2011). De fysieke reis gaat daarom vaak gepaard met een symbolische en emotionele reis, waarin een jong personage zich staande leert houden in een vreemde wereld en deze nieuwe kennis vervolgens integreert in diens dagelijkse leven ná de reis (Nodelman en Reimer 2003, Bavidge 2006, Reimer 2011). De groei die bij kindertijd en adolescentie hoort, heeft immers baat bij een afgebakende ruimte waar volwassenen niet nadrukkelijk het hoogste woord voeren of waar zij zelfs helemaal afwezig zijn. Als we deze benadering toepassen op *Lennox*, herkennen we gemakkelijk hoe de reis van thuis naar het ziekenhuis en de terugreis van het ziekenhuis naar het thuis een belangrijke functie spelen in het verhaal van de zoon en de vader. Lennox begeeft zich namelijk niet alleen fysiek op een reis naar een onbekende plek en weer terug naar zijn huis, maar maakt ook een metaforische reis door richting het onbekende domein van zijn vaders ziekte en een terugkeer tot zijn vader, die hij na zijn ontdekkingen beter kent dan ooit. Zo is de fysieke beweging een weerspiegeling van de ontwikkeling in de relatie tussen vader en zoon.

Van ruimte naar chronotoop

Ruimtes zijn altijd dynamisch en veranderlijk, stelden we eerder in dit hoofdstuk. Het is daarom lastig om ruimtelijkheid te bespreken zonder oog te hebben voor de relatie met tijd, want ruimte en tijd gaan hand in hand. Om dit samengaan te benadrukken, wordt in navolging van Mikhail Bakhtin het concept chronotoop gebruikt, een samentrekking van het Griekse *chronos* ('tijd') en *topos* ('ruimte/plaats') om uit te drukken hoezeer tijd en ruimte in literatuur samenhangen. Daarbij is bijvoorbeeld te denken aan de plek 'ver weg' en 'lang geleden' die sprookjes typeert. Door ruimte te bestuderen via de lens van de chronotoop,

kunnen we expliciet rekening houden met de geschiedenis van een plaats, met de ervaringen die personages eerder hadden op een plaats of met de ontwikkelingen die een personage doormaakt in een ruimte. Maria Nikolajeva werkt in *From Mythic to Linear: Time in Children's Literature* (1991) uit hoe bepalend chronotopen zijn in de weergave van de kindertijd en in de afbakening van genres. Zij koppelt het kind-zijn aan een cyclische ervaring van tijd, waarin de tijd niet vooruit lijkt te gaan maar zich steeds herhaalt; dit in tegenstelling tot de lineaire ervaring van tijd waar volwassenen mee leven, waarbij het leven vooruit wordt gestuwd door de tijd en de onomkeerbaarheid centraal staat. Over het algemeen overheerst nog steeds het idee dat kinderen tijd en plaats op een bijzondere manier ervaren en meer dan volwassenen 'in het hier en nu' leven. Veel kinderboeken, met name voor jonge kinderen, hanteren daarom een stabiele chronotoop, waarin weinig beweging plaatsvindt door tijd en ruimte. In *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic* (1996) schrijft Nikolajeva:

Samengebalde tijd en een specifieke, vaak afgebakende plaats vormen zo de typische chronotoop van een hedendaags kinderboek. Dit gegeven weerspiegelt het onzekere, afgezonderde bestaan van de kinderen van vandaag, maar tekent ook een verandering in perspectief: schrijvers kiezen vaker de kant van het kind, en er wordt verondersteld dat kinderen, meer dan volwassenen, in het 'hier en nu' leven, en dat ze het moeilijk hebben om hun bestaan in een groter perspectief te zien qua ruimte en tijd. (Nikolajeva 1996: 129)¹

De toenemende (gedwongen of zelfgekozen) mobiliteit van mensen en families zet deze vaststelling mogelijk op de helling. Zo zien we ook in het recente Nederlandstalige aanbod heel wat verhalen over kinderen en gezinnen op de vlucht, zoals *Morgen is een ander land* (2017) van Michael De Cock en Trui Chielens (zie ook hoofdstuk "Groep"), *De brieven van Mia* (2020) van Astrid Sy of *Mirakel* (2021) van Marita De Sterck. Ook in dystopische verhalen die de gevolgen van de klimaatverstoring onderzoeken, zoals de *Quotum*-reeks (2020-2022) van Marloes Morshuis, raken mensen ontheemd en moeten zij zich vestigen op nieuwe, vaak desolate plekken. Dergelijke verhalen gaan in tegen het idee dat de kindertijd zich afspeelt in een veilige omgeving, een utopische plek die losstaat van het volwassen leven (Hintz en Ostry 2003). Hoewel kenmerkende patronen qua ruimte en plaats nog steeds te vinden zijn in heel wat kinder- en jeugdboeken, zijn er dus ook romans die sterker aansluiten bij een realistische, hedendaagse beleving van ruimte.

Liminaliteit en veranderende ruimtes

In hun inleiding tot *Space and Place in Children's Literature, 1789 to the Present* (2015) herinneren Maria Sachiko Cecire, Hannah Field en Malini Roy de lezers eraan hoeveel kinderboeken zijn opgetrokken rond plaatsen waarnaar alleen kinderen de oversteek kunnen maken: Wonderland, Neverland, Narnia, Hogwarts... Met hun boek willen ze onderzoeken hoe de kindertijd wordt vormgegeven als een symbolische ruimte, en op welke manier bestaande en verzonnen plaatsen ruimte creëren om te verkennen wat het betekent kind of volwassene te zijn. In verschillende culturen verloopt persoonlijke groei ook letterlijk via een tijdelijk verblijf in een andere ruimte, zo beschrijft de antropoloog Arnold van Gennep in *Les rites de passage* (1909). Zijn werk toont aan dat het in veel culturen gebruikelijk is om kinderen die op de grens staan van volwassenheid af te zonderen in een zogenaamde *liminale ruimte* (*limen* is het Latijnse woord voor 'drempel'), zoals een afgezonderde tempel of een plek in het bos, voor een initiatieritueel – iets wat wordt uitgewerkt in bijvoorbeeld *Bloei* (2010) van Marita de Sterck of *De jongen, de olifant, de neushoornvogel, de tijger en het meisje* (2015) van Peter Verhelst en Carll Cneut. Andere onderzoekers pikten dat idee van liminaliteit op en zo werd de liminale ruimte ook in de studie van kinder- en jeugdliteratuur een belangrijk concept. Daarbij kan het zowel gaan om een concrete ruimte in een verhaalwereld als om een innerlijke overgangsfase, een plek op de grens met de dominante sociale groepen. In heel wat fantasiewerelden fungeert de portal of 'doorgang' als liminale ruimte: het is een plek tussen de ene, reële of imaginaire, wereld en de andere, die als het ware het knooppunt vormt van de regels, waarden en normen in beide werelden of dimensies. Denk bijvoorbeeld aan de Wegisweg, de magische winkelstraat waar Harry Potter de tovenaarswereld betreedt, of het konijnenhol waar Alice doorheen valt waarna ze zich in Wonderland bevindt. Niet voor iedereen echter is die tussenruimte deel van een rituele overgang; sommigen verblijven noodgedwongen veel langer of zelfs permanent in de marge, zonder het vooruitzicht opnieuw te worden opgenomen in de maatschappij. Dat is bijvoorbeeld het geval bij sommige bevolkingsgroepen of migranten en vindt zijn neerslag in kinderboeken over buitenstaanders (Joseph 2011).

In het al eerder besproken *Lennox en de gouden sikkels* helpt het idee van liminaliteit om na te gaan hoe Lennox én zijn ouders veranderen in de loop van het verhaal. Sprekend zijn de passage en illustratie aan het begin van het verhaal, wanneer Lennox een flard opvangt van een gesprek tussen zijn ouders – “Iets over een ziekenhuis” (Zevenbergen 2021: 10) – en de gang op sluipt om te kunnen blijven luisteren. In de prent krijgen blauwtinten de hoofdrol en scheiden twee lijnen Lennox van zijn ouders, die in elkaars armen op de bank zitten

(figuur 4.1). De prent wordt gedomineerd door de close-up van een sleutelgat, waarachter Lennox' oog is te zien. Dat gaat nagenoeg helemaal op in het blauwe ovaal, waardoor Lennox als het ware wordt uitgewist: voor zijn ouders is hij er niet, het kind heeft (nog) geen toegang tot de ruimte van de volwassenen. Samen met zijn vriendin Aya probeert Lennox vat te krijgen op die volwassen ruimte. Via Google Maps vinden ze het “Onzichtbare Ziekenhuis,” al zien ze met Street View “alleen een grasveld. Een groot, groen terrein waar hij met zijn muis niet op kon” (17). Ook hier begeleidt een illustratie de tekst: het typische lijnenspel van een kaart is er omgezet naar een eerder abstract schilderij met blauwe en groene lijnen (figuur 4.2). Ergens middenin prijkt de herkenbare druppelvormige pijl die een locatie aangeeft. Opvallender is echter de oranje figuur rechts bovenaan, die is getekend als een herkenbaar Street View-figuurtje, inclusief de hand waarmee die over het scherm wordt bewogen. In een intervisueel spel met andere media alluderen die hand en de houding van het figuurtje echter ook aan de triomfantelijk opgestoken vuist bij overwinningen in pakweg Mario Kart. Naargelang de associaties die de kijker legt, kan er een vooruitwijzing naar de triomf van de kinderen in worden gezien.



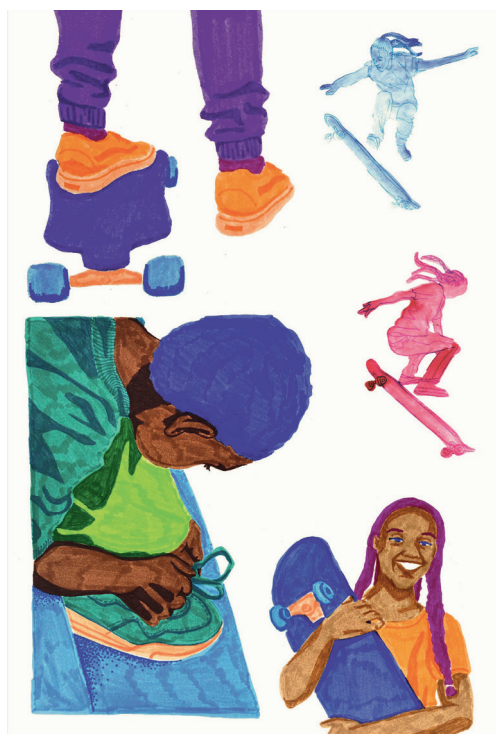
FIGUUR 4.1 *Lennox spiekt door het sleutelgat (Zevenbergen 2021)*



FIGUUR 4.2 *Het Onzichtbare Ziekenhuis via Google Maps (Zevenbergen 2021)*

Die triomf volgt pas aan het einde van het verhaal, wanneer zij bij het ziekenhuis aankomen en Lennox geleidelijk meer informatie krijgt over de ziekte van zijn vader: “Lennox had het ziekenhuis groter zien worden telkens als iemand hem er iets nieuws over had verteld. Dát was het dus. Hoe meer je over de onzichtbare ziekte wist, hoe zichtbaarder het Onzichtbare Ziekenhuis werd” (91). Het verschil in kennis tussen kinderen en volwassenen, dat wordt beschouwd als een belangrijk element in kinderliteratuur (Nodelman 2008), wordt hier gesymboliseerd door het ziekenhuis. Zelfs nu de kinderen via het internet weten waar het ziekenhuis zich bevindt, is het gebouw niet gemakkelijk te bereiken. Lennox moet zich door een grasveld zien te werken dat het ziekenhuis omringt. Dit grasveld kan worden beschouwd als een liminale ruimte. Die oogt mooi, maar blijkt pijnlijk en symboliseert zo Lennox’ verwarring rond de ontdekking van de ziekte: “Het veld was zo dichtbegroeid dat hij zijn voeten nauwelijks neer kon zetten. Zo prachtig als de bloemen eruitzagen, zo hard prikten de doornen in zijn handen” (Zevenbergen 2021: 43). De vormgeving zet het belang van die liminale ruimte extra in de verf door de oriëntatie van de pagina’s bij deze passages aan te passen; het boek moet een kwartslag worden gedraaid.

Op andere momenten lukt het Lennox en Aya juist om zich de stedelijke ruimte toe te eigenen, onder meer door die te onderwerpen aan eigen spelregels. Hun speelse omgang met de omgeving, waarbij ze anders bewegen dan de volwassenen om hen heen, zorgt er bijvoorbeeld voor dat ze in de tram op weg naar het ziekenhuis kunnen ontsnappen aan de conducteur die hen erop betrapt geen kaartje te hebben gekocht. Die vrijheid wordt visueel vertaald in prenten waarop verschillende fragmentarische afbeeldingen van de bewegende kinderen tegen een witte achtergrond bij elkaar worden gebracht; het is niet de ruimte, maar de beweging erdoorheen die telt (figuur 4.3). Hierin herkennen we de dynamische visie op ruimtelijkheid van geograaf Doreen Massey. Zij beschouwt plaatsen als “open, veelzijdig en relationeel, onafgewerkt en altijd in ontwikkeling” (Massey 2005: 59).² In haar visie is ruimte een plek waar meerdere trajecten samenkomen van al wie en al wat op dat punt passeerde, het kruispunt van de vele trajecten die erin samenkomen en van daaruit weer verdergaan. Hoewel kinderen en volwassenen van dezelfde ruimte gebruikmaken, lijken hun paden niet écht te kruisen; ze delen niet dezelfde *sense of place*, om het met Tuans concept te zeggen. Pas wanneer Lennox de informatie krijgt die hem eerder werd onthouden, vallen de plaatsen waar hij en zijn vader zich bevinden echt samen.



FIGUUR 4.3 Lennox en Aya bewegen zich door de ruimte (Zevenbergen 2021)

Ruimte voor natuur

Gedurende dit hoofdstuk hebben we meermaals benadrukt dat ruimtelijkheid niet stabiel is – ruimtes hebben verschillende betekenissen voor verschillende mensen en deze betekenissen veranderen door de tijd heen. Een belangrijke ontwikkeling die vorm geeft aan onze relatie met ruimtes is de escalerende klimaatcrisis die overal ter wereld merkbaar begint te worden. We zijn ons als mensen steeds bewuster geworden van de impact die de mensheid heeft op de planeet. Die gewaarwording wordt tegenwoordig vaak aangeduid met het concept *Antropoceen*: de geologische aanduiding voor een nieuwe periode in de wereldgeschiedenis waarin de mensheid de voornaamste kracht is die vormgeeft aan de planeet (Stormer Crutzen 2000; Moore 2016). In de literatuurwetenschap heeft het groeiende besef van de veelal vernietigende impact die mensen hebben op de planeet in het laatste kwart van de vorige eeuw geleid tot de totstandkoming van een nieuwe discipline: de ecokritiek. Deze discipline bestudeert de verbeelding van de natuur in literatuur, met een focus op de relatie tussen mensen en dieren, of het menselijke en het ‘meer-dan-menselijke.’ De zinsnede ‘meer-dan-menselijke’ (in het Engels *more-than-human*) wordt in Engelstalige, academische discussies steeds meer gehanteerd om te erkennen dat mensen natuurlijk ook dieren zijn en dat er veel meer diersoorten zijn dan alleen de mens. Bovendien zou deze categorie ook niet-dierlijke entiteiten kunnen bevatten, zoals bacteriën, rotsen, of weersverschijnselen. Omdat deze zinsnede in het Nederlands nog niet zozeer is ingeburgerd en het gebruik ervan de leesbaarheid van deze tekst zou hinderen, hanteren wij voor nu de traditionele tegenstellingen tussen ‘mensen en dieren’ of ‘mens en natuur,’ met dien verstande dat die eigenlijk tekortschieten.

Het veld van de ecokritiek heeft inmiddels veel inzichten opgeleverd in de verschuivingen die zich hebben afgespeeld in de relatie tussen mens en natuur door de eeuwen heen. Deze ontwikkelingen zijn grofweg te karakteriseren als schommelingen tussen *ecofobie* (‘angst voor de natuur’) en *ecofilie* (‘verlangen naar de natuur’). Een belangrijke bron van ecofobie die nog steeds doorwerkt in onze huidige samenleving vindt zijn grondslag in de tijd van de Verlichting. In het Verlichtingsdenken van de 18de eeuw leidde de wetenschappelijke, experimentele methode ertoe dat mensen steeds meer het gevoel kregen boven de natuur te staan. Deze mensgeoriënteerde visie op de wereld wordt ook wel *antropocentrisme* genoemd. In deze visie wordt de mensheid afgezonderd van de rest van de wereld en vervolgens boven andere medebewoners van de aarde geplaatst. Mensen zouden de natuur middels aandachtige, systematische waarneming kunnen doorgronden; het temmen van natuurlijke ruimtes werd daarmee een belangrijk onderdeel van het Verlichtingsproject.

Die natuurlijke omgeving werd steeds meer beschouwd als wild, gevaarlijk, onvoorspelbaar, kortweg, een bedreiging van de menselijke orde. Margery Hourihan (1997) beargumenteert dat we deze vorm van ecofobie – waarin de natuur mensen angst inboezemt – nog gemakkelijk herkennen in de vele kinderboeken waarin een jonge held het geordende leven van thuis verlaat en de wildernis in trekt om een bepaald doel te bereiken. Het personage slaagt er meestal in om het verblijf in de wildernis te overleven en keert vervolgens terug naar een geordend en veilig thuis (de *home-away-home*-structuur). De wilde natuur fungeert zo als een bedreiging die een jonge held kan overwinnen en wordt de liminale ruimte die we eerder beschreven. We herkennen dit wereldbeeld ook in *Offline* van Marco Kunst, dat zich afspeelt in het jaar 2046. Het boek verbeeldt de toekomst als een tijd waarin de meeste mensen wonen in hypertechnologische steden waar natuur alleen verschijnt in de vorm van hologrammen en andere simulacra, waarbij de werkelijkheid wordt vervangen door een nabootsing ervan. Kleine alternatieve gemeenschappen zoals de Aardelaar, waar mensen dicht bij de natuur leven, worden met een scheef oog bekeken. De ouders van Mike, die aan het begin van het boek nog vlak naast de Aardelaar wonen maar van plan zijn naar de grote stad te verhuizen, waarschuwen hun zoon dan ook constant voor de gevaren die zich schuilhouden in de natuur:

‘Het is goed dat we vertrekken,’ moppert zijn vader verder. ‘Die hippies brengen je hoofd op hol met hun rare ideeën. Bovendien worden de wolven steeds brutaler...’

‘Ik heb toch die app op mijn telefoon, pap! Alle wolven zijn gechipt. Ik krijg direct een waarschuwing als er een dichterbij dan twee kilometer komt en...’

‘Het zijn róófdieren, Mike! Je weet niet half hoe blij ik ben dat we vertrekken!’ (Kunst 2021: 15)

In dit korte gesprek tussen vader en zoon herkennen we een mogelijke toekomst voor het recente debat over de dreiging van wolven voor mensen in Nederland en België, dat Bibi Dumon Tak en Barbara Stok helder schetsen in het eerstelezersboek *Dit boek is vóór de wolf* (2024). In *Offline* lezen we hoe technologie wordt ingezet om de wolven zo goed mogelijk te domineren door middel van chips en apps. De dreiging kan echter nooit helemaal worden weggenomen zolang het gezin zo dicht bij de natuur woont en dus verhuist de familie naar de stad, waar alle natuur is verbannen en vervangen door een virtueel equivalent.

Op de eerste dag in zijn nieuwe woonomgeving gaat Mike op onderzoek uit. Het wordt hem al snel duidelijk hoe anders deze nieuwe thuissituatie is ten opzichte van zijn oude. In

eerste instantie is hij teleurgesteld door de leegte van de stad en de grauwe aankleding ervan. Zodra Mike echter zijn VR-bril opzet, transformeert de stedelijke omgeving tot een indrukwekkende ruimte vol kleuren, geluiden en geuren:

De mensen op het plein zien er nu prachtig uit, hun kleren geven licht en veranderen constant van kleur. Een vrouw die hen rakelings passeert zendt een heerlijk parfum en een grappig melodietje uit. Wat net nog kale drones waren, zijn nu bonte vogels. Het rommelige plafond is vervangen door roze wolken in een lichtblauwe lucht. (Kunst 2021: 34)

De stad is opeens niet meer leeg, maar bruist van de aanwezigheid van Mikes mede-stadsbewoners die virtueel naast hem door de straten lopen. In deze hypertechnologische stad kunnen bewoners de stad alleen beleven via de mediatie van VR-brillen en andere schermen die gestuurd worden door kunstmatige intelligentie. Sterker nog, het is eigenlijk niet meer nodig om je fysiek in deze ruimte te bevinden. De ouders van Mike verlaten hun huis daarom nog maar heel zelden en verplaatsen zich liever virtueel terwijl zij het gros van hun fysieke werk op de boerderij laten uitvoeren door robots:

En nu zijn ze zover dat echt álles automatisch gebeurt (...). Ze hoeven alleen nog maar elektronisch toezicht te houden en goede kopers voor hun spullen te vinden. Dat kan net zo goed vanuit de stad. Als je maar een LivePod hebt en verbinding met het Net, dan maakt het niet uit waar je bent. (Kunst 2021: 13)

Terwijl de virtuele ruimte dus juist verbreedt, vernauwt de fysieke ruimte zich in deze stad van de toekomst. Doordat het leven in de stad geen fysieke aanwezigheid meer vraagt, is het ook gemakkelijk om uit het oog te verliezen hoe belangrijk de natuur nog steeds is voor stedelingen. Zij blijven bijvoorbeeld afhankelijk van boerderijen voor de toevoer van hun voeding. Door de scherpe afscheiding tussen natuur en stad – zowel geografisch als ideologisch – wordt deze verbondenheid steeds minder zichtbaar voor de personages in het boek.

Mike voelt zich, in tegenstelling tot zijn ouders, niet direct thuis in hun nieuwe, extreem onnatuurlijke omgeving. Hij mist de mogelijkheid om in direct contact te staan met iets organisch. Op zijn eerste dag vindt hij dan ook de weg naar de botanische tuin van de stad, vol genetisch gemanipuleerde plantensoorten. Mike is als betoverd door de vormen, kleu-

ren en geuren van de bloemen en planten, en keert al spoedig naar de tuinen terug, waar hij zich thuis voelt: “Ze herinneren hem aan de boerderij en het bos” (54). Het verlangen naar de natuur, ook wel ecofilie genoemd, is de traditionele tegenhanger van de ecofobie die Mikes ouders typeert. Net als ecofobie is een dergelijk uitgesproken verlangen naar natuur geen nieuw gevoel. Al kort na de Verlichting zagen mensen namelijk al de tekortkomingen van een ecofobische houding. Als reactie op het Verlichte, rationele wereldbeeld zochten Romantische denkers zoals Jean-Jacques Rousseau hun heil in de subjectieve, gevoelsmatige ervaring. Rousseau stelde dat mensen in principe goed worden geboren en pas in de loop van hun opvoeding gecorrumpeerd worden door maatschappelijke invloeden. Daarom fantaseert hij in zijn beroemde opvoedkundige werk *Émile ou de l'éducation* (1762) over een opvoeding buiten de maatschappij, waarbij kinderen leren door zelf ervaringen op te doen in de natuur – weliswaar gold dat enkel voor jongens; voor meisjes vond Rousseau het net wel belangrijk dat zij streng onderwezen worden zodat zij leren te gehoorzamen aan de man.

Mike is niet het enige personage in *Offline* dat zijn twijfels heeft bij de ver doorgevoerde verstedelijking. Zoals eerder vermeld, hebben verschillende groepen mensen zich enige tijd vóór de gebeurtenissen in dit verhaal afgekeerd van het leven in de stad en kleinschalige leefgemeenschappen als de Aardelaar gevormd waarin ze teruggetrokken leven: “Ze hadden geen zin meer om mee te doen met de drukke wereld van internet en andere technologie. Ze wilden een simpel leven in de natuur leiden: hun eigen eten verbouwen, hun eigen brood bakken en in harmonie leven met de natuur” (19). Hoewel deze leefgemeenschappen lieflijk aandoen, worden ze streng bewaakt. Technologische apparaten zijn er verboden waardoor de meeste mensen uit de stad geen toegang hebben tot deze gemeenschappen. Op hun beurt hanteren de ouders van Mike robots als bewakers om ervoor te zorgen dat geen enkele buitenstaander toegang kan krijgen tot hun directe leefomgeving. De twee ruimtes – de stedelijke wereld en de natuurlijke wereld – zijn zodoende volledig van elkaar gescheiden. Toch keurt *Offline* technologie niet over de hele lijn af. De oude man Groman die Mike in de botanische tuin ontmoet, vertelt dat hij ooit zelf een app ontwikkelde, en die “is buiten mij om steeds slimmer geworden” (48). Dat leidt ertoe dat quantumcomputers de macht zouden willen overnemen, waarbij ze zich voorstellen als “de Quantum Intelligentie, kortweg Q.I.M. (...) Vanaf nu zijn de scheppers van Q.I.M. overbodig” (68). Mike slaagt erin Gromans plan om de gevaarlijke Q.I.M. te verschalken uit te voeren met hulp van diens technologisch aangepaste hond Dex, die kan praten. Ook blijkt de sleutel niet te liggen bij een algehele afkeuring van technologie, maar precies bij een vermenselijking ervan: Kim,

“van K.I.M.: Kunstmatig Intelligent Meisje” heeft geleerd “hoe het voelt om een mens te zijn. Een kind te zijn” (141). Gevoed door Mikes herinneringen zal deze computer “de wereld van de mensen in stand houden. (...) Bovendien ben ik nieuwsgierig naar jullie verhalen. Naar alle verhalen van alle mensen. Daarin zit een heel andere oneindigheid dan de oneindigheid van logica en kennis” (141). Die integratie van technologie in het ‘meer-dan-menselijke’ is kenmerkend voor hedendaagse ecofictie. De hoogtechnologische ruimte van de stad kan naast de als natuurlijker voorgestelde ruimte van het bos bestaan, die cruciaal blijkt voor de beleving van vrijheid en menselijkheid.

Ecofictie, dystopieën en eco-helden

De eerder genoemde koppeling tussen kinderen en natuur krijgt een nieuwe invulling in het literaire genre dat klimaatfictie wordt genoemd. Dit genre ontstond in de tweede helft van de vorige eeuw en verkent de relatie tussen mens en natuur met name in de context van klimaatverandering en andere ecologische vraagstukken. Vroege voorbeelden van Nederlandstalige ecofictie voor kinderen zijn *Pluk redt de dieren* (gepubliceerd als losse verhalen tussen 1968 en 1970, in 1971 deels herwerkt en gebundeld tot *Pluk van de Petteflet*, in 2004 werden de resterende verhalen gebundeld tot *Pluk redt de dieren*) van Annie M.G. Schmidt en Fiep Westendorp, *Koning van Katoren* (1971) van Jan Terlouw, en de *Thule-trilogie* (1985-1989) van Thea Beckman. Recentere voorbeelden zijn *Sequoia* (2010) van Kirstin Vanlierde, *Als de Nacht eindigt* (2022) van Laura Diane, *Rugzwemmen* (2023) van Marc ter Horst, en *De grote vloed* (2024) van Sjoerd Kuyper. Deze werken geven inzicht in de veranderende relatie tussen mens en natuur tegen de achtergrond van klimaatverandering. Daarbovenop bieden ze ook een kijk op de positie die kinderen wordt toegewezen in die context. Kinderen worden namelijk niet alleen traditiegetrouw verbonden aan dieren en de natuur, maar nemen ook een uitzonderlijke positie in binnen het discours rond klimaatverandering: doordat zij jonger zijn en nog langer te leven hebben dan volwassenen, zullen zij langer en meer moeilijkheden ondervinden door de handelingen van de generaties voor hen. Aangezien klimaatverandering ondanks de vele extreme weerfenomenen die nu al voorkomen nog altijd wordt getypeerd als iets wat zich in de toekomst zal manifesteren, is het voor volwassenen relatief gemakkelijk om het fenomeen te beschouwen als een probleem dat vooral kinderen aangaat. Volwassenen kunnen het zoeken naar oplossingen voor zich uitschuiven en weigeren de verantwoordelijkheid te dragen.

Veel ecofictie voor kinderen speelt zich dan ook af in de toekomst en verbeeldt hoe de relatie tussen mens en natuur zich kan ontwikkelen. Een ecologische toekomstroman

maakt concreet gebruik van deze koppeling tussen een bekende plaats en een onbekende tijd, om lezers te doen reflecteren op hun eigen handelen. In *Offline* zien we een visie van Nederland in het jaar 2046. De wereld van Mike is deels fundamenteel anders dan het Nederland dat buiten het boek bestaat, maar toch zijn er ook sporen in het boek te vinden die terugleiden naar het Nederland dat lezers mogelijk kennen – zoals de vermelding van bekende plaatsen als Den Haag en de duinen achter Zandvoort. Een meer ironische verwijzing zit verborgen in het nieuwe adres van Mike in Nieuw Babylon: “Greta Thunbergplatform, nummer 23.” Hoewel deze stad eer betoont aan klimaatactivist Thunberg door een plein naar haar te vernoemen, mag het duidelijk zijn dat de mensheid haar wijsheden niet ter harte heeft genomen toen zij de natuur verdrong tot de marges. Het is daarom extra pijnlijk wanneer Mike zich afvraagt “wie Greta Thunberg eigenlijk was” (36).

In ecofictie wordt vaak gebruikgemaakt van tegengestelde chronotopen. Aan de ene kant vinden we een ons bekende ruimte die in de verhaalwereld wordt gesitueerd in een ver verleden. De Aardelaar, bijvoorbeeld, lijkt vormgegeven naar het model van een pre-industriële leefgemeenschap, waarin mensen op kleine schaal samenleven en in direct contact staan met de natuur. Deze veelal utopische visie op het verleden gaat vaak samen met een vorm van sociale cohesie en zorg voor de gemeenschap die schaars lijkt in onze huidige samenleving. Alle leden van de Aardelaar komen bijvoorbeeld geregeld samen voor openbare verhalenavonden en delen de verantwoordelijkheid voor het grootbrengen van de kinderen. Dit zijn juist de elementen die vaak afwezig zijn in dystopische visies op onze ecologische toekomst. De technologieverslaafde ouders van Mike, bijvoorbeeld, hebben grote onderdelen van hun opvoeding uitbesteed aan robots. In plaats van dat zij zich bemoeien met zijn schoolwerk, krijgt Mike via een zwevend schermpje de onpersoonlijke boodschap: “LeerSoft maakt zich zorgen om je” (Kunst 2021: 28). Deze afhankelijkheid van externe, commerciële systemen is een terugkerend element in ecologische dystopieën. In plaats van het concept *Antropoceen* geven sommige critici dan ook de voorkeur aan het concept *Capitaloceen* (Haraway 2015): daarmee willen ze benadrukken hoezeer de opwarming van de aarde verbonden is met het kapitalistische verlangen naar eindeloze groei via de ontginning van natuurlijke bronnen. In het straatbeeld van Nieuw Babylon is dit verlangen expliciet zichtbaar:

Op het plein zelf zijn tientallen lijnen geprojecteerd die trillen en kronkelen. Die lijnen proberen je naar van alles toe te lokken: naar allerlei winkels en belevenissen. Als je je blik op een van de lijnen richt, begint de bijbehorende stem direct te vertellen en het logo van het bedrijf verschijnt in je ooghoeken. (Kunst 2021: 34)

Mike besluit zijn VR-bril te gebruiken om de winkels uit zijn stad te filteren om van deze opdringerige boodschappen af te zijn. Daardoor creëert hij een individuele versie van de ruimte: hij ziet de winkels immers zelf niet meer, maar zijn medebewoners zien die nog wel. Mike kijkt vervolgens verbaasd toe hoe andere mensen reageren op advertenties die hij zelf niet meer kan zien. Door het gebruik van de VR-brillen is het dus mogelijk dat twee mensen die fysiek vlak naast elkaar staan dezelfde ruimte anders ervaren. De gezamenlijke ervaring van een gedeelde ruimte verbrokkelt zo tot losse, individuele ervaringen: een verdere uitdrukking van de sociale vervreemding die de norm is in Nieuw Babylon en die contrasteert met de sociale cohesie in de Aardelaar.

In de meeste klimaatfictie voor de jeugd ziet de toekomst er niet bepaald rooskleurig uit en fungeert het verleden als een bron van inspiratie voor verandering. Hoewel Mike in eerste instantie ook voordelen kan vinden in de wereld die in Nieuw Babylon is opgetrokken, komt hij er al snel achter dat dit leven niet houdbaar is. Hij ontdekt dat de kunstmatige intelligentie die de stad draaiende houdt eigenlijk geen mensen meer nodig heeft en daarom van plan is om de macht volledig naar zich toe te trekken. Mike zal dit moeten voorkomen, weliswaar met de hulp van een mentor. Het hoeft niet te verwonderen dat Mike precies in de Hangende Tuinen, het parkje met de wonderlijke bloemen en planten, Melchior Groman vindt, de oude man die helpt te voorkomen dat supercomputers de wereld overnemen. Tuinen zijn in literatuur en in de kunsten vaak een toevluchtsoord waar een protagonist tot rust kan komen en plannen kan maken om de bedreiging het hoofd te bieden. Ook dit element – het jonge personage dat de ecologische problemen die volwassenen hebben veroorzaakt moet oplossen – is een terugkerend onderdeel van dystopische ecofictie (Van der Beek en Lehmann 2022). Deze verhalen over zogenaamde ‘eco-helden’ verbeelden kinderen als mogelijke redders van de relatie tussen mens en natuur. In die zin bouwen ze voort op het eeuwenoude romantische kindbeeld, waarin de eenheid tussen kind en natuur als vanzelfsprekend en natuurlijk wordt beschouwd. Tegelijk introduceren deze verhalen elementen uit de hedendaagse samenleving, zoals de verregaande integratie van technologie.

Conclusie

De plekken waar personages verblijven en de ruimtes waardoor ze bewegen, bepalen samen met de ruimtelijke ervaringen van de lezers zelf in grote mate de sfeer en betekenis van verhalen. Traditionele patronen zoals de ‘thuis–weg van huis–thuisplotstructuur’ of de tegenstelling tussen natuur en cultuur blijven herkenbaar aanwezig in de kinder- en jeugd-

boeken van vandaag. Toch zien we daarin ook verschuivingen die de hedendaagse maatschappelijke context weerspiegelen. Tegenstellingen zoals stad–platteland of natuur–cultuur blijken steeds minder houdbaar en maken plaats voor de versmelting van tegengestelden. In lijn met maatschappelijke en culturele evoluties vormen steden ook in kinder- en jeugdboeken de ruimte waardoor jonge personages zich bewegen: die eigenen zich de stad toe en vinden in de stedelijke omgeving grensruimten waar ze los van de regels en normen van volwassenen kunnen spelen en leven. Door aandacht te hebben voor de plaatsen en ruimtes waar jonge personages zich ophouden, krijgen we inzicht in de plek die zij sociaal gezien innemen: afgezonderde plekken wijzen op een aparte sociale status, met minder of andere vormen van macht dan volwassenen, gedeelde plekken tonen dat jonge personages een gelijkwaardige rol kunnen vervullen in de samenleving. Door deze ruimtelijke vraagstukken te plaatsen in de context van het Antropoceen, zien we concrete vragen ontstaan over de positie van kinderen in de context van een veranderende wereld. Op basis van hun vermeende natuurlijke verbondenheid met de natuur worden kinderen nog geregeld opgevoerd als helden die uniek geplaatst zijn om klimaatgerelateerde problemen het hoofd te kunnen bieden. Dat doen ze lang niet alleen vanuit idyllische ruimtes in de natuur. Kinderen bewegen in kinderboeken door diverse ruimtes, en zijn daarbij niet beperkt tot een afzonderlijke kinderwereld.

Bibliografie

Primaire literatuur

- Beckman, Thea. *Kinderen van Moeder Aarde*. Rotterdam: Lemniscaat, 1985.
- Beckman, Thea. *Het Helse Paradijs*. Rotterdam: Lemniscaat, 1987.
- Beckman, Thea. *Het Gulden Vlies van Thule*. Rotterdam: Lemniscaat, 1989.
- Cock, Michael, De en Trui Chielens, ill. *Morgen is een ander land*. Amsterdam: Querido, 2017.
- Diane, Laura. *Als de nacht eindigt*. Hasselt: Clavis, 2022.
- Dragt, Tonke. *Torenhoog en mijlen breed*. Leopold. Amsterdam: 1969.
- Dragt, Tonke. *Ogen van tijgers*. Amsterdam: Leopold, 1982.
- Dumon Tak, Bibi, en Barbara Stok, ill. *Dit boek is vóór de wolf*. Amsterdam: Querido, 2024.
- Horst, Marc ter. *Rugzwemmen*. Haarlem: Gottmer, 2023.
- Kunst, Marco, en Yannick Pelegrin, ill. *Offline*. Haarlem: Gottmer, 2021.
- Kunst, Marco. *Gewist*. Querido: Amsterdam: 2004.
- Kuyper, Sjoerd. *De grote vloed*. Hoorn: Hoogland & Van Klaveren, 2024.
- Morshuis, Marloes. *Quotum project Z*. Rotterdam: Lemniscaat, 2020.
- Morshuis, Marloes. *Quotum II: Semper Sol*. Rotterdam: Lemniscaat, 2022.

- Schmidt, Annie M.G., en Fiep Westerdorp, ill. *Pluk redt de dieren*. Amsterdam: Querido, 2004 [1968-1970].
- Sterck, Marita, de. *Bloei*. Amsterdam/Antwerpen: Meulenhoff/Manteau, 2010.
- Sterck, Marita, de. *Mirakel*. Amsterdam: Querido, 2021.
- Sy, Astrid, en Djenné Fila, ill. *De brieven van Mia*. Amsterdam: Rose stories, 2020.
- Terlouw, Jan. *Koning van Katoren*. Rotterdam: Lemniscaat, 1971.
- Vanlierde, Kirstin. *Sequoia*. Leuven: Davidsfonds, 2010.
- Verhelst, Peter, en Carll Cneut, ill. *De jongen, de olifant, de neushoornvogel, de tijger en het meisje*. Wielsbeke: De Eenhoorn, 2015.
- Woltz, Anna. *De spin en de sleutel*. Amsterdam: Querido, 2023.

Secundaire literatuur

- Arbuthnott, Katherine D. "Nature exposure and social health: Prosocial behavior, social cohesion, and effect pathways." *Journal of Environmental Psychology* 90 (2023): 102-109.
- Bavidge, Jenny. "Stories in Space: The Geographies of Children's Literature." *Children's Geographies* 4.3 (2006): 319-330.
- Beek, Suzanne van der, en Charlotte Lehmann. "What Can You Do as an Eco-hero? A Study on the Ecopedagogical Potential of Dutch Non-fictional Environmental Texts for Children." *Children's Literature in Education* 55.2 (2022): 141-161.
- Carroll, Jane S. *Landscape in Children's Literature*. New York: Routledge, 2012.
- Cecire, Maria Sachiko, Hannah Field, en Malini Roy. *Space and Place in Children's Literature, 1789 to the Present*. Londen: Routledge, 2015.
- Crutzen, Paul J., en Eugene F. Stoermer. "The Anthropocene." *IGBP Newsletter* 41 (2000): 17-18.
- Flegar, Željka, en Jennifer M. Miskec. "Introduction." *Children's Literature in Place. Surveying the Landscapes of Children's Culture*. Eds. Željka Flegar en Jennifer M. Miskec. Londen/New York: Routledge, 2024.
- Gennep, Arnold van. *Les rites de passage*. Parijs: E. Nourry, 1909.
- Gaard, Greta. "Children's environmental literature: from ecocriticism to ecopedagogy." *Neohelicon* 36 (2009): 321-334.
- Haraway, Donna. "Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin." *Environmental Humanities* 6.1 (2015): 159-165.
- Hintz, Carry, en Elaine Ostry, eds. *Utopian and Dystopian Writing for Children and Young Adults*. Routledge, 2003.
- Hourihan, Margery. *Deconstructing the Hero. Literary Theory and Children's Literature*. Londen: Routledge, 1997.
- Jimenez, Marcia P., Nicole V. DeVille, Elise G. Elliott, Jessica E. Schiff, Grete E. Wilt, Jaime E. Hart, en Peter James. "Associations between Nature Exposure and Health: A Review of the Evidence." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18.9 (2021): 4790.
- Joseph, Michael. "Liminality." *Keywords for Children's Literature*. Eds. Philip Nel en Lissa Paul. New York: New York University Press, 2011. 138-141.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina, en Jörg Meibauer. "Maps in picturebooks: cognitive status and narrative functions." *Barnelitterært forskningstidsskrift* 6.1 (2015): z.p.

- Lefebvre, Henri. *La production de l'espace*. Paris: Anthropos, 1974. Vertaald door Donald Nicolson-Smith als *The Production of Space*. Oxford: Blackwell, 1991.
- Mackey, Margaret. *Space, Place, and Children's Reading Development. Mapping the Connections*. Londen: Bloomsbury, 2022.
- Massey, Doreen. *For Space*. Londen: Sage, 2005.
- McAdam, Julia E., Evelyn Arizpe., en Samar Abou Ghaida. "Texts That Assure Selecting Picturebooks to Use with Displaced Children." *The Routledge Companion to Migration Literature*. Eds. G. Adair, R. Fasselt en C. McLaughlin. Londen: Routledge, 2024. 520-532.
- Moore, Jason W., ed. *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism*, Birmingham/New York: PM Press, 2016.
- Nikolajeva, Maria. *From Mythic to Linear: Time in Children's Literature*. Lanham: Rowman & Littlefield, 1991.
- Nikolajeva, Maria. *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic*. New York: Garland, 1996.
- Nodelman, Perry, en Mavis Reimer. *The Pleasures of Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
- Reimer, Mavis. "Home." *Keywords for Children's Literature*. Eds. Philip Nel en Lissa Paul. New York: New York University Press, 2011. 106-109.
- Spring, Erin. "Empirical Approaches to Place and the Construction of Adolescent Identities." *The Edinburgh Companion to Children's Literature*. Eds. Clémentine Beauvais en Maria Nikolajeva. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2017. 112-123.
- Sundmark, Björn, en Chrysogonus Siddha Malilang. "Children's Literary Geography." *The Routledge Companion to Children's Literature and Culture*. Eds. Claudia Nelson, Elisabeth Wesseling en Andrea Mei-Ying Wu. New York: Routledge, 2023. 45-57.
- Tuan, Yi-Fu. *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.
- Zeller, Thomas. "The Spatial Turn in History." *Bulletin of the German Historical Institute* 35 (2004): 123-4.
- Zimmerman, Virginia. "The Curating Child: Runaways and Museums in Children's Fiction." *The Lion and the Unicorn* 39.1 (2015): 42-62.

Noten

- 1 "Thus compressed time and a concrete, often limited place are the typical chronotope of a modern children's novel. It reflects the insecure, detached existence of today's children, but it also marks a change of point of view: writers more often take the child's side, and children are believed, to a higher degree than adults, to live 'here and now,' to have difficulties perceiving their existence in a larger spatial and temporal perspective."
- 2 "open, multiple and relational, unfinished and always becoming"

HOOFDSTUK 5

Het brein – In en buiten hokjes denken

Frauke Pauwels

De ‘eeuw van het brein,’ zo wordt de 21ste eeuw wel eens genoemd: nooit eerder maakten de hersenwetenschap en neurologie zulke grote sprongen voorwaarts. Wetenschappers begrijpen steeds beter hoe de hersenen werken, onder andere door activiteit in de hersengebieden te meten. Tegelijk evolueert artificiële intelligentie (AI) razendsnel. Door het menselijke brein na te bootsen en rekenkracht te optimaliseren konden machines, computers, en robots worden gebouwd die steeds complexere taken kunnen uitvoeren.

Die wetenschappelijke inzichten en technologische vooruitgang hebben een grote impact op de maatschappij en de opvoeding. Zo krijgen steeds meer kinderen op jonge leeftijd een diagnose van autismespectrumstoornis, dyslexie of ADHD. De hoge innamecijfers van medicijnen als Rilatine/Ritalin, dat bij mensen met ADHD wordt ingezet om de dopamine-productie te reguleren, vormen geregeld het onderwerp van discussie. Kinderen bepalen immers zelden zelf of zij die medicijnen willen gebruiken, en sommigen beschouwen de toediening ervan als een bevestiging van de macht van de volwassenen over kinderen. Die zouden het vermeend drukke gedrag van kinderen willen bijsturen in functie van hun eigen noden en behoeften. Ook ‘rebels’ tienergedrag botst met maatschappelijke normen.

De vaststelling dat het tienerbrein “een werk in uitvoering” is (Jolles 2016), zet dat gedrag echter in een ander licht. De hersenen worden immers nog tot de leeftijd van ongeveer 25 jaar gevormd, en sommige hersengebieden ontwikkelen trager dan andere, zoals de prefrontale cortex, die impulsief gedrag reguleert. Verder blijven hersenen zich ook na de adolescentie aanpassen aan prikkels en omgeving. Die hersenplasticiteit is cruciaal voor (levenslang) leren en speelt een belangrijke rol bij de revalidatie na ziekte of letsels.

Ook technologische vernieuwingen beïnvloeden het dagelijkse leven. De analyse van grote hoeveelheden data (*big data*) en daarop gebaseerde datamodellen verbeterden bijvoorbeeld beeldherkenning, spraaktechnologie, en generatieve artificiële intelligentie, waarmee tekst en beeld kunnen worden gegenereerd die soms nog moeilijk van menselijke creaties zijn te onderscheiden. Die worden ingezet voor uiteenlopende doelen, van parkeerhulp en gezichtsherkenning tot robots in de zorgsector. Voor veel kinderen die opgroeien in westerse samenlevingen maakt dergelijke technologie vanzelfsprekend deel uit van hun leven. Zij zijn de zogenoemde *digital natives*: ze lezen of spelen op de tablet, gaan in realtime in gesprek met familie aan de andere kant van de wereld, oefenen leerstof via de computer, of leggen schrijfp opdrachten voor aan een chatbot... Daarnaast is een toenemend aantal kinderen zélf het resultaat van biotechnologische vooruitgang en zijn zij bijvoorbeeld geboren na in-vitrofertilisatie.

Deze voorbeelden illustreren dat een bespreking van het brein meer moet omvatten dan hersenen alleen. ‘Brein’ kan vergeleken worden met het Engelse *mind*, dat niet enkel naar de hersenen als orgaan en onderdeel van het lichaam verwijst, maar ook naar het menselijke bewustzijn, denken en handelen. De impact die technologie heeft op de verdere ontwikkeling van de mens en zijn brein, en de grens tussen mens en robot, vormen dan ook de onderwerpen van belangrijke ethische en sociale vraagstukken. Ook in jeugdliteratuur worden die gesteld. Wie ben ik? Kunnen dieren denken? Of speelgoed? Als mijn brein verandert, ben ik dan nog mezelf? Angsten, vragen en bedenkingen bij de werking van ons brein duiken sinds mensenheugenis op in de literatuur en nemen andere vormen aan naarmate de kennis van het brein wijzigt. Zo speelden in de decennia voor en na 2000 flink wat dystopische jongerenromans in op de angst om geen baas te zijn over je brein. In *Boy 7* (Mirjam Mous 2009) bijvoorbeeld worden het hoofdpersonage Sam Waters en andere jongens die op het slechte pad waren, onderworpen aan een experiment waarbij het brein via een chip kan worden gemanipuleerd en gewist. De onethische praktijken van wetenschappers en instituten vormen op de eerste plaats de motor voor een spannende plot. Tegelijkertijd schetsen zij een weinig rooskleurig beeld van de manier waarop technologi-

sche en wetenschappelijke vooruitgang de maatschappij beïnvloeden. Na een periode van anti-technologische jeugdliteratuur komen er stilaan ook jeugdboeken die tonen wat technologie ten goede zou kunnen betekenen of die een genuanceerder beeld brengen (Flanagan 2014; Musgrave 2016), bijvoorbeeld *The Adoration of Jenna Fox* (Mary E. Pearson, 2008, *Het leven van Jenna Fox*). Jenna leeft na een zwaar auto-ongeluk in een gereconstrueerd lichaam, met slechts tien procent van haar eigen hersenen. De ontdekking daarvan en de interactie tussen dit nieuwe lichaam, de geüploade informatie en de herinneringen die door haar lichaam worden gedragen, roepen ethische vragen op naar wat identiteit en menselijkheid inhouden. Ook informatieve jeugdboeken onderzoeken hoe brein en gedrag samenhangen, zoals *Jij bent je brein: alles wat je wilt weten over je hersenen* van Dick Swaab en Jan Paul Schutten (2013), *Waarom achtbanen te gek zijn! en andere weetjes over hersenen en gedrag* van Esther Walravens en Elly Hees (2015) of *In mijn hoofd: de wonderlijke wereld van het brein* van Angélique van Ombergen en Louize Perdieu (2018).

In dit hoofdstuk onderzoeken we hoe wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen niet alleen tot thematische verschuivingen in jeugdliteratuur leidden, maar ook tot nieuwe benaderingen in de studie ervan. Specifiek nemen we *posthumanisme* en *cognitieve literatuurwetenschap* onder de loep. Cognitieve literatuurwetenschap bouwt voort op het interdisciplinaire domein van de cognitieve studies, dat onderzoek uit voornamelijk psychologie, linguïstiek en neurologie samenbrengt, en dat gericht is op inzicht in cognitie, de manier waarop mensen kennis verwerven en bewaren. Het ontstaan van dit onderzoeksdomein hing samen met de ontwikkeling van artificiële intelligentie. De vraag rees namelijk hoe machines net zoals het menselijke brein kennis zouden kunnen verzamelen, bewaren en inzetten voor nieuwe vraagstukken. Ook de posthumanistische kritiek is nauw verweven met technologische vooruitgang. Die breed georiënteerde stroming onderzoekt de wisselwerking tussen mensen en hun omgeving, van planten en dieren tot objecten; de mens krijgt er niet langer een dominante, centrale positie. Maria Nikolajeva (2016) plaatst cognitieve literatuurwetenschap en posthumanistische kritiek in een ruimere beweging met hernieuwde aandacht voor materialiteit, de zogenoemde *material turn* aan het begin van de 21ste eeuw. Beide benaderingen hebben oog voor de specifieke lichamelijke en cognitieve kenmerken van kinderen, en benaderen ze niet uitsluitend als een groep die wordt afgebakend door haar maatschappelijke positie. De wisselwerking tussen het brein, het lichaam en de omgeving krijgt opnieuw meer aandacht na een periode waarin het constructivisme hoogtij vierde. Volgens een constructivistische visie bepalen maatschappelijke normen en waarden hoe mensen de werkelijkheid ervaren en benaderen. Kind zijn is dan

een maatschappelijke constructie die op de eerste plaats is bepaald door culturele kenmerken (zie ook hoofdstuk “Leeftijd”). In tegenstelling tot wat de titel van dit hoofdstuk – “Het brein” – suggereert, wordt de intense samenhang van brein en lichaam inderdaad steeds meer onderzocht. Posthumanistische kritiek en cognitieve literatuurwetenschap leggen daarbij eigen accenten. We bespreken van beide benaderingen enkele kernideeën en onderzoeken nadien hoe die ons kunnen helpen bij een analyse van *Het raadsel van alles wat leeft, of de stinksokken van Jos Grootjes uit Driel* (2013), een voorbeeld van literaire non-fictie voor de jeugd.

Voorbij de mens: het posthumanisme

De vervloeiing van mens en machine is reëler dan sommigen denken: op allerlei manieren wordt het lichaam vandaag al biologisch en technologisch gemanipuleerd. Zo kunnen protheses worden aangesloten op hersensignalen, laten we apps onze stappen tellen of hartslag meten, en kan medicatie doelgericht bepaalde hersenfuncties stilleggen, bijvoorbeeld bij epilepsie- of parkinsonpatiënten, of emoties en gedrag manipuleren, zoals bij ADHD of autisme. Zulke ingrepen leiden tot fundamentele vragen: Verandert ons denken als ons lichaam verandert? Wat is ‘typisch menselijk’ als mensen een beroep doen op externe objecten? Waar ligt de grens tussen mens en machine? Dergelijke vragen bepalen het posthumanistische denken, dat uiteenlopende invullingen kent. Toch is het mogelijk om een centrale bekommernis te onderscheiden: er is nood aan “een herconceptualisering en uitbreiding van het menselijke subject” (Flanagan 2014: 11).¹ ‘De’ mens is er geen autonoom wezen dat boven andere vormen van leven staat; mensen veranderen onvermijdelijk in wisselwerking met hun omgeving en de technologie.

Het idee dat identiteit geen constant en vastliggend gegeven is, bepaalt ook andere theorieën (zoals feminisme, queer studies, of intersectionaliteitstheorie), maar het posthumanisme is uniek in de uitgesproken aandacht voor technologie. Virtual reality breidt ervaringen uit en prikkelt zintuigen virtueel, avatars staan toe een alternatieve identiteit te creëren, kennis wordt verspreid over allerlei hulpmiddelen, zoals een smartphone met navigatie-apps en online encyclopedieën. Bewustzijn ligt met andere woorden niet langer besloten in het brein van een exclusief, menselijk individu, maar is verspreid over mensen en niet-menselijke hulpmiddelen, en wordt collectief opgebouwd.

Het prefix *post-* in posthumanisme is dan ook te begrijpen als een uitbreiding van wat het betekent mens te zijn, zodat de scheidslijnen die het humanisme trok, worden vervaagd. Volgens die humanistische visie is de mens een rationeel, autonoom handelend subject dat

zich dankzij het bewustzijn kan onttrekken aan biologische en lichamelijke instincten of belemmeringen. Dat antropocentrische idee staat onder druk. Strikte grenzen tussen lichaam en geest, natuurlijk en artificieel, mens en dier, en mens en machine blijken onhoudbaar, en ook het denkvermogen volstaat niet om mensen te beschouwen als een unieke, exclusieve soort. Het meest blijkt dat uit onze verhouding tot machines, waartoe ook robots en cyborgs behoren, en uit de verhouding tot dieren of, ruimer nog, de natuur.

Die driedeling bepaalt ook het inleidende werk *Children's Literature and the Posthuman: Animal, Environment, Cyborg* (2015) van Zoe Jaques, waarin zij ernaar streeft

de complexe verhoudingen, vaak tegenstellingen, te ontwarren die naar voren komen uit werk dat het ideologische onderscheid tussen mens, dier, het natuurlijke, en het artificiële in vraag stelt; en uit te zoeken waar deze verbeeldingen gelijkenissen zouden kunnen vertonen met de streefdoelen van het posthumanisme, of daar vaak zelfs op vooruitlopen. (Jaques 2015: 5-6)²

Jeugdboeken zijn in Jaques' visie bij uitstek geschikt om na te gaan wat het betekent mens te zijn, en welke criteria daarbij worden ingezet. Dieren, speelgoed en andere fantastische personages uit jeugdliteratuur vervullen daarbij eenzelfde rol als de figuur van de cyborg. Die cyborg heeft een belangrijke plek in de posthumanistische kritiek, en vormt de centrale metafoor in Donna Haraways invloedrijke "A Cyborg Manifesto" (1985). Doordat de cyborg niet figureert in oudere mythen en scheppingsverhalen is die niet beladen met westerse ideeën over natuurlijke eenheid, lichaam, gender en identiteit. Het beeld van de cyborg laat toe radicaal te herdenken hoe wij onszelf zien en welke plek wetenschap en technologie krijgen, wars van bestaande categorieën en identiteiten.

De ideologie van het posthumanisme loopt opvallend parallel met jeugdliteratuur, "wezenlijk bekommerd om de vraag hoe een ethisch subject ontstaat, en dus een ideaal domein om na te gaan hoe het humanistische subject historisch is geconstrueerd op basis van uitsluitingsmechanismen" (Flanagan 2017: 38-39).³ Beide klagen uitsluiting aan door oog te hebben voor de verbondenheid tussen mensen en andere levensvormen; het posthumanisme ondergraaft de verhevenheid van de mens boven andere wezens en zaken. In die zin kan de posthumanistische kritiek de studie van jeugdliteratuur verrijken; ze delen de interesse in fluïde identiteiten, die typische tegenstellingen overstijgen. Kinderen worden immers nog vaak beschouwd als een minderwaardige, onvolledige categorie in vergelijking met de volwassene. Kinderen zouden 'onaf' zijn, een idee dat Marah Gubar weerlegt met

haar *kinship model*, dat net de nadruk legt op de gelijkenissen tussen kinderen en volwassenen (zie daarvoor hoofdstuk “Lezers”). Ook in de kritische benadering van een humanistische ideologie kunnen posthumanisme en de studie van de jeugdliteratuur elkaar verrijken. Heel wat kinderboeken stellen menselijke waarden en gedragingen voor als universeel en tijdloos, andere stellen die dominante humanistische ideologie in vraag, bijvoorbeeld door stil te staan bij morele dilemma’s of te wijzen op historische of culturele verschillen. De posthumanistische kritiek helpt om anders en kritisch te lezen, en na te gaan hoe boeken vaste categorieën (kunnen) ondermijnen.

Het posthumanistische denken is niet alleen inzetbaar als manier om kritisch naar kinder- en jeugdboeken te kijken. Hedendaagse kinder- en jeugdboeken reflecteren ook de verschuiving in het denken over mensen en hun wisselwerking met de omgeving. Een eerste tendens is de houding ten aanzien van technologie. De opkomst van technologieën en de mogelijke impact daarvan vormden zoals eerder vermeld het onderwerp van dystopische jongerenromans. Lang waren die uitgesproken technofob: technologie werd op de eerste plaats gezien als iets gevaarlijks, dat de teloorgang van de maatschappij in de hand werkte. Pas de laatste jaren is er een verschuiving merkbaar en wordt die technologie ook voorgesteld als iets wat positieve verandering kan brengen. Zo verbeeldt sommige fictie activisme dat mogelijk werd *dankzij* technologie, bijvoorbeeld wanneer de vaardigheden uit gaming een opstap vormen naar maatschappelijke betrokkenheid (Musgrave 2016). Dat kan gaan van goed ontwikkelde oog-handcoördinatie die helpt om schurken te verschalken, tot inzichten in communicatie en samenwerking die zijn gegroeid uit de omgang met avatars en coöperatieve opdrachten.

Een tweede recente verschuiving in de jeugdliteratuur zelf is dat de posthumanistische ideologie, die lange tijd beperkt bleef tot adolescentenromans, ook haar weg vindt naar boeken voor jongere kinderen. De gelijkwaardigheid tussen mens en robot vormt er meermaals het thema. In het Nederlandstalige taalgebied is er bijvoorbeeld de eerstelezersreeks rond Rapp en Rob. In *Robot op hol!* (Van Driel, 2015) stelen Rapp en zijn robotbroer Rob een creatie van Rapps moeder, die robots ontwerpt. Die creatie blijkt gevaarlijker dan zijn naam, de Grote Vriendelijke Robot, doet vermoeden. De robot brengt overal vernieling nadat Rapp en Rob die met een andere uitvinding hebben vergroot en spiegelmoeder, een kwaadaardige kloon van hun moeder, de besturing regelt. Ook in de reeks rond *Botje* (2015-2018), van Janneke Schotveld en illustrator Annet Schaap, wordt de grens tussen mens en robot onderzocht, en blijken beide in staat tot vriendschap en zorg. Ook andere vermeende tegenstellingen worden in kinderboeken geëxploreerd, zoals het onderscheid tussen men-

sen en dieren. Minder technologisch gekleurd, maar een duidelijke exponent van de vagere grenzen tussen mens en dier zijn *Een aap op de wc* (2015), *Wij waren hier eerst* (2017) en *Een kleine geschiedenis van de mens door dierenogen* (2022) van Joukje Akveld, met illustraties van respectievelijk Martijn van der Linden, Piet Grobler en Djenné Fila. In deze door critici sterk gewaardeerde boeken vormen dieren de aanleiding om ruimere thema's onder de aandacht te brengen. Zo schetst Akveld in *Een aap op de wc* de Tweede Wereldoorlog vanuit de dieren-tuinbewoners van de Rotterdamse zoo; een uitgesproken menselijke gebeurtenis, met name oorlog, wordt benaderd vanuit een dierlijk perspectief. In *Wij waren hier eerst* vormen in- en uitheemse diersoorten een subtiele aanklacht tegen kolonialisme en tegen de ongelijkheid tussen mens en dier. Al in het openingshoofdstuk wijst Akveld in die richting:

Geen enkele diersoort is zo goed in ruimte voor zichzelf opeisen als de mens. Sinds het aantal mensen op aarde zo hard groeit, worden steeds meer diersoorten met uitsterven bedreigd. Het gaat honderden keren sneller dan toen de natuur haar eigen gang nog ging.

In Zuid-Afrika zorgt het gevecht om ruimte voor botsingen tussen mensen en wilde dieren. Dit boek gaat over dat gebots. (Akveld 2017: 11)

De slotzin van die inleiding windt er geen doekjes om: "Is er verder nog iets wat je moet weten? Misschien dit: als de mens jouw favoriete diersoort is, is dit geen boek voor jou" (11). Een inzetstukje in de marge zet bovendien de idee van één universele waarheid op losse schroeven. Onder het kopje "Of ging het zo?" vertelt Akveld dat Afrikaanse volkeren eigen ontstaansverhalen hebben, waarbij de Swazi's vertellen hoe angst pas is geboren toen de mens op aarde kwam. De gelijkstelling van mens en dier trekt Akveld consequent door, bijvoorbeeld wanneer ze de Afrikaanse pinguïns inleidt door te vertellen dat die er "ineens waren. (...) Ze hadden geen paspoort, geen ticket, geen reispapieren, ze hadden alleen zichzelf en elkaar" (13). De manier waarop ze dieren bespreekt, breekt hier niet alleen een lans voor gelijkheid van mens en dier, maar klaagt ook subtiel aan hoe mensen omgaan met kolonialisme en migratie. Die visie ligt in lijn met de posthumanistische ideologie om dominante machtsrelaties te herzien en de ene identiteit niet voor te stellen als meer waard dan de andere. De antropomorfisering van dieren, waarbij dierlijke personages bijvoorbeeld via spraak of kledij als mensen worden verbeeld, wordt vaak gezien als een uiting van antropocentrisme (You 2021), maar hier lijkt die op de eerste plaats de gelijkwaardigheid te benadrukken. Een van de premissen van het posthumanisme is dan ook dat de lijn tussen

mens en dier niet zo scherp te trekken is als in het humanistische denken werd aangenomen. Emoties, samenwerkingsvormen, complexere communicatie... worden allemaal gedeeld met dieren. Tegelijk kunnen we anderen nooit helemaal begrijpen en is zelfs het menselijke brein niet volledig te vatten (Nikolajeva 2019).

Door de mens: cognitieve literatuurwetenschap

Meerdere wetenschapsdisciplines proberen te begrijpen hoe het menselijke brein werkt. Psychologie, linguïstiek, neuro(bio)logie, en ook computerwetenschap bestuderen hoe mensen denken, en hoe dat denken tot handelen leidt. Uit die gedeelde interesse groeide gaandeweg de interdisciplinaire *cognitive science(s)*, of ‘cognitieve studies,’ een breed uitwaaiend onderzoeksveld. Centraal daarin staat het gegeven dat ons denken onderhevig is aan *embodiment*, dat het vervlochten is met onze lichamelijke omgang met en fysieke ervaring van de wereld (Stockwell 2002: 27). Zintuiglijke indrukken en de positie van ons lichaam in de ruimte beïnvloeden niet alleen hoe wij denken, maar kleuren ook de taal en, dus, de literatuur.

Hoe het menselijke brein omgaat met verhalen wordt bestudeerd in de cognitieve literatuurwetenschap: cognitieve processen bepalen hoe schrijvers en vertellers verhalen vormen, en beïnvloeden hoe lezers verhalen lezen en interpreteren (Herman 2013). Die cognitieve architectuur of, eenvoudiger, de samenstelling van het menselijke brein en de mentale processen die onze waarneming, taal, redeneervermogen en geheugen bepalen, zijn bij alle mensen grofweg gelijk. Het vermogen om kennis te verwerven en te bewaren volgt dus duidelijke patronen. Dat neemt niet weg dat er individuele, sociale en culturele verschillen zijn: afhankelijk van iemands lichamelijke gesteldheid, de omgeving waarin iemand opgroeit, de ervaringen die iemand opdoet, enz. voeden andere prikkels de processen en geraken andere inhouden in het geheugen verankerd (Stockwell 2002: 4-5). Hoe het menselijke brein werkt, is met andere woorden niet los te denken van de fysieke, motorische en zintuiglijke ervaring van de omgeving. Cognitieve literatuurwetenschap tracht zich dan ook te richten op het samenspel tussen auteur, tekst en lezer, met aandacht voor de context. Het is geen welomlijnd theoretisch kader, maar een breed domein onder verschillende benamingen.⁴

Een van de vroegste toepassingen van cognitieve studies in literatuurwetenschap was *schematheorie*, die vertrekt vanuit de organisatie van het menselijke geheugen. Grote kennisgeheugen, schema's genoemd, brengen samen wat een individu geleerd en ervaren heeft en slaan die samen op. Elementen daaruit (*slots*, of ‘invulruimtes’) kunnen een schema

activeren en zullen andere elementen uit dat schema oproepen. ‘Veer’ en ‘snavel’ volstaan bijvoorbeeld om het schema ‘vogel’ op te roepen, van waaruit ook andere aspecten zoals ‘vleugels’ of ‘twee poten’ spontaan worden verwacht. Dergelijke schema’s worden voorgesteld als een uitdijend netwerk met vaste componenten, die elk op verschillende manieren ingevuld kunnen worden afhankelijk van de context. Voorbeelden waarmee een individu veel in aanraking komt, staan centraal in het netwerk en worden de standaardinvulling. Elementen die minder vaak voorkomen of minder nadrukkelijk onder de aandacht zijn geplaatst, zijn verder weg ondergebracht. Een schema dat wordt opgeroepen, hoeft niet tot in de details te worden ingevuld: vaak blijven heel wat invulruimtes vaag. In sommige gevallen volstaat het prototypische beeld van een vogel om de situatie te begrijpen, in andere gevallen zal een specifiekere invulling moeten worden geactiveerd, bijvoorbeeld wanneer iemand verwijst naar diens huisparkiet. Wanneer het geheugen teruggrijpt naar een logische opeenvolging van activiteiten of gebeurtenissen, dan is er sprake van een script.⁵ Een vaak gegeven voorbeeld is het restaurantscript, dat al sinds het invloedrijke artikel van Roger C. Schank en Robert P. Abelson, “Scripts, Plans, and Knowledge” (1975), wordt hernomen. Een verwijzing naar ‘ober,’ de ruimte of typische naam van een restaurant kan volstaan om het script te activeren en te weten wat de volgende stappen zijn: tafeltje vragen, bestellen, eten, enz. In de woorden van Schank en Abelson is een script “een erg saai verhaaltje” (151).⁶

Geheugenstructuren zoals schema’s en scripts zijn niet aangeboren, maar het resultaat van kennis en ervaring. Daaruit volgt dat ze sociocultureel verankerd en dynamisch zijn. Ze kunnen met andere woorden veranderen door tijd en ruimte heen en wijzigen op basis van nieuwe ervaringen of een andere context. Schema’s en scripts spelen ook een rol in het creatie- en leesproces. Lezers hebben slechts enkele elementen nodig om verwachtingen te formuleren over wat volgt, schrijvers spelen bewust en onbewust met verhaalpatronen. Leesplezier volgt vaak uit de mate waarin een werk beantwoordt aan of afwijkt van gekende scripts. Ook spelen scripts een rol bij onder meer genreherkenning of het onderscheid tussen fictie en non-fictie, waar scripts iemands leeshouding bepalen.

We begrijpen onze omgeving, anderen en onszelf dus omdat we patronen herkennen, waarvan schema’s en scripts de neerslag vormen in ons geheugen. Zonder die patronen zou de verwerking van nieuwe prikkels onnoemelijk veel energie vergen. Wanneer nieuwe prikkels identiek zijn aan opgeslagen ervaringen kan dat tot verveling leiden – al kunnen we uiteraard ook een bepaalde mate van herhaling verdragen. Nieuwe prikkels die we op geen enkele manier in verband kunnen brengen met herinneringen, of die we niet kunnen

herleiden tot afzonderlijke elementen, kunnen dan weer verwarring brengen (Hogan 2003: 23). De prikkelgevoeligheid en patroonherkenning van kinderen wijkt af van die van volwassenen, die doorgaans meer levenservaring hebben opgebouwd. Voor Nikolajeva is dat onderscheid aanleiding om erop te hameren dat de concepten en uitgangspunten van cognitieve literatuurwetenschap aangepast moeten worden aan de specifieke kenmerken van jeugdliteratuur en de doelgroep ervan: “Kinderliteratuur is een unieke literaire vorm doordat de zender en de ontvanger van de tekst zich per definitie op een ander cognitief niveau bevinden” (2014: 13).⁷

Nikolajeva verkent in haar invloedrijke werk *Reading for Learning: Cognitive approaches to children's literature* (2014) de mogelijkheden van cognitieve literatuurwetenschap voor jeugdliteratuur, en specifieker of en hoe fictie kennis kan overdragen, en welk soort kennis dat dan is. Cognitieve literatuurwetenschap maakt immers enkele aannames expliciet die de studie van jeugdliteratuur vaak stuurden, zoals de veronderstelling dat literatuur beïnvloedt hoe wij denken en handelen, of dat literatuur een rol speelt bij identiteitsvorming (zie bijvoorbeeld hoofdstuk “Groep”). Hoewel ook het cognitieve onderzoek op dat vlak nog in de kinderschoenen staat, zijn er sterke aanwijzingen dat literatuur in elk geval op korte termijn het handelen beïnvloedt. Verschillende empirische studies tonen aan dat lezers spontaan de beschreven gebeurtenissen simuleren en dat lichamelijke ervaringen bijdragen tot een beter tekstbegrip. Dat zou deels verklaard worden door de werking van spiegelneuronen, die ertoe bijdragen dat motorische gebieden in de hersenen actief worden wanneer we anderen bewegingen zien uitvoeren (Gibbs 2017). Twee concepten staan centraal in de toepassing van cognitieve literatuurwetenschap op jeugdliteratuur: enerzijds *scripts*, anderzijds *theory of mind*. Dat precies die in de studie van jeugdliteratuur zoveel aandacht krijgen, hoeft niet te verwonderen. Kinderboeken worden ingezet om bij te dragen tot geletterdheid, esthetische waardering en socialisatie, waarbij de verhouding tot maatschappelijke waarden en normen en omgang met anderen centraal staan. Dat laatste vergt *theory of mind*, ‘inzicht in het denken en handelen van anderen,’ het eerste vergt een breed repertoire aan schema’s en scripts die ingezet kunnen worden om het verhaal te begrijpen, te interpreteren en te waarderen.

De verwachting is dat kinderliteratuur, precies omwille van haar didactische functie, op de eerste plaats zorgt voor de creatie van scripts en ze verankert in het geheugen. David Herman (2002, geciteerd in Trites 2012: 69) gaat zelfs zover te stellen dat dat de cruciale functie is van kinderliteratuur. Een analyse van kinderboeken leert echter dat scripts er niet enkel worden geïntroduceerd, maar er ook voortdurend worden gemanipuleerd. Toonaan-

gevend is bijvoorbeeld John Stephens' analyse van schema's en scripts in multiculturele prentenboeken (2011). Daarin argumenteert hij hoe "script en schema als cruciale cognitieve instrumenten erg krachtige strategieën blijken om normatieve culturele ideeën gescha-keerd en subtiel bij te kleuren" (34).⁸ Meerdere andere onderzoekers exploreerden eveneens hoe scripts en schema's in jeugdliteratuur zijn ingezet. In *Literary Conceptualizations of Growth: Metaphors and cognition in adolescent literature* (2014) vertrekt Roberta Seelinger Trites vanuit het idee dat groei centraal staat in kinder- en jeugdliteratuur "omdat ons lichamelijk verankerde brein weet wat groeien inhoudt"(14).⁹ Ze illustreert hoe scripts en metaforen weliswaar wortelen in lichamelijke ervaringen, maar ook bepaalde ervaringen en interpretaties versterken – daarbij is bijvoorbeeld te denken aan opgroeien als ontwaken, of als het volgen van een pad. Daarom vraagt ze zich af "of we niet op een of andere manier voorbijgaan aan andere zijnswijzen, andere epistemologieën die jonge lezers zouden kunnen helpen om literatuur – en het leven – minder doelgericht te interpreteren" (148).¹⁰ Ook Marek C. Oziewicz (2015) zet scripts in, met name om te onderzoeken hoe terugkerende patronen ideeën over gerechtigheid zich verspreiden en ontwikkelen in speculatieve fictie voor jongeren, zoals toekomst- en fantasieverhalen. Die beschouwt hij als "een databank van uitgewerkte scripts" (6).

Een tweede concept dat sterk vertegenwoordigd is in het cognitieve onderzoek naar jeugdliteratuur is *theory of mind*, een begrip uit de cognitieve psychologie dat staat voor de veronderstelling dat we het gedrag en de handelingen van anderen begrijpen en voorspellen door zelf een vergelijkbaar script te doorlopen. Samen met empathie verklaart dit waarom wij fictie lezen, en hoe die ons helpt onszelf en anderen te leren kennen, stellen onder meer Lisa Zunshine in *Why We Read Fiction* (2006) en Blakey Vermeule in *Why Do We Care about Literary Characters* (2010). Aangezien kinderboeken ook een didactische en socialiserende functie hebben, krijgt *theory of mind* in tal van publicaties over jeugdliteratuur aandacht (o.m. Silva 2013; Fjällström en Kokkola 2015; Kümmerling-Meibauer et al. 2015; Meibauer en Meibauer 2018). Ook om personages en het verhaalverloop te begrijpen moeten we ons vaak denkbeeldig kunnen verplaatsen in anderen, en dat vergt denken op meerdere niveaus, namelijk 'x denkt dat y denkt dat ...' Heel wat prentenboeken stimuleren kinderen in de ontwikkeling van die vaardigheid, bijvoorbeeld door de inzet van dramatische ironie. In de prentenboekenklassieker *De Gruffalo* (1999, vertaling van *The Gruffalo*) van Julia Donaldson en Axel Scheffler zet muis bewust leugens en fantasie in om uit de klauwen van hongerige dieren te blijven: telkens vertelt muis over de verzonnen "gruffalo." Tot muis echt een gruffalo ontmoet... en die op zijn beurt om de tuin leidt door te tonen hoe bang

alle dieren voor hem zijn. Dat niet muis maar de als afschrikwekkend voorgestelde gruffalo alle dieren angst aanjaagt, weten alleen muis – en de lezers. Om de humor te begrijpen moet de lezer vatten wat de dierenpersonages en de gruffalo denken, en wat de dieren denken dat de gruffalo zal doen: een oefening in *theory of mind*.

Hoewel cognitieve literatuurwetenschap aan de basis kan liggen van empirisch onderzoek, is het in de jeugdliteratuurstudie vooralsnog op de eerste plaats een hypothetische benadering. Steunend op inzichten vanuit cognitieve studies, onderzoekt die op de eerste plaats de *mogelijke* impact van verhalen op reële lezers. Een brug tussen het theoretische en empirische onderzoek slaat het zelfonderzoek van literatuurwetenschapper Margaret Mackey. Vanuit de overtuiging dat de lichamelijke verankering van ons brein ook onze leeservaring bepaalt, verkent zij in *One Child Reading: an Auto-Bibliography* (2016) hoe de concrete leefomgeving van een kindlezer invloed heeft op de ontwikkeling van diens geletterdheid. Theoretische inzichten toetst ze daarbij aan de herinneringen en archiefstukken van haar eigen kindertijd op een Noord-Amerikaans eiland en de manier waarop die omgeving haar perceptie van verhalen en personages en haar ontwikkeling als lezer kleurde. Zoiets eenvoudigs als de typische architectuur van woningen waarmee ze vertrouwd was, bijvoorbeeld, bepaalt hoe ze als jonge lezer de huizen in verhalen invult. Willen we nagaan hoe een boek de kennis en ervaringen van een lezer kan bevestigen, aanvullen of bijsturen, dan blijkt de cognitieve literatuurwetenschap een geschikt kader te bieden. Precies door de focus te verschuiven van de tekst naar de cognitieve processen van de maker of de lezer, vervalt het onderscheid tussen literatuur en andere vormen van taalgebruik. Dat maakt cognitieve literatuurwetenschap uitermate geschikt om een gemengd corpus van fictie en non-fictie te bestuderen of individuele werken breder te beschouwen dan als vertegenwoordigers van een specifiek genre. In wat volgt, toetsen we dat idee aan een literair non-fictieboek voor kinderen. Door de brede invulling van cognitieve literatuurwetenschap is het niet mogelijk hier alle concepten en instrumenten toe te lichten. We richten ons op de meest toegepaste, met name schema's en metaforen, en het minder vaak toegepaste maar in deze context vruchtbare concept *deixis*. Dat verwijst naar iemands positie in tijd en ruimte, en vormt zo de brug tussen lezers en personages, of tussen iemands onmiddellijke omgeving en die uit het boek.

Het DNA van denken: *Het raadsel van alles wat leeft, of de stinksokken van Jos Grootjes uit Driel*

In 2013 zette Jan Paul Schutten literaire non-fictie definitief op de kaart met *Het raadsel van alles wat leeft, of de stinksokken van Jos Grootjes uit Driel* (hierna *Het raadsel*). Het boek werd alom bejubeld en bekroond met de Nienke van Hichtum-prijs 2013, de Gouden Griffel 2014 en de Gouden Tulp 2014, een jaarlijkse prijs voor het beste informatieve boek. Illustrator Floor Rieder ontving voor het boek een Gouden Penseel. Een duidelijk aanwezige ik-verteller neemt lezers mee in een brede verkenning van het ontstaan en de evolutie van leven, en van de wetenschappelijke theorieën en onderzoeksmethoden daarrond. Vragen zoals “Waarom schrijven we met fossielen op een schoolbord?” of “Hoe weet een cel nou of hij tand, neus of teen moet worden?” vormen daarbij de leidraad. Tussendoor maken tekst en beeld tal van zijsprongen, met informatie over dateringstechnieken, genen, en DNA, maar altijd zijn die terug te voeren naar de centrale vraag hoe leven is ontstaan. Van begin tot eind duikt in tekst en beeld het personage Jos Grootjes op. Hij is het toonbeeld van de modale, wat klunzige man, en illustreert zo hoe evolutie niet noodzakelijk tot ‘sterker’ en ‘beter’ leidt. Die kritische houding tegenover de mens als einddoel van de evolutie nodigt ertoe uit om *Het raadsel* te lezen vanuit een posthumanistisch perspectief.

Voor we daartoe overgaan, gebruiken we cognitieve literatuurwetenschap om te analyseren hoe de lezers van *Het raadsel* ertoe worden aangezet om nieuwe informatie in te passen in kennis en ervaringen die zij elders verzamelden. Schutten goochelt met vragen, vergelijkingen, associaties, intertekstualiteit en denkoefeningen. Hij put uit technieken die ook in fictie voorkomen en bindt lezers aan het boek door voort te bouwen op bekende verhaalpatronen of scripts. *Het raadsel* is daarin een duidelijk voorbeeld van een literair non-fictieboek, waarin “de auteur de objectieve werkelijkheid [benadert] op een subjectivistische wijze, als een fictieschrijver dus. Zij/hij vormt de realiteit om tot een meeslepend en spannend verhaal, maar het blijft wel gaan om de, weliswaar op een specifieke manier geordende, feiten” (Van den Hoven 2011: 117). Die combinatie van feiten en literaire technieken helpt ons na te gaan hoe lezersverwachtingen en denkprocessen een rol spelen bij de leeservaring.

Jij en je bewoners: deixis

Wie leest, pendelt voortdurend tussen verschillende werelden. Er is de reële wereld die lezers omgeeft en de verhaalwereld in het boek, die kan overeenstemmen met de werkelijkheid of die volledig kan zijn verzonnen en alle natuurwetten tart. De vaardigheid om ficti-

onaliteit te herkennen speelt een sleutelrol in de ontwikkeling van geletterdheid. Om te leren uit fictie, moeten lezers eerst en vooral begrijpen hoe de verhaalwereld zich verhoudt tot de reële wereld. Literaire technieken kunnen jonge lezers daarbij ondersteunen; cognitieve literatuurwetenschap kan onderzoekers helpen bloot te leggen hoe verhalen afwijken van het bekende of verwachte (Nikolajeva 2014: 45-47).

Metafictie, de verzamelnaam voor procedés waarmee de tekst (of film of theater) de aandacht vestigt op zichzelf als creatie, is volgens Nikolajeva (2014: 46) een van de manieren om lezers wegwijs te maken in fictionaliteit. Bij metafictie komt de constructie van de tekst immers in beeld, bijvoorbeeld via meerdere lagen, botsing tussen tijden en ruimtes, de zichtbare aanwezigheid van een maker, enz. Ook *Het raadsel* bevat dergelijke aanwijzingen. In wat volgt, onderzoeken we hoe deiktische aanwijzingen in de tekst lezers sturen in de overgang van de tekst- of verhaalwereld(en) naar reële wereld, en zo werken als metafictie.

Deixis is een concept uit de taalkunde met een duidelijke fysieke basis. Het wijst op alle talige aanwijzingen met betrekking tot de positie die iemand inneemt qua perspectief, tijd, ruimte en relaties. Denk aan woorden zoals *hier*, *nu*, *daar*, voornaamwoorden, plaatsbepalingen, enz. Zij maken in teksten duidelijk welke positie de verteller of het personage inneemt in de verhaalwereld en kunnen de lezer prikkelen om zich denkbeeldig naar eenzelfde positie te verplaatsen. In *Het raadsel* wordt bijvoorbeeld geregeld een jij-figuur aangesproken, die in tijd en ruimte wordt gesitueerd. Zo zet een vergelijking lezers ertoe aan om zich een niet-bestaande, fantastische wereld te verbeelden: “Als je jezelf zou kunnen verkleinen en in een cel zou stappen, dan zou je er meteen weer uit willen. Het is daar een mengeling van drukke snelwegen, wildwaterbanen, tornado’s en sneeuwballengevechten” (16). Van een andere aard is de volgende deiktische hersituering: “Terwijl je deze ene zin leest, komen er bijvoorbeeld zo’n tien miljoen rode bloedcellen in je lichaam bij” (17). Lezers worden hier uitgedaagd om de duur van een werkelijke ervaring, namelijk het lezen van “deze ene zin,” in verband te brengen met een gebeurtenis in het lichaam. Dat lichaam maakt weliswaar evengoed deel uit van de reële wereld, maar is in dit boek ook het onderwerp van de tekst- of verhaalwereld. Doordat de vergelijking gebeurtenissen bevat die niet rechtstreeks waar te nemen zijn, lijkt ze niet deel uit te maken van de beleavingswereld van de reële lezer en vraagt ze een complexe cognitieve bewerking: lezers moeten de brug slaan tussen de concrete leeservaring en de fysieke beweging van bloed door het lichaam. De vele deiktische aanwijzingen in *Het raadsel* kunnen er lezers zo mede van bewust maken dat de tekst een constructie is. Dergelijke passages kunnen lezers ertoe aanzetten om kritisch stil te staan bij de ideeën van neutraliteit en objectiviteit die nog vaak aan wetenschappen

verbonden zijn. De schrijver is niet louter een doorgeefluik van vaststaande feiten, maar vraagt, vergelijkt en interpreteert.

Zo dood als legostenen: schema's, scripts en metaforen

Om nieuwe informatie prikkelend over te brengen zet Schutten schema's en scripts in waarvan hij kan veronderstellen dat (jonge) lezers ermee vertrouwd zijn. Zo volgt de verklaring van het ontstaan van de maan de opbouw van een eenvoudig, chronologisch verhaal, dat opent met "In het begin was de aarde nog vloeibaar" (35). Veel lezers zullen hierin de standaardverhaalopening (tijd – ruimte – gebeurtenis) herkennen. Lezers met een ruimere leeservaring of specifieke achtergrondcultuur herkennen in de zin mogelijk ook een allusie op de beginzin van het Bijbelse scheppingsverhaal, zodat bij hen een extra script wordt geactiveerd. Elke lezer gaat vanuit eigen verwachtingen, ervaringen en kennis in interactie met literatuur, al zijn er scripts en schema's die breder gedeeld worden. Herkenbaar is allicht ook de manier waarop enkele zinnen verderop spanning wordt opgebouwd, stilistisch gemarkeerd door een drievoudige elliptische vraag: "Wat dat was? Een meteoriet? Een gigantische ruimterots? Een komeet? Was het maar waar" (35). De spanning rond wat "met een razende vaart op de aarde afkwam" (35), wordt al snel opgeheven – "Niets minder dan een heuse planeet zo groot als Mars lag op ramkoers met onze aarde" (35) – om te eindigen met de vorming van "een nieuwe bol. Dat werd onze maan" (35).

Schema's en scripts vormen echter niet noodzakelijk een duidelijk afgebakend tekstfragment, maar kunnen ook verspreid over de tekst voorkomen, als een skelet dat de tekst bijeenhoudt:

De volgehouden toepassing van een schema door een tekst heen is een sleutelfactor om betekenis te ontleen aan de verhaalwereld, want eens lezers het schema herkennen en mentaal concretiseren, zorgt de herhaling en toevoeging van elementen ervoor dat het schema kan aangepast worden met het doel sociale verandering teweeg te brengen. (Stephens 2011: 15)¹¹

Worden geldende schema's bevestigd, bijgestuurd of ontkracht en daardoor aangepast? In hoofdstuk 6 ("Groep") nemen we deze vragen uit de schematheorie als leidraad voor het onderzoek naar diversiteit. Bij een boek als *Het raadsel* zou je bijvoorbeeld kunnen nagaan hoe wetenschap en wetenschappelijk denken door het boek heen worden gepresenteerd. Dat het boek is opgebouwd rond een ketting van vragen, waarbij de ene vraag tot de andere

leidt en de antwoorden daarop elkaar bevestigen, aanvullen of deels ontkrachten, spiegelt duidelijk het wetenschappelijke proces.

Naast bekende patronen uit fictie en wetenschap gebruikt Schutten opvallend veel metaforen. Onbetwistbare gangmaker van het onderzoek naar metaforen was *Metaphors We Live By* (1980) van George Lakoff en Mark Johnson. Daarin stellen zij dat metaforen niet louter een retorische functie hebben maar een fundamenteel aspect zijn van het denkproces. Conceptuele metaforen, zoals zij die noemen, zouden talig uitdrukking geven aan het cognitieve proces waarbij elementen worden overgedragen tussen twee domeinen: van het op lichamelijke ervaringen gestoelde naar het abstractere. Hun studie luidde uitgebreid onderzoek in naar het gebruik, de herkomst en de functie van metaforen. Het schoolvoorbeeld van metafoorgebruik in wetenschap zijn de metaforen die worden ingezet voor DNA, zoals *CODE of ALFABET* (het is gebruikelijk om conceptuele metaforen in kleine blokletters weer te geven). Die metafoor neemt ook Schutten over. Na een uitvoerige opsomming van vijf mogelijke vergelijkingen om de werking van DNA te omschrijven (als generaal, bouw pakket, recept, machine, computerprogramma) vat de verteller DNA als volgt samen:

En het is geen van alle, maar van alles een beetje.

Het DNA bevat regels waar een cel zich aan moet houden. Het bevat alle opdrachten die een cel moet uitvoeren. Het bevat de complete bouwtekening van een levend wezen, of het recept om er een te ‘bereiden.’ En het kent alle manieren om de nodige cellen te bouwen, te veranderen of te doden en op te ruimen. (Schutten 2013: 116)

Aangezien metaforen ook in wetenschap veelvuldig worden ingezet om tot nieuwe theorieën te komen (Deignan, Littlemore en Semino 2013), kan de manier waarop ze worden ingebed bijdragen tot kritisch denken over wetenschap. Welke onbedoelde bijbetekenissen sluipen binnen bij het gebruik van een bepaalde metafoor? Welke opties worden bij een bepaald beeld bij voorbaat uitgesloten? Op het eerste gezicht lijkt de opeenstapeling van verschillende vergelijkingen en metaforen voor DNA positief. Zo wordt immers duidelijk dat bij elke vergelijking aspecten verloren gaan. Kijken we echter aandachtiger, dan valt op dat Schutten DNA erg directief beschrijft. Het woordgebruik (“regels,” “opdrachten,” “kent alle manieren”) maakt van DNA een sturende kracht, veel meer dan de metafoor van de code of het alfabet die binnen de wetenschap werd gebruikt voor de opbouw van de theorie.

Misleidend is bovendien dat de verteller opnieuw metaforen inzet terwijl hij de indruk wekt het overzicht van vergelijkingen af te ronden. ‘Bouwtekening’ en ‘recept’ worden echter deze keer niet als beeldspraak gemarkeerd, wat binnen dezelfde zin wel gebeurt met ‘bereiden.’ Hoe verklaren we dat? Geven deze, wellicht onbewust opgenomen, tekstuele elementen dan toch uiting aan een geloof in evolutie als een voortdurende, doelgerichte verbetering? Dergelijke vragen vormen het onderwerp van posthumanistisch denken. Daar gaan we nu dieper op in.

Klappen voor een bacterie? Een posthumanistische analyse

“Laten we met zijn allen even applaudisseren voor het pantoffeldiertje!” stelt de verteller voor in de openingszin van *Het raadsel*. Dat verzoek werkt hij verder uit tot de vraag naar het onderscheid tussen leven en dood, tussen mens en dier, tussen mens en voorwerp.

Het pantoffeldiertje leeft en een robot niet, dat is het grootste verschil. Maar er zijn ook overeenkomsten. Eén daarvan is dat ze allebei van dode dingen zijn gemaakt. Alles wat je ziet – en zelfs wat je niet ziet – is uit atomen en moleculen opgebouwd. Dat zijn heel kleine bouwsteentjes, waar alles in het heelal van gemaakt is. Van pantoffeldiertjes tot bomen, sterren, planeten, zakken konijnenvoer, oom Henk, komkommers, de stinksokken van Jos Grootjes uit Driel, wolken, slagroomtaarten en robots. Ja, zelfs Lady Gaga bestaat uit atomen. En die atomen zijn hartstikke dood. Net zo dood als een baksteen, een bergje klei of een legosteentje. (Schutten 2013: 15)

De uitvoerige opsomming die de verteller hier geeft, zet de toon voor het verdere boek en maakt geen onderscheid tussen mens, dier, plant en voorwerp. De robot, de stinksokken, en het pantoffeldiertje lopen als motieven door het hele boek en deconstrueren het idee van het unieke van de mens. De vragen die Schutten in *Het raadsel* opwerpt, zijn op het eerste gezicht informatief van aard. Toch herbergen ze ook de (posthumanistische) ideologie dat mensen veel meer gemeen hebben met hun omgeving en veel afhankelijker zijn van hun lichaam dan zij mogelijk denken – een thema dat nog sterker wordt uitgewerkt in het recentere *Het wonder van jou en je biljoenen bewoners* (2015).

“Jij denkt misschien dat ik dit boek in mijn eentje heb zitten schrijven,” schrijft Schutten in *Het raadsel*. “Dat klopt maar half. Ik heb namelijk zo’n anderhalve kilo bacteriën in mijn lichaam zitten, zonder wie dit boek nooit was verschenen...” (18). Met dergelijke subtiele, ogenschijnlijk slechts humoristisch bedoelde interventies, draagt de verteller de idee uit

dat het menselijke bewustzijn niet losstaat van zijn lichamelijkeheid, een van de centrale ideeën van het posthumanisme. Dat de verteller een kind is van zijn (posthumanistische) tijd, blijkt bijvoorbeeld ook uit zijn bespreking van de evolutieleer. Vaak wordt die voorgesteld als een rechtlijnige, intentionele lijn waarbij planten en dieren steeds beter worden. Schutten geeft echter zorgvuldig aan dat evolutie niet mag worden gelezen als een overlevingsstrijd waarin de sterksten en de besten winnen. De eerder geïntroduceerde Jos Grootjes wordt daarvoor handig ingezet:

Nou weet ik niet of je Jos Grootjes uit Driel wel eens gezien hebt. Maar als je hem kent, dan weet je dat hij niet het beste is dat de evolutie in miljarden jaren heeft kunnen voortbrengen. Jos Grootjes heeft een behoorlijk dikke buik, hij ziet niets zonder zijn bril en hij zou nog geen week kunnen overleven in de jungle. (Schutten 2013: 52)

De voornaamste processen die de evolutie bepalen, namelijk seksuele selectie en het overleven van de meest geschikte soort, leiden dus allerminst alleen tot perfecte mensen maar ook tot types als deze Jos Grootjes. Vragen als “Wat is er nu belangrijker dan je leven?” (66), “Welke uitvindingen zorgden voor het leven van vandaag?” (92) of “Kunnen de cellen in je lichaam met elkaar praten?” (116) zetten een essentialistische visie van de mens als rationeel en autonoom handelend wezen verder op de helling. Ze maken duidelijk dat mensen voortdurend in wisselwerking staan met hun omgeving, en ontdoen ze van hun centrale plek op aarde.

Anderzijds zijn er ook momenten in de tekst waarop wordt gesuggereerd dat de evolutie een verbetering is waarbij de mens steeds hoger boven andere organismen komt te staan. Denk daarbij bijvoorbeeld aan onze eerdere analyse van de metaforen en het taalgebruik rond DNA, waarvoor Schutten woorden inzet die getuigen van een intentie. En wat te denken van “al die hooggeleerde mensenbaby’s” (125)? Zij blijken het gevolg van de ramp die de reptielen vernietigde:

Nu brak het tijdperk aan van de zoogdieren. Eerst waren dat alleen nog kleine knaagdijtjes. Maar al snel ontwikkelden die zich op het land tot tijgers, olifanten, walvissen, herten en apen met hun grote hersenen. Gelukkig maar, want met een reptielenbrein was je nooit slim genoeg geworden om te leren lezen. (Schutten 2013: 125)

Een dergelijke opmerking zet weer enkele stappen weg van het posthumanistische denken en schuift een antropocentrische visie naar voren. Het menselijke leervermogen wordt voorgesteld als iets wat na te streven is en je “gelukkig maar” meer kansen biedt. Een paar pagina's verderop zegt de verteller echter alweer dat “je een boek [kunt] volschrijven met nutteloze lichaamsdelen in de natuur. Een heel dik boek” (138), waarmee hij de menselijke overheersing opnieuw nuanceert. In het slothoofdstuk beschrijft Schutten nog hoe nieuwe technologie het menselijke denkvermogen kan beïnvloeden, zonder technologie expliciet als bedreigend voor te stellen: “Rekenen laten we over aan de rekenmachine. We vinden onze weg met de Tom-Tom. En over een paar jaar hoeven we zelfs geen vreemde talen meer te leren omdat de computer elke zin meteen vertaalt. Misschien worden onze verre nakomelingen daarom zelfs wel dommer...” (153). Die schipperende beweging tussen verschillende perspectieven op de mens en diens positie ten aanzien van andere planten, dieren en materie illustreert het posthumanistische denken: “De veronderstelde tweedeling tussen het eigene en het andere onderzoeken, in vraag stellen en ontcrachten is een typisch posthumanistische handeling” (Musgrave 2023: 60).¹² Die wisselende houding van Schutten, bij monde van de verteller, kan ook cognitief worden verklaard. Sterk verankerde schema's en scripts zijn moeilijk bij te sturen, en maken soms ongemerkt deel uit van taal en verhalen. Het vele jaren opgebouwde antropocentrische denken, bijvoorbeeld, poets je niet zo makkelijk weg.

Conclusie

De werking van het menselijke brein werd lang beschouwd als het ultieme onderscheid tussen de mens en andere levende wezens. Stilaan wordt duidelijk dat de gelijkenissen vaak groter zijn dan de verschillen: ook dieren en planten hebben vormen van bewustzijn en communiceren met elkaar. Daarnaast fungeert het menselijke brein altijd in interactie met zijn omgeving, en neemt die verstrengeling door de vele technologische vernieuwingen alleen maar toe.

In dit hoofdstuk toonden we hoe de posthumanistische kritiek en cognitieve literatuurwetenschap helpen om oog te hebben voor die wisselwerking. Vragen en concepten uit het posthumanistische denken leggen antropocentrisch denken bloot, stellen stereotiepe tegenstellingen zoals natuur-cultuur of man-vrouw in vraag, en ondermijnen het idee van een vastliggende identiteit. Cognitieve literatuurwetenschap toont dan weer dat het menselijke denken niet zonder herkenbare bouwstenen kan: schema's, scripts en conceptuele metaforen bieden het brein houvast. Schrijvers en lezers maken er gebruik van in hun omgang met verhalen. Om verhalen te delen, hebben we dus niet alleen een gedeelde taal,

maar ook gedeelde patronen nodig. Onze analyse van *Het raadsel van alles wat leeft* illustreert dat schema's, scripts en metaforen lezers kunnen helpen om nieuwe informatie te verwerken, of geboeid te blijven. Kinderboeken, fictie en non-fictie, reiken patronen aan, en sturen ze (soms) tegelijk bij. Steunend op oude verhalen, gekende genres, herkenbare lichamelijke ervaringen... zetten ze net dat stapje verder – of blijven ze binnen het gareel. Zo veruitwendigt de kinderliteratuur de processen die bij individuen en in samenlevingen spelen en vervult zij haar didactische, esthetische en ontspannende functie. Het brein heeft hokjes nodig, maar laat tegelijk toe om buiten die hokjes te denken.

Bibliografie

Primaire literatuur

- Akveld, Joukje, en Martijn van der Linden, ill. *Een aap op de wc*. Hoorn: Hoogland & Van Klaveren, 2015.
- Akveld, Joukje, en Piet Grobler, ill. *Wij waren hier eerst*. Haarlem: Gottmer, 2017.
- Akveld, Joukje, en Djenné Fila, ill. *Een kleine geschiedenis van de mens door dierenogen*. Tiel: Lannoo, 2022.
- Donaldson, Julia, en Axel Scheffler, ill. *De Gruffalo*. Rotterdam: Lemniscaat, 1999.
- Driel, Marcel van, en Mark Janssen, ill. *Robot op hol! Rapp en Rob*. Tilburg: Zwijsen, 2015.
- Mous, Mirjam. *Boy 7*. Houten: Van Holkema & Warendorf, 2009.
- Pearson, Mary E., en Sabine Mutsaers, vert. *Het leven van Jenna Fox*. Vianen: The House of Books, 2009.
- Schotveld, Janneke, en Annet Schaap, ill. *Botje*. Houten: Van Holkema & Warendorf, 2015.
- Schutten, Jan Paul, en Floor Rieder, ill. *Het raadsel van alles wat leeft, of de stinksokken van Jos Grootjes uit Driel*. Haarlem: Gottmer, 2013.
- Swaab, Dick, en Jan Paul Schutten. *Jij bent je brein: alles wat je wilt weten over je hersenen*. Amsterdam: Atlas Contact, 2013.
- Van Ombergen, Angélique, en Louize Perdieu, ill. *In mijn hoofd: de wonderlijke wereld van het brein*. Tiel: Lannoo, 2018.
- Walravens, Esther, en Elly Hees, ill. *Waarom achtbanen te gek zijn! en andere weetjes over hersenen en gedrag*. Houten: Van Goor, 2015.

Secundaire literatuur

- Deckmyn, Dominique. "De mensen die machines willen zijn. De merkwaardige wereldvisie van de transhumanisten." *De Standaard* (25 januari 2018). <https://www.standaard.be/nieuws/de-mensen-die-machines-willen-zijn/48104907.html> Geraadpleegd op 31 maart 2018.
- Fjällström, Eva, en Kakkola, Lydia. "Resisting focalisation, gaining empathy: Swedish teenagers read Irish fiction." *Children's Literature in Education*, 46.4 (2015), 394-409.

- Flanagan, Victoria. *Technology and Identity in Young Adult Fiction: The Posthuman Subject*. New York: Routledge, 2014.
- Flanagan, Victoria. "Posthumanism: Rethinking 'The Human' in Modern Children's Literature." *The Edinburgh Companion to Children's Literature*. Eds. Clémentine Beauvais, en Maria Nikolajeva. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2017. 29-41.
- Gibbs Jr., Raymond W. "Embodied Dynamics in Literary Experience." *Cognitive Literary Science. Dialogues between Literature and Cognition*. Eds. Michael Burke en Emily T. Troscianko. Oxford: Oxford University Press, 2017. 219-237.
- Gubar, Marah. "Risky Business: Talking about Children in Children's Literature Criticism." *Children's Literature Association Quarterly* 38.4 (2013): 450-457.
- Haraway, Donna. "A Cyborg Manifesto (1985)." *Cultural theory: An anthology*. Eds. Imre Szeman, en Timothy Kaposy. Malden (Mass.): Wiley-Blackwell, 2011. 454-471.
- Herman, David. "Cognitive Narratology (revised version; uploaded 22 September 2013)." *The living handbook of narratology*. Eds. Peter Hühn et al. Hamburg: Hamburg University. <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/cognitive-narratology-revised-version-uploaded-22-september-2013>. Geraadpleegd op 31 maart 2018.
- Hogan, Patrick Colm. *Cognitive Science, Literature, and the Arts. A Guide for Humanists*. New York/Londen: Routledge, 2003.
- Jaques, Zoe. *Children's Literature and the Posthuman: Animal, Environment, Cyborg*. New York: Routledge, 2015.
- Jolles, Jelle. *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2016.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina, Jörg Meibauer, Kerstin Nachtigäller, en Katharina Rohlfing, eds. *Learning from Picturebooks. Perspectives on Child Development and Literacy Studies*. New York: Routledge, 2015.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina, en Jörg Meibauer. "Picturebooks and cognitive studies." *Routledge Companion to Picturebooks*. Ed. Bettina Kümmerling-Meibauer. New York: Routledge, 2018. 391-400.
- Mackey, Margaret. *One Child Reading: My Auto-Bibliography*. Alberta: The University of Alberta Press, 2016.
- Musgrave, Megan. *Digital Citizenship in Twenty-First-Century Young Adult Literature. Imaginary Activism*. New York: Palgrave MacMillan, 2016.
- Nikolajeva, Maria. *Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014.
- Nikolajeva, Maria. "Recent Trends in Children's Literature Research: Return to the Body." *International Research in Children's Literature* 9.2 (2016): 132-145.
- Oziewicz, Marek C. *Justice in Young Adult Speculative Fiction. A Cognitive Reading*. New York: Routledge, 2015.
- Schank, Roger C., en Abelson, Robert P. "Scripts, Plans, and Knowledge." *Proceedings of the 4th International Joint Conference on Artificial Intelligence (IJCAI)* (1975): 151-157.
- Silva, Roberta. "Representing adolescent fears: Theory of mind and fantasy fiction." *International Research in Children's Literature* 6.2 (2013): 161-175.

- Stephens, John. "Schemas and Scripts: Cognitive Instruments and the Representation of Cultural Diversity in Children's Literature." *Contemporary Children's Literature and Film: Engaging with Theory*. Eds. Kerry Mallan, en Clare Bradford. Basingstoke: Palgrave, 2011. 12–35.
- Stockwell, Peter. *Cognitive Poetics: An Introduction*. Londen: Routledge, 2002.
- Trites, Roberta Seelinger. "Growth in adolescent literature: Metaphors, scripts, and cognitive narratology." *International Research in Children's Literature* 5.1 (2012): 64–80.
- Trites, Roberta Seelinger. *Literary Conceptualizations of Growth: Metaphors and Cognition in Adolescent Literature*. Amsterdam: John Benjamins, 2014.
- Vermeule, Blakey. *Why Do We Care about Literary Characters?* Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2010.
- You, C. "The Necessity of an Anthropomorphic Approach to Children's Literature." *Children's Literature in Education* 52, 183–199 (2021).
- Zunshine, Lisa. *Why We Read Fiction: Theory of mind and the novel*. Columbus: The Ohio State University Press, 2006.

Noten

- 1 "a reconceptualisation and expansion of the human subject"
- 2 "to tease out the complexities, and often the contradictions, that emerge in works that challenge the ideological separation of the human, animal, natural and artificial and to explore where these representations might be said to align with, and often predict, the agendas of posthumanism"
- 3 "inherently concerned with the question of ethical subject development, and as such it offers an ideal site for the exploration of how the humanist subject has been historically constructed using a range of exclusionary practices"
- 4 Andere verzamelnamen dan cognitieve literatuurwetenschap zijn *cognitive poetics* en *cognitive criticism*. Vaak wordt het domein ook verder uitgesplitst naar *cognitieve stilistiek*, die sterker linguïstisch georiënteerd is, en *cognitieve narratologie*, die expliciet voortbouwt op verhaalttheorieën. Omdat beide aftakkingen voorkomen in de studie van jeugdliteratuur en kunnen bijdragen tot vruchtbare analyses van jeugdliteratuur, kiezen wij voor de eerste, ruimere term.
- 5 De precieze invulling van *schema* en *script* verschilt sterk naar gelang het onderzoeksveld. In de studie van jeugdliteratuur zijn *schema* en *script* het meest gangbaar, waarbij *script* wordt beschouwd als een schema voor situaties. Een andere veelvoorkomende term voor 'script' is *scenario*. Daarnaast is ook het onderscheid tussen representatieve en procedurele schema's gangbaar, waarbij die laatste de kennis met betrekking tot handelingen bevatten, zoals fietsen, zwemmen of autorijden.
- 6 "a very boring little story"
- 7 "Children's literature is a unique literary mode in that the sender and the receiver of the text are by definition on different cognitive levels"
- 8 "[a]s vital cognitive instruments, script and schema prove to be widely powerful strategies for investing normative cultural ideas with richness and subtlety"
- 9 "because our embodied brains *know* growth"
- 10 "if we are not somehow missing other ways of being, other epistemologies, that would help young readers understand literature – and life – in less goal-oriented ways"
- 11 "Sustained mapping of a schema throughout a text is a key element in drawing out the significance from the story world, because once readers recognize and mentally instantiate the schema, the recurrence or addition of further components enables the schema to be modified for socially transformative purposes."
- 12 "To interrogate, question, and disempower those presumed binaries [between self and other] is a quintessentially posthuman activity."

HOOFDSTUK 6

Groep – Diversiteit op vlak van gender en etniciteit in jeugdliteratuur

Sara Van den Bossche

Een doordeweekse ochtend in Willemstad, Curaçao. De elfjarige Roly en zijn beste vriendin Mila wachten op de bus. Roly's leven staat op de kop omdat zijn ouders een relatiecrisis doormaken. Zijn Antilliaanse vader is spoorloos verdwenen en zijn Nederlandse moeder verdenkt hem ervan met een andere vrouw aan de haal te zijn gegaan. Ze verzucht tegen haar zoon: “Ze hadden me gewaarschuwd, iedereen thuis in Nederland: zwarte mannen gaan er op een dag vandoor. Ze hebben niet genoeg aan één vrouw” (Kuyper 2014: 20). Bij de bushalte vertelt Roly aan de Antilliaanse Mila hoe zijn moeder tegen de situatie aankijkt, waarop deze dialoog volgt:

MILA

Zei ze dat, over zwarte mannen?

Roly knikt.

MILA

Dan heeft ze het ook over mijn vader hé! En over mijn opa...

ROLY

Welnee.

MILA

Ze zeiden het vroeger in mijn familie over witte mannen, dat die je altijd in de steek zullen laten... (Kuyper 2014: 22-23)

Bovenstaande scène komt uit *De duik* (2014), een magisch-realistische hybride tussen een prentenboek en een roman van auteur Sjoerd Kuyper en illustrator Sanne te Loo. Daarin gaat Roly op verkenning in de geschiedenis van zijn familie én in die van het eiland Curaçao. Door in de tijd te reizen ontdekt hij dat beide nauw met elkaar verweven zijn. De fragmenten uit *De duik* illustreren de constructie en werking van etnisch-culturele én genderidentiteiten. De gesprekken zijn doordrongen van binaire wij-zij-tegenstellingen en stereotypen op vlak van etniciteit en gender, mechanismen die deels voortkomen uit het koloniale verleden dat Nederland en Curaçao verbindt. Mechanismen als binair denken, stereotypering, en (post-)kolonialisme zijn brandpunten in de studie van diversiteit in en van jeugdliteratuur, de discipline waarrond dit hoofdstuk draait.

Diversiteit is de laatste jaren een heet maatschappelijk hangijzer gebleken. De gevoeligheid voor thema's als culturele en genderidentiteit, verschillen, gelijkenissen, uitsluiting, inclusie, en gelijkheid neemt toe. In de omgang met dit specifieke sociale vraagstuk kan jeugdliteratuur een prominente rol opnemen. Jeugdboeken kunnen deze thema's op de agenda plaatsen en zo bijdragen aan het debat en aan de socialisatie van jonge lezers. Daarnaast is jeugdliteratuur soms onderwerp van het maatschappelijke debat over diversiteit, discriminatie, en inclusie. Een voorbeeld is *Sjakie en de chocoladefabriek* (1964) van Roald Dahl, dat kritiek kreeg voor de karakterisering van de Oempa Loempa-figuren. Hun rol als arbeiders in de chocoladefabriek van Willy Wonka was gekoppeld aan specifieke etnische kenmerken en etnisch gekleurd taalgebruik, wat negatieve connotaties opriep. Daarop censureerde Dahl zijn eigen tekst (Nel 2017: 69-70). De filmprequel *Wonka* (2023) probeert het probleem van de etnische identiteit van de Oempa Loempa's te omzeilen door ze een oranje huidskleur en groene haardos te geven. Bovendien raakte bekend dat Sjakie eigenlijk een zwarte jongen had moeten zijn (Genovesi 2017: z.p.). Dat was wat Dahl zelf bedoeld had, maar zijn literaire agent was daar minder happig op, aldus biograaf Donald Sturrock: "Hij was bang dat een zwarte hoofdpersoon niet zou aanslaan bij de lezers. Die zouden zich

afvragen waarom hij zwart was,” aldus Sturrock (Genovesi 2017). Deze reactie toont heel duidelijk dat de witte etniciteit in het Groot-Brittannië van de jaren 1960 normatief was. Ze gold als de norm en een niet-witte huidskleur werd als een afwijking van die norm geïnterpreteerd.¹

We schrijven “gold” en “werd” omdat we over het verleden spreken. Recent onderzoek geeft aan dat we net zo goed “geldt” en “wordt” kunnen gebruiken, omdat een witte huidskleur in Noordwest-Europese en Noord-Amerikaanse samenlevingen nog steeds de standaard is. Sandra van Voorst (2017: 10) stelt bijvoorbeeld dat Nederlandse uitgevers vanwege die witte normativiteit liever geen risico’s met personages van kleur nemen. Het gevolg is dat “[p]rinsesjes nog altijd blond” zijn (10).² Empirisch onderzoek van Ymke de Bruijn, Rosanneke A. G. Emmen, en Judi Mesman (2021) bekrachtigt dit. De Bruijn en collega’s analyseerden 64 Nederlandstalige boeken die tussen 2009 en 2018 het vaakst gekocht en geleend werden en bovendien bekroond zijn. Zij stelden vast dat de Nederlandstalige jeugdliteratuur gedomineerd wordt door witte hoofdfiguren: 84 procent van de 1757 gecodeerde personages is wit. De meerderheid van die witte verhaalfiguren (58 procent) is bovendien mannelijk.

Naast Kuyper en Te Loo nemen nog verschillende andere makers met hun jeugdboeken expliciet deel aan het diversiteitsdebat. Velen onder hen zijn mensen van kleur.³ Een van hen is auteur Zindzi Zevenbergen, die met illustratoren Hedy Tjin en Brian Elstak het bekroonde *Lennox en de gouden sikkel* (2021; zie ook hoofdstuk “Ruimte”) maakte. Via een avonturenverhaal waarin Lennox, een jongen van kleur, de hoofdrol speelt, vraagt dat boek aandacht voor sikkelcelziekte, een zeldzame aandoening die vaak zwarte mensen treft. Ook *Tori* (2017) van Brian Elstak en Karin Amatmoekrim plaatst zwarte kinderen op het hoofdplan: het voert met het drietal Bones, Cel, en Zi een collectieve protagonist van kleur op, die samen slechterik Vos verslaan. Dat er te weinig hoofdpersonages van kleur in jeugdboeken voorkomen, vormt het uitgangspunt van *151 boeken* (2023; zie ook hoofdstuk “Macht”) van auteur Pim Lammers en illustrator Hedy Tjin. Daarin merkt hoofdfiguur Rosa op dat er, tot haar grote teleurstelling, in de 151 boeken in de schoolbibliotheek geen enkel personage op haar lijkt. Daarop neemt ze haar potloden en kleurt alle verhaalfiguren in de 151 boeken in, zodat ze allemaal over haar gaan.

Zo eenvoudig is het in de wereld buiten het boek helaas niet. Daar zijn complexere ingrepen nodig. Dat beseft ook auteur en illustrator Mylo Freeman. Zij betreurt dat personages van kleur nog altijd eerder uitzondering dan regel zijn. Ze koppelt etniciteit expliciet aan gender door aandacht te vragen voor het gebrek aan zwarte meisjes met kroeshaar op omsla-

gen van kinderboeken (February 2017: z.p.). Ze speelt daarmee in op de “Politics of Hair,” ofwel, de ideologische lading van haardracht (Martin en Washington 2018: 83; 87; Van den Bossche 2024: 18). Voor Afro-Amerikanen is kroeshaar historisch gezien beladen met schaamte en marginalisering (Martin en Washington 2018: 84). Voor hedendaagse zwarte vrouwen zegt de haarstijl die ze kiezen iets over hoe ze zich identificeren en heeft deze impact op hoe hun identiteit gepercipieerd wordt. Kroeshaar wordt “gelezen” als “zwarter” dan steil haar, dat “witter” overkomt, omdat het het normatieve witte schoonheidsideaal dichter benadert (85-86). Bemerkt dat deze normen vooral voor vrouwen gelden. Zowel Mylo Freeman als onderzoekers Michelle H. Martin en Rachelle D. Washington erkennen dat gender een grote rol speelt in de perceptie van haardracht. Het natuurlijk laten kroezen van weerbarstig afrohaar kan volgens Martin en Washington (2018: 84) een vorm van verzet tegen witte normativiteit zijn.

Een van de meest typerende uiterlijke kenmerken van Prinses Arabella, een prentenboekenfiguur van Freeman, is haar kroeshaar. Arabella belichaamt bovendien de idee dat prinsessen niet blond en wit hoeven te zijn (Freeman 2016: z.p.). Zo doorbreekt ze het monopolie van de witte koninklijke dochters. Recentere titels als *151 boeken, En morgen nog een keer* (2024) van Esohe Weyden en illustrator Mijke Coebergh, *Liever niet* (2022) van Zarissa Windzak en illustrator Simon Buijs, en *Queen Nikkolah viert feest* (2024) dat Windzak met illustrator Julie van Hove maakte, plaatsen allemaal een zwart meisje met getextureerd haar op de omslag. *En morgen nog een keer* is zelfs volledig gewijd aan de verzorging van kroeshaar. Deze boeken bekrachtigen de tendens die ook Arabella verpersoonlijkt.

Naast schrijvers laten ook critici hun mening gelden. In een artikel met de veelzeggende titel “De held heet zelden Achmed” (2012) stelt recensent Bas Maliepaard vast dat verhaalfiguren van kleur nauwelijks als succesrijke protagonist optreden, maar vaakst worden opgevoerd in conflictsituaties waarbij “de educatieve, politiek correcte boodschap er meestal dik bovenop [ligt]” (Maliepaard 2012: z.p.). Maliepaard vraagt zich af welke impact dat moet hebben op jonge lezers van kleur. Hij schrijft,

voor al die allochtone kinderen zou het toch prettig zijn als ze wat meer herkenbare kinderboeken zouden kunnen lezen. Want de mogelijkheid tot identificatie met de hoofdpersoon – wordt algemeen aangenomen – bevordert het leesplezier. Bovendien kan een boek het zelfbeeld van allochtone kinderen op een positieve manier versterken en het wereldbeeld van autochtone lezers verbreden. (Maliepaard 2012)

Voor Maliepaard hebben jeugdboeken op vlak van diversiteit dus twee belangrijke doeleinden, afhankelijk van wie ze leest. Enerzijds, daar wijzen de termen “identificatie” en “zelfbeeld” in het citaat op, bieden jeugdboeken lezers herkenning en werken ze als een spiegel. Volgens Maliepaard vinden lezers van kleur te weinig spiegels in de jeugdliteratuur. Witte lezers hebben er daarentegen in overvloed (zie ook Larrick 1965 en Sims Bishop 1982). Anderzijds alludeert de frase “het wereldbeeld verbreden” op de vensterfunctie, de idee dat boeken als raam op de wereld kunnen werken en hun lezers zo toelaten om voor hen onbekend terrein te verkennen. Deze functie koppelt Maliepaard expliciet aan witte lezers. Zij zien hun belevingswereld veelvuldig weerspiegeld in jeugdliteratuur en zouden er net baat bij hebben door vensters inzicht te krijgen in andere ervaringen (zie ook Larrick 1965 en Sims Bishop 1982).

Hierin staat Maliepaard niet alleen; de *spiegel-en-venster*-beeldspraak is ook in de academische studie van diversiteit in en van jeugdliteratuur wijdverbreid. We komen er later nog uitgebreid op terug. Jeugdboeken die diversiteit zichtbaar maken en inclusief zijn, vormen de spil van het groeiende wetenschappelijke debat over inclusie en diversiteit in jeugdliteratuur. In dit hoofdstuk zetten we uiteen hoe deze onderzoekstak zich ontwikkeld heeft. Daarna bespreken we de centrale concepten en mechanismen gelinkt aan diversiteit. Vervolgens gaan we in op nuttige theoretische zoeklichten die we concreet kunnen toepassen in onderzoek, zoals de intersectionaliteitstheorie, gendertheorie en feminisme, postkolonialisme, en cognitieve literatuurwetenschap. Afronden doen we met een casus, die de inzetbaarheid van de theoretische concepten en het cognitieve zoeklicht aantoonst.

Krijtlijnen van het onderzoeksdomein

De studie van diversiteit in en van jeugdboeken bevindt zich op het snijvlak van het jeugdliteratuuronderzoek met diversiteitsstudies in ruimere zin. Eenvoudig gesteld verwijst diversiteit – letterlijk ‘verscheidenheid’ of ‘variatie’ – naar “het verschijnsel dat er ergens mensen zijn met verschillende etnische of culturele achtergronden” (Van Dale). In dit hoofdstuk voegen wij er ook verscheidenheid in termen van gender aan toe. Achter die schijnbaar simpele definitie schuilt een complex aan ingewikkelde intermenselijke (machts)verhoudingen, die onderwerp zijn van verschillende soorten onderzoek naar diversiteit binnen de jeugdliteratuurstudie. In dit hoofdstuk concentreren we ons op tekstgericht onderzoek. Daarin staan de volgende soorten vragen centraal: Wiens verhalen worden gebracht? Welke groepen uit de samenleving worden dus afgebeeld en hoe? Is de jeugdliteratuur inclusief op etnisch-cultureel en gendervlak? Het sleutelwoord binnen dit onder-

zoeksdomein is representatie. Er bestaat niet zoiets als één enkele, overkoepelende diversiteitstheorie. Helemaal passend bij het begrip diversiteit omvat de noemer *studie van diversiteit in de jeugdliteratuur* een lappendeken aan nauw verwante methodes en analyse-instrumenten. Voor we verder op deze verschillende benaderingen ingaan, gaan we na waar de focus op de vertegenwoordiging van verschillende sociale groepen oorspronkelijk vandaan kwam.

Ontwikkeling

Door de geschiedenis van het jeugdliteratuuronderzoek heen, sinds de opkomst ervan in het midden van de 20ste eeuw, zien we de aandacht voor diversiteit, inclusie, en positieve spiegels steeds (vaker) terugkeren (o.a. Botelho en Kabakow Rudman 2009; Campbell Naidoo en Park Dahlen 2013: xiii-xiv). De bakermat was het Noord-Amerikaanse sociopolitieke klimaat van de jaren 1960. Feministisch activisme en de burgerrechtenbeweging wakkerden de strijd tegen sociaal onrecht aan (Paul 2009: 88; Marshall 2021: 81-83). De opkomst van deze bewegingen in dezelfde periode benadrukt de samenhang tussen gender en etniciteit. Beide verzetten zich tegen de ongelijkheid op vlak van gender die patriarchale samenlevingen kenmerkt en tegen het etnische/raciale hiërarchische denken dat het kolonialisme typeert. De patriarchale en koloniale ideologieën zijn nauw met elkaar verweven. In beide bewegingen is het voornaamste bezwaar een wereldbeeld dat legitimeert dat één groep verschillende andere onderdrukt (Stephens 2011: 13). Tegelijk kwamen processen van dekolonisatie op gang. Onder invloed van deze stemming begonnen kinderboekenexperts zich af te vragen hoe zij het maatschappelijke debat over (on)gelijke kansen konden vertalen naar de productie en verspreiding van kinderboeken (Paul 2009: 88).

In de beginjaren was de speerpunt in jeugdliteratuuronderzoek representatie, ofwel, “de manieren waarop teksten (en andere media) beelden van de wereld aanbieden” (Rigney 2007: 415).⁴ Het ging om de “betekenissen die [een verhaal] aandraagt” (De Bruin 2005: 39), de inhoud die de zender in de tekst verpakt en daarmee mogelijk de interpretatie van de ontvangers beïnvloedt. Net zoals de Nigeriaanse schrijfster Chimamanda Ngozi Adichie in haar befaamde TedTalk “The Danger of a Single Story” (2009), vroegen de voortrekkers zich af welke mensen “in literatuur konden bestaan.” Wie worden vaak, weinig, of helemaal nooit vertegenwoordigd in boeken?

Kinderboekenexperts benaderden dit vraagstuk vooral kwantitatief. Dat deed ook de witte Amerikaanse bibliothecaris Nancy Larrick. In haar essay “The All-White World of Children’s Books” (1965) signaleerde zij een schrijnend tekort aan “multiculturele” jeugd-

boeken. Larrick had 5000 kinderboeken (1962-1964) bestudeerd en vastgesteld dat slechts 6,7 procent daarvan een of meer Afro-Amerikaanse personages bevatte (Agosto et al. 2001: 258). Ze betreurde die “witheid” van de jeugdliteratuur en de onderhuidse racistische opvattingen die kinderboeken doorgaven (Larrick 1965: 2). Haar artikel confronteerde uitgevers met de tendens van uitsluiting en stereotypering van mensen van kleur, in zowel beleid als publicaties (Botelho en Kabakow Rudman 2009: 74). Het klassiek geworden essay inspireerde de opkomst van zogeheten multiculturele jeugdliteratuur, door en over mensen van kleur (73), waarbij “van kleur” oorspronkelijk vooral op Afro-Amerikanen sloeg. Het monopolie van “witte” verhalen aankaarten en doorbreken was de missie van zowel auteurs als wetenschappers. Ze waren erg activistisch ingesteld, ze schreven en deden aan onderzoek vanuit de overtuiging dat ze het kinderboekenveld positief konden beïnvloeden. Die activistische inslag zie je nog steeds onder hedendaagse onderzoekers.

Onderzoeksspeerpunten, kernvragen, en methodologieën

Herkenning, verkenning, en erkenning

Met de uitbouw van het onderzoek naar jeugdboeken in de jaren 1970 kreeg de studie van multiculturalisme – in de breedste zin op te vatten als de bevolkingssamenstelling van een samenleving waarin verschillende culturen naast en met elkaar bestaan (Gozdecka et al. 2014: 53) – steeds meer vorm. Een invloedrijke figuur is de Afro-Amerikaanse Rudine Sims Bishop. Zij muntte de metaforen spiegels en vensters (Sims Bishop 1982; 1990), waarop ook de eerder aangehaalde opvatting van Maliepaard steunt. Jeugdboeken, zo schreef Sims Bishop, doen twee dingen: ze maken een cultuur toegankelijk en bevestigen die tegelijkertijd. Dat geldt zowel voor de eigen cultuur als voor die van anderen (Botelho en Kabakow Rudman 2009: xiii). Boeken zijn namelijk zoals vensters, waar we doorheen kunnen kijken naar echte of fantasiewerelden, die vertrouwd of vreemd kunnen aandoen. Datzelfde raam kan echter ook een spiegel worden, wanneer het licht er juist op valt. Dan kun je jezelf erin terugzien, waardoor lezen een middel tot zelfbevestiging wordt (Sims Bishop 1990: z.p.). Het principe achter de spiegelfunctie is dus herkenning, terwijl de vensterfunctie staat voor verkenning (zie ook Van den Bossche 2024: 7).

In zowel het maatschappelijke als het wetenschappelijke debat heerst tegenwoordig de consensus dat een uitgebalanceerde verdeling tussen herkenning en verkenning voordelig is voor alle lezers, dat de spiegel-vensterbalans dus in evenwicht zou moeten zijn (Nielsen 2013: 122; Maliepaard 2012; Ghonem-Woets 2009: 332; Agosto et al. 2003: 257).

Veel hedendaagse diversiteitsonderzoekers zijn schatplichtig aan Sims Bishop (Agosto et al. 2003: 257; Botelho en Kabakow Rudman 2009: 81; 83). Dat geldt ook voor de auteur van dit hoofdstuk. Zowel in *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit* (2020), geschreven samen met Anne Klomberg, als in *Leeswijzer voor diversiteit en inclusie in jeugdliteratuur* (2024) bouwt Sara Van den Bossche verder op de concepten die Sims Bishop introduceerde. Ze neemt Sims Bishops betekenis van het begrip *spiegel* over, maar breidt het concept *venster* uit. Waar een raam een inkijk geeft in een fenomeen dat of context die je misschien nog niet kende, benadrukt Van den Bossche met het concept van de *verrekijker* het effect dat dat inzicht op je denkbeelden kan hebben. Ze legt uit:

Met een verrekijker kun je namelijk iets wat veraf is, dichterbij halen. Je verkleint de afstand tot wat je ziet en kunt het zo beter bekijken en begrijpen. Die eigenschap heeft een venster niet.

De *verrekijker* verkleint de afstand en stimuleert zo begrip. Daardoor lijkt dit instrument op het menselijke vermogen om het perspectief van andere mensen in te nemen en empathie op te brengen. (Van den Bossche 2024: 8; cursivering in origineel)

Op het nut van empathie komen we later nog terug.

Nu gaan we eerst dieper in op het werk van Sims Bishop. Haar studie *Shadow and Substance: Afro-American Experience in Contemporary Children's Fiction* (1982) was een echte mijlpaal. Daarin toonde ze aan dat de vertegenwoordiging van Afro-Amerikaanse verhaalfiguren, in vergelijking met de bevindingen van Larrick (1965), kwantitatief gezien toenam, maar er inhoudelijk nauwelijks op vooruitging: de representatie was nog steeds vooral stereotypisch en negatief (Agosto et al. 2001: 258). *Shadow and Substance* belichaamt de overgang van kwantitatief naar evaluatief onderzoek, die zich in het hele veld zou doorzetten.

Nog meer dan Larrick stond Sims Bishop stil bij de aard van de representatie, en niet enkel bij het aandeel ervan. Ze stelde fundamentele vragen over de verhoudingen tussen culturele, etnische, of raciale groepen in verhalen. Heeft het perspectief van de dominante cultuur de bovenhand, bijvoorbeeld, en moeten kleinere groepen zich inpassen in dat kader? Bevestigt de tekst dus de normativiteit van de heersende groep, ofwel, het mechanisme dat die groep en diens wereldbeeld tot norm maakt? Of stelt het verhaal deze net ter discussie, en toont het het perspectief van een groep die minder sterk staat? Waar het steeds om draait, is wie de macht in handen heeft en wiens ideologie daarom de norm in de samenleving bepaalt. Deze focus op macht kenmerkt meteen ook de verdere ontwikkelingen in de diversiteitsstudies.

Identiteit

Alle benaderingen hebben twee dingen gemeen: hun belangstelling voor (1) machtsverhoudingen en (2) de verschillen in identiteit op het vlak van cultuur, nationaliteit, ras, en etniciteit die die machtsrelaties beïnvloeden. De vier genoemde identiteitscategorieën zijn nauw verbonden, maar niet helemaal identiek. Het zijn allemaal sociale constructen; het zijn geen vooraf gegeven denkbeelden of eigenschappen, ze zijn integendeel maatschappelijk gevormd en bepaald.

Etniciteit heeft het grootste raakvlak met elk van de drie andere begrippen. Deze term duidt op “een grote groep mensen met een gedeelde cultuur, taal, geschiedenis, set van tradities, etc., of de eigenschap van het behoren tot een van deze groepen” (Cambridge).⁵ Dit begrip omvat zowel nationaliteit, ras, als cultuur, en blijkt dus de grootste gemene deler. Natie en cultuur kunnen een resem uiteenlopende toepassingen en betekenissen krijgen. Die ambiguïteit maakt dat je er moeilijk mee kunt werken (Leerssen 2007b: 379). Ras en natie hebben bovendien een sterke negatieve politieke bijklank, wat eveneens problemen schept (379). Etniciteit staat daarentegen voor een gevoel van samenhang dat mensen delen (380). Daardoor kun je het vrij eenvoudig aflezen in bijvoorbeeld literaire teksten en is het dus nuttiger voor onze doeleinden. Verder in dit hoofdstuk zullen we etniciteit daarom als paraplueterm gebruiken om te verwijzen naar zowel cultuur, nationaliteit, en ras als etniciteit zelf.

Onze identiteit is een samenspel van verschillende factoren. De Surinaams-Nederlandse hoogleraar Gloria Wekker noemt cultuur, nationaliteit, ras, en etniciteit elk een as van betekenisgeving (2016: 70).⁶ Andere assen die bijdragen aan je identiteit zijn bijvoorbeeld gender, geaardheid, religie, leeftijd, fysieke gesteldheid (*ability*), of neurotype. Alle mensen kunnen grotendeels voor zichzelf bepalen waar ze zich op elk van die betekenislijnen bevinden. Het ene individu doet dit bewuster dan het andere. Sommige aspecten zijn vaster dan andere, die weer meer flexibiliteit toelaten. Het is bijvoorbeeld relatief gezien eenvoudiger om een ander geloof aan te nemen dan om van lichaam of brein te veranderen.

Wanneer we principes uit de diversiteitsstudie op literaire teksten toepassen, is een belangrijke vraag hoe de invulling van etnische identiteit op individueel of groepsniveau zich vertaalt naar de omgang tussen mensen. Hoe heeft “wie ben ik/wie zijn wij?” invloed op “wie ben ik/wie zijn wij *tegenover* anderen?” Zoals het voorbeeld van Roly en Mila aan het begin van dit hoofdstuk aantoont, bepaalt de manier waarop iemand hun eigen etnische en genderidentiteit vormgeeft hun kijk op andere etniciteiten en genders (Leerssen 2007a: 340). De witte moeder van Roly voelt zich bedrogen door zijn zwarte vader. Ze is droevig en begrijpt niet wat er gebeurd is. Die onmacht projecteert ze op de etniciteit én het gender

van diegene die dat verdriet veroorzaakt heeft. Ze verklaart zijn gedrag met een eigenschap gelinkt aan de etnische gendergroep waartoe hij behoort: het onvermogen van zwarte, mannelijke personen om trouw te zijn (zie Gyssels 2007: 134). Dit denkbeeld van Roly's witte moeder raakt de zwarte Mila dan weer in haar etnische identiteit. In haar tegenargument verbindt ze etniciteit en gender ook aan karaktereigenschappen, maar ze keert zwart en wit om. Deze tegenstellingen zijn lastig voor Roly, wiens gender immers mannelijk is én wiens etniciteit een combinatie van wit én zwart is.

Mechanismen van identiteitsconstructie: in-group/out-group, intersecties, essentialisme, en polariteit

Het fragment uit *De duik* is om nog wel meer redenen verhelderend. Het illustreert enkele fundamentele mechanismen in de constructie en werking van etnische en genderidentiteit. Die zijn meteen ook de speerpunten in de studie van diversiteit in de jeugdliteratuur. We lopen ze in deze paragraaf één voor één langs.

Om te beginnen beschouwt Roly's moeder haar partner niet als een individu, maar stelt ze hem gelijk aan de groep waartoe hij behoort. Ze spreekt niet over hem alleen, maar over een brede verzameling gebaseerd op gender en etniciteit, die van "zwarte mannen," die Roly's vader vertegenwoordigt. Dat hij in de tekst geen naam krijgt, benadrukt de onpersoonlijke kijk van Roly's moeder op hem. De man van wie ze ooit hield, is na zijn verdwijning als een vreemde voor haar geworden. Zijn naamloosheid is daar een uiting van. Overigens heeft Roly's moeder zelf evenmin een naam, daar komen we later nog op terug.

Mensen delen zichzelf en hun medemensen bewust of onbewust in groepen in. De verklaring hiervoor ligt in de manier waarop ons brein werkt. Cognitief literatuurwetenschapper Paul Tenngart (2012) wijst erop dat "het indelen van de wereld in verschillende categorieën" een van onze "basale gedachtegangen" is (26).⁷ Hij legt uit:

[H]et fundamenteelste in het menselijke denken [zijn] gelijkenissen en verschillen tussen fenomenen in onze omgeving. Ontwikkelingspsychologen hebben aangetoond dat het vermogen om onderscheid te maken tussen gelijkenis en verschil al bij zuigelingen heel belangrijk is. Iets dat lijkt op iets anders vergt geen nieuwe aandacht, dat geldt daarentegen wel voor iets dat zich onderscheidt. (Tenngart 2012: 26)⁸

Om een identiteit te creëren zoeken we naar overeenkomsten en verschillen tussen onszelf en anderen. Op basis daarvan bakenen we onze eigen "ik" af (Meek 2001: vii). De kern van

onze identiteit – individueel of in groepsverband – is een gevoel van overeenkomst over tijd en ruimte heen (Gillis 1994: 3; Leerssen 2007c: 335). Het woord *identiteit* bevat niet voor niets het Latijnse *idem*, ‘hetzelfde’ (Leerssen 2007c: 335). We zoeken daarom bij voorkeur aansluiting bij mensen die op ons lijken, terwijl we geneigd zijn om ons af te keren van mensen die niet zijn zoals wij.

Voor iedereen geldt dus dat er groepen zijn waarvan we deel uitmaken, terwijl we tot andere groepen *niet* behoren. Met Engelse termen duiden we deze respectievelijk aan als *in-groups* en *out-groups*. Naar de *in-groups* refereren we doorgaans met “wij,” terwijl we leden van de *out-groups* naar het domein van de “zij” verwijzen. Empirisch cognitief onderzoek heeft aangetoond dat heel jonge kinderen (vanaf ongeveer één jaar oud) al een uitgesproken voorkeur vertonen voor de *in-group* (Dunham et al. 2011; Buttelmann et al. 2013; Sparks et al. 2017). Wanneer we onbekenden ontmoeten, zijn we daarom al snel achterdochtig of vijandig (Stephens 2011: 24).

De grenzen tussen groepen zijn echter relatief; verschillende *in-* en *out-groups* kunnen snijvlakken – intersecties – hebben. Het is het samenspel tussen groepen waar we binnen of buiten vallen dat onze identiteit en ons wereldbeeld kleurt. Dat is duidelijk te zien bij Roly’s witte moeder wanneer ze zegt: “Ze hadden me gewaarschuwd, iedereen thuis in Nederland: zwarte mannen gaan er op een dag vandoor” (Kuyper 2014: 20). In al haar woede en verdriet herkent ze haar verdwenen partner niet meer. Hij hoort voor haar nu tot de bredere *out-group* van “zwarte mannen.” Zelf zoekt ze steun bij haar witte *in-group*, “iedereen thuis in Nederland.” Ze schept figuurlijk afstand – een volledige oceaan – tussen zichzelf en Roly’s vader.

Bovendien *reduceert* ze de kenmerken van de ruime etnische gendergroep “zwarte mannen” tot één enkele, erg negatieve eigenschap: het onvermogen om trouw te zijn.⁹ Onze werkwoordkeuze in de vorige zin laat zien dat het hier gaat om een reductionistisch denkbeeld. We pinnen identiteiten vast op bepaalde kenmerken en ervaringen (Hade 1997: 116). We scheren nagenoeg iedereen over dezelfde kam. Wanneer we zo redeneren, zien we nauwelijks nog verscheidenheid binnen die groep. “De ander” is dus homogeen en onge-differentieerd (Bradford 2007: 12). Tegelijkertijd zien we onze eigen groep vaker als rijk geschakeerd en divers (O’Sullivan en Immel 2017: 8). Dit denkbeeld wordt ook wel *essentialistisch* genoemd en is typisch voor kolonialisme (Riesz 2007: 305). De visie van Roly’s moeder is reductionistisch omdat ze de mogelijkheid uitsluit dat individuele zwarte mannen andere kenmerken zouden hebben dan degene die typisch met hun etnische gendergroep geassocieerd worden.

Typierend is verder het denken in termen van tegenstellingen. Groepen onderscheiden zich doorgaans van elkaar door ontkenning: “zij” zijn niet zoals “wij.” Sterker nog: “zij” staan vaak voor alles wat “wij” niet zijn. O’Sullivan beschrijft deze dynamiek als

het proces van etnische stereotypering waarmee elke in-group een gunstig zelfbeeld onderhoudt door karaktertrekken en kenmerken die als onwenselijk worden beschouwd defensief te projecteren op anderen. Om de fotografische metafoor van Clemens Ruthner aan te halen, ‘het negatief van de Ander wordt gebruikt om het eigen positief te ontwikkelen’[.] (O’Sullivan 2017: 58)¹⁰

Ook dit mechanisme zien we aan het werk in het voorbeeld uit *De duik*. “[I]edereen thuis in Nederland” waarschuwt voor de slechte karaktertrek van zwarte mannen en ziet die dus als een gevaar. Zo neemt de *in-group* van Roly’s moeder er nadrukkelijk afstand van. De subtekst is dat het haast ondenkbaar is dat witte mannen zich zo zouden gedragen. Zwarte mannen zijn bedriegers, witte mannen vormen hun tegenpool. In de visie van Roly’s moeder komen de twee groepen, haar eigen “wij” en de “zij” van Roly’s vader, dus lijnrecht tegenover elkaar te staan. Deze denkwijze kenmerkt zich dan ook door een sterke polariteit of tegenstelling.

Mila is zich goed bewust van dit polaire wij-zijdenken en reageert bedachtzaam. In haar opmerking “Ze zeiden het vroeger in mijn familie over witte mannen, dat die je altijd in de steek zullen laten...” wijzen de “altijd” en “zullen” op essentialistisch denken. Toch kunnen we zien dat ze de wij-zijtegenstellingen probeert te doorprikken. Ten eerste verduidelijkt Mila ermee dat de “zij” waarover Roly’s moeder het heeft, de groep is waarvan ook haar eigen vader en grootvader deel uitmaken. Waar loopt de grens tussen de categorieën? Hoort Mila ook bij die groep, of zijn “zwarte vrouwen/meisjes” anders? Als Roly’s moeder zich afzet tegen de “zwarte mannen,” keert ze zich dan bij uitbreiding ook tegen Mila? Zo zien we dat etniciteit en gender alweer een rol spelen in hoe mensen zichzelf en elkaar percipieren en raakt Mila indirect de diversiteit in haar eigen groep aan. Ook de tijdsaanduiding “vroeger” werkt diversifiërend, omdat die impliceert dat die opvatting in de loop der jaren veranderd is.

Bovendien keert Mila de rollen om. In plaats van een zwarte maakt ze een witte man het mikpunt van het vooroordeel. De reductionistische ideeën over onbetrouwbaarheid zijn immers niet alleen van toepassing op zwarte mannen. Zoals Mila aangeeft, deden dezelfde opvattingen in haar kringen enkele generaties eerder de ronde, maar dan over leden van de

etnische groep van Roly's moeder, de witte kolonisten. Ze verwerpt de overtuiging van Roly's moeder en "iedereen thuis in Nederland" dat witte mannen een toonbeeld van trouw zijn. Daarmee laat ze zien dat stereotypen sociaal-cultureel en historisch bepaald zijn (McGillis 1997: 12). Ze wijst erop dat negatieve denkbeelden over andere groepen geen eenrichtingsverkeer zijn. Ze zijn geen alleenrecht van de heersers, maar werken in beide richtingen.

De omkering van het rollenpatroon doorbreekt daarmee ook het eenzijdige perspectief van de witte kolonisten (McGillis 1997: 12). Mila moedigt Roly aan om empathie op te brengen. Ze vraagt hem om zich te plaatsen in de schoenen van iemand anders, iemand wiens wereldbeeld niet algemeen aanvaard wordt – in tegenstelling tot dat van Roly's witte moeder. Mila's omkering van haar opvatting heeft voor Roly zo het effect van een verrekijker: ze haalt een denkbeeld dat voor hem veraf lijkt, dichterbij (Van den Bossche en Klomberg 2020: 143; Van den Bossche 2024: 8).

Ze toont meteen ook aan dat standpunten relatief zijn: wat voor een persoon of groep vanzelfsprekend lijkt, is dat voor een ander(e) helemaal niet. *De duik* ondermijnt de logische dominantie van de Nederlandse cultuur voortdurend. Daarom is het betekenisvol dat ook Roly's moeder geen naam heeft, zoals we eerder opmerkten. De tekst behandelt de cultuur van de Nederlandse kolonistoren ook enigszins reductionistisch. Roly's moeder is één van de slechts twee vertegenwoordigers van "de witte Nederlanders" in het verhaal. Verder geeft de tekst voorrang aan personages van kleur. Voor Roly's moeder is het wereldbeeld van haar *in-group* de natuurlijke standaard. De opvatting van Mila bewijst echter dat er ook andere visies zijn. Daardoor vervult Mila de rol van verrekijker (Van den Bossche 2024: 8) en stelt ze de normativiteit van het witte wereldbeeld ter discussie. Het boek nodigt het lezerspubliek daarmee uit om dat te verwerpen (Stephens 2011: 22). Zo zou de tekst de lezers ertoe kunnen aanzetten om zelf ook kritisch te kijken.

Etniciteit is typisch een identiteitskenmerk dat niet of nauwelijks waarneembaar is voor leden van de dominante groep, terwijl kleinere groepen en minderheden er vaker op aangesproken worden. Daarop wijst ook Angela Smith:

Ondanks dat iedereen een etnische identiteit heeft, wordt deze voornamelijk benadrukt voor minderheidsgroepen die behandeld worden als buitenstaanders tegenover de meerderheidsnorm. Het effect hiervan is dat de kenmerkende aard van minoriteiten constant gesignaleerd wordt. [...] In dergelijke situaties wordt de etnische identiteit van de meerderheid onzichtbaar (omdat ze 'normaal' is) en die van Anderen gemarkeerd. (Smith 2006: 35-36)¹¹

De opmerkingen van Mila en de prioritering van personages van kleur in algemenere zin in *De duik* maken de witte etniciteit van Roly's moeder net gemarkeerd.

De witte normativiteit van de Nederlandse jeugdliteratuur betekent dat het vooral witte lezers zijn die spiegels aangeboden krijgen, terwijl lezers van kleur vaker de rol van verrekijker moeten opnemen. Zij moeten zo dus meer cognitief en emotioneel werk doen bij het lezen. *De duik* stelt die wanverhouding impliciet aan de kaak.

Zoeklicht: intersectionaliteitstheorie

De dynamiek van identiteiten op snijpunten van meervoudige betekenisassen
Etniciteit is niet de enige factor in de constructie van iemands identiteit. Keren we terug naar de overtuiging van Roly's moeder dat alle zwarte mannen ontrouw zijn, dan zien we daarin verschillende dimensies van identiteit: Roly's moeder koppelt etniciteit aan gender en seksualiteit. Haar partner doet wat hij doet juist omdat hij zwart én mannelijk én heteroseksueel is – althans, zo ziet zij het. De betekenisassen cultuur, nationaliteit, ras, en etniciteit bestaan inderdaad niet in het luchtledige. Ze komen net voor in combinatie met nog weer andere assen. Daarom behandelen de toonaangevende diversiteitstheorieën de identiteitscategorieën niet in een vacuüm, maar in combinatie met andere identiteitsassen. Naast gender en seksualiteit betrekken ze bijvoorbeeld ook leeftijd, religie, sociaal-economische status, fysieke gesteldheid, en neurotype in het debat.

Zoals we eerder aangaven, zijn identiteiten veranderlijk en ontstaan ze op de kruising – de intersectie – van individuele betekenislijnen. De studie van de dynamiek van die verschillende betekenisassen kreeg dan ook de naam *intersectionaliteitstheorie* mee (vergeleijk hoofdstuk “Leeftijd”). In haar TedTalk “The Urgency of Intersectionality” (2016) vergelijkt grondlegger Kimberlé Crenshaw de betekenisassen met kruisingen in het verkeer. Daarom wordt de theorie ook wel “kruispuntdenken” genoemd (Draaisma en Borsboom 2023: z.p.).

Crenshaw (1989) muntte het begrip intersectionaliteit toen ze inzag dat onrechtvaardigheden zich opstapelen in de manier waarop het Amerikaanse rechtssysteem Afro-Amerikaanse vrouwen behandelt. De casus die haar inspireerde, was een rechtszaak van Emma DeGraffenreid tegen een autofabrikant die weigerde haar aan te nemen omdat ze zwart én vrouw was (Crenshaw 2016: z.p.). Het personeelsbeleid van de autobouwer was sterk gekleurd door opvattingen over ras en gender: het bedrijf stelde vrouwen enkel aan indien ze wit waren (voor administratief werk) en zwarte mensen enkel indien ze mannelijk waren

(als arbeiders in de productie). Als zwarte vrouw werd DeGraffenreid dus dubbel achtergesteld.

De rechter liet echter niet toe dat ze deze twee, nauw verweven vormen van achterstelling samen in één enkele zaak zou aanvechten. Een bijkomend knelpunt was dat dit fenomeen geen naam had. Een probleem dat je niet kunt benoemen, kun je niet zien, stelt Crenshaw, en wat je niet ziet, kun je moeilijk oplossen. Daarom bedacht ze een inclusieve term gebaseerd op “een simpele analogie met een kruispunt” die alle relevante identiteitsaspecten omvat (Crenshaw 2016).¹²

DeGraffenreids identiteit situeerde zich op het kruispunt van de “verkeersstromen” op de as van ras enerzijds en die van gender anderzijds. Daardoor ving ze bot:

Nu, omdat Emma zowel zwart als vrouwelijk was, bevond ze zich precies daar waar die wegen overlaptten, en ervoer ze zo de gelijktijdige impact van het gender- en ras-verkeer van het bedrijf. Justitie is zoals die ambulance die opdaagt en paraat is om Emma te behandelen enkel wanneer aangetoond kan worden dat ze schade opliep op de ras-weg of op de gender-weg, maar niet waar die wegen elkaar kruisten. (Crenshaw 2016)¹³

Het intersectionaliteitsconcept is sterk omdat het een multifocale lens op identiteitsvorming biedt en we het kunnen omzetten naar andere maatschappelijk gemarginaliseerde groepen die een opeenstapeling van verschillende soorten discriminatie ondervinden.

Zoeklicht: gender en feministische literatuurkritiek

Crenshaw was een van de eersten die de onlosmakelijke band tussen de betekenisassen gender en etniciteit op de academische kaart zetten. Velen volgden in haar voetsporen, onder hen ook auteur Chimamanda Ngozi Adichie. Zij schreef een manifest getiteld *We Should All Be Feminists* (2014), gebaseerd op een eerdere TedTalk. Mylo Freeman bewerkte dit essay tot een prentenboek: *We moeten allemaal feminist zijn* (2021). In beide teksten klagen de makers de ongelijke behandeling van mensen op basis van gender aan.

Feminisme definiëren we met Roberta Seelinger Triles als “het geloof dat alle mensen gelijke rechten volgens de wet zouden moeten hebben, ongeacht ras, gender, oriëntatie, religie, fysieke gesteldheid, sociale klasse, etniciteit, of enige andere factor” (2018, xi).¹⁴ *Gender*, zo lezen we in het online woordenboek van Van Dale, heeft drie betekenissen: het woord verwijst zowel naar *geslacht*, in de biologische zin (synoniem van “seks”), als naar het “geslacht waarvan iem. het gevoel heeft deel uit te maken” en “alles wat bij het man- of

vrouw-zijn hoort, alle seksegebonden eigenschappen.” De term gender legt de klemtoon op het sociale, geconstrueerde aspect en geeft daardoor meer vrijheid dan het biologische concept geslacht.

Het begrip is een leenwoord uit het Engels. In die taal is het zowel een zelfstandig naamwoord als een werkwoord. Elizabeth Marshall wijst er in het desbetreffende lemma in het naslagwerk *Keywords for Children's Literature* (2021) op dat het werkwoord de betekenis “vormen, ontstaan” heeft, en signaleert daarmee dat gender niet iets is dat iemand is, maar wel dat iemand *maakt* (84). Daarmee sluit Marshall aan bij een van de bekendste theorieën over gender, die van Judith Butler. Butler identificeert zich als non-binair en wijst daarmee de indeling in de binaire genderhokjes ‘man’ of ‘vrouw’ af. In diens boek *Gender Trouble*, oorspronkelijk verschenen in 1990, bouwt Butler verder op het invloedrijke werk van Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe* (1949). Beiden redeneren dat gender geen kwestie is van *zijn*, maar van *worden*. Butler belicht het performatieve aspect van gender, wat benadrukt dat ook dit een geconstrueerde identiteitscategorie is. Butler schrijft: “gender is een identiteit die precair gevormd wordt, door de tijd heen, in een uitwendige ruimte, door een gestileerde herhaling van handelingen. Het effect van gender wordt geproduceerd door de stilering van het lichaam” (1999: 179).¹⁵ Iemand kan hun gender construeren door hun lichaam qua uiterlijk en gedragingen te laten aansluiten bij een sociaal geaccepteerde invulling van dat beoogde gender.

We schrijven “sociaal geaccepteerd,” omdat in de samenleving verschillende, vaak vrij dwingende opvattingen heersen over wat het betekent om vrouw of man dan wel meisje of jongen te zijn. Elizabeth Grosz wijst er bijvoorbeeld op dat intelligentie, cognitie, geest, en ratio doorgaans gelinkt worden aan het mannelijke gender, terwijl onwetendheid, emotie, lichaam, en irrationaliteit meestal met het vrouwelijke gender geassocieerd worden (1993: 195). Helma van Lierop-Debrauwer (2021) geeft verder aan dat vrouwelijkheid traditioneel gezien samenvalt met fragiliteit (23) en hulpeloosheid (27). Andere onderzoekers hebben vastgesteld dat jongens en mannen veelal vrije toegang hebben tot het openbare domein, terwijl de bewegingsruimte van meisjes en vrouwen beperkt wordt tot de privésfeer (Ahmed 2006: 31; Beard 2018: 38-39; Fetterley 1978: 116; Nikolajeva 2010: 123) – de uitdrukking “de vrouw aan de haard” komt ergens vandaan. Als je op dit lijstje mag afgaan, komen vrouwen er behoorlijk bekaaid vanaf.

Dat vinden ook Ngozi Adichie en Freeman. In *We moeten allemaal feminist zijn* (2021) stellen ze enkele erg pertinente vragen:

Meisjes mogen zich niet boos of strijdbaar
gedragen, want dan vinden mensen hen
niet aardig. Maar jongens hoeven niet
aardig te zijn. Een boze, strijdbare jongen
wordt juist geprezen.

Een jongen mag best bang of kwetsbaar zijn.

En waarom is het zogenaamd normaal
dat de jongen de rekening van een etentje
met zijn vriendin betaalt?

Waarom is trouwen voor meisjes zo vreselijk
belangrijk en waarom geldt dat niet voor jongens?
Het is helemaal niet erg als je als meisje nooit trouwt.
(Ngozi Adichie 2021: z.p.)

Los van de binaire opvatting van gender die uit de tekst spreekt, leggen de makers met hun vragen de vinger op de wonde: gender draait rond machtsverhoudingen en het recht om te bepalen hoe je leven eruitziet, en dat hebben jongens/mannen in onze maatschappij in veel sterkere mate dan meisjes/vrouwen (zie ook Butler 1999).

Net zoals het thema etnische diversiteit in jeugdliteratuur draait het onderwerp gender in jeugdliteratuur rond hoe die machtsrelaties weergegeven worden. Want, zoals Marshall aangeeft, de jeugdliteraire weergave van gender weerspiegelt en produceert de politiek van lichamen en socialisatie, en jeugdboeken hebben van meet af aan ideeën over biologisch geslacht en de bijhorende verwachtingen qua gedrag (met andere woorden gender) versterkt (2021: 81). Aandacht voor de manier waarop gender in jeugdboeken vorm krijgt, is dan ook cruciaal.

Heel nadrukkelijk manifesteren gegenderde opvattingen over gedoogd gedrag zich in de jeugdliteratuur in afzonderlijke boeken voor meisjes en jongens. In zulke boeken “wordt vrouwelijkheid gelinkt aan verhalen van romantiek en huiselijkheid en mannelijkheid aan verhalen van avontuur en imperium” (Marshall 2021: 81).¹⁶ Ook in dit gescheiden boeken-aanbod wordt het verband tussen de patriarchale en koloniale ideologieën weer duidelijk. In het standaardwerk *Een land van waan en wijs: geschiedenis van de Nederlandse jeugdliteratuur*

(2014) merken jeugdliteratuuronderzoekers Bea Ros en Sofie De Jonckheere in hun hoofdstuk over meisjes- en jongensboeken op:

Hoe verschillend in uitingvorm ook, de gemeenschappelijke noemer door alle tijden is de idee dat jongens en meisjes niet hetzelfde zijn. De speciaal voor hen gemaakte literatuur versterkt vervolgens die idee en werkt mee aan beeldvorming van hoe jongens en meisjes (behoren te) zijn. (Ros en De Jonckheere 2014: 251)

Een boek hoeft echter niet specifiek op enkel meisjes óf jongens gericht te zijn om onderliggende gendernormen te verraden. Aan om het even welk verhaal kun je aflezen op welke genderideologie het gebaseerd is. Dat kun je doen door na te gaan welke eigenschappen met meisjes/jongens geassocieerd worden.

Sommige jeugdboeken verzetten zich tegen het idee dat gender binair zou zijn – dat iemand noodzakelijk een meisje óf een jongen is en dat er geen mengvormen zouden bestaan. Deze teksten benaderen gender in de plaats daarvan als een spectrum dat gekenmerkt wordt door fluïditeit en daarmee de biologische, diametraal tegengestelde categorieën meisje/jongen overstijgt (Marshall 2021: 81). In het Nederlandse taalgebied speelt auteur Pim Lammers een voortrekkersrol op dit terrein, met gedichten als “Tante Ben” (uit de bundel *Ik denk dat ik ontvoerd ben* 2022) en prentenboeken als *Het lammetje dat een varken is* (met illustraties van Milja Praagman 2017), dat gezien wordt als het eerste Nederlandstalige boek over een transgender personage.

Een genre dat al eeuwen erg populair is en tegelijkertijd vanuit feministische hoek sterk bekritiseerd is vanwege de conservatieve, binaire genderopvattingen is het sprookje. Een van de vroegste relevante onderzoeken op dit vlak is dat van Marcia R. Lieberman: “‘Some Day My Prince Will Come’: Female Acculturation through the Fairy Tale” (1972). In dit baanbrekende artikel, dat sindsdien zelf ook alweer mikpunt van kritiek geweest is, stelt Lieberman gegenderde plotpatronen aan de kaak. Ze bemerkt, “meisjes worden beloond als ze de mooiste van het land zijn; jongens winnen wanneer ze brutaal en actief zijn en geluk hebben” (1972: 385).¹⁷ De beloning voor meisjes bestaat meestal uit schoonheid of een heteroseksueel huwelijk, aldus Marshall (2021: 82).

Voor auteurs zijn sprookjes dankbare platformen om hun visie op gender te geven (Marshall 2021: 82). Sprookjesbewerkingen door de tijd heen met elkaar vergelijken geeft een mooi beeld van de veranderingen van geest op dat vlak. Voor het Nederlandse taalgebied

leverde Vanessa Joosen in dit opzicht erg belangrijk werk met haar studies over adaptaties van onder meer de sprookjes van de gebroeders Grimm (2011; 2012).

Een bundel met sprookjesbewerkingen die als feministisch onthaald werd, is *de Meisjes* (2021) van Annet Schaap. In dat boek kleedt Schaap zeven traditionele sprookjes uit en steekt ze in een nieuw jasje dat de beleving van de meisjes uit de titel centraal stelt. Zo is het verhaal “Koekjes” gebaseerd op de vertelling van Hans en Grietje. De hoofdpersonen zijn in Schaaps versie twee meisjes, Griet en Haasje. Zij verloren pas hun moeder. Het motief van de overleden moeder is welbekend in de jeugdliteratuur. Vanuit feministisch oogpunt is het behoorlijk misogyn – vrouwonvriendelijk – te noemen. In een analyse van Pippi Langkous geeft jeugdliteratuurwetenschapper Karen Coats aan: “Zoals veel fictionele karakters heeft Pippi een dode moeder. Zoals verstokte lezers van kinderboeken weten, is er geen gevaarlijkere plek voor een moeder dan een kinderboek, aangezien moeders in dit genre [sic] een opmerkelijk hoge sterftegraad kennen” (2007: 18).¹⁸ Dat de moeder niet noodzakelijk is voor het verhaal, zegt meteen iets over hoe haar belang ingeschat wordt.

Een ander misogyn stereotype, dat van de boze stiefmoeder, weet “Koekjes” dan weer te omzeilen. In dit verhaal is de vader alleenstaand en heeft hij het moeilijk omdat hij erg verdrietig is om zijn overleden vrouw: “als alles in het leven is omgevallen, moet je je ergens aan vasthouden, en hun vader hield zich het liefste vast aan zijn werk” (Schaap 2021: 83). Hij begraaft zich in zijn werk, uiteindelijk in die mate dat hij niet meer thuiskomt. Na enkele dagen alleen te hebben doorgebracht en zich te hebben beredderd, gaan Griet en Haasje naar hem op zoek. Ze proberen de weg naar zijn kantoor in de stad te vinden en gebruiken koekjes om een kruimelspoor achter te laten – althans, dat is de bedoeling, maar de vreet-zuchtige Griet eet ze allemaal op. Deze vrouwelijke hoofdpersonen zijn dus allesbehalve deugdelijke meisjes. Het zijn integendeel personen van vlees en bloed. Door van Griet en Haasje meisjes met gebreken te maken, die bovendien zelf initiatief nemen om hun situatie te verbeteren, gaat de tekst in tegen het beeld van brave, passieve meisjes die gekluisterd aan de haard reddeloos op hulp wachten.

De heks die de kinderen wil opeten uit het traditionele sprookje is vervangen door een collectief van vrouwen, de “Lievemoeders,” dat de meisjes lokt met koekjes en hen op een andere manier consumeert: ze vangen de wanhoop van de hongerige, droeve Griet in foto's die ze gebruiken als uithangbord voor hun koekjesmerk. Ze vertegenwoordigen hebzucht en winstbejag, eigenschappen waar de tekst kritiek op levert, door de vrouwen als heksen af te schilderen: “‘Maar we blijven hier niet hoor,’ zei Haasje toen de moeders de deur hadden dichtgedaan. ‘Volgens mij zijn het heksen.’ / ‘Domoor,’ zei Griet met haar hoofd lekker

warm in het kussen. ‘Heksen zijn niet roze’” (103). Deze bewerking houdt de negatieve beeldvorming van heksachtige vrouwen die het op onschuldige, weerloze kinderen gemunt hebben dus in stand. Bovendien doet de tekst er nog een schepje bovenop: de Liefemoeders verpersoonlijken ook de druk die het slanke schoonheidsideaal meisjes/vrouwen oplegt:

‘Neem nog een koekje,’ zeiden ze. ‘Veeg de kruimels van je mond. Oppassen voor je make-up!’

‘En dan stoppen met eten, alsjeblieft,’ zeiden ze. ‘Want je wordt er niet dunner op, en met dikke meisjes maakt niemand goeie reclame, dat kun je vast ook wel bedenken. Nou vooruit, nog een keer.’ (Schaap 2021: 107)

Griet en de Liefemoeders komen er als toonbeelden van vraat- en hebzucht bekaaid vanaf. Van alle vrouwelijke figuren in het verhaal is er eigenlijk maar een die er goed uit komt, en dat is Haasje. Zij bedenkt een list: ze verbrandt een Barbie – een symbool van vrouwelijkheid – als afleidingsmanoeuvre om tijdens de chaos die daarna ontstaat ongemerkt het telefoonnummer van hun vaders kantoor te kunnen opzoeken en contact te kunnen opnemen met hem.

Uiteindelijk blijft het stereotype van de man die de vrouwen uit de nood komt helpen in dit verhaal overeind. Haasje zet het reddingsscenario wel in gang, door haar list en door haar vader te verwittigen, maar de twee meisjes komen niet bij de heksen weg zonder dat hij hen komt redden. Bovendien bevestigt het gegeven dat de twee vrouwelijke hoofdpersonages binnenshuis gevangen zitten terwijl hun vader uit werken is de traditionele koppeling van mannen aan het publieke en vrouwen aan het private domein.

Onze analyse toont aan dat genderrollen een ingewikkeld gegeven zijn. Hoewel Haasje als toonbeeld van een daadkrachtig meisje dat oplossingsgericht handelt, breekt met de typische hulpeloze, passieve rol die Lieberman en Van Lierop-Debrauwer signaleerden, is het beeld dat het verhaal als geheel van vrouwen schept niet echt gunstig te noemen. Wel positief is, in vergelijking met traditionele sprookjes, dat de karakters tekening veel genuanceerder is (zo krijgen we bijvoorbeeld vrij uitgebreid inzicht in de psychologie van de vader) en dat geen enkel personage louter goed of slecht is. Daarmee helpt de tekst de onrealistische, zwart-witte verwachtingen over genderrollen alvast de wereld uit.

Zoeklicht: ideologiekritiek en kritisch diversiteitsbewustzijn

Gender en etniciteit zijn allebei complexe identiteitscategorieën, die niet in een vacuüm bestaan. Zoals we in dit hoofdstuk al hebben laten zien, krijgen identiteiten steeds betekenis in relatie tot de context. De ideologie die in die context de norm bepaalt, geeft daarin de doorslag. Daarom is het bij de analyse van jeugdboeken belangrijk om te achterhalen welk wereldbeeld ze promoten. Een hoofdstroming binnen het diversiteitsonderzoek is dan ook *ideologiekritiek*. De specifieke vorm die zich concentreert op etnische diversiteit werd bekend als *kritisch multiculturalisme*. Voor Botelho en Kabakow Rudman (2009: 17) is het doel te onderzoeken op welke manier verschillen sociaal geconstrueerd worden. Daniel D. Hade (1997: 116) verduidelijkt dat kritisch multiculturalisme bevraagt welke betekenis een samenleving toekent aan verschillen op vlak van ras, klasse, en gender, en hoe die maatschappij macht, middelen, en status onder verschillende groepen verdeelt. Opnieuw zien we dus dat gender en etniciteit samen behandeld worden.

In dit hoofdstuk zullen we de benaming *kritisch diversiteitsbewustzijn* hanteren (zie ook Van den Bossche en Klomberg 2020). Een analysemethode voor kritisch diversiteitsbewustzijn vinden we in *Imagining Sameness and Difference in Children's Literature* (2017), geredigeerd door Emer O'Sullivan en Andrea Immel. Hun methode is geïnspireerd op de *imagologie* of *image studies*, waarin de hamvraag is: hoe zijn verschillende naties, culturen, of etnische groepen door de jaren heen afgebeeld in literaire teksten? Het uitgangspunt is dat stereotypen zich vlot verspreiden via literatuur (O'Sullivan 2015: 12). De imagologie legt mechanismen van identiteitsbepaling en wederzijdse perceptie in de onderlinge omgang tussen verschillende naties, culturen, of etnische groepen bloot. Bijzonder handig is het standaardwerk *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters: A Critical Survey* (2007), geredigeerd door Manfred Beller en Joep Leerssen. Relevante voorbeelden van casestudies vind je ook in het themanummer gewijd aan imagologie van het tijdschrift *Literatuur zonder leeftijd* (jaargang 29, nummer 96, 2015).

O'Sullivan en Immel werken met gerichte vragen omtrent representatie (2017: 10-15), die houvast kunnen geven bij een tekstanalyse. Deze vragen kun je gebruiken om zowel etniciteit als gender in een tekst vast te pakken. We sommen ze hieronder op en geven telkens de achterliggende gedachte aan:

- Wie kijkt? Degene die in een tekst waarneemt, bepaalt wat er getoond wordt. Vertelperspectief en focalisatie staan voor discursieve macht en handelingskracht (agency). Wie ziet, kan sturen wát er gezien wordt.

- Wie worden waargenomen? Er wordt verteld over wie belangrijk en interessant is. Wie onbeduidend is, valt uit de boot.
- Hoe worden zij gerepresenteerd? Welke denkbeelden, stereotypen, en associaties keren steeds terug en zijn dus bepalend voor de representatie?
- Waarom worden zij op die manier gerepresenteerd? Wat is de verhouding van de waarnemer tot degenen die waargenomen worden? Wil de observator zich met de geobserveerde groep identificeren of zich ervan onderscheiden?

Met deze vragen kunnen we de ideologische kleuring van de tekst achterhalen. Een cruciaal idee hierachter is dat taal de sleutel tot macht is, vandaar de verwijzing naar *discursieve* macht, naar de autoriteit die vervat zit in het recht om een discours te houden (Stephens 1992: 5; 11). Het gaat om de macht van het woord en de macht om het woord te nemen. Kritisch diversiteitsbewustzijn is nauw verwant met de postkoloniale theorie (O'Sullivan en Immel 2017: 10; zie verderop).

De aanpak van O'Sullivan en Immel is vergelijkbaar met die van Botelho en Kabakow Rudman (2009): zij sporen hun lezers eveneens aan om alert te zijn voor hoe macht in een tekst uitgeoefend wordt. Hun analyse-instrument is een glijdende schaal van subjectposities, waarmee je de machtsrelaties kunt klasseren (Botelho en Kabakow Rudman 2009: 118-119). Het is een hulpmiddel om de ideologische stellingen van de personages te bepalen en zo zicht te krijgen op het wereldbeeld in de tekst.

Subjectpositie verwijst naar de stelling tegenover een tekst van waaruit de ideologie van die tekst het eenvoudigst te begrijpen is, omdat het wereldbeeld van daaruit natuurlijk overkomt (Stephens 1992: 67). Botelho en Kabakow Rudman (2009: 118-119) identificeren vier mogelijke subjectposities: dominantie, gedoogsteun, verzet, en daadkracht. Er is sprake van *dominantie* wanneer macht op basis van bijvoorbeeld ras, klasse, of gender ongelijk verdeeld is. Hebben de personages die onderdrukking geïnternaliseerd en kiezen ze de kant van de overheersers, dan hebben we het over *gedoogsteun*. Een actieve kritische houding noemen we *verzet*. Wanneer iemand vanuit weerstand probeert om het discours van onderdrukking te veranderen, hebben we te maken met *daadkracht*.

Zoeklicht: postkoloniale theorie

De postkoloniale benadering bestudeert macht en de daaraan gekoppelde rangordes in de specifieke context van kolonialisme en imperialisme. *Kolonialisme* slaat op het veroveren van gebied dat je je vervolgens als kolonie toe-eigent. *Imperialisme* verwijst naar het begrip

‘imperium’ of keizerrijk, en de drang om dat rijk steeds verder uit te breiden, onder andere door kolonisatie. Postkolonialisme is een term met een brede lading geworden (McGillis 1997: 9). We concentreren ons hier op de variant die zich richt op cultuurproducten waarin de impact van het historische fenomeen kolonialisme doorwerkt (Bradford 2007: 8). Het gaat dus om teksten waaraan je de hiërarchie tussen westerse overheersers en onderdrukte groepen kunt aflezen. De postkoloniale benadering van jeugdliteratuur gaat na hoe jeugdboeken de koloniale ervaring in het verleden en de effecten ervan in het heden representeren (9).

Een manier om dat te doen is tekenen van eurocentrisme en universalistische denkbeelden op te sporen en te proberen die te ontmantelen (McGillis 1997: 8). Een tendens in veel imperialistische culturen is dat kolonisten de rest van de wereld zien als een leeg canvas waarop hun ideeën geprojecteerd kunnen worden (Riesz 2007: 305). Kolonisatie hangt meestal samen met het uitoefenen van discursieve macht. Overheersers dringen hun wereldbeeld op, zodat er voor de stem van de inheemse bevolking geen ruimte overblijft, maar zij voornamelijk als onderwerp van gesprek dient (Bradford 2007: 10; zie ook O’Sullivan en Immel 2017: 10).

Aan de basis van imperialisme ligt het allesoverheersende geloof in de eigen superioriteit (Grzegorzcyk 2015: 30). De ‘ontwikkelde’ kolonisten plaatsen zichzelf vaak boven de inheemse culturen, die in hun ogen primitief, barbaars, en achtergebleven zijn (Khorana 1997: 17). Die houding getuigt daarnaast van paternalisme (Riesz 2007: 305): de neiging om gekoloniseerden gelijk te stellen aan kinderen – onschuldige tabula rasa’s waarin de ideologie van de kolonisten gekerfd kan worden (Grzegorzcyk 2015: 26). Samengevat domineren binaire tegenstellingen (Bradford 2007: 11), minachting, en homogenisering (Riesz 2007: 305) het beeld van de gekoloniseerde “ander.”

Het postkoloniale zoeklicht verwerpt homogenisering en benadrukt heterogeniteit en hybriditeit. Het bevraagt de vanzelfsprekende verhevenheid van één groep boven een andere en de onnatuurlijke rangorde die daardoor ontstaat (McGillis 1997: 12-13). Het besteedt aandacht aan de richting van culturele stromen in een tekst: vanuit welke hoek worden ideeën opgelegd? Daarom gaat het bijvoorbeeld na of het perspectief en de focalisatie bij een personage uit de dominante dan wel de onderdrukte cultuur liggen (Stephens 2011: 18; vergelijk ook O’Sullivan en Immel 2017: 10-15).

Het verhaal van het Nederlands-Indische personage Lily uit *Nooit meer thuis* (2017) van Martine Letterie leent zich goed voor een postkoloniale lezing. Als overwegend realistische, historische roman vertegenwoordigt het boek een gangbaar genre in postkoloniale jeugd-

literatuur (Bradford 2007: 97). Je kunt deze benadering echter ook toepassen op andere soorten verhalen (bijvoorbeeld met dierlijke personages, zie Van den Bossche en Klomberg 2020: 97-101).

In *Nooit meer thuis* zijn Lily en haar familie niet meer welkom in Nederlands-Indië na de onafhankelijkheidsstrijd, omdat de rol van haar vader als officier in het Koninklijk Nederlands Indisch Leger hen tot vertegenwoordigers van de koloniale macht maakt. Ze trekken daarom naar Nederland. Daar aangekomen wordt Lily zich voor het eerst bewust van haar gemengde etnische identiteit. Zoals haar reisgezel Bennie stelt, is Lily “geen pure witte” (Letterie 2017: 27). Voor de vlucht uit Nederlands-Indië had ze geen reden om daarbij stil te staan. Toen was het simpel: “Vanbinnen is ze gewoon Lily” (27). In Nederland wordt ze als biraciaal individu echter met de nek aangekeken (vergelijk Smith 2006: 35-36). De vlucht veroorzaakt dus twijfels over haar etnische identiteit. Wie ze vanbinnen is, strookt niet meer met hoe ze van buitenaf gezien wordt. Als Nederlands-Indische is ze verstoten uit haar moederland, en ook in haar vaderland hoort ze niet thuis. Ze voelt zich als het ware “in tweeën [...] gescheurd” (8). De tekst haalt de beleving van ontheemding, die kenmerkend is voor de koloniale ervaring (Bradford en Baccolini 2011: 44), naar voren. Lily's gespletenheid toont aan dat het etnische aspect van iemands identiteit in een samenspel met de omgeving werkt. Vanuit intersectioneel perspectief kunnen we vaststellen dat de perceptie van haar positie op de etnische as verschuift al naargelang de context.

Zoeklicht: cognitieve literatuurwetenschap

De cognitieve literatuurwetenschap biedt aangrijpingspunten om het *hoe* van representatie te bestuderen. Wanneer we het beeld van een groep of individu cognitief benaderen, onderzoeken we uit welke cognitieve modellen het bestaat. We vragen ons af welke structuren in ons denken dat beeld vormen. Welke middelen – metaforen, stereotypen, schema's, en scripts – worden gebruikt om dat welbepaalde beeld op te hangen? Daar draait het in deze benadering om. Met de cognitieve literatuurwetenschap kun je theoretische voorspellingen doen over welke effecten de beeldvorming in een tekst op het publiek zou kunnen hebben. Dat demonstreerden we eerder in dit hoofdstuk, bijvoorbeeld wanneer we suggereerden dat *De duik* lezers kan aanzetten tot kritisch en empathisch nadenken.

Cognitieve jeugdliteratuurwetenschappers nemen aan dat jeugdliteratuur invloed heeft op de manier waarop het brein de wereld begrijpt en structureert (Stephens 2011: 16; zie ook hoofdstuk “Brein”). Daaronder vallen ook sociale constructen zoals identiteit en etniciteit. De cruciale mentale bouwstenen van die constructen kunnen we met de cognitieve litera-

tuurwetenschap zorgvuldig ontleden. Bovendien kunnen we nagaan hoe ze in jeugdboeken weergegeven worden.

Constructen worden niet willekeurig samengesteld, maar bouwen voort op bestaande cognitieve modellen, die telkens opnieuw herhaald en hergebruikt worden. Zo ontstaan intertekstuele patronen en gemeenschappelijk gedeelde betekenissen. We vallen steeds terug op structuren waarmee we al vertrouwd zijn, omdat die cognitief gezien minder van ons vergen dan nieuwe gegevens. We hoeven er minder mentale energie aan te besteden precies omdat we ze al kennen (Tenngart 2012: 26; zie eerder). Het is dus voordelig voor onze hersenen om de voorkeur te geven aan opgeslagen boven nieuwe informatie.

Concepten en beelden die we geïnternaliseerd hebben, hebben erg veel invloed. Ons denken is doordrongen van terugkerende mentale structuren, die ons veel vertellen over hoe we naar de wereld kijken. Sommige van onze mentale modellen zijn idiosyncratisch – eigen aan onszelf als individu – maar de meeste delen we met andere mensen. We groeien op en worden gesocialiseerd in interactie met onze omgeving. Zo komen we in contact met culturele narratieven, die we ons vervolgens eigen kunnen maken. Zoals Trites toelicht:

[O]nze cognitie wordt gevormd door herhaalde culturele invloeden die ons brein – omwille van efficiëntie – opslaat als stereotiepe kennis. Culturele narratieven zijn dus onze mentaal opgeslagen en cultureel bekrachtigde scripts over status, macht, en geconstrueerde sociale rollen. (Trites 2014: 60)¹⁹

Onze cognitie volgt dus min of meer vaste routes die bepaald zijn door sociale en culturele productie. De cognitieve benadering legt zulke culturele narratieve scripts bloot en geeft ons dus een inkijk in de ideologie van een tekst. Om die reden is ze erg nuttig voor de studie van diversiteit.

Als voorbeeld van de productieve toepassing van cognitieve concepten bespreken we stripboeken uit de reeks *Asterix en Obelix* (Goscinny en Uderzo, 1961-...). We kunnen al gauw vaststellen dat de serie draait rond de etnische denkbeelden die leden van de stam van Asterix de Galliër en de in Gallië gelegerde Romeinse soldaten van elkaar hebben. Meer nog, de spanning en humor in de strips zijn vaak geworteld in die wederzijdse opvattingen. De sterke en slimme Galliërs zien de Romeinen als zwak en naïef, eigenschappen waarvan ze handig gebruikmaken in slapstickachtige confrontaties.

Tekenend is de terugkerende uitspraak “Rare jongens, die Romeinen!” Dat iconische zinnetje is geënt op de werking van etnische denkbeelden: de Galliërs observeren het

gedrag en de gewoonten van de Romeinen, kunnen ze niet rijmen met hun eigen gebruiken, en beschouwen hen daarom als ‘raar.’ De Galliërs nemen expliciet afstand van datgene wat niet binnen hun eigen cognitieve modellen past. Het Gallische beeld van de Romeinse ander komt dus voort uit een botsing van eigenschappen en tradities met het zelfbeeld van de Galliërs. De Romeinen van hun kant beschouwen Asterix en zijn stamgenoten als onoverwinnelijk en vrezen hen daarom. Alleen al de aanblik van de Galliërs doet de Romeinen sidderen en beven, omdat ze een pandoering verwachten. De reputatie van de Galliërs gaat hen dus vooraf. Dit beeld is zodanig verankerd en verspreid dat we van een cultureel narratief kunnen spreken.

Deze wederzijdse etnische denkbeelden kunnen we eenvoudig cognitief duiden. De perceptie van de Romeinen als ‘raar’ is een voorbeeld van schematische kennis. Voor een uitgebreide definitie verwijzen we naar het hoofdstuk “Brein,” maar hier willen we meegeven dat een schema een kennisstructuur is, een cluster van informatie, waarmee ons brein gegevens verwerkt en de kern ervan efficiënt opslaat. Het is “een socio-cultureel bepaald mentaal protocol om een situatie te hanteren” (Stockwell 2002: 77).²⁰ De verwachting van de Romeinse soldaten dat een confrontatie met de Galliërs op geweld uitdraait, is dan weer een script: het is een mentaal scenario voor een gebeurtenis, voor hoe we voorzien dat die zal verlopen. Dankzij zulke kennisstructuren kunnen we vrij eenvoudig door het dagelijkse leven navigeren. De Romeinen weten dankzij het script dat ze het best op een lopen zetten wanneer ze Galliërs tegenkomen.

Jeugdboeken die positief omgaan met diversiteit werken volgens John Stephens (2011: 12) vaak met doorbreking van schema’s en scripts. Een voorwaarde daarvoor is dat de lezers ze helder voor ogen hebben. Een mechanisme dat vaak voorkomt, is dan ook dat de tekst een schema/script eerst oproept om het daarna te doorbreken (Van den Bossche 2018: 458; Van den Bossche en Klomberg 2020: 125-128). In *De duik* wordt bijvoorbeeld het stereotype dat zwarte mannen hun vrouw zullen verlaten voor een ander ondermijnd en ontkracht. Roly’s vader maakt een hachelijke reis naar het verleden en doet dat net uit liefde voor zijn partner. Volgens Stephens (2011: 15) is herhaling een cruciale strategie in dit proces. Aan een element dat vaak terugkeert, kennen we vanzelfsprekend belang toe. Eenmaal lezers het schema/script dat veel herhaald is, herkennen, kan het gewijzigd worden.

Aanpassingen zijn bijvoorbeeld uitbreiding met extra componenten, of toevoeging van afwijkende of onvoorziene elementen (14-15). Vooral de impact van onverwachte invullingen of wendingen kan heel groot zijn. Door het verrassingseffect kunnen lezers het mentale model her-denken in lijn met de nieuwe invulling (Stockwell 2002: 111). Het schema/script

kan zelfs een compleet andere blik op de wereld worden (Stockwell 2012: 127; Stephens 2011: 14). Het idee is dus dat de lezers hun mentale schema's/scripts aanpassen onder invloed van wat ze lezen. De confrontatie met onbekende inzichten kan de normativiteit van bepaalde denkbbeelden nuanceren (Stephens 2011: 34). Dit proces zit ook achter de venster- en verrekijkerfunctie van boeken, die we eerder bespraken (Sims Bishop 1982; 1990; Van den Bossche en Klomberg 2020; Van den Bossche 2024).

Casus: met het ruimteschip koers zetten naar een betere toekomst

Om dit hoofdstuk af te sluiten, bespreken we een prentenboek over immigratie, waarin gender ook een rol speelt: *Morgen is een ander land* (2017) van witte makers Michael De Cock en illustrator Trui Chielens. Het is het relaas van een naamloos meisje dat haar niet-gespecificeerde thuisland moet ontvluchten en per vrachtwagen naar een onbekend land gesmokkeld wordt. Door een meisje in de hoofdrol te plaatsen, breekt het boek alvast met de mannelijke norm in de Nederlandstalige jeugdliteratuur waarop De Bruijn en haar collega's (2021) wezen (zie eerder). We lichten de cognitieve mechanismen in de tekst uit om zo de toegevoegde waarde van cognitieve literatuurwetenschap voor de studie van diversiteit in jeugdboeken te onderstrepen.

De korte samenvatting van de plot hierboven roept meteen het script op van de vluchtelingentrafiek vanuit Noord-Afrika, het Midden Oosten, en Azië naar Europa. Dit verhaalpatroon duikt de laatste jaren steeds vaker op in de Nederlandstalige jeugdliteratuur. Voor schrijvers is zo'n verhaal brengen een van de mogelijkheden om hun maatschappelijke engagement te tonen. Voor lezers die zichzelf erin herkennen omdat ze “gedwongen in emotioneel of fysiek ballingschap leven,” geeft het de boodschap dat ze niet alleen zijn en dat ze gehoord worden, aldus Philip Nel (2018: 358).²¹ Hij voegt er nog aan toe dat boeken die hun ervaringen afschilderen

kunnen dienen als een spiegel voor de diepe angst van ontheemde kinderen bij het omgaan met de onzekerheid of ze ooit een nieuwe thuis zullen vinden. Verhalen zoals deze helpen, hoewel ze uiteraard geen substituut voor het eigenlijke thuis zijn. (Nel 2018: 359)²²

Voor lezers voor wie ‘thuis’ daarentegen een vanzelfsprekend concept is, kan het boek net als een venster en verrekijker werken.

De protagonist in *Morgen is een ander land* is een schoolmeisje van wie het nog prille leven getekend is door verlies. Haar land is geteisterd door oorlogsgeweld, door “muren die dansen en huizen die vallen” (De Cock). De hoofdpersoon vertelt: “In de stad waar ik vandaan kom regent het brokstukken. Het puin valt er als water uit de hemel” (De Cock). Vanwege de oorlogssituatie moet het meisje vluchten, samen met haar moeder. De grootmoeder blijft achter, zij is te zwak om te reizen. Haar vader reist alleen, waarschijnlijk omdat hij zo meer kans heeft om het te halen. Door de familieconstellatie volgens genderde lijnen vorm te geven, vertolkt het boek een patroon dat immigratiescenario's in het echte leven reflecteert.

Teksten zoals deze, die kinderen geconfronteerd met oorlogsleed portretteren, zijn volgens Stephens (2011) een inbreuk tegen het cognitieve schema van een ‘normale’ jeugd. Traditioneel is de kindertijd gekenmerkt door bijvoorbeeld een vreedevolle omgeving, spel, vriendschap, schoolgaan, en vrijheid (31-32). Nel (2018: 359) beaamt: “Het hachelijke van ontheemding vergroot de kwetsbaarheden inherent aan kind-zijn.”²³

Morgen is een ander land geeft ons inzicht in de diepste gedachten en herinneringen van een vluchtelingenkind en doet zo een beroep op de empathische verbeelding van lezers zonder die ervaring (Stephens 2011: 31). *Empathie*, ook wel inlevingsvermogen genoemd, is het “vermogen om zich in de gevoelens van anderen in te leven” (Van Dale). Het is een belangrijk facet van onze cognitie. Doordat we in dit boek toegang krijgen tot de ideeën en gevoelens van het meisje is de kans groot dat we empathie voor haar zullen opbrengen.

Veel van de vluchtelingennarratieven in de hedendaagse Nederlandstalige jeugdliteratuur zijn realistische verhalen. Onze casus vormt hierop een uitzondering, omdat dit prentenboek realisme vermengt met de nodige fantasie en verbeelding. In tegenstelling tot mimetische, waarheidsgetrouwe teksten is *Morgen is een ander land* sterk symbolisch van aard. De tekst maakt overvloedig gebruik van metaforen. Dit stijlmiddel zorgt net als schema's en scripts voor houvast in onze cognitie en vormt daarom een hoeksteen van de cognitieve benadering (zie ook hoofdstuk “Brein”). “[De] metafoor is een fundamenteel patroon in de werking van het menselijke brein,” stelt cognitief literatuurwetenschapper Peter Stockwell (2002: 105).²⁴ Ons denken is volgens hem inherent metaforisch (105). Stijlfiguren bepalen hoe we naar de wereld kijken en vertellen ons tegelijk iets over ons wereldbeeld. Stockwell wijst op het belang van conceptuele metaforen (106). Dit zijn denkprocessen waarmee we een abstracte, conceptuele inhoud uitdrukken in termen van een concrete, belichaamde eigenschap. We gebruiken ze om onze perceptie van de wereld af te bakenen. Denk aan uitdrukkingen als HET LEVEN IS EEN REIS, of GOED IS OMHOOG (110). Een ander typerend

voorbeeld is IDEEËN ZIJN PLANTEN, omdat ze kunnen groeien en we ze kunnen kweken, bij manier van spreken (110; zie ook hoofdstuk “Brein”).²⁵

Morgen is een ander land is doordrongen van een netwerk van conceptuele metaforen waarin de noties ‘zoeken,’ ‘vinden,’ ‘verbergen,’ ‘verliezen,’ en ‘verdwijnen’ centraal staan. Deze stijlfiguren vatten de ervaring van verlies van het meisje dat haar thuis en haar zusje heeft verloren. Haar gevoelens bij dat overlijden verwoordt ze precies in zulke overdrachtelijke termen: “Doodgaan gebeurt. [...] Sommige mensen kunnen zo goed *verstoppertje* spelen dat je ze nooit of te [sic] nimmer *terugvindt*. Ze zijn voorgoed *verdwenen*. Ze zijn voor altijd *weg*” (De Cock 2017; nadruk toegevoegd). Dit web van stijlfiguren steunt op de conceptuele metafoor DOOD IS VERTREK.²⁶

Bij de vlucht moet het meisje afscheid nemen van haar vader. Hij probeert de wanhopige situatie als volgt te duiden: “Papa zegt dat God zich voor ons *verstoopt* heeft, dat niemand hem nog kan *vinden*.” (De Cock; nadruk toegevoegd) Op de smokkeltocht mogen het meisje en haar moeder amper persoonlijke bezittingen meenemen. Papa merkt op:

‘Alleen onszelf nemen we mee [...] Jezelf kun je niet achterlaten.’

Maar wat vergiste hij zich. Je kunt jezelf *verliezen*.

Je kan uit *elkaar vallen in duizend stukken*. (De Cock 2017; nadruk toegevoegd)

Zulke beeldspraak, die alludeert op conceptuele metaforen gelinkt aan vertrekken en verliezen, en het gevoel van ontheemding verwoordt, is doorheen het hele verhaal geweven.

Het idee dat verdriet kan aanvoelen alsof je lichamelijk uiteenvalt, brengt ons bij de belichaamde aard van onze cognitie. We kunnen enkel waarnemen met en vanuit ons lichaam, nooit van buitenaf. Alle mogelijkheden die we hebben om te percipiëren en ons uit te drukken zijn dus gebonden aan die biologische omstandigheden (Stockwell 2002: 4-5). De vlucht is voor het meisje een sterk belichaamde ervaring. Zij en haar moeder moeten zich in de vrachtwagen waarin ze vervoerd worden schuilhouden achter een paard. Er is niet veel plaats, niet voor mensen en al helemaal niet voor bagage. Uit al haar speelgoed moet het meisje één stuk selecteren, dat ze bij zich mag houden. De keuze valt op Kapitein Kompas, haar eenogige pop en beste vriend, die haar vergezelt en – symbolisch – steeds de juiste weg wijst. Het kompas duidt natuurlijk ook op een reis, meteen een andere belangrijke stijlfiguur in het verhaal. Deze verwijst naar de conceptuele metafoor HET LEVEN IS EEN REIS (110).²⁷

Het meisje ziet haar vlucht meer bepaald als een ruimtereis. “Waarom zou ik bang zijn?” denkt ze, “Ik weet alles over ruimtereizen. En naar deze reis heb ik zo uitgekeken” (De Cock 2017). Wanneer de mensensmokkelaar het plan voor hun tocht uitrolt, zorgt het script van een ruimtereis ervoor dat ze de aanpak logisch vindt klinken: “‘We vertrekken in de nacht,’ zei Snor toen. ‘Diep in de nacht.’ Natuurlijk! Zo vreemd is dat niet. Ruimtereizigers reizen bij het licht van de maan en de sterren.” De ruimtemetaforiek en het daarmee samenhangende schema van eindeloosheid geven haar hoop:

Oma zegt dat *uiteindelijk* alles goed komt. En als het nog niet goed is, nou, dan is het doodgewoon het einde nog niet. Is dat geen geruststellende gedachte? Maar weet je wat? Niet alle dingen hebben een einde. Neem nu de ruimte bijvoorbeeld. De ruimte stopt nooit. Want als je denkt dat het voorbij is, dan kun je altijd nog een stuk verder. (De Cock 2017; nadruk in origineel)

Eenmaal in de vrachtwagen beschrijft de hoofdpersoon wat ze waarneemt als volgt: “Als we rijden, dan hoor ik het zoemen en ronken van de motoren. Het ruisen van de wind, tegen de wand van *ons ruimteschip*” (nadruk toegevoegd). In haar verbeelding breidt het meisje de peri-persoonlijke ruimte, de plek die haar persoon omgeeft, uit (Stephens 2011: 26). Zo probeert ze grip te krijgen op de fysieke ervaring van verplaatsing, die bij ontheemding hoort. De beklemming van haar positie als verstekeling (eveneens een bekend schema) contrasteert scherp met de schematische oneindigheid van het heelal. Haar lichaam mag dan al gevangen zitten, haar geest laat het meisje niet beteugelen. Op die manier illustreert de tekst een gebruikelijke strategie in teksten met een hoog diversiteitsbewustzijn, namelijk dat de peri-persoonlijke ruimte de betekenis van een metaforische ruimte aanneemt (26), en daardoor een symbolische waarde krijgt.

De paratekst van *Morgen is een ander land* kadert de tocht eveneens als een ruimtereis. Op de achterflap lezen we: “Een meisje en haar moeder stappen in de donkere laadbak van een vrachtwagen, voor een lange, onzekere rit. Het lijkt wel een *ruimtecapsule* op weg naar een *onbekende planeet*” (De Cock 2017; nadruk toegevoegd). De illustraties versterken dit mentale kader. Op de omslag zien we het meisje en Kapitein Kompas tegen een nachtelijke hemel tussen sterrenbeelden zweven. Verderop in het boek wordt de vrachtwagen afgebeeld met een sterrenmotief op de zijkant, en in de laadruimte drijft het meisje als gewichtloos rond in het ijle.

In cognitieve begrippen kunnen we het kompas en de ruimteterminologie zien als lijsten (omkaderingen, *framings*) die specifieke cognitieve kaders (*cognitive frames*) oproepen:

Dat laatste is een cognitieve, mentale categorie waarvan de begrippen geactualiseerd worden doordat iets formeel afgebakend wordt in bijvoorbeeld een literaire tekst. Het *kader* verwijst naar de kennis, associaties, en verwachtingen die men tijdens het leesproces inschakelt om de tekst te begrijpen. Een lijst is de *markering in de tekst* die de lezer naar een bepaald cognitief kader leidt. (Tenngart 2012: 37; nadruk toegevoegd)²⁸

De lijsten zijn dus ingangen in de tekst naar achterliggende denkbeelden. Zo voert het kompas naar het concept 'reis' en fungeren de verwijzingen naar ruimtevaart als lijsten die het concept van de reis nader preciseren als 'ruimtereis.' Het kompas, de sterren, en het ruimteschip zijn markeringen in de tekst voor het cognitieve kader waarbinnen het meisje haar tocht probeert te plaatsen, om die behapbaar en draaglijk te maken, en er een positieve draai aan te geven. Qua inhoud en gevoelswaarde lopen de kaders 'vluchtelingentrafiek' en 'ruimtevaart' erg uiteen. Immigratie en ontheemding roepen eerder negatieve associaties op, terwijl ruimtevaart doorgaans staat voor progressie en succeservaringen. Doordat de tekst de vlucht als lijst verbindt met een kader met een heel andere gevoelslading, treedt conceptvermenging (*conceptual blending*; Stockwell 2002: 97) op: de positieve eigenschappen van het brondomein ('ruimtevaart') worden toegepast op het als negatief ervaren doeldomein ('immigratie'). Ze kunnen zo de perceptie van dat doelgebied bijstellen.

Het kader van de ruimtereis lokt op zijn beurt specifieke schema's en scripts uit. Ruimtevaart roept allicht gegenderde schematische beelden op van goedgetrainde mensen, hoofdzakelijk mannen, in speciaal uitgeruste pakken die onder het publieke oog een raket bestijgen. In *Morgen is een ander land* volgen we daarentegen een jong meisje in alledaagse kledij dat heimelijk en nauwelijks voorbereid in een vrachtwagen moet klimmen. De tekst gaat dus in tegen de verwachtingen die het kader van de ruimtereis schept. Daarmee doorkruist het boek ook stereotypische genderpatronen. De hoofdpersoon is vrouwelijk, maar tegelijk dapper en geïnteresseerd in wetenschap. Dat zijn eigenschappen die nog al te weinig met meisjes geassocieerd worden (Coats 2019, Pauwels 2021). Door het relaas van een klein meisje op de vlucht te schetsen stelt de tekst bovendien het gegenderde schematische beeld bij van asielzoekers als jonge, kwieke mensen – vooral mannen – die hun land verlaten om elders hun geluk te zoeken (zie hoofdstuk "Levensverhalen").

Aan het einde van het verhaal, wanneer de hoofdfiguur de vrachtwagen verlaat in het land van aankomst, doet zich schemadoorbreking voor (*schema disruption*; Stockwell 2002: 80; zie Van den Bossche 2018: 458; Van den Bossche en Klomberg 2020: 125-128). Met een onmiskenbare verwijzing naar de maanlanding bedenkt het meisje: "Hier gaan we dan. Dit

is een kleine stap voor een heel klein meisje. Wie weet wat ik daar zal vinden, in de eindeloze ruimte. Vast mijn nieuwe thuis. Ooit” (De Cock 2017). Het jonge, vrouwelijke hoofdpersonage neemt de iconische uitspraak van de volwassen, mannelijke astronaut Neil Armstrong over en zet ze naar haar hand.

Het einde van de tekst is open. We weten dus niet of het uiteindelijk positief afloopt voor het meisje. Zo wijkt het verhaal ook nog eens af van het script dat een gelukkig einde in kinderboeken dicteert en doorbreekt het mogelijk alweer de lezersverwachtingen.

Tot slot belichten we de titel van het boek, *Morgen is een ander land*, die eveneens dat principe toepast. Na de frase “morgen is” verwacht je typisch een kwalificatie die net als ‘morgen’ iets te maken heeft met tijd, zoals ‘morgen is er weer een dag,’ of ‘morgen gaat de zon weer op.’ In dit geval wordt tijd echter verbonden met ruimte, wat minder gebruikelijk is. Hetzelfde zien we ook gebeuren in de tekst, bijvoorbeeld in deze passage: “‘Kijk,’ zei Snor tegen papa. ‘We volgen het pad van de zijderups.’ [...] ‘Dat is de weg naar ons nieuwe thuis,’ fluisterde mama. ‘Naar de toekomst.’” Ook hier treedt conceptvermenging op. Dit kan aanleiding geven tot vervreemding (*defamiliarisation*; Stockwell 2002: 111; Van den Bossche en Klomberg 2020: 128-130), wat dan weer tot het her-denken van de bestaande mentale categorieën kan leiden. Een tekstpassage die de titel aanhaalt, maakt helemaal duidelijk hoe het mechanisme werkt:

‘Morgen vertrekken we.’

‘Waar naartoe?’

‘Naar een ander land. Daar ligt onze toekomst.’

Morgen is een ander land, dacht ik. (De Cock 2017)

We zien hoe het meisje ‘morgen’ en ‘toekomst’ enerzijds en ‘ander land’ anderzijds aan elkaar koppelt. Ze stelt het geografische schema ‘ander land’ dus gelijk aan het temporele schema ‘toekomst.’ ‘Morgen’ fungeert als een *pars pro toto* voor ‘tijd.’ Het is een deel van een concept dat metonymisch voor een groter geheel staat (Stephens 2011: 24). Dat geldt ook voor het begrip ‘ander land,’ dat verwijst naar een nieuwe plek die een betere toekomst representeert. *Morgen is een ander land* gaat speels en vervreemdend om met mentale structuren. Daardoor illustreert het boek treffend de kracht van cognitieve elementen in jeugdboeken en van de cognitieve benadering van de studie van diversiteit in de jeugdliteratuur.

Conclusie

In dit hoofdstuk bespraken we, naast de cognitieve literatuurwetenschap, nog verscheidene andere zoeklichten die samen het diverse, multi-, en interdisciplinaire onderzoeksveld “diversiteit in de jeugdliteratuur” uitmaken. We hebben laten zien waarom en hoe de spiegel-, venster-, en verrekijkerfuncties van jeugdboeken – die hun verhouding tot de maatschappij vatten – de spil van het onderzoeksdomein vormen. Onze eigen klemtoon hebben we gelegd op de verschillende manieren waarop we de machtsrelaties die schuilgaan achter de begrippen spiegel, venster, en verrekijker kunnen achterhalen.

Allereerst hebben we aandacht besteed aan het fundament van die machtsverhoudingen: de mechanismes aan de basis van het denken in groepen en categorieën die onze identiteitsvorming sterk bepalen. Vervolgens introduceerden we vijf zoeklichten om de werking van identiteiten in verhouding tot machtsdynamieken uit te diepen. Het eerste van die zoeklichten, de intersectionaliteitstheorie, biedt een multifocale lens op identiteit en onderdrukking. Vanuit dat kruispuntdenken zoomden we vervolgens in op gender en feminisme als vruchtbare invalshoeken op diversiteit. Kritisch diversiteitsbewustzijn, ten derde, is gericht op de ideologieën die de machtsrelaties aansturen. Het onderzoekt hoe die tot uitdrukking komen in literaire teksten, met de concepten subjectpositie en discursieve macht. Deze benadering vormde een opstap voor het zoeklicht van de postkoloniale theorie, een specifieke invulling van diversiteitsbewustzijn die de gevolgen van kolonialisme voor identiteiten en beeldvorming onderzoekt. De cognitieve literatuurwetenschap, tot slot, levert handvatten om de cognitieve bouwstenen van mentale beelden omtrent gender en etniciteit te duiden. Door de ingrediënten te interpreteren, kan dit laatste zoeklicht bijdragen aan het kritische diversiteitsbewustzijn van de lezers.

De voorbeelden die we hebben gekozen om de verschillende theorieën en concepten te illustreren, vertegenwoordigen een breed palet van stijlen, vormen, en genres. We gingen van strips over prentenboeken en hybride prenten/leesboeken tot romans, en van mime-tisch, magisch-realistisch, en symbolisch naar allegorisch. De voornaamste boodschap is dat, ongeacht hoe ver een verhaalwereld van het ‘echte’ leven af lijkt te staan, het maatschappelijk relevante thema diversiteit nooit veraf is. Of een verhaal nu draait om tijd-, ruimte-, of bootreizigers, met de zoeklichten uit dit hoofdstuk kunnen we de onderwerpen diversiteit en inclusie altijd voor het voetlicht brengen. Zo kunnen we de waarde van jeugdboeken voor het maatschappelijke debat rond die thema’s belichten.

Bibliografie

Primaire literatuur

- Adichie, Chimamanda Ngozi, en Mylo Freeman, ill. *We moeten allemaal feminist zijn*. Amsterdam: De Bezige Bij, 2021.
- De Cock, Michael, en Trui Chielens, ill. *Morgen is een ander land*. Amsterdam/Antwerpen: Querido, 2017.
- Kuypers, Sjoerd, en Sanne te Loo, ill. *De duik*. Rotterdam: Lemniscaat, 2014.
- Letterie, Martine. *Nooit meer thuis*. Amsterdam: Leopold, 2017.
- Schaap, Annet. *de Meisjes: zeven sprookjes*. Amsterdam/Antwerpen: Querido, 2021.

Secundaire literatuur

- Adichie, Chimamanda Ngozi. "The Danger of a Single Story." *TED* (oktober 2009). https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=nl#t-99428. Geraadpleegd op 5 juli 2017.
- Agosto, Denise E., Sandra Hughes-Hassell, en Catherine Gilmore-Clough. "The All-White World of Middle-School Genre Fiction: Surveying the Field for Multicultural Protagonists." *Children's Literature in Education* 34.4 (2003): 257-275.
- Ahmed, Sara. *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. Durham/Londen: Duke University Press, 2006.
- Beard, Mary. *Vrouwen & Macht: een manifest*. Amsterdam: Athenaeum/Polak & Van Gennep, 2018.
- Bossche, Sara Van den. "Diving into the Past: Cognitive Tools for Developing Resistant Literacy in a Postcolonial Dutch-Antillean Hybrid Novel." *Children's Literature Association Quarterly* 43.4 (2018): 454-473.
- Bossche, Sara Van den, en Anne Klomberg, *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit*. Stichting Lezen reeks 33. Utrecht: Eburon, 2020.
- Bossche, Sara Van den. *Leeswijzer voor diversiteit en inclusie in jeugdliteratuur*. 2024. <https://www.lezen.nl/publicatie/leeswijzer-voor-diversiteit-en-inclusie-in-jeugdliteratuur/>. Geraadpleegd 5 juni 2025.
- Boon, Ton den. "In 'mensen van kleur' staat kleur niet alleen maar voor huidskleur." *Trouw* (20 mei 2017). <https://www.trouw.nl/home/in-mensen-van-kleur-staat-kleur-niet-alleen-maar-voor-huidskleur~a3dcc9bb/>. Geraadpleegd op 5 juni 2025.
- Botelho, Maria José, en Masha Kabakow Rudman. *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors*. Londen/New York: Routledge, 2009.
- Bradford, Clare. *Unsettling Narratives: Postcolonial Readings of Children's Literature*. Waterloo, Ont.: Wilfrid Laurier University Press, 2007.
- Bradford, Clare, en Raffaella Baccolini. "Journeying Subjects: Spatiality and Identity in Children's Texts." *Contemporary Children's Literature and Film: Engaging with Theory*. Eds. Kerry Mallan en Clare Bradford. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011. 36-56.
- Bruin, Joost de. *Multicultureel drama? Populair Nederlands televisiedrama, jeugd en etniciteit*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam/Cramwinckel, 2005.

- Bruijn, Ymke de, Rosanneke A.G. Emmen, en Judi Mesman. "Ethnic Diversity in Children's Books in the Netherlands." *Early Childhood Education Journal*, 49 (2021): 413-423.
- Butler, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1999. Herziene digitale editie.
- Buttellmann David, Norbert Zmyj, Moritz Daum, en Malinda Carpenter. "Selective Imitation of In-Group over Out-Group Members in 14-Month-Old Infants." *Child Development* 84.2 (2013): 422-428. Cambridge.
- *Cambridge English Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>. Geraadpleegd op 5 juni 2025.
- Campbell Naidoo, Jamie, en Sarah Park Dahlen. "Open Books, Open Doors: Cultural Diversity On and off the Page." *Diversity in Youth Literature: Opening Doors through Reading*. Eds. Jamie Campbell Naidoo, en Sarah Park Dahlen. Chicago: ALA Editions, 2013. xiii-xvii.
- Coats, Karen. "Pippi Longstocking and the Father of Enjoyment." *Barnboken* 30.1-2 (2007): 15-23.
- Coats, Karen. "Visual Conceptual Metaphors in Picturebooks: Implications for Social Justice." *Children's Literature Association Quarterly* 44.4 (2019): 364-380.
- Crenshaw, Kimberlé. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics." *University of Chicago Legal Forum* 1989.1 (1989): 139-167.
- Crenshaw, Kimberlé. "The Urgency of Intersectionality." *TED* (oktober 2016). https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality. Geraadpleegd op 5 juni 2025.
- Draaisma, Nienke, en Merlijn Borsboom. "Intersectionaliteit." *Didactiek Nederlands* (28 juni 2023). <https://didactieknederlands.nl/2023/06/intersectionaliteit/>. Geraadpleegd op 16 april 2025.
- Dunham, Yarrow, Andrew Scott Baron, en Susan Carey. "Consequences of 'Minimal' Group Affiliations in Children." *Child Development* 82.3 (2011): 793-811.
- February, Tammy. "Hair politics and diversity in fiction: Why black girls need to see girls that look like them on book covers." *W24* (22 september 2017). <https://www.w24.co.za/Entertainment/Books/hair-politics-and-diversity-in-fiction-why-black-girls-need-to-see-girls-that-look-like-them-on-book-covers-20170922>. Geraadpleegd op 27 maart 2019.
- Fetterley, Judith. *The Resisting Reader: A Feminist Approach to American Fiction*. Bloomington/ Londen: Indiana University Press, 1978.
- Freeman, Mylo. "Black girls can be princesses too, that's why I wrote my books." *The Guardian* (6 juni 2016). <https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2016/jun/06/diversity-black-girls-can-be-princesses-too-mylo-freeman>. Geraadpleegd op 18 januari 2019.
- Genootschap Onze Taal. "PVV stelt Kamervragen over woordkeuze NOS." *Onze Taal*. <https://onzetaal.nl/nieuws-en-dossiers/taalnieuws/pvv-stelt-kamervragen-over-woordkeuze-nos/>. Geraadpleegd op 27 maart 2019.
- Genovesi, Iñaki Oñorbe. "Sjakie (van de chocoladefabriek) was in Roald Dahls eerste versie een zwart jongetje." *De Volkskrant* (14 september 2017). <https://www.volkskrant.nl/boeken/sjakie-van-de-chocoladefabriek-was-in-roald-dahls-eerste-versie-een-zwart-jongetje~a4516518/>. Geraadpleegd op 19 maart 2019.
- Ghonem-Woets, Karen. "Allemaal door de heg: interculturele vriendschappen in verhalen voor jonge kinderen." *De Leeswelp* 15.9 (2009): 330-332.

- Gillis, John R. "Memory and Identity: The History of a Relationship." *Commemoration: The Politics of National Identity*. Ed. John R. Gillis. Princeton: Princeton University Press, 1994. 3-27.
- Gozdecka, Dorota A., Selen A. Ercan, en Magdalena Kmak. "From Multiculturalism to Post-Multiculturalism: Trends and Paradoxes." *Journal of Sociology* 50.1 (2014): 51-64.
- Grosz, Elizabeth. "Bodies and Knowledges: Feminism and the Crisis of Reason." *Feminist Epistemologies*. Eds. Linda Alcoff, en Elizabeth Potter. New York: Routledge, 1993. 187-215.
- Grzegorzczak, Blanka. *Discourses of Postcolonialism in Contemporary British Children's Literature*. New York/Londen: Routledge, 2015.
- Gyssels, Kathleen. "Creoles." *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters: A Critical Survey*. Eds. Manfred Beller, en Joep Leerssen. Amsterdam: Rodopi, 2007. 131-135.
- Hade, Daniel D. "Reading Children's Literature Multiculturally." *Reflections of Change: Children's Literature since 1945*. Ed. Sandra L. Beckett. Westport: Greenwood Press, 1997. 115-122.
- Joosen, Vanessa. *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: An Intertextual Dialogue between Fairy-tale Scholarship and Postmodern Retellings*. Detroit: Wayne State University Press, 2011.
- Joosen, Vanessa. *Wit als sneeuw, zwart als inkt: de sprookjes van Grimm in de Nederlandstalige literatuur*. Tiel: LannooCampus, 2012.
- Khorana, Meena. "Postcolonial or Postindependence?" *ARIEL: A Review of International English Literature* 28.1 (1997): 16-20.
- Kokkola, Lydia, en Sara Van den Bossche. "Diversifying Understandings of Diversity: Possible Routes for Nordic Children's Literature." *Barnboken* 43 (2020).
- Larrick, Nancy. "The All-White World of Children's Books." *Saturday Review* (11 september 1965): 63-65; 84-85.
- Leerssen, Joep. "Identity/Alterity/Hybridity." *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters: A Critical Survey*. Eds. Manfred Beller, en Joep Leerssen. Amsterdam: Rodopi, 2007a. 335-342.
- Leerssen, Joep. "Nation, Ethnie, People." *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters: A Critical Survey*. Eds. Manfred Beller, en Joep Leerssen. Amsterdam: Rodopi, 2007b. 377-381.
- Leerssen, Joep. "Imagology: History and Method." *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters: A Critical Survey*. Eds. Manfred Beller, en Joep Leerssen. Amsterdam: Rodopi, 2007c. 383-387.
- Lieberman, Marcia R. "'Some Day My Prince Will Come': Female Acculturation through the Fairy Tale." *College English* 34.3 (1972): 383-395.
- Lierop-Debrauwer, Helma van. "De tomboys van Tine van Berken: genderscripts in *Een klaverblad van vier* en *De dochters van den generaal*." *Spiegel der Letteren* 63.1-2 (2021): 19-37.
- Maliepaard, Bas. "De held heet zelden Achmed." *Trouw* (6 oktober 2012). <https://www.basmaliepaard.nl/publicaties/trouw-interviews/de-held-heet-zelden-achmed>. Geraadpleegd op 21 maart 2018.
- Marshall, Elizabeth. "Gender." *Keywords for Children's Literature*. Eds. Philip Nel, Lissa Paul, en Nina Christensen. New York: New York University Press, 2021. 81-84. Tweede editie.

- Martin, Michelle H., en Rachele Washington. "From the Kitchen to the Edges: The Politics of Hair in African American Children's Picture Books." *The Embodied Child: Readings in Children's Literature and Culture*. Eds. Roxanne Harde, en Lydia Kokkola. New York/Londen: Routledge, 2018. 83-94.
- McGillis, Roderick. "Postcolonialism, Children, and their Literature." *ARIEL: A Review of International English Literature* 28.1 (1997): 7-15.
- Meek, Margaret. "Preface." *Children's Literature and National Identity*. Ed. Margaret Meek. Stoke on Trent: Trentham Books, 2001. vii-xvii.
- Nel, Philip. *Was the Cat in the Hat Black? The Hidden Racism of Children's Literature, and Why We Need Diverse Books*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2017.
- Nel, Philip. "Migration, Refugees, and Diaspora in Children's Literature." *Children's Literature Association Quarterly* 43.4 (2018): 357-362.
- Nielsen, Anna. L. "Building a Core Collection: Muslim Experiences in English-Language Children's Books, September 2001-September 2011." *Diversity in Youth Literature: Opening Doors through Reading*. Eds. Jamie Campbell Naidoo, en Sarah Park Dahlen. Chicago: ALA Editions, 2013. 119-128.
- Nikolajeva, Maria. *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. New York/Londen: Routledge, 2010.
- O'Sullivan, Emer. "Picturing the World for Children: Early Nineteenth-Century Images of Foreign Nations." *Imagining Sameness and Difference in Children's Literature: From the Enlightenment to the Present Day*. Eds. Emer O'Sullivan, en Andrea Immel. Londen: Palgrave Macmillan, 2017. 51-70.
- O'Sullivan, Emer. "Wat imagologie kan betekenen voor de jeugdliteratuur." *Literatuur zonder leeftijd* 29.96 (2015): 8-28.
- O'Sullivan, Emer, en Andrea Immel. "Sameness and Difference in Children's Literature: An Introduction." *Imagining Sameness and Difference in Children's Literature: From the Enlightenment to the Present Day*. Eds. Emer O'Sullivan, en Andrea Immel. Londen: Palgrave Macmillan, 2017. 1-25.
- Paul, Lissa. "Multicultural Agendas." *Children's Literature: Approaches and Territories*. Eds. Janet Maybin, en Nicola J. Watson. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. 84-98.
- Pauwels, Frauke. *Niet eens een labjas? De veelstemmige verbeelding van wetenschappers en technologen in hedendaagse jeugdliteratuur*. Antwerpen, Universiteit Antwerpen, 2021. Dissertatie.
- Riesz, János. "Colonialism." *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters: A Critical Survey*. Eds. Manfred Beller, en Joep Leerssen. Amsterdam: Rodopi, 2007. 304-305.
- Rigney, Ann. "Representation." *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters: A Critical Survey*. Eds. Manfred Beller, en Joep Leerssen. Amsterdam: Rodopi, 2007. 415-418.
- Ros, Bea, en Sofie De Jonckheere. "Een geval apart: Meisjes- en jongensboeken." *Een land van waan en wijs: geschiedenis van de Nederlandse jeugdliteratuur*. Eds. Rita Ghesquiere, Vanessa Joosen, en Helma van Lierop-Debrauwer. Amsterdam/Antwerpen: Atlas Contact, 2014. 248-279.
- Sims Bishop, Rudine. *Shadow and Substance: Afro-American Experience in Contemporary Children's Fiction*. Urbana, IL: NCTE, 1982. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215369.pdf>. Geraadpleegd op 15 maart 2018.
- Sims Bishop, Rudine. "Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors." *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom* 6.3 (1990). <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>. Geraadpleegd op 15 maart 2018.

- Smith, Angela. "Paddington Bear: A Case Study of Immigration and Otherness." *Children's Literature in Education* 37.1 (2006): 35-50.
- Sparks, Erin, Meghan G. Schinkel, en Chris Moore. "Affiliation Affects Generosity in Young Children: The Roles of Minimal Group Membership and Shared Interests." *Journal of Experimental Child Psychology* 159 (2017): 242-262.
- Stephens, John. *Language and Ideology in Children's Fiction*. Londen/New York: Longman, 1992.
- Stephens, John. "Schemas and Scripts: Cognitive Instruments and the Representation of Cultural Diversity in Children's Literature." *Contemporary Children's Literature and Film: Engaging with Theory*. Eds. Kerry Mallan, en Clare Bradford. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011. 12-35.
- Stockwell, Peter. *Cognitive Poetics: An Introduction*. Londen/New York: Routledge, 2002.
- Tenngart, Paul. "Barnlitteraturens kognitiva värden." *Barnlitteraturens värden och värderingar*. Eds. Sara Kärrholm, en Paul Tenngart. Lund: Studentlitteratur, 2012. 23-38.
- Trites, Roberta Seelinger. *Literary Conceptualizations of Growth: Metaphors and Cognition in Adolescent Literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014.
- Trites, Roberta Seelinger. *Twenty-First-Century Feminisms in Children's and Adolescent Literature*. Jackson: University Press of Mississippi, 2018.
- Vermaat, Adri. "'Wit' overheerst, 'blank' zij gerespecteerd." *Trouw* (19 mei 2017). <https://www.trouw.nl/opinie/-wit-overheerst-blank-zij-gerespecteerd~a624a605/>. Geraadpleegd op 27 maart 2019.
- Voorst, Sandra van. "In de 'kerk zonder kinderen' op zoek naar de allochtone kinderboekenauteurs." *Literatuur zonder leeftijd* 21.72 (2007): 107-124.
- Voorst, Sandra van. "'Prinsesjes zijn nog altijd blond': waar zijn de jeugdboekenauteurs met een niet-westerse migratieachtergrond? Verslag over de periode 2006-2016." *Literatuur zonder leeftijd* 31.103 (2017): 10-23.
- Wekker, Gloria. *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*. Durham/Londen: Duke University Press, 2016.

Noten

- 1 In dit handboek kiezen we bewust voor de term *wit* in plaats van *blank*. Dit laatste adjectief krijgt hoe langer hoe meer een negatieve connotatie: "Blank roept associaties op met rein en schoon en zwart is dat dan blijkbaar niet" (Genootschap Onze Taal). Deze keuze weerspiegelt daarnaast de tendens in de media om de voorkeur te geven aan *wit* (Vermaat 2017: z.p.).
- 2 Zie ook Van Voorst (2007).
- 3 In dit handboek gebruiken we *mensen van kleur*, naar analogie met het Engelse *people of colour*, omdat deze benaming als minder kwetsend dan *coloured* ('gekleurd') wordt ervaren (Den Boon 2017: z.p.).
- 4 "the ways in which texts (and other media) provide images of the world."
- 5 Definitie ontleend aan *Cambridge Online Dictionary*: "a large group of people with a shared culture, language, history, set of traditions, etc., or the fact of belonging to one of these groups." Vergelijk ook Leerssen (2007b: 379): "een *ethnie* wordt in modern onderzoek gedefinieerd als een groep die intersubjectief gebonden is door een gedeelde zelfidentificatie, die een gedeeld gevoel van cultuur en historische continuïteit omvat" [an *ethnie* is defined in modern scholarship as a group bonded intersubjectively by a common self-identification, involving a common sense of culture and historical continuity.]
- 6 "ax[i]s of signification"
- 7 "indelningen av världen i olika kategorier"; "basala tankemönster"

8 "det mest grundläggande i det mänskliga tänkandet: likheter och skillnader mellan fenomen i omvärlden. Utvecklingspsykologer har visat att förmågan att skilja mellan likhet och skillnad är mycket viktig redan hos spädbarn. Något som är likt något annat kräver inte ny uppmärksamhet, det gör däremot något som skiljer ut sig." Zie ook Kokkola en Van den Bossche (2020: z.p.).

9 Vergelijk Gyssels (2007: 134): "de *performance* van zwarte mannelijkheid is zwaar beschadigd: vaders zijn afwezig, onverantwoordelijk, ontrouw" [the performance of black masculinity has been seriously damaged: fathers are absent, irresponsible, unfaithful].

10 "the process of ethnic stereotyping by which any ingroup maintains a favorable self-image by defensively projecting traits and features regarded as undesirable onto others. To cite the photographic metaphor used by Clemens Ruthner, 'the negative of the Other is used to develop one's own positive'" (2012, 147).

11 "Despite the fact that everyone has an ethnic identity, it tends to be emphasized mainly for minority groups who are treated largely as outsiders to the majority norm. The effect of this is that the distinctive nature of minority groups is constantly flagged. [...] In such situations, the majority's ethnic identity becomes invisible (because it is 'normal') and that of Others, marked."

12 "a simple analogy to an intersection."

13 "Now, because Emma was both black and female, she was positioned precisely where those roads overlapped, experiencing the simultaneous impact of the company's gender and race traffic. The law -- the law is like that ambulance that shows up and is ready to treat Emma only if it can be shown that she was harmed on the race road or on the gender road but not where those roads intersected."

14 "the belief that all people should have equal rights under the law, regardless of race, gender, orientation, religion, ability, social class, ethnicity, or any other factor."

15 "gender is an identity tenuously constituted in time, instituted in an exterior space through a stylized repetition of acts. The effect of gender is produced through the stylization of the body."

16 "femininity to stories of romance and domesticity and masculinity to stories of adventure and empire"

17 "girls win the prize if they are the fairest of them all; boys win if they are bold, active, and lucky."

18 "Like many fictional characters, Pippi has a dead mother. Indeed, as inveterate readers of children's books know, there is no more dangerous place for a mother than a children's novel, as mothers have a remarkable high mortality rate in this genre."

19 "we have had our cognition shaped by repeated cultural influences that our brain stores, for efficiency's sake, as stereotypical knowledge. Cultural narratives, then, are our cognitively-stored and culturally reinforced scripts about status, power, and constructed social roles."

20 "socioculturally defined mental protocol for negotiating a situation."

21 "forced to live in emotional or physical exile."

22 "can serve as a mirror for displaced children's deep anxiety as they cope with not knowing whether they will ever find a new home. Stories like these help, even though they are of course no substitute for home itself."

23 "The precarity of displacement amplifies the vulnerabilities inherent to childhood."

24 "metaphor is a basic pattern in the way the human mind works."

25 LIFE IS A JOURNEY; GOOD IS UP; IDEAS ARE PLANTS. De conventie in de cognitieve literatuurwetenschap is dat conceptuele metaforen in kleine kapitalen weergegeven worden (Stockwell 2002: 105).

26 DEATH IS DEPARTURE

27 LIFE IS A JOURNEY

28 "Den senare är en kognitiv, mental kategori vars föreställningar aktualiseras av att någonting har formellt avgränsats i till exempel en litterär text. Ramen är den kunskap, de associationer, de förväntningar som man kopplar på i läsprocessen för att förstå texten. En inramning är den markering i texten som leder läsaren till en viss kognitiv ram."

HOOFDSTUK 7

Levensverhalen – Zijn en gezien worden

Helma van Lierop-Debrauwer

Het is voor iemand als ik een heel eigenaardige gewaarwording om in een dagboek te schrijven. Niet alleen dat ik nog nooit geschreven heb, maar het komt me zo voor dat later ik, noch iemand anders, in de ontboezemingen van een dertienjarig schoolmeisje belang zal stellen. Maar ja, eigenlijk komt dat er niet op aan, ik heb zin om te schrijven en nog veel meer om m'n hart over allerlei dingen eens grondig en helemaal te luchten. (Frank 2003: 13)

*Het Achterhuis. Dagboekbrieven 12 juni 1942 – 1 augustus 1944 (1947)*¹ is ongetwijfeld het beroemdste dagboek uit de (jeugd)literatuur. Het vertelt het verhaal van de Joodse Anne Frank (1929-1945) die met haar familie moest onderduiken om uit handen van de Duitse bezetters te blijven. Ze overleefde de oorlog niet, maar door haar dagboek weten vele volwassenen en jongeren wereldwijd vandaag nog altijd wie ze is. Bovenstaand fragment laat zien dat Anne zelf aanvankelijk niet het idee had dat er ook maar iemand later nog geïnteresseerd zou zijn in haar dagboek. Ze schrijft omdat ze behoefte heeft aan een vriendin met wie ze vertrouwelijk kan worden en bij gebrek aan een echte kiest ze voor een papieren kameraad. Ze is

niet van plan haar dagboek ooit door een ander te laten lezen. In het voorjaar van 1944 verandert ze echter van gedachten na de oproep van de Nederlandse minister Bolkestein om na de oorlog een inzameling van dagboeken en brieven te houden. Op woensdag 29 maart 1944 schrijft Anne: “Stel je eens voor hoe interessant het zou zijn als ik een roman van het Achterhuis uit zou geven. Bij de titel alleen al zouden de mensen denken dat het een detectiveroman was” (Frank 2003: 219). Na de toespraak van Bolkestein is Anne haar dagboek gaan overschrijven en bewerken, vermoedelijk omdat ze de eerste versie (aangeduid als de a-versie) stilistisch niet meer goed genoeg vond en sommige fragmenten ook te persoonlijk voor publicatie. Zo ontbreken in de tweede versie (de b-versie) passages waarin ze schreef over haar woede-uitbarstingen tegenover haar moeder. Beide versies zijn bewaard gebleven. Het boek dat in 1947 is uitgegeven staat bekend als de c-versie. Annes vader Otto Frank stelde het samen op basis van de a- en b-versie (Nussbaum z.j.). In 1991 verscheen een nieuwe editie – de d-versie – samengesteld door Mirjam Pressler. Deze uitgave volgt de b-versie, maar gebruikt meer van de a-versie dan vader Otto Frank deed.

Wat bij een vergelijking van de twee fragmenten uit het dagboek opvalt, is dat Anne onderscheid maakt tussen een dagboek en een roman in termen van privé en publiek, feit en fictie. Hoewel ze het niet met zoveel woorden zegt, suggereert Anne hiermee dat een levensverhaal pas interessant is voor andere lezers dan de schrijver zelf wanneer het niet bij feiten blijft. De aantrekkingskracht zit volgens haar in de fictionalisering van de gebeurtenissen. Veel lezers van haar dagboeken vinden echter juist het idee dat het hier om een ‘echt leven’ gaat belangrijk en ontroerend. Deze spanning tussen feit en fictie is een van de belangrijkste thema's in de studie van levensverhalen en loopt als een rode draad door dit hoofdstuk heen. Onderzoek naar levensverhalen wordt samengenomen onder de noemer *lifewriting-studies*, een interdisciplinair vakgebied dat zijn theoretische basis vindt in inzichten uit onder meer de literatuurwetenschap, geschiedwetenschap, antropologie en ethiek. Het is een groeiende discipline sinds in de afgelopen decennia de maatschappelijke aandacht voor levensverhalen sterk is toegenomen. Op televisie volgen realityseries van bekende en minder bekende Nederlanders en Vlamingen elkaar in hoog tempo op, websites benadrukken de betekenis van persoonlijke verhalen voor het succes van maatschappelijke organisaties en commerciële ondernemingen, schrijvers en artiesten zien zelfpresentatie als een belangrijk middel om hun werk onder de aandacht van een breed publiek te brengen, en professionals in de ouderenzorg wijzen steeds nadrukkelijker op het belang van levensverhalen voor de geestelijke gezondheid van ouderen. Persoonlijke verhalen zijn alom tegenwoordig in de hedendaagse samenleving.

In de volgende paragraaf definiëren we lifewriting, het onderwerp van lifewriting-studies, en we bespreken de belangrijkste genres en functies. Daarna verkennen we de authenticiteit en de ethische conventies van levensverhalen. In het tweede deel van dit hoofdstuk passen we de theorie toe op *De gelukvinder* (2008) van Edward van de Vendel en Anoush Elman.

Levens in woord en beeld

Lifewriting is een begrip dat gewoonlijk wordt gebruikt voor verhalen waarin auteurs het eigen leven of dat van iemand anders beschrijven (Smith en Watson 2010: 4). Het is een paraplueterm voor levensverhalen die sterk van elkaar kunnen verschillen in inhoud, vorm en functie. Sidonie Smith en Julia Watson onderscheiden in *Reading Autobiography* (2010) maar liefst meer dan 60 (sub)genres, variërend van adoptieverhalen, brieven en memoires tot reisblogs. Onderzoek naar lifewriting concentreert zich echter vooral op het dagboek, de biografie en de autobiografie. Hoe wel de indruk bestaat dat lifewriting als overkoepelelend begrip veel jonger is dan de termen *biografie* en *autobiografie*, gaat de oorsprong ervan terug tot dezelfde tijd. Volgens een aantal onderzoekers was *lifewriting* als verzamelnaam voor levensverhalen eind 17de, begin 18de eeuw al populair (Howes 2020: z.p.; Kadar 2014: 196). De eerste vermelding van het woord *biografie* dateert van 1683, terwijl het woord *autobiografie* voor het eerst werd gebruikt in 1809 (Kadar: 195-196).

De drie genres dagboek, autobiografie en biografie, kwamen tot bloei in de 18de eeuw als gevolg van twee ontwikkelingen: individualisering en de perceptie van tijd als lineair in plaats van cyclisch (Lejeune 2009: 58-59). Door de toenemende individualisering gingen noties als zelfkennis, zelfreflectie en zelfbewustzijn in deze eeuw van de Verlichting een steeds grotere rol spelen. Hierdoor werden vormen van schrijven over het eigen leven zoals het dagboek en de autobiografie populair. In de loop van de 17de en de 18de eeuw maakte de opvatting van tijd als cyclisch plaats voor de visie op tijd als lineair en onomkeerbaar. Een cyclisch tijdsbesef is gebaseerd op zich herhalende gebeurtenissen zoals de seizoenen die telkens terugkeren, terwijl een lineaire tijdspceptie uitgaat van het eenmalige: wat voorbij is, komt niet meer terug. Hierdoor kreeg de factor tijd in een mensenleven meer betekenis en groeide de behoefte van mensen om hun eigen levensloop op papier vast te leggen (Lejeune 2009: 58-59). De eerdergenoemde introductie van de term *autobiografie* aan het begin van de 19de eeuw illustreert deze tendens.

Dagboek

Het lineaire karakter van tijd is het duidelijkst zichtbaar in het *dagboek* dat, anders dan de naam doet vermoeden, niet per definitie een boekvorm heeft. Die vorm krijgt het dagboek pas wanneer het gepubliceerd wordt en bij het gros van de dagboeken gebeurt dat niet. Een van de kenmerken van het dagboek is juist dat het geheim is: er zit niet voor niets vaak een slot op. *Boek* is bovendien misleidend omdat dagboekschrijvers heel verschillend materiaal gebruiken om hun leven mee vast te leggen: van schriften, notitieblokken, agenda's tot losse blaadjes en, tegenwoordig, de computer (Lejeune 2009: 175-178).

De belangrijkste eigenschap van het dagboek is dat het bestaat uit losse teksten, aantekeningen, vaak met een datum erboven. Een ander kenmerk is de focus op het hier en nu, waardoor er sprake is van onmiddellijkheid. Philippe Lejeune (170) merkt op dat het gezien wordt als een strijd tegen tijd, een stoppen van de tijd door het nu vast te leggen. Omdat het dagboek bestaat uit losse aantekeningen en dagboekschrijvers zelf bepalen wanneer en hoe vaak ze schrijven, is het een genre dat zich kenmerkt door fragmentatie, discontinuïteit en lacunes, redundantie en herhaling, spreektaal en afwezigheid van narrativiteit. Met dat laatste bedoelt Lejeune dat het dagboek wel vertelt, maar dat die vertelling meestal niet gestructureerd is volgens duidelijke narratieve principes (169-170). Het begin is bijna altijd gemarkeerd, maar dat geldt veel minder voor het slot dat meer variatie kent. Schrijvers kunnen aankondigen dat ze ermee ophouden, ze kunnen abrupt stoppen met schrijven en hun dagboek al of niet vernietigen, of ze kunnen het herlezen en annoteren (188).

Alle tot nu toe genoemde kenmerken gelden vooral voor privédagboeken. Wanneer een dagboek openbaar wordt gemaakt, dan is er voorafgaand aan de publicatie meestal sprake van inhoudelijke aanpassingen, zoals het weglaten van voor anderen kwetsende tekstfragmenten, of van veranderingen in de stijl en compositie. De verschillende versies van het dagboek van Anne Frank zijn wat dat betreft bijzonder illustratief. Vergelijking van de a- met de b-versie laat, zoals gezegd, zien dat Anne met oog op publicatie in de tweede versie passages over haar moeder wegliet en meer aandacht besteedde aan de literaire vorm.

Een moderne vorm van het dagboek is de onlineblog, door Elisabetta Adami (2008: 251) omschreven als “een webpagina die steeds wordt bijgehouden door iemand die dagelijks of periodiek zijn of haar visie op gebeurtenissen geeft.”² Webportals met blogs benadrukken de overeenkomst met het traditionele dagboek door namen als “Diaryland” of “OpenDiary” (Adami: 253). Toch zijn er ook verschillen. Het belangrijkste onderscheid is dat in dagboeken zelfverkenning de voornaamste functie is, terwijl het in blogs vaker gaat om een publieke bevestiging van het eigen bestaan. In blogs is de kloof tussen privé en openbaar aanzienlijk

kleiner dan in het dagboek. Dat geldt nog sterker voor digitale platforms als Instagram, YouTube, TikTok en BookTok die jongeren in toenemende mate gebruiken om (emotionele) ervaringen uit hun eigen leven te delen, liefst met een zo groot mogelijk publiek.

Een interessant voorbeeld van blogs in de jeugdliteratuur was het *ABCyourself*-project (2010-2020), een initiatief van de Nederlandse schrijver Edward van de Vendel. Jongeren die de ambitie hebben om schrijver te worden, konden gedurende een bepaalde tijd blogs op een website plaatsen. In sommige gevallen kwam het tot een boekpublicatie, zoals in het geval van Mathijs Meinema (*We gaan heel goede vrienden worden*, 2012) en Iduna Paalman (*Heej maisje*, 2012). Veel van de blogs in het *ABCyourself*-project gaan over het eigen leven. Zo vermeldt de omslagtekst van *We gaan heel goede vrienden worden* dat de gebundelde blogs van Meinema “een mozaïek van zijn leven” vormen, “waarin de scherven ieder een andere kleur hebben, maar samen één geheel vormen.” Deze metafoor voor de blogs onderstreept nog eens de verwantschap met het dagboek waarvan de losse teksten uiteindelijk ook een eenheid vormen.

Autobiografie

De autobiografie is net als het dagboek een vorm van schrijven over het eigen leven. Een intussen klassieke definitie van de autobiografie is de omschrijving van Lejeune in *Le pacte autobiographique* uit 1975:

[E]en retrospectieve vertelling in proza die wordt verteld door een bestaande persoon over zijn of haar eigen bestaan, wanneer daarbij de nadruk ligt op het persoonlijke leven, in het bijzonder op de geschiedenis van de eigen persoonlijkheid. (Lejeune, in Schipper 1991: 10)

Deze definitie laat zien dat de autobiografie voor Lejeune noodzakelijkerwijs uit twee basiselementen bestaat: subjectieve ervaring en historische gebeurtenissen – het moet immers over het leven van een bestaande persoon gaan. Hij ziet de autobiograaf als de geschiedschrijver van zijn of haar eigen leven. Autobiografieën voor jonge lezers gaan bijna per definitie enkel over de jeugdjaren van de schrijver. Een voorbeeld is de reeks van zeven autobiografische verhalen die Rita Verschuur tussen 1993 en 2004 over haar jeugd tijdens en na de Tweede Wereldoorlog schreef, met *Hoe moet dat nu met die papillotten?* (1993) en *Vreemd land* (1995) als bekendste titels.

Smith en Watson (2010: 5-15) typeren de autobiografie door het genre te contrasteren met de roman, geschiedschrijving en de biografie. We zouden daar nog aan kunnen toevoegen dat er ook verschillen zijn met het dagboek. Het belangrijkste onderscheid is dat het dagboek sterk gericht is op het heden, terwijl de autobiografie vooral het verleden benadrukt. Dit verschil in focus heeft ook consequenties voor de vorm: waar dagboekauteurs gefragmenteerd en niet-narratief schrijven, streven veel autobiografen naar het vertellen van een coherent verhaal. Dat is meteen de belangrijkste overeenkomst met de roman. Beide genres kenmerken zich door narratieve eigenschappen als een plot, setting en karakterisering van personages. Het belangrijkste verschil is de lezersverwachting dat de roman *een* wereld verbeeldt, terwijl de autobiografie naar *de* wereld verwijst (Smith en Watson 2010: 10; nadruk in origineel).

Het onderscheid tussen autobiografie en geschiedschrijving formuleren Smith en Watson in termen van subjectieve versus objectieve waarheid en de verschillende posities van de autobiograaf en de historicus (13-14). Terwijl het eerste verschil door opvattingen over geschiedschrijving als verhaal (White 1987) tegenwoordig volop ter discussie staat, zijn onderzoekers het er in grote lijnen over eens dat de positie van de historicus een andere is dan die van de autobiograaf: waar de eerste zichzelf per definitie buiten of in de kantlijn van het geschiedenisverhaal plaatst, zetten autobiografen zichzelf centraal (Smith en Watson 2010: 14). De verschillen tussen de autobiografie en de biografie maken het mogelijk ook het laatste genre te definiëren.

Biografie

Waar de autobiografie het verhaal is van het eigen leven, schrijft de biograaf over het leven van een ander. Hierdoor verschillen de genres van vorm. Uitzonderingen daargelaten, schrijven biografen meestal in de derde persoon en autobiografen in de eerste persoon, waarbij de laatsten impliciet dan wel expliciet vaak een onderscheid maken tussen het vroegere zelf en het huidige zelf. Daarnaast is er een verschil in tijd: autobiografen kunnen enkel tijdens hun leven over dat bestaan schrijven, biografen kunnen een biografie ook schrijven na de dood van de persoon van wie het leven wordt verteld. Het laatste onderscheid betreft de bronnen die gebruikt worden. Voor autobiografen zijn de eigen herinneringen de voornaamste bron. Andere bronnen zoals persoonlijke documenten en foto's worden gebruikt ter ondersteuning. Biografen benutten gewoonlijk verschillende bronnen, zoals historische documenten, interviews, brieven en (familie)archieven. Persoonlijke gegevens verstrekt door de gebiografeerde zelf zijn weliswaar ook een belangrijke bron,

maar ze zijn voor de biograaf niet doorslaggevend. Vanwege de verschillende aard van het bronnenmateriaal en het wetenschappelijke karakter dat zij aan de biografie toeschrijven, zien onderzoekers als Hans Renders en Binne de Haan het genre als geschiedschrijving. Volgens hen is de biografie geen lifewriting, omdat geschiedschrijving voor lifewriters geen prioriteit heeft: ze maken historische feiten te vaak ondergeschikt aan een ideologische, politieke agenda (Renders en De Haan 2014: 2-3).

Veel onderzoekers binnen het vakgebied van lifewriting onderschrijven in grote lijnen de hier gegeven definities van de autobiografie en de biografie. Dat geldt eveneens voor het antwoord op de vraag naar de afbakening van deze genres. Tegenwoordig overheerst de opvatting dat de begrippen autobiografie en biografie ook van toepassing zijn op verhalen die over een specifieke periode uit een leven gaan in plaats van over een heel leven. In dat geval spreken we van *slices-of-life*-literatuur. De biografie in de jeugdliteratuur kent daarvan verschillende voorbeelden. Ze gaan meestal over sleutelmomenten in het leven of werk van een persoon. Een voorbeeld is het biografische prentenboek *Meneer Kandinsky was een schilder* (2010) van Daan Remmerts de Vries. Het is het eerste deel uit een reeks biografische prentenboeken uitgegeven door Het Gemeentemuseum in Den Haag en uitgeverij Leopold. De boeken in de serie zijn voorbeelden van zogenaamde *art fantasies* (Nikola-Lisa 1995: 53): ze vertellen in woord en beeld over het leven en de loopbaan van bekende kunstenaars door controleerbare gegevens over hen te verweven met fictie-elementen (Van der Heijden en Van Lierop-Debrauwer 2017: 72). *Meneer Kandinsky was een schilder* gaat over het leven van de bekende Russische kunstenaar Wassily Kandinsky (1866-1944). Tekst en tekeningen geven aan de hand van een aantal keerpunten in zijn leven en loopbaan een portret van een schilder die zo persoonlijk betrokken was bij zijn werk, dat de ontvangst van zijn schilderijen een ingrijpende invloed had op zijn geestesgesteldheid. Een voorbeeld van een belangrijk fictie-element in dit prentenboek is de introductie van een blauw paardje. Het dier dat in het verhaal Kandinsky's belangrijkste inspiratiebron is, verwijst naar *Der Blaue Reiter*, de groep kunstenaars waartoe de schilder behoorde.

Biografische prentenboeken als die van Remmerts de Vries laten verder zien dat levensverhalen niet alleen in woord, maar ook in beeld verteld kunnen worden. Soms zijn de beelden vooral illustratie van wat in de tekst wordt verteld, maar in (auto)biografische graphic novels en prentenboeken is sprake van een op zijn minst gelijkwaardig aandeel van woorden en tekeningen. Dat is bijvoorbeeld het geval in *Keepvogel en kijkvogel in het spoor van Mondriaan* (2011) van Wouter van Reek. Dit prentenboek maakt net als *Meneer Kandinsky was een schilder* deel uit van de hier eerder genoemde reeks. In *Keepvogel en kijkvogel in het spoor*

van Mondriaan hebben de beelden het grootste aandeel in het levensverhaal van de Nederlandse schilder Piet Mondriaan (1872-1944). Ze tonen hoe de visuele stijl van de schilder zich gedurende zijn leven heeft ontwikkeld en waar zijn zoektocht naar een nieuwe manier van schilderen toe leidde. De tekst gaat vooral in algemene termen in op Mondriaans visie op schilderkunst. Prentenboeken als die van Remmerts de Vries en Van Reek vormen voor jonge lezers een eerste kennismaking met deze bekende kunstenaars en de historische context waarin ze leefden (Van der Heijden en Van Lierop-Debrauwer 2014). Levensverhalen kunnen echter ook heel andere functies hebben, zowel voor de auteurs van deze verhalen als voor hun lezers.

Functies van levensverhalen

Bij het dagboek zagen we al dat veel mensen hun eigen levensverhaal opschrijven in de hoop dat ze daardoor zichzelf beter leren kennen. Toegepast op de jeugdliteratuur gaat het dan vooral om inzicht krijgen in het kind dat of de jongere die ze eens waren (Lathey 1999: 19). De aanleiding voor een dergelijke zelfverkenning is vaak een traumatische gebeurtenis uit het verleden of juist nostalgie naar een tijd die voorbij is. Verreweg de meeste autobiografische verhalen voor jonge lezers gebaseerd op traumatische ervaringen gaan over de Tweede Wereldoorlog. Klassieke voorbeelden zijn *De schuilplaats* (1974) van Johanna Reiss en *Wie niet weg is wordt gezien* (1981) van Ida Vos. Het eerste verhaal gaat over de onderduikervaringen van twee zusjes, het tweede over de 11-jarige Rachel, die lijdt onder de steeds verdergaande beperkingen die de Duitse bezetters aan Joden opleggen.

Naast zelfverkenning kunnen auteurs specifiekere redenen hebben om hun eigen ervaringen of die van anderen op te schrijven. Bij trauma's kan het schrijven helpen om gebeurtenissen uit het verleden te verwerken. We spreken in dat geval van *scriptotherapy* of 'schrijftherapie' (Henke, in Smith en Watson 2010: 29). Schrijvers kunnen met hun verhalen echter ook hun respect willen betuigen aan slachtoffers van traumatische gebeurtenissen, ze kunnen herinneringen aan het verleden levend willen houden, of ze kunnen waarschuwen voor een zich herhalende geschiedenis. In *Wie niet weg is wordt gezien* benadrukt Vos in een voorwoord vooral die laatste reden om te schrijven. Ze wilde het verzoek van de uitgever om haar jeugdervaringen op te schrijven eerst naast zich neerleggen, omdat ze haar nog altijd pijn deden. Dat ze haar herinneringen uiteindelijk toch heeft vastgelegd, legt ze als volgt uit:

Iedere keer, als ik in de krant of op de tv kinderen zie die moeten lijden onder geweld, denk ik: ‘Ja, zo was het. Ik herken hun gezichten. Ik herken hun ogen, ik herken hun angst.’ Hiermee heb ik de vraag beantwoord die ik mezelf vele malen heb gesteld: ‘Waarom doe je het?’ Omdat het niet voorbij is, omdat in vele delen van de wereld kinderen worden vervolgd, gemarteld en gedood. Daarom! (Vos 1981: 7)

Met haar autobiografische verhaal wil ze jonge lezers laten inzien dat de fouten van toen nog steeds gemaakt worden en dat kinderen daarvan elke keer opnieuw het slachtoffer zijn. Ze schrijft in de hoop dat haar lezers voor een betere toekomst zullen zorgen.

Schrijvers kunnen hun herinneringen ook willen delen uit nostalgie. Het terugverlangen naar een als positief ervaren verleden kent twee gezichten. Enerzijds kan het voortkomen uit onvrede met het heden en een poging zijn om de problemen van nu te ontvluchten. Anderzijds kan nostalgie ontstaan uit gevoelens van liefde en dankbaarheid voor mensen die hebben bijgedragen aan een fijne jeugd. Dat laatste motief ligt ten grondslag aan *Broere* (2000) van Bart Moeyaert. De korte schetsen over “de oudste, de stilste, de echtste, de verste, de liefste, de snelste en ik,” zoals de ondertitel luidt, laten zien dat niet alleen een ongelukkige jeugd voor schrijvers een bron van inspiratie is, maar dat ook harmonieuze jeugd jaren dat kunnen zijn. In de gebundelde herinneringen kijkt Moeyaert met verwondering, humor en ironie, maar vooral met veel liefde en warmte terug op de tijd dat hij zich als jongste van het gezin moest handhaven te midden van zes broers.

Wat de reden om te schrijven ook is, bij het oproepen van het verleden in autobiografische levensverhalen kan nooit sprake zijn van een exacte reconstructie van vroegere tijden. Levensverhalen zijn zoals gezegd gebaseerd op persoonlijke documenten zoals foto's, dagboek aantekeningen, en andere notities, maar gaan voor het belangrijkste deel terug op herinneringen die door de werking van het geheugen per definitie hiaten vertonen waardoor het onmogelijk is het verleden weer te geven zoals het was.

Het falende geheugen

Herinneringen zijn niet alleen onvolledig, maar ze worden bovendien beïnvloed door de sociale omgeving en door latere gebeurtenissen. Wat het eerste betreft, de rol van de context, wijzen Smith en Watson (2010: 24) op de *politics of remembering*: wat binnen een samenleving herinnerd wordt en hoe, wordt vaak van bovenaf bepaald en is gekleurd door de tijd. De invloed van latere gebeurtenissen in iemands leven op herinneringen zorgt ervoor dat autobiografische verhalen niet alleen iets zeggen over de persoon die de auteur ooit was,

maar ook over wie zij nu zijn: er is altijd sprake van een vroeger en een huidig zelf. Herinneren, zo is de gangbare opvatting binnen lifewriting-onderzoek, is altijd een interpretatie van het verleden vanuit het heden (Smith en Watson 2010: 22). Binnen autobiografische verhalen kunnen we vier tijdlagen onderscheiden: de tijd toen en de tijd nu van het individu, en de tijd toen en de tijd nu van de maatschappelijke context (Van Lierop-Debrauwer 1997: 410).

Schrijvers gaan in hun levensverhalen zelf vaak expliciet in op de hiaten in hun geheugen. Dat doen ze ofwel in de tekst zelf, ofwel in de *paratekst*, kort gezegd alle informatie rond een verhaal, zowel in als buiten het boek, zoals voorwoorden en interviews (Genette 1997). In lifewriting-onderzoek wordt een dergelijke reflectie op gaten in herinneringen gezien als een belangrijke aanwijzing voor de echtheid van het levensverhaal (Kokkola 2003: 17).

In *Mijn meneer* (2012), zijn autobiografische roman voor volwassenen over de verhouding die hij als 12-jarige had met een volwassen man, zegt Ted van Lieshout in een nawoord dat hij graag precies verteld had hoe alles was gegaan, maar dat dit om twee redenen onmogelijk was:

Er zijn gaten gevallen in mijn geheugen, dus ik moest de herinneringen die ik heb door middel van een verhaal aaneensmeden. Dat verhaal moest voor wat betreft plaatsen, namen en omstandigheden anders zijn dan de werkelijkheid, omdat ik altijd de identiteit van mijn meneer verborgen heb willen houden. Maar ook om mezelf de vrijheid te geven er een verhaál van te maken, in plaats van een gemankeerde reconstructie. (Van Lieshout 2012: 251)

Door het falende geheugen en de nadruk op de subjectieve ervaring in definities van de autobiografie zien onderzoekers fictionalisering van levensverhalen als onvermijdelijk. Over de mate waarin schrijvers feiten en fictie kunnen en mogen combineren, lopen de opvattingen echter behoorlijk uiteen, zowel wat de autobiografie als de biografie betreft. De belangrijkste vraag die daarbij wordt gesteld is in hoeverre fictionele elementen de authenticiteit beïnvloeden.

Authenticiteit

Steeds meer biografen voelen zich beperkt door de eis van controleerbare feiten die de basis vormt voor de wetenschappelijke biografie. Ze proberen de grens tussen feit en fictie op te rekken in wat Dennis Kersten postmoderne experimenten met de vorm noemt (2011: 19). De

nadruk die tegenwoordig ligt op het leven als verhaal betekent dat de grens tussen (auto)biografieën en romans niet altijd meer scherp te trekken is. Soms krijgt fictie in levensverhalen zelfs de overhand, zoals in de eerdergenoemde biografische prentenboeken over Kandinsky en Mondriaan.

De discussie over de mate waarin schrijvers hun levensverhaal of dat van anderen mogen fictionaliseren speelt niet alleen bij onderzoekers van lifewriting, maar ook bij het bredere publiek. Wanneer een tekst als levensverhaal wordt gepubliceerd en onder de aandacht wordt gebracht, dan vertrouwen lezers erop dat het echt zo is gebeurd, dat er met andere woorden sprake is van *authenticiteit*, een sleutelbegrip binnen lifewriting-studies dat veel wordt gebruikt, maar zelden wordt gedefinieerd. In onze definitie maken we een onderscheid tussen *persoonsgebonden authenticiteit* en *contextgebonden authenticiteit*. De tweede vorm van authenticiteit wordt in de vakliteratuur vaak *historische authenticiteit* genoemd (o.a. Van Lierop-Debrauwer en Steels 2019). Deze term is echter verwarrend, omdat het bij deze vorm van authenticiteit niet alleen gaat om de representatie van de werkelijkheid in het verleden, maar ook om die in het heden. Daarom is hier gekozen voor contextgebonden authenticiteit.

Persoonsgebonden authenticiteit

In algemene termen gaat het bij authenticiteit om betrouwbaarheid, controleerbaarheid, en geloofwaardigheid. Wanneer een verhaal als autobiografisch wordt gepresenteerd, dan gaan lezers ervan uit dat de schrijver van het verhaal de gebeurtenissen zelf heeft meegemaakt en daarmee het recht heeft om het verhaal te vertellen. We noemen dit de authenticiteit van ervaring, een persoonsgebonden vorm van authenticiteit. Lejeune (1975: 23-24) spreekt in dit verband van het “autobiografische pact”: de afspraak tussen schrijver en lezers dat de auteur van het verhaal dezelfde persoon is als de verteller en de hoofdpersoon. In 1993 schreef Rita Verschuur *Hoe moet dat nu met die papillotten?*, het eerste deel van de eerdergenoemde serie verhalen over haar jeugd tijdens en kort na de Tweede Wereldoorlog. Omdat Verschuur voorafgaand aan het verhaal aangeeft dat het gaat om de vroegste herinneringen uit haar leven, kunnen lezers ervan uitgaan dat Rita Verschuur niet alleen de schrijver is van dit verhaal, maar ook de ik-verteller en hoofdpersoon Rita. Ze kunnen bovendien aannemen dat ze de persoonsgegevens, de zogenaamde *vital statistics* (Smith en Watson 2010: 11) of demografische gegevens, kunnen controleren. Verschuur is geboren op 25 juli 1935 en was dus bij de inval van de Duitsers in Nederland in mei 1940 vier jaar oud

en dat is precies de leeftijd die hoofdpersoon Rita aan het begin van het verhaal ook heeft. Deze kennis kan bij lezers het idee dat de tekst betrouwbaar is, versterken.

Authenticiteit van ervaring valt voor een groot deel samen met linguïstische authenticiteit. Dit concept houdt in dat lezers een verhaal doorgaans betrouwbaarder vinden wanneer taal en gedrag van een personage overeenstemmen met wat ze verwachten van iemand met die bepaalde leeftijd en achtergrond. In *Hoe moet dat nu met die papillotten?* zien lezers de gebeurtenissen door de ogen van de vierjarige Rita. Ze heeft geen idee van wat oorlog is en ze vindt wat er gebeurt vooral spannend. Het lijkt ook wel of alle mensen in de straat ineens vrienden zijn geworden, want ze staan allemaal met elkaar te praten. Als ze haar moeder ziet staan, roept ze dan ook: “Ik wou dat het altijd oorlog was!” Mamma kijkt me een beetje raar aan. Ik snap niet waarom. Ik ben vier jaar” (Verschuur 1993: 9). In het eerste deel van het citaat is een vierjarige aan het woord die het vooral leuk vindt dat de mensen in de straat waar ze woont elkaar opzoeken. De korte zinnen in de tegenwoordige tijd versterken de indruk van authenticiteit. Er wordt niet uitgelegd wat een kind wel waarneemt, maar nog niet begrijpt en lezers krijgen het idee een dagboek te lezen. Hoewel het hierdoor lijkt alsof Verschuur bij het oproepen van haar jeugdherinneringen de volwassene in zichzelf heeft uitgeschakeld, is de volwassen verteller in de keuze van compositie en stijl juist sterk aanwezig. Ze construeert als het ware het verleden door middel van haar verbeelding en geeft daarmee vorm aan het verleden vanuit het heden. In de laatste zin van het citaat is de volwassen Rita ook zichtbaar in het vertellerscommentaar. Ze legt uit waarom de reactie van haar jongere zelf naïef is. Door in de tegenwoordige tijd te blijven schrijven, suggereert ze echter dat het de jonge Rita is die in 1940 reflecteert op haar eigen reactie. Daarmee ondermijnt ze de linguïstische authenticiteit, omdat de uitleg niet bij het register van een vierjarige past die op deze leeftijd nog niet op een dergelijk metaniveau kan redeneren. Het huidige zelf neemt het in die laatste zin over van het vroegere zelf.

Contextgebonden authenticiteit

Authenticiteit heeft niet alleen te maken met de ervaring en de taal van personages, maar ook met hoe de context waarin ze leven wordt verbonden met de werkelijkheid van lezers. Een van de verschillen tussen romans aan de ene en (auto)biografieën aan de andere kant is dat ze zoals gezegd een andere relatie tot de wereld buiten het boek hebben: *een wereld in fictie tegen de wereld in levensverhalen*. De praktijk is overigens zoals zo vaak weerbarstiger dan de theorie, omdat ook in fictie dikwijls verwezen wordt naar de werkelijkheid. In *Dit is geen dagboek* (2009), een adolescentenroman in dagboekvorm van Erna Sassen over

de 16-jarige Boudewijn die zijn verdriet en woede over de zelfdoding van zijn moeder probeert te verwerken, staan bijvoorbeeld volop verwijzingen naar plaatsen in de werkelijkheid en bestaande muziek. Zijn moeder heeft een einde aan haar leven gemaakt door op de lijn Haarlem-Leiden voor een trein te springen, het brugklaskamp van Boudewijn is in Den Bosch, hij luistert naar muziek van Pergolesi, Rachmaninoff, Sting, en Amy Winehouse en zijn zusje Pluis leest hem voor uit *Vos en Haas* van de bekende Vlaamse jeugdboekenauteur Sylvia Vanden Heede. Omdat het boek bovendien de vorm heeft van een dagboek, ervaren veel lezers het verhaal van Boudewijn wellicht in eerste instantie als echt gebeurd. Daar staat tegenover dat op verschillende momenten de conventies van het dagboekgenre niet worden gevolgd. Zo maakt Boudewijn in zijn dagboek geregeld gebruik van vooruitwijzingen, een romanconventie die bedoeld is om spanning op te bouwen, maar die de onmiddellijkheid die typisch is voor het dagboek ondermijnt, en die de ervaring van authenticiteit door de lezers beïnvloedt. Hetzelfde geldt voor het gegeven dat in *Dit is geen dagboek* de naam van het hoofdpersoonage niet dezelfde is als die van de auteur. Het autobiografische pact wordt in dit geval dus niet nageleefd. Tot slot is ook de titel van de roman een belangrijke aanwijzing dat er in dit boek wordt gespeeld met de conventies van het dagboek.

Visuele authenticiteit

In (auto)biografische prentenboeken zoals de eerdergenoemde reeks van Het Gemeentemuseum over bekende kunstenaars, speelt niet alleen de tekst een rol in de vraag naar de authenticiteit van het verhaal, maar ook het beeld. We hebben het dan over *visuele authenticiteit*, een begrip dat verbonden is met het concept naturalistische modaliteit van Gunther Kress en Theo Van Leeuwen (1996: 176). Deze term verwijst naar de relatie tussen een beeld en de werkelijkheid. Beelden in prentenboeken kunnen een hogere of lagere naturalistische modaliteit hebben. We stellen dat vast op basis van technische aspecten zoals helderheid, saturatie en kleur. Foto's tonen per definitie heel nauwkeurig hoe de werkelijkheid er op een bepaald moment in de tijd en op een specifieke plaats uitzag. Ze hebben een hoge naturalistische modaliteit wat betekent dat lezers deze beelden direct koppelen aan de werkelijkheid en ze als authentiek ervaren.

In prentenboeken gaat het bij beelden echter meestal niet om foto's maar om tekeningen die onder meer in kleurgebruik kunnen afwijken van de werkelijkheid. Dat is bijvoorbeeld het geval in het hiervoor besproken *Keepvogel en Kijkvogel in het spoor van Mondriaan* (2011) van Wouter van Reek, dat getekend is in de stijl van Piet Mondriaan met als belangrijkste kenmerken primaire kleuren en abstracte vormen. De vraag is dan natuurlijk wat deze

beelden, die een lage naturalistische modaliteit hebben, doen met de beleving van authenticiteit door lezers. Marloes Schrijvers (2014) laat zien dat een indirecte of karikaturale weergave van de werkelijkheid in de beelden niet zonder meer de authenticiteit van levensverhalen in prentenboeken vermindert. De verklaring hiervoor is de interactie of synergie tussen tekst en beeld die kenmerkend is voor beeldverhalen zoals prentenboeken en graphic novels. Beelden en woorden staan in deze tekstsoorten niet op zichzelf, maar vertellen samen het verhaal. Om die reden herinterpreteren lezers de beelden op basis van de tekst en begrijpen ze waarom beelden niet realistisch zijn en ervaren ze het levensverhaal toch als authentiek. Een interessant voorbeeld zijn tekeningen in lifewriting over of door kinderen en jongeren. Lezers beschouwen deze, in combinatie met de tekst, gewoonlijk pas als 'echt' wanneer ze een lage naturalistische modaliteit hebben.

Ethiek

De verwachting van lezers dat levensverhalen authentiek zijn, stelt hoge eisen aan de verantwoordelijkheid van schrijvers ten aanzien van de manier waarop zij met hun materiaal omgaan. In *The Company We Keep: An Ethics of Fiction* (1988) stelde Wayne Booth de vraag of schrijvers van fictie onbeperkte vrijheid hebben om levens van anderen te gebruiken als materiaal voor een roman (130). Hij verbond deze vraag met fictie, maar de kwestie van de vrijheid van een auteur wordt nog urgenter in het geval van (auto)biografieën. In deze verhalen gaat het immers om de levens van bestaande personen. Om die reden is er in lifewriting-onderzoek veel aandacht voor de ethiek van (auto)biografisch schrijven in relatie tot de lezers en de mensen over wie geschreven wordt. De belangrijkste verantwoordelijkheid die auteurs van (auto)biografische teksten ten opzichte van hun lezers hebben, is dat zij hen op verschillende manieren de bevestiging geven dat wat verteld wordt werkelijk is gebeurd. Zowel de paratekst als de tekst zelf spelen, zoals we al zagen, een belangrijke rol in het versterken van de authenticiteit. Vooral bij oorlogsverhalen wordt de paratekst vaak gebruikt om de feitelijkheid van een verhaal te benadrukken. Omdat schrijvers verwachten dat hun jonge lezers niet over voldoende kennis beschikken om de historische context van een verhaal te kunnen duiden, geven ze in een voor- of nawoord dikwijls aan hoe zij het hoofdpersonage hebben leren kennen. Ook kunnen ze kaarten, tabellen en tijdlijnen toevoegen om hun lezers inzicht te geven in de historische tijd en ruimte (Joosen en Vloeberghs 2008: 176).

In de tekst zelf gaat het om significante en subtiele details, zoals het vermelden van controleerbare feiten en het inzetten van documenten en foto's. In het eerdergenoemde *Wie niet*

weg is wordt gezien (1981) gebruikt Vos krantenknipsels over de discriminerende maatregelen van de nazi's tegen Joden om de echtheid van haar verhaal te benadrukken. Ze staan aan het begin van de hoofdstukken die vervolgens vertellen wat die sancties betekenen voor het leven van hoofdpersoon Rachel. Krantenknipsels zorgen net als foto's voor een ervaring van visuele authenticiteit, omdat er een directe relatie is tussen de afbeelding en wat uit de werkelijkheid wordt afgebeeld.

Binnen lifewriting-studies zijn er niet alleen ethische principes in relatie tot de werkelijkheid van de auteur of het subject van (auto)biografische verhalen, maar er zijn ook spelregels voor de representatie van belangrijke anderen in deze genres. Schrijvers hebben ook ten opzichte van hen een verantwoordelijkheid. Zij maken immers vaak ongewild deel uit van het levensverhaal van de (auto)biograaf en krijgen daarmee soms ongeraagd (negatieve) publiciteit. Ook hier geldt dat ethische vragen vooral gesteld worden bij levensverhalen over traumatische ervaringen. Discussies rond de voorstelling van belangrijke anderen spelen zich zelden of nooit af rond verhalen waar nostalgie de voornaamste motivatie was om te schrijven. In *Broere* (2001), de eerdergenoemde jeugdherinneringen van Bart Moeyaert, spelen zijn ouders en zijn zes broers een belangrijke rol. In een aantal van de verhalen vertelt hij hoe hij als jongste van het stel zijn oudere broers te slim af is. Omdat *Broere* een met warmte geschreven familieportret is, neemt niemand er aanstoot aan wanneer een van de gezinsleden te kijk wordt gezet. Dat wordt anders wanneer er sprake is van een mogelijk traumatische ervaring, zoals in *Zeer kleine liefde* (1999), het jeugdboek van Ted van Lieshout dat voorafging aan het al genoemde *Mijn meneer* (2012). In beide boeken vertelt hij over een pedofiele relatie. Omdat pedofilie een taboe is, zeker in de jeugdliteratuur, is de auteur voorzichtig omgesprongen met namen en feiten en legt hij in allebei de boeken in een nawoord verantwoording af. Zo vertelt hij in *Zeer kleine liefde* (1999) dat de in het boek opgenomen briefwisseling tussen hem en de volwassen man niet de echte brieven betreft, omdat hij geen toestemming had om ze te publiceren: “Daarom zijn persoonsgevoelige delen geschrapt en is wat resteerde naverteld. De antwoordbrief is aan die navertelling aangepast en met enige verklaringen uitgebreid. Dat beide namen zijn geschrapt, is een kwestie van loyaliteit” (Van Lieshout 1999: 43). Met deze keuzes beschermt Van Lieshout de belangrijkste andere uit zijn levensverhaal, namelijk ‘zijn meneer,’ en gaat hij dus op een ethisch verantwoorde manier te werk. Uit de volwassenenliteratuur zijn voorbeelden bekend van controverses tussen auteurs en belangrijke anderen (Douglas 2010), maar in jeugdliteratuur gaan schrijvers over het algemeen prudent met hun materiaal om.

Voor een antwoord op ethische vragen met betrekking tot de representatie van belangrijke anderen doen onderzoekers binnen lifewriting-studies een beroep op principes die geformuleerd zijn binnen de bio-ethiek en de antropologie, twee vakgebieden waarin, net als in lifewriting, sprake is van machtssituaties waarin een partij afhankelijk is van een andere (Couser 2004: 16). Thomas Couser (2004) werkt twee ethische beginselen uit: het principe van *autonomie* en dat van *niet-beschadiging*. Het eerste principe gaat over het zelf-beschikkingsrecht van degenen over wie geschreven wordt. Dit houdt in dat die personen moeten weten dat er over hen geschreven wordt, dat ze toestemming moeten geven, dat ze informatie moet krijgen over de voor- en nadelen van publicatie, en, niet onbelangrijk, dat ze tot op zekere hoogte moeten kunnen controleren wat er met hun verhaal gebeurt. Couser plaatst bij dit principe wel de kanttekening dat de toepassing ervan afhankelijk is van de rol die de persoon in een levensverhaal speelt: hoe groter het aandeel, des te belangrijker is het uitgangspunt van autonomie. Couser merkt verder op dat respect voor de autonomie van de informatie ook inhoudt dat het proces van materiaal verzamelen en schrijven wordt vastgelegd en ingezien kan worden door betrokkenen. Idealiter zouden deze gegevens ook beschikbaar moeten zijn voor lezers. Informatie over het proces, “the story of the story” zoals John Paul Eakin (1998: 3) het noemt, kan hun ervaring van authenticiteit verhogen.

Het tweede principe, dat van niet-beschadiging, is binnen de bio-ethiek een verplichting, maar binnen lifewriting voornamelijk een aspiratie. Het uitgangspunt is dat schrijvers de belangrijke andere geen leed toebrengen. Wanneer dat wel gebeurt, worden auteurs daarvoor meestal niet gestraft, maar ze krijgen waardering wanneer ze beschadiging weten te vermijden. Overigens maakt Couser wel een onderscheid tussen geoorloofde en ongeoorloofde beschadiging. Lezers hebben er over het algemeen minder moeite mee wanneer iemand die in hun ogen het verkeerde heeft gedaan schade wordt berokkend dan wanneer het om een persoon gaat die niet over de schreef is gegaan. Wanneer Ted van Lieshout had besloten de identiteit van ‘zijn meneer’ bekend te maken hadden veel lezers hem dat waarschijnlijk niet kwalijk genomen.

De ethische principes van autonomie en niet-beschadiging past Couser in zijn studie zowel toe op de representatie van belangrijke anderen in eigen levensverhalen als op een vorm van (auto)biografisch schrijven waarin sprake is van partnerschap. Smith en Watson spreken hier van *collaborative life writing* (2010: 264). Een voorbeeld hiervan uit de jeugdliteratuur is de *Slash*-reeks, gepubliceerd tussen 2008 en 2017. De serie bestaat uit levensverhalen van jongeren die opgroeien onder moeilijke omstandigheden. Ze hebben hun verhaal verteld aan bekende Nederlandse en Vlaamse auteurs, die er een boek van hebben gemaakt.

De titel van de reeks verwijst naar de samenwerking en is ook letterlijk zichtbaar op de cover van de boeken: in het midden staat een slash-teken tussen de namen van de auteur en de jongere. De slash verbindt auteur en jongere met elkaar als partners in het proces van materiaal verzamelen en schrijven.

Partnerschap

Bij *collaborative life writing* gaat het om levensverhalen die als het ware een tussenvorm zijn van de autobiografie, waarin schrijver, verteller en subject dezelfde persoon zijn, en de biografie, waarin schrijver en verteller overeenkomen, maar het subject iemand anders is. Hoewel ook andere varianten denkbaar zijn, neemt collaborative life writing vaak de vorm aan van een *as-told-to-autobiography*, waarin verteller en subject overeenkomen en de schrijver iemand anders is. In het geval van jeugdliteratuur gaat het bij voorbeelden van collaborative life writing die tot nu toe zijn verschenen, altijd om samenwerking tussen een jongere die het eigen levensverhaal vertelt, en een volwassene die dat verhaal opschrijft.

Onderzoekers wijzen op de mogelijkheden die het genre biedt, maar ook op de gevaren. Hoewel de meeste collaborative life writing-projecten gebaseerd zijn op relaties die vrijwillig en bevredigend zijn voor de deelnemers, bestaat volgens Couser (2004: 36) wel degelijk het gevaar dat de samenwerking niet goed verloopt. Dat heeft ten eerste te maken met de term collaborative life writing die op zichzelf misleidend is: dat beide partners schrijven is eerder uitzondering dan regel. Wanneer beiden over rolverdeling geen duidelijke afspraken maken, kan dat tot conflicten leiden. Op de tweede plaats gaat het onderscheid in rollen vaak gepaard met een verschil in macht als gevolg van verschillen in etniciteit, klasse, gender en leeftijd (37). Vooral die laatste factor speelt in de jeugdliteratuur een belangrijke rol (zie ook hoofdstuk “Leeftijd”): de informanten zijn immers jonger dan de auteurs. Om de samenwerking te optimaliseren kunnen op het partnerschap dezelfde ethische principes worden toegepast als bij de representatie van belangrijke anderen. Kort gezegd betekent dit dat de autonomie en het welzijn van de informant zowel in het proces van materiaal verzamelen en schrijven als in het eindresultaat gegarandeerd moeten zijn. Het eerste kan bepaald worden door middel van onderzoek naar de paratekst, het tweede door de persoonsgebonden en contextgebonden authenticiteit van de representatie te analyseren (Van Lierop-Debrauwer en Steels 2019).

Adem die zich mengt: *De gelukvinder*

In 2006 lanceerde de Nederlandse jeugdboekenauteur Edward van de Vendel de *Slash*-serie, in 2008 verscheen het eerste deel, *De gelukvinder*, dat hij samen met Anoush Elman schreef. Met de reeks wilde hij maatschappelijk engagement in de Nederlandse jeugdliteratuur herintroduceren, omdat dit na het verguisde expliciete moralisme van de jaren 1970 lange tijd taboe was. Dat doel wilde hij bereiken met verhalen waarin het zou gaan om “persoonlijkheid, authenticiteit [en] literatuur” (Van den Hoven 2008: 15). De serie moest dus een combinatie zijn van authenticiteit, een belangrijke eigenschap van levensverhalen, en fictie, een belangrijk kenmerk van literatuur. Om zijn ambitie te realiseren koos Van de Vendel voor collaborative life writing, een aanpak die tot op dat moment ongezien was in de jeugdliteratuur. De boeken in de serie zijn zoals gezegd het resultaat van samenwerkingen tussen bekende jeugdauteurs en jongeren met een bijzonder levensverhaal. Met deze werkwijze wilde Van de Vendel de voor jeugdliteratuur traditionele oppositie tussen volwassenen en jongeren wegnemen. Om de verwantschap tussen beiden uit te drukken gebruikt hij de metafoor van zich vermengende adem. Volgens hem kan kinder- en jeugdliteratuur laten zien “hoe dicht we bij elkaar staan. Hoe onze adem zich, eenmaal uitgeblazen, altijd, altijd mengt” (Van de Vendel 2006: 128).

De *Slash*-reeks is om drie redenen een interessante casus binnen het onderzoek naar levensverhalen in de jeugdliteratuur. In de eerste plaats gebruikt Van de Vendel in zijn karakterisering van de serie bij verschillende gelegenheden de woorden *authenticiteit*, *werkelijkheid*, en *echtheid*. Zoals we in dit hoofdstuk hebben laten zien, zijn dit sleutelwoorden in de theorie over lifewriting. Een tweede reden is de kanttekening die hij daar onmiddellijk bij plaatst: het gaat om feiten, maar de auteurs in de reeks hebben de vrijheid om de feiten in een andere volgorde weer te geven dan ze gebeurd zijn. Er is dus ruimte voor fictionalisering. Ten derde maakt de bewuste keuze voor een partnerschap tussen volwassenen en jongeren de serie tot een relevante casus, omdat de boeken daarmee zowel een toetssteen zijn voor discussies over ethiek en (auto)biografisch schrijven alsook een mogelijkheid om te onderzoeken in hoeverre deze intergenerationele samenwerking het aetionormatieve karakter van de jeugdliteratuur (zie hoofdstuk “Macht”) uitdaagt. Traditioneel is de jeugdliteratuur immers een communicatiesysteem waarvan de productie, distributie en receptie wordt beheerst door volwassenen (Ghesquiere 2009: 23). Dat jongeren via collaborative life writing de kans hebben hun eigen verhaal te vertellen, biedt naast blogs en fanfictie, mogelijkheden voor meer solidariteit tussen de twee generaties (Gubar 2013: 452) en voor meer aandacht voor de creativiteit van de jonge generatie (Ford Smith 2017: 13).

De gelukvinder (2008) is het levensverhaal van Anoush Elman,³ een jonge Afghaan die Afghanistan ontvluchtte in een tijd dat de Taliban daar aan de macht waren. Het boek beschrijft zijn traumatische vlucht naar Nederland en zijn entree in de Nederlandse samenleving, die op het moment van aankomst op zijn zachtst gezegd niet haar meest gastvrije gezicht toont. Naast traumaverwerking is zelfverkenning de belangrijkste functie van Anoush' levensverhaal, zoals onder meer uit het voorwoord blijkt:

Ik wou dat ik een kast met dvd'tjes had. En dat op elk van die dvd'tje een dag uit mijn leven stond. Dan keek ik de hele tijd naar de hoesjes in de kast. Dan streek ik er met mijn vingers langs tot ik het filmpje vond dat ik terug wilde zien. Dan zou ik er misschien wel een paar willen wissen, maar ik deed dat dan niet, want ik ben wie ik ben door alles wat ik heb meegemaakt, door al die dvd'tjes bij elkaar[.] (Van de Vendel en Elman 2008)

Het vertellen van zijn verhaal heeft hem het inzicht gegeven dat alle ervaringen, ook de traumatische, hem hebben geholpen te worden wie hij is op het moment dat de roman gepubliceerd werd.

Een roman die echt gebeurd is

Bij lifewriting speelt de paratekst bijna altijd een belangrijke rol in de vraag of lezers een tekst als 'echt' ervaren. In het geval van *De gelukvinder* benadrukt de paratekst dat het verhaal authentiek is, want het is, aldus de tekst op de achterflap, gebaseerd op ware gebeurtenissen. In een radio-interview ("Kunststof," 15 juni 2009) vertelt Van de Vendel dat het verhaal voor 95 procent klopt met de werkelijkheid en dat dus vijf procent het resultaat is van zijn verbeelding. Dat er sprake is van fictionalisering blijkt ook uit andere paratekstuele elementen. In een nawoord leggen Van de Vendel en Elman uit dat de gebeurtenissen in het verhaal niet noodzakelijkwijs op hetzelfde moment en op dezelfde manier hebben plaatsgevonden als ze worden gepresenteerd:

Wij, Edward en Anoush, hebben dit boek samen geschreven. Veel uit dit boek is echt gebeurd, maar soms is de volgorde veranderd en soms zijn er gebeurtenissen samengevoegd. Vooral in het stuk dat in Nederland speelt heeft Edward de bijpersonages verzonnen – mocht iemand zich toch in een van hen herkennen, dan is dat toeval. (Van de Vendel en Elman 2008: 335)

De auteurs geven hier aan dat ze gebruik hebben gemaakt van romantische technieken zoals verschuivingen in de chronologische volgorde en fictieve personages. Deze werkwijze lijkt de authenticiteit van ervaring te reduceren. Daar komt bij dat Elman zich presenteert als auteur, terwijl uit interviews blijkt dat er sprake was van een andere rolverdeling: hij was de informant en Van de Vendel de schrijver. Het boek is het resultaat van 60 gesprekken die Van de Vendel had met Elman maar ook met zijn familie en met de advocaat van het gezin, dat ten tijde van het schrijfproces in een asielprocedure zat. Elmans toestemming voor publicatie is echter een belangrijke aanwijzing dat hij *De gelukvinder* als zijn eigen verhaal ziet. In een interview onderstreept hij dat nog eens: alles gebeurde in gezamenlijk overleg, hij heeft alle hoofdstukken gelezen en mocht schrappen en toevoegen wat hij wilde (persoonlijk interview, 7 februari 2018).

Niet alleen de paratekst bepaalt of lezers *De gelukvinder* als authentiek percipiëren. Ook het verhaal zelf moet lezers de bevestiging geven dat er sprake is van persoonsgebonden en contextgebonden authenticiteit. Wat betreft de eerste vorm gaat het zoals gezegd om linguïstische authenticiteit en authenticiteit van ervaring. Lezers zoeken naar aanwijzingen in de tekst dat de autobiograaf of, in het geval van collaborative life writing, de informant, recht van spreken heeft, dat hij of zij degene is die alles wat wordt verteld heeft meegeemaakt. Een van die aanwijzingen voor de authenticiteit van ervaring is de al besproken expliciete reflectie op het falende geheugen (Kokkola 2003: 17). In het eerdergenoemde voorwoord wenst Hamayun, de naam die Elman in het boek voor zichzelf heeft gekozen, zich een kast vol dvd'tjes met "op elk van die dvdt'jes een dag uit mijn leven," onder meer "om terug te zoeken hoe het werkelijk was" (z.p.). Hamayuns wens is een belangrijke aanwijzing dat hij beseft dat zijn geheugen beperkt is en dat levensverhalen eerder een constructie zijn van het verleden dan een reconstructie. In deze zin refereren Van de Vendel en Elman, zij het eerder impliciet dan expliciet, aan het gegeven dat mensen zich het verleden nooit kunnen herinneren zoals het was.

De linguïstische authenticiteit van *De gelukvinder* is ambigu. In het eerdergenoemde radio-interview vertelt Van de Vendel hoe hij gezocht heeft naar de stem van Anoush, naar hoe een 17-jarige Afghaanse vluchteling die zijn levensverhaal vertelt zou klinken ("Kunststof," 15 juni 2009). Volgens Elman zelf is Van de Vendel daarin geslaagd: "Het is echt mijn verhaal, mijn stem. Natuurlijk, de schrijfstijl is van Edward, maar het verhaal is van mij. Ik schreef zelf niet, maar vertelde zo beeldend mogelijk" (persoonlijk interview, 7 februari 2018). Hij zegt hiermee in feite twee dingen: hij herkent zijn verhaal, maar ziet erin ook de hand van de schrijver die Anoush' beeldende wijze van vertellen heeft gevangen in een

compositie en een stijl die van een 17-jarige van wie het Nederlands niet zijn moedertaal is, over het algemeen niet verwacht kunnen worden. De bemiddeling door de auteur laat misschien wel het duidelijkst zien dat collaborative life writing naast eigenschappen van de autobiografie ook kenmerken heeft van de biografie. Ook in dat genre is er immers een schrijver aan het werk die het materiaal ordent en er een narratieve vorm aan geeft. Verschil is wel dat, zo blijkt uit de interviews, in de *Slash*-reeks beide partners over de keuzes overleg hadden en de jonge informant steeds het laatste woord had.

De contextgebonden authenticiteit van *De gelukvinder* is hoog. Het boek geeft veel informatie over het leven in Afghanistan onder het Talibanregime en over de situatie van immigranten in Nederland in de eerste jaren na de moorden op de rechtse politicus Pim Fortuyn (2002) en cineast Theo van Gogh (2004), die allebei ook expliciet worden genoemd. Er zijn concrete en controleerbare verwijzingen naar asielzoekerscentra in Amersfoort en Zeist en het detentiecentrum op Schiphol-Oost, naar organisaties als het Centraal Orgaan Opvang Asielzoekers (COA) en de Immigratie en Naturalisatiedienst (IND). De asielprocedure die de familie doorloopt, is vergelijkbaar met hoe die in documenten van de Nederlandse overheid wordt beschreven. De titel van het boek is ook een verwijzing naar de realiteit, op twee manieren. *Taqdeerwala* of *De man die geluk vond* is Hamayuns favoriete Bollywoodfilm in zijn jeugdjaren in Kabul, de hoofdstad van Afghanistan. Maar de titel refereert ook aan het verwijt dat Rita Verdonk, de toenmalige Nederlandse minister van immigratie en integratie, aan immigranten maakte, namelijk dat ze allemaal gelukzoekers waren die enkel om economische redenen naar Nederland kwamen. Verder is er de verwijzing naar 9/11, de aanslag op de Twin Towers in New York in 2001 door Al Qaeda, geleid door Osama Bin Laden. Deze referentie laat zien dat het levensverhaal van Elman is verteld en geschreven om het stereotiepe idee te doorbreken dat alle immigranten uit moslimlanden zouden samenspannen met Al Qaeda en Bin Laden. Hamayuns reactie op de aanslagen in New York laat zien hoe onterecht dit beeld is:

Ik denk: Osama Bin Laden? Waar ken ik die naam toch van? En dan weet ik het weer. Toen we met school door de straten van Kabul marcheerden, moesten we ‘Lang leve de Taliban’ roepen. Maar ook nog iets anders. Iets wat niemand van ons begreep: ‘Leve Osama Bin Laden! Osama Bin Laden is onze broer!’ We hadden nog nooit van die man gehoord. (Van de Vendel en Elman 2008: 132)

Het is duidelijk dat Hamayun, en zonder twijfel talloze andere moslims, niets weten van terroristen en hun aanslagen en dat ze er ook niet mee te maken willen hebben. Een discussie die de vluchtelingen een week na de aanslagen hebben, onderstreept dit. Hamayuns vader zegt dat ze niet met Al Qaeda en Bin Laden van doen hebben en dat ze dat ook niet moeten willen. Dit expliciete statement laat zien dat *De gelukvinder* ook een politiek karakter heeft, iets wat volgens Renders en De Haan (2014: 2-3) typerend is voor lifewriting.

De gelukvinder is een hedendaags jeugdliterair voorbeeld van collaborative life writing dat het idee van jeugdliteratuur als eenrichtingsverkeer, geproduceerd en gecontroleerd door alleen volwassenen, ter discussie stelt. Het intergenerationele partnerschap wordt het best zichtbaar in wat Van de Vendel en Elman zeggen over het schrijfproces: in de interviews benadrukken ze het vertrouwen dat er steeds was en de duidelijkheid over de rollen. Ze hebben beiden het gevoel dat hun bijdragen in het resultaat zijn verweven.⁴ In de tekst zelf is de contextgebonden authenticiteit gewaarborgd en zijn er aanwijzingen voor de authenticiteit van ervaring. De linguïstische authenticiteit is ambigu waarmee volgens de ethische principes van lifewriting niet helemaal recht wordt gedaan aan het autobiografische subject, maar waarmee wel het idee van de zich vermengende adem in de praktijk wordt gebracht.

Conclusie

In lijn met de toegenomen maatschappelijke interesse in levensverhalen en zelfpresentatie vinden we in de jeugdliteratuur van de laatste decennia tal van voorbeelden van lifewriting. In dit hoofdstuk hebben we de inhoud en vorm ervan verkend alsook de ethische spelregels rond het schrijven en publiceren van levensverhalen. Met het oog op de geïntendeerde lezer beperken schrijvers in (auto)biografieën en dagboeken zich tot de jeugdjaren, zodat veel jeugdliteraire lifewriting behoort tot de zogenaamde *slices-of-life-literatuur*. Anders dan het begrip levensverhalen op het eerste gezicht doet vermoeden, is er per definitie sprake van zowel feit als fictie, niet alleen vanwege het beperkte menselijke geheugen, maar ook omdat veel auteurs er net als Anne Frank in haar dagboek van overtuigd zijn dat een verhaal over een leven interessanter is wanneer gebeurtenissen gefictionaliseerd worden. Ze realiseren zich meestal wel dat de spanning tussen feit en fictie afbreuk kan doen aan de authenticiteit van de verhalen en consequenties heeft voor de mensen over wie ze schrijven. Door in de paratekst verantwoording af te leggen, rekenen ze op het begrip van hun lezers. Het belang dat mensen vandaag aan levensverhalen toekennen en de gevoeligheden die ermee gepaard gaan, maken lifewriting-studies tot een boeiende onderzoeksdiscipline.

Bibliografie

Primaire literatuur

- Frank, Anne. *Het Achterhuis. Dagboekbrieven 12 juni 1942 – 1 augustus 1944*. Amsterdam: Bert Bakker, 2003.
- Lieshout, Ted van. *Zeer kleine liefde*. Amsterdam: Leopold, 1999.
- Lieshout, Ted van. *Mijn meneer*. Amsterdam: Querido, 2012.
- Meinema, Mathijs. *We gaan heel goede vrienden worden*. Rotterdam: Lemniscaat, 2012.
- Moeyaert, Bart. *Broere*. Amsterdam: Querido, 2000.
- Paalman, Iduna. *Heej maisje*. Rotterdam: Lemniscaat, 2012.
- Reek, Wouter van. *Keepvogel en kijkvogel in het spoor van Mondriaan*. Den Haag/Amsterdam: Gemeentemuseum Den Haag/Leopold, 2011.
- Reiss, Johanna. *De schuilplaats*. Amsterdam: Querido, 1974.
- Remmerts de Vries, Daan. *Meneer Kandinsky was een schilder*. Den Haag/Amsterdam: Gemeentemuseum Den Haag/Leopold, 2010.
- Sassen, Erna. *Dit is geen dagboek*. Amsterdam: Leopold, 2009.
- Vendel, Edward van. *De gelukvinder*. Amsterdam: Querido, 2008.
- Verschuur, Rita. *Hoe moet dat nu met die papillotten?* Amsterdam: Van Goor, 1993.
- Verschuur, Rita. *Vreemd land*. Amsterdam: Van Goor, 1995.
- Vos, Ida. *Wie niet weg is wordt gezien*. Den Haag: Leopold, 1981.

Secundaire literatuur

- Adami, Elisabetta. "Blogs: Life Writing on the Net." *The Protean Forms of Life Writing: Auto/Biography in English, 1680-2000*. Ed. Angelo Rhigetti. Napels: Liguori, 2008. 251-270.
- Booth, Wayne. *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1988.
- Couser, G. Thomas. *Vulnerable Subjects: Ethics and Life Writing*. Ithaca: Cornell University Press, 2004.
- Douglas, Kate. *Contesting Childhood: Autobiography, Trauma, and Memory*. New Brunswick: Rutgers University Press, 2010.
- Eakin, John Paul. "Relational Selves, Relational Lives: The Story of the Story." *True Relations: Essays on Autobiography and the Postmodern*. Eds. G. Thomas Couser en Joseph Fichtelberg. Westport: Greenwood, 1998. 63-81.
- Ford Smith, Victoria. *Between Generations: Collaborative Authorship in the Golden Age of Children's Literature*. Jackson: University of Mississippi Press, 2017.
- Ghesquiere, Rita. *Jeugdliteratuur in perspectief*. Leuven: Acco, 2009.
- Gubar, Marah. "Risky Business: Talking about Children in Children's Literature." *Children's Literature Association Quarterly* 38 (2013): 450-457.
- Heijden, Ingrid van, en Helma van Lierop-Debrauwer. "A Threefold Hybridity. Picturebook Art Fantasies as Life Writing." *European Journal of Life Writing*, III (2014): 63-81.
- Heijden, Ingrid van, en Helma van Lierop-Debrauwer. "Kunstenaarslevens in woord en beeld: Prentenboeken over Gustave Caillebotte en Karel Appel." *Literatuur zonder leeftijd* 31 (2017): 72-88.

- Howes, Craig. "Life Writing." *Oxford Research Encyclopedias*. <https://oxfordre.com/literature/display/10.1093/acrefore/9780190201098.001.0001/acrefore-9780190201098-e-1146>. Geraadpleegd op 25 april 2024.
- Joosen, Vanessa, en Katrien Vloeberghs. *Uitgelezen jeugdliteratuur: Een ontmoeting met traditie en vernieuwing*. Leuven: Lannoo Campus, 2008.
- Kadar, Marlene. "Coming to Terms: Life Writing – from Genre to Critical Practice." *Theoretical Discussions of Biography: Approaches from History, Microhistory, and Life Writing*. Eds. Hans Renders, en Binne De Haan. Leiden: Brill, 2014. 195-205.
- Kersten, Dennis. *Travels with Fiction in the Field of Biography: Writing the Lives of Three Nineteenth-Century Authors*. Nijmegen: Radboud Universiteit, 2011. Proefschrift.
- Kokkola, Lydia. *Representing the Holocaust in Children's Literature*. New York/Londen: Routledge, 2003.
- Kress, Gunther, en Theo van Leeuwen. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York/Londen: Routledge, 1996.
- Kunststof. "Radio-interview met Edward van de Vendel." *Kunststof* (15 juni 2009). <http://programma.ntr.nl/424/kunststof/detail/aflevering/-9671427/Kunststof>. Geraadpleegd op 16 januari 2014.
- Leader, Zachary. "Introduction." *On Life Writing*. Ed. Zachary Leader. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- Lejeune, Philippe. *Le pacte autobiographique*. Parijs: Éditions du Seuil, 1975.
- Lejeune, Philippe. *On Diary*. Eds. Jeremy D. Popkin, en Julie Rak. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2009.
- Lierop-Debrauwer, Helma van. "Between Reality and Literature: *De Gelukvinder* by Edward van de Vendel and Anoush Elman as Life Writing for Adolescents." *Kinder- und Jugendliteraturforschung international: Ansichten und Aussichten*. Eds. Gabriele von Glasenap et al. Frankfurt: Peter Lang, 2014. 357-369.
- Lierop-Debrauwer, Helma van, en Sabine Steels. "The Mingling of Teenage and Adult Breaths: The Dutch Slash-series as Intergenerational Communication." *Intergenerational Solidarity in Children's Literature and Film*. Eds. Justyna Deszcz-Tryhubczak, en Zoe Jaques. Mississippi: University of Mississippi Press, 2021. 218-230.
- Nikola-Lisa, William. "I Spy: A Place for the Arts in Children's Picturebooks." *Journal of Children's Literature* 21 (1995): 52-56.
- Nussbaum, Lauren. "Taken seriously as a writer at last. Anne Frank." *Anne Frank Stichting*. <http://www.annefrank.org/en/Anne-Frank/A-diary-as-a-best-friend/At-last-seriously-taken-as-a-writer/>. Geraadpleegd op 25 maart 2018.
- Schipper, Mineke. "Ik is anders: autobiografisch schrijven in verschillende tijden en culturen." *Ik is anders: autobiografie in verschillende culturen*. Eds. Mineke Schipper, en Peter Schmitz. Baarn: Ambo, 1991. 9-20.
- Schrijvers, Marloes. "Life writing in tekst en beeld: over autobiografische prentenboeken." *Literatuur zonder leeftijd* 94 (2014): 116-136.
- Smith, Sidonie, en Julia Watson. *Reading Autobiography: A Guide for Interpreting Life Narratives*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010.
- Vendel, Edward van. "Over adem." *Literatuur zonder leeftijd* 20 (2006): 118-128.

- White, Hayden. *The Content of Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1987.

Noten

- 1 De citaten uit het dagboek in dit hoofdstuk komen uit de editie die in 2003 bij Bert Bakker is uitgegeven.
- 2 “[...] a Web page constantly updated by someone who daily or periodically expresses his/her own opinions.”
- 3 Anoush Elman is een pseudoniem. Deze keuze had twee redenen. De eerste was dat hij de asielprocedure waarin zijn familie ten tijde van de publicatie verwickeld was, niet in gevaar wilde brengen. Om die reden is ook het aantal gezinsleden aangepast en zijn data en plaatsen veranderd. Een tweede reden was dat hij wilde benadrukken dat het verhaal niet alleen over hem ging, maar dat het ook representatief was voor veel andere vluchtelingen (Van Lierop-Debrauwer 2014: 361).
- 4 In 2022 hebben Edward van de Vendel en Anoush Elman hun samenwerking een vervolg gegeven in *Misjka* (geïllustreerd door Annet Schaap), waarin de ervaringen van Anoush’ jongere zusje Roya centraal staan.

HOOFDSTUK 8

De werkkamer – “zo messy!”

Emma-Louise Silva¹

Van schrijvers bestaat vaak het beeld dat ze creatieve genieën zijn, die hun meesterwerken scheppen in één rechte lijn of na een lange, woelige nacht. De realiteit is anders. Boeken schrijven is meestal een proces van zoeken, proberen, schrappen, twijfelen, en opnieuw beginnen. Verder kan de samenwerking tussen schrijvers en illustratoren, bij prentenboeken bijvoorbeeld, zich op vele manieren ontploffen. Naast dit samenspel kunnen uitgeverij het uiterlijk van een boek sterk bepalen. Deze dynamiek in het ontstaansproces van boeken wordt bestudeerd in de *critique génétique* of genetische literatuurwetenschap, en in dit hoofdstuk worden begrippen uit dat veld toegelicht, namelijk avant-textes, inspiratie, intertekstualiteit, creatieve samenloop, exogenese, correspondentie, endogenese, het bon à tirer-moment, en epigenese. We duiken in de werkkamer/het atelier van *Oneindig ver* (2023), een samenwerking tussen auteur Winny Ang en illustrator Marie Van Praag. Op basis van archiefmateriaal zoals notitieboeken, schetsen, manuscripten, typescripten, maar ook Pinterest, Padlet, en paratekst, verkennen we in dit hoofdstuk de verschillende fases van het schrijf- en illustratieproces voor dat prentenboek.

Genetische literatuurwetenschap

De genetische literatuurwetenschap wordt omschreven als “radicale filologie” (Lernout 1995), “de wetenschap van de geschreven uitvinding” (Ferrer 2011: 184),² “tekstuele archeologie” (Crispi 2015: 1)³ en “forensische hermeneutiek”⁴ (Conley 2016: 387).⁵ Het veld focust op “de sporen die zijn achtergelaten door de arbeid van het schrijven” (Ferrer 2023: 2)⁶ en is gerelateerd aan studies in bibliografie, boekgeschiedenis, archiefonderzoek, en editiewetenschap. Het tracht concrete antwoorden te geven op vragen die eveneens gesteld worden in de bredere velden van de psychologie, de neurowetenschappen, en de cultuurhistorische literatuurwetenschappen. Voorbeelden van deze vragen zijn: Waar halen creatieve makers hun inspiratie vandaan (Dijksterhuis 2022)? Hoe verlopen de gedachten van makers tijdens het creatieve proces (Otis 2015; Silva 2024a)? Volgt creativiteit bepaalde patronen of is ze per definitie idiosyncratisch (Gardner 2011)? Hoe begint een auteur of een illustrator aan een verhaal? Denken ze al schrijvend op papier en zijn ze “papierwerkers” of ontwikkelen ze eerst ideeën in hun hoofd en zijn ze “kopwerkers” (Scheibe 1998)? Is schrijven hetzelfde als denken op papier (Clark en Chalmers 1998; Menary 2007; Bernini 2014)? Heeft het schrijven en tekenmateriaal van schrijvers en illustratoren en de omgeving waarin ze werken een invloed op de literaire creativiteit (Freiman 2015; Finke, Ward en Smith 1992; Arnavas 2021)? Door in de collecties van publieke of privéarchieven te duiken en de papieren en digitale sporen van het schrijf- en illustratiemateriaal van makers te volgen, krijgen onderzoekers waardevolle inzichten in het creatieve proces.

Louis Hay wordt beschouwd als degene die het kernidee achter de genetische literatuurwetenschap lanceerde. Dit deed hij in “Des manuscrits, pour quoi faire?,” dat gepubliceerd werd in *Le Monde* in 1967. Hij stelde voor dat er twee manieren zijn waarop we manuscripten en boeken kunnen lezen: enerzijds “verticaal” over verschillende versies heen, en anderzijds “horizontaal” door de narratieve sequentie in één versie te volgen (Van Hulle 2022: 9). Als literatuurwetenschappers ontdekken hoe een boek tot stand komt door “verticaal” te lezen, kunnen ze met die inzichten hun interpretatie van dat werk verrijken tijdens een “horizontale” lezing. Door een tijdsdimensie toe te voegen aan literair onderzoek en verschillende versies van een bepaald werk in te kijken, wordt het mogelijk om de werkpraktijken van een schrijver te analyseren en het werkproces te reconstrueren. Dat proces kan worden onderzocht op basis van de “tastbare documenten” die fungeren als een soort getuigen van de auteur in actie (Deppman, Ferrer en Groden 2004: 1-2).⁷

Het veld dat in de jaren 1970 in Frankrijk opkwam als *critique génétique* (Deppman, Ferrer en Groden 2004) concentreert zich op de materialiteit van teksten en de informatie die

daaruit kan worden afgeleid over de dynamiek van het schrijfproces. Dergelijke materiële overblijfselen van het proces, zoals notities, kladbladeren, en uitgetypte hoofdstukken die nog in bewerking zijn, door schrappingen of toevoegingen, bijvoorbeeld, worden *avant-textes* genoemd, een term van Jean Bellemin-Noël, een van de pioniers van de genetische literatuurwetenschap. Het begrip verwijst naar “alle documenten die aan een werk voorafgaan wanneer het als tekst wordt beschouwd en wanneer die documenten en de tekst als onderdeel van een systeem worden beschouwd” (Bellemin-Noël, geciteerd in Deppman, Ferrer en Groden 2004: 8).⁸

“Het onderzoeksobject (aantekeningen, marginalia, schetsen, kladjes, typoscripten, drukproeven),” schrijft Dirk Van Hulle, “mag gerust ‘genetisch materiaal’ heten en de associaties met biogenetische manipulatie zijn misschien niet eens zo ongepast” (2011: 275). Van Hulle legt uit hoe de term *genetisch* soms weerstand oproept, door de associatie met biogenetica en erfelijkheidsleer, maar, zo beargumenteert hij, “ook teksten kunnen een genese hebben” in die zin dat het ontstaansproces van teksten “een opeenvolging van (tekst)genetische manipulaties betreft” (2011: 275). In de genetische literatuurwetenschap worden *avant-textes* zoals kladjes gewaardeerd als dragers van fascinerende details en als evenwaardige varianten van het gepubliceerde werk beschouwd (Van Hulle 2007). De Amerikaanse schrijver Edgar Allan Poe dacht daar anders over. Zijn “Philosophy of Composition” uit 1846 wordt gezien als een belangrijke tekst voor critique *génétique*.⁹ Hoewel het essay van Poe zich richt op het creatieve proces en het vakmanschap van de auteur, is hij geenszins lovend over de kladjes die daarvan onderdeel zijn. Hij heeft liever niet dat dergelijke materiële sporen van het schrijfproces worden geraadpleegd: “De meeste schrijvers [...] zouden ervan huiveren om het publiek een kijkje achter de schermen te gunnen” (Poe, geciteerd in Harrison 1965: 194-195).¹⁰ En toch houden onderzoekers en bezoekers van literaire archieven zich daarmee bezig.

In haar artikel “In the Archives of Childhood” verwijst Karen Sánchez-Eppler naar een opmerking van historica Carolyn Steedman: “de historicus die naar het archief gaat, moet altijd een onbedoelde lezer zijn, die altijd zal lezen wat nooit voor diens ogen bedoeld was” (Steedman, geciteerd in Sánchez-Eppler 2013: 222).¹¹ Dat geldt ook voor wetenschappers die een kijkje nemen achter de schermen via archiefmateriaal om antwoorden te vinden op de vraag naar het ontstaansproces en de verdere ontwikkeling van jeugdboeken. Onderzoekers in het veld van de jeugdliteratuur zoals Vanessa Joosen (2017), Andrea Davidson (2021), en Emma-Louise Silva (2024a) zijn aan de slag gegaan met tekstgenetica om de schrijfpro-

cessen van onder anderen Roald Dahl, Aidan Chambers, David Almond, en Jacqueline Woodson te onderzoeken.

Niet alleen wetenschappers, maar ook lezers, over alle leeftijden heen, zijn vaak nieuwsgierig naar hoe boeken tot stand komen en willen graag meer weten over de auteurs en hun werk. Ingo Berensmeyer, Gert Buelens en Marysa Demoor wijzen er in *The Cambridge Handbook of Literary Authorship* (2019) terecht op dat de auteur niet langer ‘dood’ wordt verklaard, zoals Roland Barthes het eerder had voorgesteld (1989 [1968]). Barthes schreef immers aan het eind van de jaren 1960 dat het tijd was om “de mythe om te keren: de geboorte van de lezer moet worden beantwoord met de dood van de auteur” (1989 [1968]: 55). Barthes verdedigt het idee om lezers en hun relatie met teksten voorrang te geven en pleit er daarom voor de identiteit en de intentie van auteurs terzijde te schuiven in de zoektocht naar de betekenis van een tekst. Zo wil Barthes lezers en hun relaties met teksten voorrang geven. Geert Lernout raadt aan om toch ook rekening te houden met intenties en context, gezien de idiosyncratische en veelgelaagde aard van uiteenlopende leesprocessen: “neem deze intentie en context weg, en het enige wat je nog over een tekst kunt zeggen is dat die alles kan betekenen” (1995: 47).¹² In plaats van een “volslagen irrelevantie van de auteur” (Berensmeyer, Buelens en Demoor 2019: 3) ontstaat er een nieuwe interesse voor auteurs als persoon en hun unieke werkwijzen die aan de basis liggen van hun boeken. Seán Burke noemt dit een “return of the author” (1998), of een ‘terugkeer van de auteur.’ Die interesse hoeft de visie van de lezer op een tekst niet in de weg te staan, maar kan er wel naast staan.

Deze terugkeer gaat gepaard met de analyse van onder andere notitieboeken, schetsen, manuscripten, typoscripten, en drukproeven, om zo de dynamiek van het creatieve proces bloot te leggen. Poe omschrijft de soorten sporen in schrijfmateriaal als “de uitgebreide en weifelende ruwheid van de gedachten,” “de ware bedoelingen die pas op het laatste moment in het vizier kwamen,” “de ontelbare glimpen van ideeën die niet tot volle uiting kwamen,” “de volgroeide fantasieën die in wanhoop als onbeheersbaar werden weggegooid,” “de voorzichtige selecties en verwerpingen,” en “de pijnlijke doorhalingen en interpolaties” (Poe, geciteerd in Harrison 1965: 194-195).¹³ Ook al is het materiaal soms confronterend voor auteurs, omdat ze daarin hun schrijfprocessen met vallen en opstaan zien evolueren, toch schenken velen hun werkmateriaal bewust aan bibliotheken en archieven.

In Vlaanderen is het Letterenhuis een bewaarplaats van literair genetisch materiaal, met ook een collectie jeugdliteratuur; in Nederland kunnen de collecties van de Stichting Geschiedenis Kinder- en Jeugdliteratuur en de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse

Letterkunde onderzocht worden, net als Het Literatuurmuseum / Kinderboekenmuseum met jeugdliterair archief. In het Verenigd Koninkrijk is Seven Stories: The National Centre for Children's Books een archief met een collectie van meer dan 250 schrijvers en illustratoren. Daarnaast heeft de British Library ook collecties van het archiefmateriaal van jeugdauteurs. Zowel schrijvers als illustratoren kunnen materiaal doneren aan archieven en sommige makers stellen het langs die weg open voor onderzoekers. Belangrijk is wel dat onderzoekers steeds respectvol en integer omgaan met het materiaal door toestemming te vragen aan het archief en de makers of hun vertegenwoordigers, zeker in het geval waarbij archiefmateriaal wordt gereproduceerd in publicaties.

In het kader van mijn onderzoek bezocht ik het atelier van Van Praag en kreeg ik toegang tot alle schrijf- en illustratiemateriaal dat zij en Ang hebben bijgehouden voor *Oneindig ver*. Hoewel hun schatkist aan werkmateriaal niet in een publiek archief wordt bewaard, hebben ze alle stappen van het proces met mij gedeeld, zowel in materiële vorm als in de vorm van een interview. In dit hoofdstuk gaan we aan de slag met tekstgenetica én illustratiegenetica. Niet alleen de genese van de tekst van Ang wordt onder de loep genomen, ook de illustraties van Van Praag vormen een evenwaardig deel van onze casus. Door de focus op literatuur voor volwassenen is er in de genetische literatuurwetenschap tot nu toe nog maar weinig aandacht geschonken aan het beeld en de interactie tussen tekst en beeld in prentenboeken. Wat betreft *Oneindig ver* hebben zowel Ang als Van Praag weliswaar niet elke, maar toch vele stappen in het collaboratieve proces bewaard. Beide makers hebben al heel wat creatieve projecten op hun palmares.¹⁴ *Oneindig ver* is Angs vierde en Van Praags vijfde prentenboek. Het gaat over een ontmoeting tussen twee personages in een tussenwereld die filosoferen over ideeën, richtingen, dieptes en hoogtes. Ang en Van Praag stellen dat lezers het boek kunnen kleuren al naargelang hun eigen gemoedstoestand.

In wat volgt bespreek ik hun creatieve proces volgens de drie fases zoals die worden voorgesteld door Pierre-Marc De Biasi in "What Is a Literary Draft? Toward a Functional Typology of Genetic Documentation" (1996: 1): *pre-compositie*, met name het proces van exploreren, lezen, documenteren, notities maken, lezen, en conceptualiseren, 2) *compositie*, het in tekst en beeld gieten van ideeën, in onder meer kladjes en typoscripten, en 3) *post-compositie*, of de fase van het publiceren (zie ook Van Hulle 2022: 10). Daarbij introduceren we de eerdergenoemde sleutelconcepten uit de genetische literatuurwetenschap: bij *pre-compositie* bespreken we *inspiratie*, *intertekstualiteit*, *creatieve samenloop*, *exogenese*, en *correspondentie*, bij *compositie* bespreken we *endogenese* en het *bon à tirer*-moment, en bij *post-compositie* gaan we in op *epigenese* en *paratekst*.

Pre-compositie: inspiratie, intertekstualiteit, creatieve samenloop, exogenese, correspondentie

“Letterlijk betekent inspiratie ‘inademing,’” schrijft psycholoog Ap Dijksterhuis in *Inspiratie: hoe we tot grootse prestaties komen* (2022: 29). Hij analyseert drie vormen van inspiratie (Dijksterhuis 2022: 29-30). Bij de eerste vorm maken we iets mee waardoor we beseffen hoe we ons leven moeten leiden, iets dat komt als een soort *roeping*. De tweede vorm betreft een *inval*, “er komt een idee in ons op dat leidt tot een nieuw doel” aldus Dijksterhuis, en de derde vorm wordt omschreven als een *flow-ervaring* waarbij het voelt alsof het creëren “vanzelf gaat” (30). Bij *Oneindig ver* kwam de inspiratie vooral als een collaboratieve flow-ervaring volgens Ang en Van Praag. Tijdens het interview (Silva 2024b) geven ze allebei aan dat ze elkaar heel bewust ruimte hebben gegeven tijdens het creatieve proces, om zo plaats te maken voor het “op gang brengen van het proces van creëren” (Dijksterhuis 2022: 31). Het boek heeft zo drie jaar lang kunnen sudderen.

Het beginpunt situeert Ang toen ze in Indonesië was met haar gezin van januari tot maart 2020, net voor Covid-19 uitbrak. Voor een langere tijd vertrekken deed haar inzien wat echt belangrijk is in haar leven. Van Praag had in 2019 dan weer een *gap year* gehad waarin ze door Japan, Mongolië, en IJsland was gereisd. “Door op pad te gaan en veel alleen te wandelen,” reflecteert ze, “kom je uit je comfortzone” (Silva 2024b). Hun uitwisselingen over *Oneindig ver* vonden plaats tijdens “coronawandelingen,” die Van Praag omschrijft als “al denkend dromen, al wandelend verzinnen” (Silva 2024b). Die vonden plaats tijdens een periode waarin mensen nood hadden aan ontmoetingen, terwijl ze het grootste deel van de tijd in hun eigen cocon moesten doorbrengen. Ang en Van Praag kwamen vanuit die situatie op het idee dat ze een wereld van ruimte wilden creëren, een “tussenwereld.” Van Praag creëerde met stiften een schets met ideeën voor het boek waarop de volgende notities werden gemaakt (zie figuur 8.1): “filosoferen met woorden,” “filosoferen in beweging (wandelingen, actieve opdrachten),” “aanzet tot presentatie,” “verbindingen met anderen.” De manier waarop de makers hun inspiratie omschrijven toont duidelijk de impact van de tijd (de pandemie) en de omgeving (de wandelingen, een gevoel van isolatie) op het creatieve proces.

Net zoals er geen duidelijke bestemming was voor het verhaal in het boek, hadden Ang en Van Praag aanvankelijk nog geen duidelijk publiek in gedachten. Ze wilden zich niet beperken tot een bepaalde lezersleeftijd, maar ze wisten al wel dat het boek vanwege de illustraties zou resoneren bij een jonger publiek. Ang en Van Praag vinden dat *Oneindig ver*

zeker geschikt is voor jonge kinderen, als ouders of zorgverleners het filosofische aspect mee een plek geven. Ze omschrijven het boek als “een tool” om samen met kinderen te denken – Van Praag vindt dat kinderen veel “kant-en-klare” boeken gewend zijn en met dit boek wilde ze samen met Ang een alternatief bieden. De inspiratie voor *Oneindig ver* werd zachtjes gestuurd door de wens van beide makers om kinderen niet te onderschatten en om hen aan het filosoferen te zetten via de sfeerscheping in het boek. Naast de meer abstracte “flow-ervaring” (Dijksterhuis 2022: 29) die de inspiratie stuurt, maken vaak ook materiële bronnen deel uit van het creatieve proces. Die bespreken we onder de noemer *intertekstualiteit*, die naast het tekstuele, net zo goed kan gelden voor het beeldende.

Julia Kristeva lanceerde het begrip *intertekstualiteit* in “Word, Dialogue and Novel,” een essay dat ze schreef in 1966 en voor het eerst publiceerde in 1969. Geïnspireerd door de Russische formalistische semioticus Mikhail Bakhtin stelde ze dat “elke tekst is opgebouwd als een mozaïek van citaten; elke tekst absorbeert en transformeert een andere” (1986 [1969]: 37).¹⁵ Door verder te borduren op de manier waarop schrijvers het werk van andere schrij-

vers en kunstenaars kunnen inzetten, plaatste ze “imitatie” in het meer aantrekkelijke licht van “herhaling” (1986 [1969]: 44). Scarlett Baron maakt hierbij een onderscheid tussen invloed en *intertekstualiteit* (2011): invloed wordt immers gedefinieerd door “agency en causaliteit, en heeft eerder te maken met de auteur dan met de tekst op zich,”¹⁶ terwijl het bij *intertekstualiteit* gaat om “de relaties tussen teksten in vogelvlucht te bekijken” (2011: 51).¹⁷ Voor de lezer die een intertekstueel of intervisueel verband ziet tussen twee werken maakt het niet uit welk werk eerst was, of wie juist wat heeft beïnvloed. Ang en Van Praag wisselden in het begin van hun creatieve proces boe-

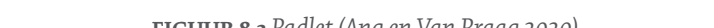


FIGUUR 8.1 Blad uit schetsboek (Van Praag 2020)

ken en muziek uit om af te tasten welke sfeer ze voor ogen hadden voor hun prentenboek. Bij deze uitwisselingen zaten bijvoorbeeld het uitvouwboek *Hannah* (2016) van Renske Gerstel, een boek van Peter Van den Ende, muziek uit IJsland, en een boek over Canada (“ik heb er koffie op gemorst, dat weet ik nog,” vertelt Van Praag; Silva 2024b). Hoewel deze bronnen niet opgenomen zijn in het prentenboek zelf, worden ze wel vermeld in de notities aan het begin van de genese omdat ze inspireerden door de openheid en de sfeer die ze opriepen.

Ang en Van Praag leggen uit dat ze allebei een eclectisch samengesteld professioneel leven hebben: Ang is, naast auteur, ook kinder- en jeugdpsychiater en werkt aan een doctoraat. Van Praag is, zegt ze zelf, “van opleiding beeldend kunstenaar, daarna illustrator, daarna leerkracht aan de kunstacademie” (Silva 2024b). Tijdens het interview wijzen ze erop dat zaken waarmee ze dagelijks bezig waren sowieso in het creatieve proces geslopen zijn. Dit heet in de genetische literatuurwetenschap *creative concurrence*, of ‘creatieve samenloop,’ en het wordt omschreven als “het reconstrueren van de alledaagse realiteit van hoe een werk, in al zijn conceptversies, inwerkte op de andere werken die op een bepaald moment de schrijftafel van de auteur bevolkten” (Van Hulle 2022: 113).¹⁸ Aangezien de totale tijdsduur van het maken van *Oneindig ver* een drietal jaar in beslag nam, kan die creatieve samenloop tellen. Van Praag had in die tijd “een botenperiode, bijvoorbeeld, en een reisperiode” en ze vindt het interessant om te zien hoe die variatie in haar leven zich weerspiegelt in haar illustraties.

Exogenese (Debray-Genette 1977, 24) verwijst naar “de externe bronteksten waarvan de auteur gebruik heeft gemaakt om een tekst te schrijven” (Van Hulle 2022: 14).¹⁹ Aangezien het in dit hoofdstuk gaat over een casus met tekst én illustratie, kijken we ook naar bronkunst. Terwijl Ang geen specifieke boeken als bronnen gebruikte tijdens het schrijven, liet Van Praag zich wel inspireren door verschillende kunstwerken, foto's, en illustraties, zoals te zien is in de figuren hieronder. De exogenetische fase van het creatieve proces heeft te maken met onderzoek en selectie, met een focus op informatie die van buitenaf komt. Van Praag heeft tijdens deze fase beelden verzameld. Om vorm te geven aan de bronkunst die ze wilde delen met Ang, ging ze aan de slag met Pinterest (zie figuur 8.2) en bracht er haar verzameling aan inspiratiebronnen bij elkaar. Met Padlet kon Ang dan weer delen van de tekst toevoegen aan de illustraties en foto's die Van Praag verzameld en gedeeld had (zie figuur 8.3). Deze verzamelplatforms vormen een digitale plek bij uitstek om materiaal bij elkaar te brengen.



schrijven van het werk in kwestie te vergemakkelijken” en dus “ontworpen zijn om een onmiddellijke impact te hebben op de samenstelling van een werk in uitvoering” als “werkbrieven” (de Biasi 2012: 92; vertaling door Baron 2016: 4). We kunnen dus in het geval van Ang en Van Praag spreken van dergelijke werkmails. Zoals blijkt uit de mails hieronder, is het construeren van het verhaal voor een stuk al begonnen tijdens de correspondentie. In *Genèse et Correspondances* (2012) betogen Françoise Leriche en Alain Pagès dat, wanneer een dergelijke briefwisseling of mailverkeer “niet langer een parallel discours is dat de uitwerking van het werk begeleidt,” de correspondentie “op een min of meer directe manier betrokken [is] bij het schrijfproces” (1).²⁰

Voor hun correspondentie begon, kenden Ang en Van Praag elkaar al, aangezien ze allebei het leer- en creatietraject van Studio Sesam hadden gevolgd. Studio Sesam is een vzw: een stichting die zich inzet voor meer diversiteit in de jeugdliteratuur met oog voor cultuur- en sociaal-sensitieve boeken. Ang was bij de eerste lichting auteurs die een traject volgde bij Studio Sesam, Van Praag volgde in de tweede lichting. Tijdens het traject werken makers in duo's en worden ze aan een mentor gekoppeld. Via deze weg leerden Ang en Van Praag elkaars werk kennen. Het was vooral Van Praags project met zogenaamde bomenkaarten dat Ang aanspoorde om contact op te nemen. De bomenkaarten zijn vertelkaarten over vertrekken en aankomen, en over mensen die gevlucht zijn. Dit thema strookte met Angs praktijk voor kind- en jeugdpsychiatrie, 't_Verhaal, waar ze cultuursensitief werkt rond identiteitsvorming. In wat volgt, kunnen we de werkmails die bewaard zijn chronologisch volgen als belangrijke stappen in het creatieve proces voor *Oneindig ver*:

22 januari 2020

Mail van Ang naar Van Praag vanuit Indonesië

Ik geef je hier alvast een paar ideeën die in mijn gedachten zijn gekomen na onze laatste ontmoeting en denkende aan jouw illustraties.

Zeg maar waar je iets in ziet!

– afscheidsbrieven: het verhaal van een meisje dat allerlei afscheidsbrieven heeft geschreven voor de belangrijke mensen in haar leven en haar zoektocht naar een ‘figuurlijke’ ruimte om die te bewaren in een soort kast met vele laden die de brieven laat naar buiten ‘vliegen’ als ze dood is. En de onmogelijkheid of de paradox van dat systeem.

– een meisje met vele verhalen in haar hoofd => vanaf het begin zie je allerlei verhalen die zich in het hoofd afspelen, je weet dan eerst niet dat het in het hoofd is van het meisje. Gaandeweg wordt dat duidelijk en zie je het contrast tussen de buitenwereld en haar binnenwereld. Ze komt een jongen tegen die ook verhalen heeft in zijn hoofd doch op een wat andere manier => er komt een soort brug tussen deze mensen waarbij de verhalen van de verbeelding elkaar ontmoeten. Of personages uit de verhalen van het meisje ook binnenkomen in de verhalen van de jongen

– het muziekverhaal (heb ondertussen het boek gelezen van Eric Schmitt, heel mooi) => dat zou eerder een soort 'ode' zijn aan de muziek, hoe die overal binnenkomt in mensen en ook een verbinding is tussen mensen. De verbeelding aanwakkert en je brengt op plaatsen die je niet kent, je emoties laat verkennen waarvan je het bestaan niet wist, of net op een bepaalde manier structuur kan geven aan je leven.

17 maart 2020

Mail van Ang naar Van Praag vanuit Indonesië

1.

Oneindig ver kun je kijken. Wolkenhoog.
De wind blaast een geheim in mijn linkeroor.

(hangmat op een balkon en buiten veel groen, het is misschien omdat het hier zo supergroen is, we zitten op het randje regenseizoen en met die tropische regenbuien af en toe staat alles prachtig in bloei)

2.

Mijn handen raken soms pluisjes wolk, ideaal voor mijn verzameling.
Ik schik ze van klein naar groot of van licht naar donker.

(Een rij met potjes met verschillende soorten wolken in een kamer die tot de verbeelding spreekt en een grote ladenkast.

De ladenkast heeft allemaal verschillende laden: lade van de herinneringen, lade van later, lade van de wolken, lade van de onbegrepen vragen, de glazen lade, lade van de ideeën, ...)

3.

“Wat is de goede weg?” Ik kijk goed rond, ik ben hier helemaal alleen.

Raar genoeg voelt het na een tijdje rustig –al weet ik het antwoord niet.

(Een closeup van de lade van de onbegrepen vragen: een soort doolhof met lichtboogjes, zit er ook een insect, vlinder in?)

4. *(gesprek tussen het meisje en haar papa over diezelfde vraag: doch in de realiteit)*

Vervolg: dacht ik dus die realiteit aan te brengen maar met elementen van de verbeelding die in de realiteit zitten bv de vlinder van de lade op school of zo. Op gegeven moment heb je door dat de eerste beelden in haar hoofd zitten. En dan komt er nog een jongen in het verhaal, ze komen elkaar tegen in het echt doch ook in hun verbeelding. Enfin, dat is nu even het idee.

Ik stuur je een foto door van het groen hier.

17 maart 2020

Mail van Van Praag naar Ang

Het gaat zo leuk zijn om de realiteit en de verbeelding te verwerken in elkaar in de tekeningen.

Het idee om een gesprek zowel in realiteit als in de verbeelding plaats te laten vinden, lijkt me super leuk.

Ik zal de komende dagen enkele schetsen maken en doorsturen om zo verder te brainstormen.

31 juli 2020

Mail van Van Praag naar Ang

Ik ga er een schets / storyboard van proberen maken. Vorige week heb ik veel gezeefdrukt met het verhaal in gedachten, maar kwam uit bij kleurvlakken die misschien als achtergrond gebruikt kunnen worden.

31 juli 2020

Mail van Ang naar Van Praag

Het verhaal is nog in een opperste groeifase.

Maar stuur je toch al mijn volgende flarden.

Blad 1 = meisje (cijfers)

Blad 2 = jongen (letters)

Hoe dat allemaal ineens zal vallen, is ook nog een vraagteken;)

Maar ik zou zeggen: lees het eens en kijk wat er gebeurt/ of er iets gebeurt.

Ik heb het gevoel dat mij dat verder zal inspireren.

En je kan uiteraard ook vertellen als je bepaalde ideeën hebt. Ik zou ook graag die verschillende werelden erin verwerken, de binnenwerelden (of bovenwerelden) van het meisje en jongen en de zgn echte wereld.

In bijlage van de mail van Ang naar Van Praag op 31 juli 2020

Had een idee voor ons verhaal,

met name 3x7

7 scènes voor het meisje (in bepaalde kleursetting, zoals je reeds voorstelde)

7 scènes voor de jongen

7 scènes voor samen (enfin, samen en dan terug apart, dat weet ik nog niet echt)

En in die 7 scènes zit er elke keer een soortgelijke opbouw in met een woordenloze prent in scène 5 bv).

Enfin, het lijkt nu wel wat conceptueel, ik ga er wel wat rond experimenteren.

Ik weet ook niet of het bij één illustratie moet blijven per blad, alle, bv voor het eerste blad lijkt me dat wel mooi zo verschillende taferelen.

Niet voor elk blad weliswaar, een volgend blad kan dan net zo krachtig zijn met één beeld.

Maar inderdaad ook daarin niet altijd hetzelfde doen. Doch met een bepaalde rode draad.

Of is dit teveel off track;)? wordt vervolgd.

1 augustus 2020

Mail van Ang naar Van Praag

Oh dat klinkt al fijn (die kleurvlakken).

Jouw antwoord deed mij alleszins ook al denken;)

Dus hierbij wat aanvullingen:

– even praktisch (wat je wellicht wel al dacht): het gaat niet van 6. naar A. maar nog op zoek naar de brug tussen die twee.

– ik dacht -naar het einde van het verhaal toe- aan een soort uitkijkpost waarbij ze naast elkaar zitten.

Of verschillende uitkijkposten op verschillende plekken. bv op 3/4 van de bergtop of in de stad.

Of juist op een wat surreëlere plek (een kamer met wolken binnen, een vuurtoren die geen licht meer geeft waardoor je de sterren des te beter ziet)

Een soort ‘tussenruimte’ waar ze elkaar ontmoeten, en vragen delen. Waarvan we niet weten of het echt is of in de verbeelding. Vandaar tussenruimte.

(of klinkt dit te hermetisch?)

De correspondentie vertoont duidelijk gaten. Bij een genetisch onderzoek moeten literatuurwetenschappers roeien met de riemen die ze hebben: vaak ontbreekt materiaal of zijn exacte data niet beschikbaar. Het is belangrijk om de drang naar volledigheid niet in te vullen met eigen interpretaties en om niet zomaar te gokken naar stappen in het creatieve proces, maar om te vertrekken vanuit het beschikbare materiaal. We krijgen in bovenstaande correspondentie een pingpongspel van actie en reactie. Deze mails gingen gedurende een half jaar in 2020 heen en weer, en Ang en Van Praag vertellen dat het werkproces heel organisch is gegroeid met veel tijd en ruimte: tussen de eerste mails en de uiteindelijke publicatie zat zo’n drie jaar. Op deze manier konden ze rustig aftasten wat voor een boek ze samen wilden maken. Ook al vroeg hun project meer tijd, beide makers waren overtuigd van de rijkdom en de gelaagdheid die zo’n uitgerekt proces met zich meebracht.

Van Praag had al onderzoek gedaan naar manieren tot samenwerking tijdens haar masterstudies aan de Koninklijke Academie voor Schone Kunsten in Gent, waar ze een master in grafisch ontwerp en illustratie behaalde. Met als supervisor Marita Vermeulen (die als uitgever tevens de eerste fase in het publicatieproces van *Oneindig ver* bij De Eenhoorn begeleidde) schreef ze haar thesis, *Tussen tekst en beeld* (2010), net over die samenwerkingen tussen auteurs en illustratoren. Daarbij interviewde ze Isabelle Vandenabeele, Gerda Dendooven, Paul de Moor, en André Sollie over *best practices*. Van Praag legt hierin haar fascinatie bloot voor samenwerkingen die tekst en beeld overstijgen:

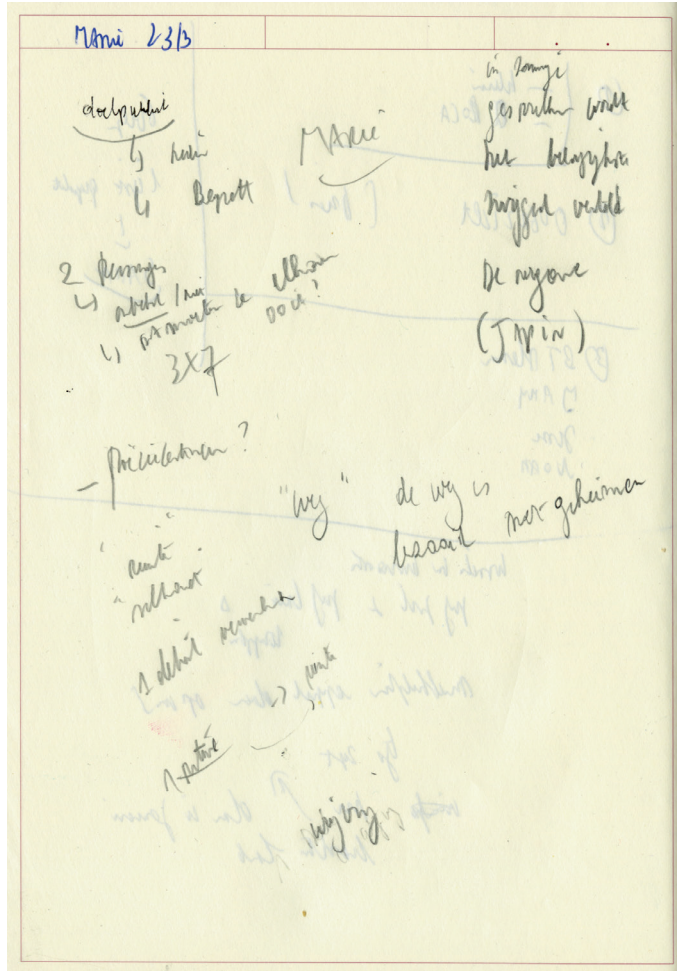
Zelf vind ik het een boeiend uitgangspunt om de relatie tussen tekst en beeld te benaderen. De visie die een auteur en een illustrator hebben over hun samenwerking bepaalt de manier dat ze met elkaar omgaan en elkaar benaderen, maar ook de visie over hoe tekst en beeld met elkaar moeten/kunnen omgaan bepaalt hoe het boek gemaakt wordt. Tussen tekst en beeld ontstaat er een spanningsveld waarin de betekenis van het verhaal verborgen ligt. (Van Praag 2010: 5)

Van Praag haalt *How Picturebooks Work* (2001) van Maria Nikolajeva en Carole Scott aan om de verschillende vormen van samenwerken te kaderen: deze kunnen zich uiten in een symmetrische relatie, een complementaire relatie, een uitbreidende en versterkende relatie, een contrapunt, of een contradictie of syllepsis (Nikolajeva en Scott 2001: 12). Tijdens het interview met Ang en Van Praag geven ze aan dat het bij hen ging om een uitbreidende en versterkende relatie waarbij tekst en illustraties elkaar ondersteunen en versterken. De pingpongmetafoor past ook mooi bij de volgende fase, die van de compositie, waarvan we de endogenetische fase en het *bon à tirer*-moment hieronder bespreken.

Compositie: endogenese, *bon à tirer*

De endogenese (Debray-Genette 1977: 24) betreft het schrijf- en illustratieproces waarbij er ideeën worden uitgewerkt door de schrijver-illustrator in kladjes, schetsen, en typoscripten. De creatieve processen komen op een zelfreflectieve manier vanuit de makers. Om een voorbeeld te geven: Ang heeft altijd notitieboeken bij zich. Ze legt uit: “Er wordt altijd genoteerd, ik documenteer alles” (Silva 2024b). Zo kon ze onderstaand blad uit een van haar notitieboeken delen waarop ze in de linkerbovenhoek “Marie” heeft geschreven – ze ver-

wijst daarmee naar Van Praag, met een datum erbij van de dag waarop ze samen een coronawandeling zouden maken om *Oneindig ver* te bespreken:



FIGUUR 8.4 Blad uit notitieboek (Ang 2020)

Van Praag werkt ook met schetsboeken om ideeën uit te proberen, maar gebruikt dan acrylverf of stiften. In figuur 8.5, 8.6 en 8.7 zien we voorbeelden uit haar privé-archief van hoe ze een topografische kaart creëert voor *Oneindig ver*, en hoe ze de eerste keren aan de slag gaat om personages en vogels uit te werken:



FIGUUR 8.5, 8.6 EN 8.7 Bladen uit schetsboeken (Van Praag 2020)

Verder werkt Van Praag ook met collagetechnieken. In figuur 8.8 zien we hoe ze stukjes tekst uit krantenknipsels gebruikt in een collage waarbij ze de personages verder uitwerkt:



FIGUUR 8.8 Illustratie met collagetechniek (Van Praag 2021)

De endogenetische fase kan zowel op papier als digitaal plaatsvinden. “Het schrijven gebeurt op de computer,” vertelt Ang. Als we onderstaand typoscript *Verhalenverzinsels* vergelijken met figuur 8.9 en figuur 8.10, zien we hoe Ang is overgegaan van getypte tekst in een Word-document daterend uit 2019 (dus ideeën die Ang had nog voor ze in contact was met Van Praag) naar gestructureerde kaders die de naam 3 x 7 kregen:

Zomer 2019

Ang, Verhalenverzinsels

In mijn hoofd zitten vele laden

Het zullen alleszins zeven laden zijn. De rode draad is ofwel een bepaalde chronologie aan gebeurtenissen (uit het verleden, op verschillende leeftijden) of wat flarderiger stukken uit verleden / bepaalde (deel)personen/plaatsen.

De dingen die ik niet goed kan maar wel wil kunnen

- fluiten (niet zo'n miezerig liedje maar echt een klassieker zoals Let it be)
- vogels herkennen
- hoogtevrees overwinnen

De lade van de vragen waar geen antwoord op komt

[...]

Maar hier zittend in deze onbekende lade, overviel me onverwachts een gevoel van rust. Je moet weten dat deze lade geen chaos is van woordenslingers of prangende beelden (dat was toch mijn angst bij het binnentreden van deze lade).

Niets van dat, het was als op het topje van een berg zitten met een uitzicht over een diepblauw meer. Een paar witte wolkenflarden (*altocumulus floccus* [...]) en een oneindig uitzicht.

[...]

Verhalen in het hoofd, soms verjaagd door laaghangende wolken

Soms heb ik het gevoel dat ik nergens pas.

Ik zoek naar een teken, in mijn zakken, in de lucht –een wolk die de weg wijst-

En vraag me af hoe andere mensen dit doen.

De wolken komen op.

Net als het bijna begint te regenen, donderbliksemen

Een helder moment

FIGUUR 8.9 3 x 7, eerste versie (Ang 2020)

	A meisje	B jongen	C samen
1	Oneindig ver kun je kijken. Stapelwolkenhoog. De wind blaast een geheim in haar linkeroor.	Je komt maar weinig mensen tegen die zoveel van bergvragen houdt als hij. Vragen waarvan je de top in de verste verte niet kan zien. Hij maakt een sprongetje, wat kijkt hij uit naar die tocht.	Heel heel soms – als de blauwe maan boven de allerhoogste boom verschijnt – gebeurt het
2	Haar handen raken pluisjes wolk, ideaal voor de verzameling. Ze schikt alles voorzichtig van klein naar groot, van licht naar donker.	(<i>onderweg – de berg op</i>) De weg is bezaaid met geheimen die geruisloos bewaard worden in donkere spelonken. Dat is een zijsprong waard.	dat stapelwolkenhoge gedachten en vragenslingerwegen
3	Waar moet ik naartoe? Ze kijkt rond. Een zilte zee met oneindig veel spiegelingen. Een regenbooggenster. Een wijd openstaand raam in een groene deur. Raar genoeg voelt het na een tijdje rustig – al weet niemand het antwoord.	(<i>onderweg</i>) Soms gaat het vooruit, soms zit het vast. Zeker stormweer (windkracht 7), modderige moerassen of een ontsnapt geheim kunnen enige stilstand teweeg brengen. Vragen openen weer nieuwe vragen tot hij terecht komt in een oneindige doolhof van vragenslingerwegen.	samenvloeien tot iets eindeloos.
4	De wind waait haar naar buiten. De gedachten met het meisje. Vaak brengt het golfbewegingen in haar hoofd. Het is al behoorlijk druk.	Hij hoort de wolken knisperen, ze drijven langzaam voorbij. Fluisteren ze een antwoord? (<i>naar boven</i>)	Het opent ramen. (ruik je ook de zee?) Langs onzichtbare gangen baant het een weg. Verwaaien wolken gedachtenvragen naar zeldzame glinsteringen stil
5	(woordenloos. een soort ‘eenzame’ scène- zij tussen mensen – horizontaal)	(woordenloos, ‘eenzame’ scène, ik zie zo’n doolhof met allemaal uitstekende ladders of trappen en mensen die ver weg van elkaar op verschillende hoogtes staan, wat Magritte-achtig;) – verticaal) (op de berg)	(woordenloos, samen op een uitkijkpost op 7/10 van de berg met een zee in de verte, is daar ook een vuutoren? Tussen de wolken)

	A meisje	B jongen	C samen
6	Sommige mensen weten alles, of ze laten het toch zo uitschijnen. Zien ze de spinnenwebben van het leven niet?	Hoe kun je zien waar je precies bent? Waar gaat de weg naartoe? De top lijkt dichtbij en ver weg.	dobberend in een oceaan vol ontdekkingen
7	Stap voor stap. De wolken achterna. <i>(Het meisje gaat de trap/ladder op (5B)? Een gekleurde vogel in beeld, omdat ik vind dat je heel mooie vogels creëert;))</i>	Hij knippert met zijn ogen. Is dat een zee-glinstering? <i>(een groene deur met raam in beeld (3A) langs die berg en die gekleurde vogel van 7A en achter de deur een wijde zee?)</i>	waar we ook zijn. Een geheime uitkijkpost op oneindig. <i>(ik zie hier precies één illustratie met verschillende plekjes/ uitkijkposten (de vuurtoren, in een bootje, kamer met wolken, in een spinnenweb van het leven, binnen en buiten hun hoofd) van mensen (hoeft niet per se die jongen en het meisje te zijn, misschien hier het moment om wat diversiteit te brengen;)? of verschillende kleine illustraties? Ook mensen apart, of een kind met haar oma ...)</i>

Terwijl we in *Verhalenverzinsels* flarden tekst lezen met een sterk filosofisch gehalte, zien we bij 3 x 7 (figuur 8.9) een georganiseerd overzicht van de drie luiken in het verhaal: één deel gaat over een meisje, een tweede deel over een jongen, en een derde deel voegt de twee samen. De flarden uit *Verhalenverzinsels* over wolken, bergen, vragen, en antwoorden worden daarbij verdeeld over de drie luiken van het verhaal. Er zijn in totaal vijf versies van zo'n 3 x 7, waarvan figuur 8.10 de laatste versie laat zien:

FIGUUR 8.10 3 x 7, vijfde versie (Ang 2020)

	A meisje	B jongen	C samen
1	Oneindig ver kun je kijken. Stapelwolkenhoog. De wind blaast een geheim in haar linkeroor.	Je komt maar weinig mensen tegen die zoveel van bergvragen houden als hij. Vragen waarvan je de top in de verste verte niet kan zien.	Heel heel soms – als de blauwe maan boven de hoogste boom verschijnt – gebeurt het
2	Haar handen raken pluisjes wolk, ideaal voor de verzameling. Ze schikt alles voorzichtig van klein naar groot, van licht naar donker.	De weg is bezaaid met geheimen die geruisloos bewaard worden in spelonken. Dat is een zijsprong waard.	dat stapelwolkenhoge gedachten en vragenslingerwegen
3	Waar moet ik naartoe? Ze kijkt rond. Een zilte zee met oneindig veel spiegelingen. Een regenbooggenster en wijd openstaande ramen. De gedachten stapelen zich op. Het is behoorlijk druk in haar hoofd.	Soms gaat het vooruit, soms zit het vast. Vragen openen weer nieuwe vragen Een doolhof van oneindige vragenslingerwegen.	samenvloeien tot iets eindeloos.
4	De wind waait haar naar buiten. De gedachten met het meisje. Vaak brengt het golfbewegingen. Van binnen naar buiten. Van buiten naar binnen.	Hij hoort de wolken knisperen, ze drijven langzaam voorbij. Fluisteren ze een antwoord?	Het opent ramen. (ruik je de zee?) Langs onzichtbare gangen baant het een weg. Verwaaien wolken gedachtenvragen naar zeldzame glinsteringen geruisloos
5	(woordenloos)	(woordenloos)	(woordenloos)
6	Sommige mensen weten alles, of laten het toch zo uitschijnen. Zien ze de spinnenwebben van het leven niet?	Waar gaat de weg naartoe? Hoe kun je zien waar je precies bent? De top lijkt dichtbij en ver weg.	dobberend in een oceaan vol ontdekkingen
7	Stap voor stap. De wolken achterna.	Hij knippert met zijn ogen. Is dat een zee-glinstering?	waar we ook zijn. (tijd) Een geheime uitkijkpost op oneindig.

Als we de twee versies van de kaders hierboven vergelijken (figuur 8.9 en 8.10), zien we dat Ang telkens vooral tekst schrapt of een aantal woorden aanpast. Zo verandert ze “een wijd openstaand raam in een groene deur” (figuur 8.9) in “wijd openstaande ramen” (figuur 8.10), wordt “stil” (figuur 8.9) “geruisloos” (figuur 8.10), en wordt “Zeker stormweer, (windkracht 7), modderige moerassen of een ontsnapt geheim kunnen enige stilstand teweeg brengen” (figuur 8.9) weggelaten (figuur 8.10). Na de 3 x 7-kaders volgen er nog tien versies in Word-documenten, uitgetikt zonder de kaders. Wat opvalt, is dat Ang niets doorstreept: elk Word-document start *from scratch*. Terwijl Ang in Word verder werkte aan haar tekst, ging Van Praag digitaal aan de slag. Ze scande de verschillende delen van haar illustraties op papier en zette die digitaal weer aan elkaar. Ook de personages werden digitaal toegevoegd en er volgden nog enkele retouches. Omdat de illustraties te groot waren om in één keer te scannen, moest Van Praag na het inscannen de overgangen tussen alle delen per pagina digitaal wegwerken. Figuur 8.11 toont een digitaal collage van een idee voor de boekcover, nog voor de naden weggewerkt zijn.

Pas twee jaar na hun eerste mails van begin 2020 nam het duo Ang en Van Praag contact op met uitgeverij De Eenhoorn. Ze stuurden de tekst samen met drie beelden door. Ze kozen voor De Eenhoorn omdat die uitgeverij voor hen *out of the box* denkt en boeken uitbrengt die niet aan een specifieke leeftijd gebonden



FIGUUR 8.11 Idee voor de cover (Van Praag 2022)

zijn. Toen De Eenhoorn interesse toonde in *Oneindig ver*, werkten auteur, illustrator, redacteur, en vormgever met hun allen aan het eindresultaat. Samen keken ze uit naar het bon à tirer-moment. De formulering *bon à tirer* (Ferrer 2023: 11) is het moment waarop drukproeven “goed genoeg worden bevonden om te worden gedrukt.”²¹ Ze worden dan doorgegeven aan de pers en het publiek om de dunne, maar betekenisvolle grens te markeren tussen de “privésfeer van de creatie” en de “publieke sfeer van de gedrukte tekst” (Ferrer 2023: 13).²²

Oneindig ver is gemaakt tijdens de overgangsperiode waarin Marita Vermeulen, de voormalige uitgever van De Eenhoorn, werd opgevolgd door Elly Simoens. In het eerste deel van het publicatieproces namen Vermeulen en Simoens alle beslissingen samen. Vergaderingen over *Oneindig ver* gebeurden steeds in hun beider aanwezigheid. Nadat Vermeulen met pensioen was gegaan, nam Simoens het geven van feedback over. In een Word-document uit februari 2022 staat een suggestie van Simoens’ hand, wat erop wijst dat op dat moment een versie naar haar werd doorgestuurd. In het typoscript in figuur 8.12 buigt Simoens zich over de zin: “Waar gaat de weg naartoe?” waarop ze in de kantlijn noteert: “Vrij ‘gewone’ vraag, minder poëtisch dan de rest van de tekst. Misschien geen vraagvorm gebruiken?”

Waar gaat de weg naartoe?
De top lijkt dichtbij en ver weg.

Hij knippert met zijn ogen.
Is dat een zee-glinstering?



Elly Simoens | De Eenhoorn ...
Vrij ‘gewone’ vraag, minder poëtisch dan de rest van de tekst. Misschien geen vraagvorm gebruiken?

FIGUUR 8.12 Word-document met comment van Elly Simoens (Ang 2022)

Verder twijfelt Ang tussen twee opties in de tekst. Simoens verkiest de eerste versie omdat die “meer tot nadenken aanzet”:

Soms gaat het vooruit, soms zit het vast.
Elke vraag opent een deur.
Elke deur opent een doolhof van eindeloze vraagkronkelpaden.

Of:
Elke vraag opent een deur.
Elke deur opent nieuwe vragen,
een doolhof van eindeloze vraagkronkelpaden



Elly Simoens | De Eenhoorn ...
Ik verkies deze versie, zet meer aan tot nadenken.

FIGUUR 8.13 Word-document met comment van Elly Simoens (Ang 2022)

Dergelijke feedback van de uitgever was zeker welkom bij Ang en Van Praag, al vonden ze het soms lastig om wijzigingen aan te brengen in een tekst die al geruime tijd een min of meer “vaste vorm had gekregen in hun hoofd” (Silva 2024b). Toch hechtten ze veel belang

aan de stijl en het ritme van de tekst, en bleven ze hem samen herlezen en bijschaven. In deze casus stelde de vormgever het lettertype voor en nam die ook de afwerking van de cover op zich. In overleg werd bepaald wanneer het boek het *bon à tirer*-moment had bereikt. De 16de versie van *Oneindig ver*, opgeslagen als Word-document met de titel van “DEF” – “definitief” – markeerde dat keerpunt.

Toen Van Praag de eerste digitale drukproeven ontving, twijfelde ze of het lettertype van de titel niet te schuin stond. Uiteindelijk besliste ze niets te veranderen, uit respect voor de

expertise van de vormgever: “lay-out is een vak op zich en in dit geval voegt de uitgever kracht toe vanuit de vormgever” (Silva 2024b). Bij elke stap, zoals het toevoegen van het lichtroze randje aan de linkerkant van de cover, werd de toestemming gevraagd aan de auteur en de illustrator. Dat is helaas niet altijd gebruikelijk.

Aan het einde van het interview vroeg ik naar het ontstaan van de titel – het element dat voor de meeste lezers als eerste opvalt in hun leeservaring. Na alle stappen in het proces bleek de titel het enige aspect dat niet ter discussie stond. Het gaat om de eerste woorden van de tekst, en doordat Ang haar Word-bestanden daar telkens mee begon, kreeg elke document automatisch de naam *Oneindig ver*. En die werd niet meer veranderd. Na alle intensieve fases in het creatieve proces was dit het puzzelstukje dat als vanzelf op zijn plaats viel.



FIGUUR 8.14 Cover *Oneindig ver* (Ang en Van Praag 2023)

Post-compositie: epigenese, paratekst

Als we het over epigenese hebben, doelen we op de “continuering van de genese na publicatie” (Van Hulle 2007 en 2022: 14).²³ Het gaat dan meestal om aanpassingen die plaatsvinden na de eerste druk. In de casus van *Oneindig ver* is dat echter niet van toepassing. Een bekend voorbeeld waarbij epigenese wél speelt, is dat van de Britse auteur Roald Dahl. Zijn uitgeverij, Puffin, werkte aan herziene uitgaven van zijn werk nadat ze advies hadden ingewonnen bij *sensitivity readers* (Van Den Broek 2023). “Zo zijn de woorden ‘dik,’ ‘lelijk,’ ‘zwart,’ en ‘stom’ niet meer terug te vinden in de Britse heruitgave van het oeuvre van de

bekende schrijver,” merkt Nina Van De Broek (2023) op in haar interview met Vanessa Joosen. Joosen geeft duiding: “Die *sensitivity readings* zijn recent toegenomen, maar kritiek op de boeken van Roald Dahl is niet nieuw”: “zo paste hij zelf de figuren van Oempa Loempa’s, die oorspronkelijk afgebeeld werden als pygmeëen, aan na kritiek dat die racistisch zouden zijn” (Van Den Broek 2023). Zoals Van Hulle schrijft, spreken we van epigenese “wanneer de kritiek op [het] werk [van auteurs] consistent naar gereviseerde edities leidt” (Van Hulle 2022: 14).²⁴ Zo worden telkens nieuwe versies de wereld ingestuurd. Ang en Van Praag hadden het gevoel dat het boek zo dicht bij hen stond, dat ze bij de lancering werkelijk het idee hadden dat “ze gezegd hadden wat ze wilden zeggen” (Silva 2024b). Hoewel ze de mening van lezers over het boek belangrijk vinden, koesteren beiden de overtuiging dat ze niets méér hadden kunnen of willen zeggen met hun prentenboek.

Als laatste element bespreken we de paratekst. Gérard Genette definieert paratekst als “datgene wat een tekst in staat stelt om een boek te worden en als zodanig aan de lezers te worden aangeboden.” In *Seuils (Paratexts: Thresholds of Interpretation)* (1997 [1987]: 1; zie ook hoofdstuk “Levensverhalen”) beschrijft hij deze informatiedragers in detail. De paratekst kan zich *buiten* het boek bevinden, zoals het interview dat ik had met Ang en Van Praag in Van Praags atelier. In dat geval spreken we van epitekst (Genette 3). Wanneer de paratekst verschijnt *binnen* het boek – in de vorm van bijvoorbeeld auteursaantekeningen, dankwoorden, epigrafen of nawoorden, dan noemt Genette dat peritekst (Genette (1997 [1987]: 5). Soms bevatten binnenkaften ook nog foto’s van de makers met een korte biografische toelichting, maar bij *Oneindig ver* is dat niet het geval. Ang legt uit dat ze “niet eens zou durven zeggen dat ze auteur is als een soort van identiteit” (Silva 2024b). Ze denkt liever niet in vaste categorieën. Ook Van Praag vindt conventies zoals “met illustraties van” denigrerend overkomen – zeker in het geval van *Oneindig ver*. Zoals we eerder zagen, valt het ontstaansproces van dit boek veeleer te vergelijken met een pingpongspel, waarbij auteur en illustrator elkaar telkens op nieuwe ideeën brachten.

Conclusie

Door de avant-textes van *Oneindig ver* chronologisch te ordenen en de verschillende varianten te analyseren, en dus een zogeheten “verticale” lezing (Hay 1967) toe te passen, ontdekten we hoe subtiele verschillen in elke fase nieuwe vormen en betekenislagen aan het verhaal toevoegen. Via mails en coronawandelingen, via notities en lijsten met tekstflarden, via Word-documenten en tekstkaders, via schetsen, stiften, acrylverf en digitale bewerkingen, via suggesties van uitgever en vormgever, en na drie jaar van tekstuele en visuele

pingpong, is *Oneindig ver* van Winny Ang en Marie Van Praag tot stand gekomen. Het is waardevol dat literatuurwetenschappers zulke “verticale” lezingen naast “horizontale” lezingen (Hay 1967) van het verhaalverloop plaatsen, om de nuance en gelaagdheid van het creatieve proces zichtbaar te maken in hun analyse. Maar minstens even belangrijk is dat kinderen ontdekken hoe de boeken die ze lezen tot stand komen. Vaak leeft het idee dat een boek haast vanzelf uit het hoofd van de makers op papier verschijnt. In werkelijkheid gaat daar meestal een lang proces aan vooraf, vol krabbels, droedels, experimenten, probeersels en herschrijvingen. In 2024 gaf ik hierover een workshop aan een klas van tienjarigen in Newcastle, waar ik archiefmateriaal toonde van de Britse auteur David Almond. De kinderen reageerden verbaasd toen ze de verschillende fases van zijn schrijfproces doorliepen: “wat een slordig handschrift!”, “zo messy!”, “werkt die altijd zo!?” Toch wel! Daarom raad ik iedereen aan om het zelf eens te proberen – en vooral: bewaar alles.

Bibliografie

Primaire literatuur

- Ang, Winny, en Marie Van Praag. *Oneindig ver*. Eke: De Eenhoorn, 2023.

Secundaire literatuur

- Arnavas, Francesca. *Lewis Carroll's "Alice" and Cognitive Narratology: Author, Reader, and Characters*. Berlijn: De Gruyter, 2021.
- Baron, Scarlett. *Strandentwining Cable: Joyce, Flaubert, and Intertextuality*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Baron, Scarlett. “In Pursuit of Fact: Joyce and Flaubert’s Documentary Letter-Writing.” *Genetic Joyce Studies* 16 (2016): 1-30. http://www.geneticjoycestudies.org/articles/GJS16/GJS16_Baron.
- Barthes, Roland. “The Death of the Author.” *The Rustle of Language*, vertaald door Richard Howard, Berkeley: University of California Press, 1989 [1968]. 49-55.
- Berensmeyer, Ingo, Gert Buelens, en Marysa Demoor, eds. *The Cambridge Handbook of Literary Authorship*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
- Bernini, Marco. “Supersizing Narrative Theory: On Intention, Material Agency, and Extended Mind-Workers.” *Style* 48 (2014): 349-366. <https://doi.org/10.5325/style.48.3.0349>.
- Broek, Nina Van Den. “Zijn de aanpassingen aan Roald Dahls boeken een goed idee? ‘Zijn verhalen teren op stereotiepe denkbeelden.’ Interview met Vanessa Joosen.” *De Morgen* (19 februari 2023). <https://www.demorgen.be/dit-weekend-in-de-morgen/zijn-de-aanpassingen-aan-roald-dahls-boeken-een-goed-idee-zijn-verhalen-teren-op-stereotiepe-denkebeelden~b3321739/>. Geraadpleegd op 7 juni 2025.

- Burke, Lois. “‘For She Was an Independent Woman, or Nearly, Anyway’: The Sexualisation of Neo-Victorian Girls in Philip Pullman’s Sally Lockhart Series.” *International Research in Children’s Literature* 15 (2022): 152-65.
- Burke, Seán. *The Death and Return of the Author: Criticism and Subjectivity in Barthes, Foucault, and Derrida*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1998.
- Clark, Andy, en David J. Chalmers. “The Extended Mind.” *Analysis* 58 (1998): 7-19.
- Conley, Tim. “Book Review: Luca Crispi, *Joyce’s Creative Process and the Construction of Characters in Ulysses: Becoming the Blooms*.” *Irish University Review* (2016): 387-390.
- Crispi, Luca. *Joyce’s Creative Process and the Construction of Characters in Ulysses: Becoming the Blooms*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- Davidson, Andrea. “Recognition Plots and Intercultural Encounters in Aidan Chambers’ *Dance on My Grave*.” *International Journal of Young Adult Literature* 2 (2021): 1-19.
- De Biasi, Pierre-Marc, en Ingrid Wassenaar, vert. “What Is a Literary Draft? Toward a Functional Typology of Genetic Documentation.” *Yale French Studies* 89 (1996): 26-58.
- Debray-Genette, Raymonde. “Génétique et Poétique: Esquisse de Méthode.” *Littérature* 28 (1977): 19-39.
- Declercq, Matthias M.R. “De Leeswereld van Winny Ang.” *Iedereen Leest* (31 juli 2019). <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/reeks/de-leeswereld-van-winny-ang>. Geraadpleegd op 31 januari 2025.
- Deppman, Jed, Daniel Ferrer, en Michael Groden, eds. *Genetic Criticism: Texts and Avant-Textes*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2004.
- Ferrer, Daniel. *Logiques du brouillon: Modèles pour une critique génétique*. Paris: Seuil, 2011.
- Ferrer, Daniel. *Genetic Joyce: Manuscripts and the Dynamics of Creation*. Gainesville: University Press of Florida, 2023.
- Finke, Ronald A., Thomas B. Ward, en Steven M. Smith. *Creative Cognition: Theory, Research, and Applications*. Cambridge: The MIT Press, 1992.
- Ford Smith, Victoria. *Between Generations: Collaborative Authorship in the Golden Age of Children’s Literature*. Jackson: University Press of Mississippi, 2017.
- Freiman, Marcelle. “A ‘Cognitive Turn’ in Creative Writing—Cognition, Body, and Imagination.” *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing* 12 (2015): 127-142.
- Genette, Gérard, en Jane E. Lewin, vert. *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, [1987] 1997.
- Gubar, Marah. “Choreographing Kinship: The Adult-Child Pas de Deux in *Day on Earth and Lineage*.” In *Producing Children: Critical Studies in Childhood Creativity*. Eds. Peter C. Kunze, en Victoria Ford Smith. New Brunswick: Rutgers University Press, 2025, 159-192.
- Halpern, Faye. “Charles Chesnutt, Rhetorical Passing, and the Flesh-and-Blood Author: A Case for Considering Authorial Intention.” *Narrative* 30 (2022): 47-66.
- Harrison, James A., ed. *The Complete Works of Edgar Allen Poe: Essays and Miscellanies*, Vol. XIV, AMS Press, 1965.
- Hay, Louis. “Des manuscrits, pour quoi faire?” *Le Monde* (8 februari 1967). https://www.lemonde.fr/archives/article/1967/02/08/des-manuscrits-pour-quoi-faire_2621541_1819218.html. Geraadpleegd op 31 juni 2025.

- Hulle, Dirk Van. *De kladbewaarders*. Nijmegen: Vantilt, 2007.
- Hulle, Dirk Van. "Metamorfose tekstgedaanten. Een dossier over critique génétique." *Spiegel der Letteren* 53 (2011): 275-279.
- Hulle, Dirk Van. *Genetic Criticism: Tracing Creativity in Literature*. Oxford: Oxford University Press, 2022.
- Joosen, Vanessa. "The Genetic Study of Children's Literature." *The Edinburgh Companion to Children's Literature*. Eds. Clémentine Beauvais, en Maria Nikolajeva. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2017. 298-304.
- Kristeva, Julia. "Word, Dialogue and Novel." *The Kristeva Reader*. Ed. Toril Moi. New York: Columbia University Press, 1986 [1966]. 34-61.
- Leriche, Françoise, en Alain Pagès. *Genèse & Correspondances*. Paris: Editions des archives contemporaines & Institut des textes et manuscrits modernes, 2012.
- Lernout, Geert. "The *Finnegans Wake* Notebooks and Radical Philology." *Probes: Genetic Studies in Joyce*. *European Joyce Studies* 5 (1995): 19-48.
- Menary, Richard. "Writing as Thinking." *Language Sciences* 29 (2007): 621-632.
- Nikolajeva, Maria, en Carole Scott. *How Picturebooks Work*. New York: Routledge, 2001.
- Praag, Marie Van. "Tussen tekst en beeld." Gent: Koninklijke Academie voor Schone Kunsten Gent, 2009-2010. Masterthesis.
- Reynolds, Kimberley, Tom Schofield, en Diego Trujillo-Pisanty. "Children's Magical Realism for New Spatial Interactions: Augmented Reality and the David Almond Archives." *Children's Literature in Education* 51 (2019): 502-18.
- Sánchez-Eppler, Karen. "In the Archives of Childhood." *The Children's Table: Childhood Studies and the Humanities*. Ed. Anna Mae Duane. Athene/Londen: University of Georgia Press, 2013. 213-37.
- Scheibe, Siegfried. "Variantendarstellung in Abhängigkeit von der Arbeitsweise des Autors und von der Überlieferung seiner Werke." *Textgenetische Edition*. Eds. Hans Zeller en Gunther Martens. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1998. 168-176.
- Silva, Emma-Louise. "Reconstructing Childhood via Reimagined Memories: Life Writing in Children's Literature." *Literature* 4 (2024a): 214-233. <https://doi.org/10.3390/literature4040016>.
- Silva, Emma-Louise. "Interview met Winny Ang en Marie Van Praag." Persoonlijke transcriptie van Silva. 17 december 2024b.
- Smith, Victoria Ford. *Between Generations: Collaborative Authorship in the Golden Age of Children's Literature*. Jackson: University Press of Mississippi, 2017.

Noten

- 1 Ik zou dit hoofdstuk graag opdragen aan Judith Spijker, mijn allereerste leerkracht Nederlands in de Onthaalklas voor Anderstalige Nieuwkomers in het Atheneum Antwerpen.
- 2 "la science de l'invention écrite"
- 3 "textual archeology"
- 4 "forensic hermeneutics"
- 5 "radical philology"
- 6 "a discipline that studies the traces left by the labor of writing"
- 7 "tangible documents"

- 8 “all the documents that come before a work when it is considered as a *text* and when those documents and the text are considered as part of a system”
- 9 Het werd vertaald door Charles Baudelaire als “Genèse d’un poème” (Deppman, Ferrer en Groden 2004: 3). “The Philosophy of Composition” door Edgar Allan Poe werd gepubliceerd in *Graham’s Magazine* in April 1846 (Harrison Vol. XIV 1965, 193-208).
- 10 “Most writers [...] would positively shudder at letting the public take a peep behind the scenes.”
- 11 “The Historian who goes to the Archive must always be an unintended reader, will always read what was never intended for his or her eyes.”
- 12 “Take away intention and context, and the only thing left to say about a text is that it can mean anything at all.”
- 13 “the elaborate and vacillating crudities of thought”; “the true purposes seized only at the last moment”; “the innumerable glimpses of idea that arrived not at the maturity of full view”; “the fully matured fancies discarded in despair as unmanageable”; “the cautious selections and rejections – at the painful erasures and interpolations.”
- 14 Ang heeft *Op zoek naar Yori* gepubliceerd samen met Fátima Ramos (2015), *Woordenwolken* bracht ze ook uit met Ramos (2019), en *Kapitein Nemo* maakte ze samen met Charlotte Severeijns (2020). Van Praag heeft *Mmmm, toch wel lekker* uitgebracht met Azmi Latif (2017), *Yanti, over de reis van haar leven* met Haryanti Frateur (2018), *Rietje waait naar zee* met Lieselot Boone (2021), en *Nonkel Oli* maakte ze met Bénédicte Caramin (2024). Verder houdt ze zich bezig met textielkunst, zeefdruk, en theater.
- 15 “any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another.”
- 16 “influence is defined by agency and causality, and pertains to authors rather than to texts.”
- 17 “takes a bird’s eye view of the relations between texts, exploding the binary and diachronic structures that sit at influence’s conceptual heart.”
- 18 “reconstructing the everyday reality of how a work, in all its draft versions, interacted with the other works that populated the author’s writing desk at any given moment.”
- 19 “the external source texts the author made use of to write the text.”
- 20 “cessant d’être un discours parallèle qui accompagne l’élaboration de l’oeuvre, la correspondance s’engage, d’une manière plus ou moins directe, dans le processus d’écriture.”
- 21 “good enough to be pulled”
- 22 “the private sphere of creation and the public sphere of the printed text”
- 23 “the continuation of the genesis after publication”
- 24 “when the criticism of their work consistently leads to revised editions”

HOOFDSTUK 9

Blad, scherm, doek – Jeugdliteratuur en andere media

Suzanne van der Beek en Sara Van den Bossche

Pretpark de Efteling is voor veel mensen een favoriete bestemming. In veel gevallen is dat niet alleen vanwege de spectaculaire achtbanen en andere attracties, maar ook – of zelfs vooral – vanwege het Sprookjesbos. Voor veel bezoekers zit een groot deel van de aantrekkingskracht van de Efteling hem in de mogelijkheid die dat deel van het park biedt om fysiek rond te dwalen in de verhalen die voor veel mensen een belangrijk onderdeel van hun jeugd vormen. Dat die sprookjes uitgebeeld zijn in de nostalgische, romantische stijl van de Nederlandse schilder Anton Pieck, maakt de charme alleen maar groter, net als het gegeven dat sommige van de sprookjes interactief zijn en dat je deel kunt uitmaken van het verhaal.

Op een vergelijkbare manier lokt het kleine, bronzen standbeeld van de kleine zeemeermin in Kopenhagen jaarlijks talloze bezoekers. De sculptuur is gebaseerd op het hoofdpersonage uit het gelijknamige sprookje van de Deen Hans Christian Andersen, dat voor het eerst verscheen in 1837. Die zeemeermin komt ook nog in andere vormen voor, bijvoorbeeld

in de inmiddels klassiek geworden animatiefilm van de Disney-studio's, *The Little Mermaid* (1989), of in literaire hervertellingen; denk aan de verbeelding van zeemeerminnen in het boek *Lampje* (2017) van Annet Schaap – een verhaal dat zelf ook meerdere malen is bewerkt voor theater en televisie.

De sculptuur van de kleine zeemeermin, de hervertellingen van het verhaal, en de verbeelding van sprookjes in de Efteling zijn voorbeelden van adaptaties of bewerkingen. Adapteren of bewerken is het proces waarbij de inhoud van een verhaal omgezet wordt naar een andere vorm. Die vorm kan in hetzelfde medium blijven, bijvoorbeeld een aanpassing van een kortverhaal naar een roman. Onder medium verstaan we de verschijningsvorm van een verhaal. Je kunt het medium ook zien als de drager van een boodschap of verhaal, bijvoorbeeld een boek, tablet, theaterpodium, standbeeld... De vorm waarnaar een verhaal aangepast wordt, kan echter ook een omzetting naar een ander medium betekenen, zoals de voorbeelden van de zeemeermin en de Efteling laten zien.

Adaptaties tonen de nauwe relatie die kinderboeken onderhouden met andere media. Hoewel intermediale adaptaties verreweg de meeste aandacht krijgen, reikt het veld van adaptatiestudies veel verder dan dat. Eigenlijk kunnen we alle verhalen die opnieuw worden verteld bestuderen als adaptaties (zie ook hoofdstuk “De werkkamer”). Veel hervertellingen circuleren in het domein van kinderboeken. John Stephens en Robyn McCallum merken op: “In vergelijking met de algemene literatuur bevat de literatuur voor kinderen veel meer hervertelde verhalen” (Stephens en McCallum 1998: 3; zie ook McCallum 2018: 127).¹

We kunnen zelfs stellen dat adaptaties aan de oorsprong van jeugdliteratuur liggen, omdat veel van de werken die we nu beschouwen als de vroegste kinderboeken voortkomen uit orale tradities. De sprookjes en volksverhalen die lange tijd mondeling werden overgeleverd en hoofdzakelijk in de Romantische periode werden neergeschreven door verhalenverzamelaars als Elias Lönnrot, de gebroeders Grimm, en Ivar Aasen, werden al snel beschouwd als geschikt leesmateriaal voor kinderen. Deze neergeschreven sprookjes zijn een vroege verschijning van adaptatiecultuur. Daarnaast zijn veel klassiekers binnen de internationale jeugdliteraire canon adaptaties van verhalen die in eerste instantie waren gericht op volwassenen; denk aan *Robinson Crusoe* (Daniel Defoe 1719) en *De kleine prins* (Antoine de Saint-Exupéry 1943). Linda Hutcheon merkt op:

We kunnen het eens zijn met diegenen die beweren dat de jeugdliteratuur als culturele vorm historisch gezien een lange en misschien zelfs een speciale relatie heeft met adap-

taties, wat kan verklaren waarom ze zo vaak 'gemedieerd en opnieuw gecontextualiseerd wordt door andere media'[,] (Hutcheon 2009: 333-334)²

In het vervolg gaat ze zelfs nog een stap verder: "Jeugdliteratuur gaat in zekere zin altijd over aanpassing, over verandering" (2009: 335).³ Ze verwijst met deze opmerking zowel naar het adaptatieproces van verhalen die hertverteld worden als naar veelvoorkomende thema's en motieven in jeugdliteratuur, zoals personages die opgroeien of metamorfoses ondergaan. Door een verhaal te begrijpen als adaptatie, richten we onze aandacht juist op deze veranderingen die eraan ten grondslag liggen. Welke aanpassingen zijn er gemaakt tussen de brontekst (het origineel) en de doelttekst (de adaptatie)? Waarom werden die keuzes gemaakt? Voor welk publiek maken deze keuzes de adaptatie geschikt?

Om deze vragen te beantwoorden kunnen we zowel kijken naar het adaptatieproces als naar het adaptatieproduct. Een focus op het proces helpt bij het begrijpen van de keuzes die verschillende partijen hebben gemaakt of stappen die ze hebben gezet in het omzetten van een verhaal naar een ander medium, genre, of publiek. Welke rol speelden de auteur, de uitgever, de PR-manager in het adaptatieproces? Welke ideologische overwegingen of praktische omstandigheden maakten dat een maker koos voor juist deze adaptatiestrategieën? Een studie naar het product van een adaptatie, daarentegen, geeft inzicht in het resultaat van dit proces. Een dergelijke studie kan bijvoorbeeld de verschillen tussen de brontekst en de doelttekst blootleggen. Reageert deze nieuwe versie van het verhaal op eerdere varianten ervan? Is het waarschijnlijk dat lezers bekend zijn met deze eerdere versies en die kennis meenemen in het lezen van deze nieuwe bewerking? Een focus op het adaptatieproces of op het adaptatieproduct levert dus andere vragen en daarmee ook andere informatie op.

Wanneer we deze bevindingen samenbrengen, krijgen we inzicht in niet alleen verschuivingen tussen verschillende media (boek, film, theaterstuk, pretparkattractie, enz.), maar ook in de context waarin de adaptatie heeft plaatsgevonden. Sommige bronteksten die de basis vormen voor de kinderboeken van vandaag stammen uit een historische of culturele context die anders is dan onze hedendaagse, Nederlandstalige kindercultuur. De ideeën die die situatie kenmerken sluiten niet altijd meer goed aan bij de huidige samenleving en cultuur. Denk bijvoorbeeld aan de patriarchale ideologieën die doorschemeren in veel van onze traditionele sprookjes, waarop vanuit feministische hoek veel kritiek komt (zie bijvoorbeeld Lieberman 1972; Bacchilega en Rieder 2010). Door te kijken naar de adaptatietechnie-

nieken die zijn ingezet in hedendaagse uitvoeringen van sprookjes kunnen we culturele verschuivingen tussen de context van de brontekst en die van de doeltekst bestuderen.

We kunnen bijvoorbeeld nagaan op welke manier een moderne klassieker als *Lampje* de figuur van de zeemeermin opnieuw vormgeeft voor een 21ste-eeuws publiek. In dit boek vertelt Annet Schaap het verhaal van een zeemeermens die graag een mens wil worden en benadrukt de onderliggende eis van conformering die in deze wens besloten ligt. Waarom zou een zeemeermens eigenlijk precies op een mens moeten lijken om geaccepteerd te worden door mensen? Zouden we geen ruimte moeten maken voor lichamen die er anders uitzien? Deze vragen spelen tegenwoordig een belangrijke rol in verschillende maatschappelijke debatten, zoals discussies rond de lichamen van transgenders en andere queer personen of de lichamen van mensen met een fysieke aandoening of beperking. Willen we als maatschappij dat deze lichamen worden aangepast zodat ze passen in het traditionele idee van een 'goed en gezond lichaam,' of willen we liever ruimte maken voor allerlei soorten lichamen in onze samenleving? Schaap alludeert op het bekende verhaal van de kleine zeemeermin om dit hedendaagse vraagstuk te verkennen.

Zodoende vervullen adaptaties uiteindelijk naast een culturele ook een maatschappelijke functie. Ze houden een verhaal niet alleen levend, maar wijzen ook op de voortdurende relevantie ervan door de tijd heen. Wie zou er bijvoorbeeld nog het verhaal kunnen vertellen van de Brabantse Bokkenrijders zonder de Eftelingattractie Villa Volta, de roman *Duivelsvlucht* (2002) van Aline Sax, of de strip *De bokkerijders* (1956) uit de reeks over Suske en Wiske van Willy Vandersteen? Deze adaptaties spelen een belangrijke rol in het culturele geheugen rond dit regionale verhaal en zorgen er bovendien voor dat binnen- of buitenlandse toeristen ermee in aanraking komen.

In dit hoofdstuk bieden we een staalkaart van mogelijke manieren om adaptaties te onderzoeken. We bespreken allereerst drie verschillende niveaus van aanpassingen die doorgaans bij het bewerkingsproces komen kijken: verschuivingen in medium, status, en publiek. Daarna gaan we in op de verschillende manieren waarop een adaptatie het publiek in het verhaal betreft en hoe die kunnen helpen om bewerkingen te klasseren. We verkennen wat als de kenmerkende eigenschappen van die vormen van betrokkenheid worden beschouwd. We illustreren dit alles aan de hand van de casus *Lampje*. Vervolgens gaan we in op de fenomenen *convergentiecultuur* en *transmediale wereldopbouw*, die ook sterk met adaptatie verweven zijn. Tot slot komt ook het aandeel van de consumenten van bewerkingen en hun rol als producenten (bijvoorbeeld in de vorm van fanfictie) aan bod.

Een drievoudige verschuiving

Adaptaties behoren tot de meest alomtegenwoordige, meest dynamische, en opwindendste fenomenen binnen jeugdliteratuur, -media, en -cultuur. De veranderlijkheid van adaptaties maakt het bestuderen van dit fenomeen echter een complexe taak. Bij het analyseren van adaptaties spelen bovendien niet alleen formele, maar ook contextuele elementen een rol. In *Screen Adaptations and the Politics of Childhood: Transforming Children's Literature into Film* legt Robyn McCallum uit dat boek-naar-filmadaptaties een drievoudige verschuiving met zich meebrengen (2018: 6), te weten: een verschuiving in medium, status, en publiek.

Ten eerste behelzen adaptaties vaak een omzetting op het niveau van het *medium*. Wanneer we spreken over adaptaties, doelen we tegenwoordig namelijk meestal op *intermediale omzettingen*. Het voorvoegsel *inter-* betekent 'tussen,' het gaat hier dus over transformaties tussen verschillende media. Denk bijvoorbeeld aan de verfilming van een boek, of een theatervoorstelling die is gebaseerd op een film. Het woord medium verwijst, zoals hierboven al kort aangehaald, naar de verschijningsvorm van een verhaal, zoals een fysiek boek, een televisiescherm, een theaterpodium, een website, een attractie in een pretpark, een bordspel, een videospel, een paar sokken, en ga zo maar door.

Elk medium maakt weer gebruik van een karakteristieke set van modaliteiten. Dit concept verwijst naar de manier waarop informatie wordt overgebracht, zoals geschreven tekst, geluiden, afbeeldingen, gezichtsuitdrukkingen, of kledingkeuze. De concepten medium en *modaliteit* gaan vaak samen, omdat de eigenschappen en mogelijkheden van een medium voor een groot deel bepaald worden door de modaliteiten die het medium karakteriseren. In een prentenboek kan het verhaal van de kleine zeemeermin bijvoorbeeld worden uitgedrukt via een combinatie van geschreven tekst, illustraties, en eventueel typografie. Als hetzelfde sprookje wordt opgevoerd in een theater, wordt waarschijnlijk gebruikgemaakt van o.a. gesproken tekst, kostuums, lichaamstaal, en muziek.

De modaliteiten waarover een medium beschikt, vormen vervolgens de basis voor de *affordances* van dat medium. James J. Gibson (1979) introduceerde dit concept (dat ook in Nederlandse besprekingen doorgaans in het Engels wordt gehanteerd) om te beschrijven hoe een product bepaald gedrag ondersteunt. Wanneer je een boek leest, kun je bijvoorbeeld zelf bepalen hoe snel je door een verhaal heen gaat. Als je zou willen, kun je paragrafen overslaan of juist herlezen. Bij het bekijken van een film in de bioscoop bestaat deze mogelijkheid dan weer niet. Je zal de film tot je moeten laten komen aan de snelheid die de makers hebben vastgelegd. Streamingplatforms bieden dan weer meer flexibiliteit: je kunt films of programma's op hogere of lagere snelheid bekijken en ze naar believen pauzeren.

Een standbeeld van een fictief personage biedt een mogelijkheid tot aanraken en een betrokkenheid bij het personage die heel anders zijn dan de mentale of emotionele connectie die een lezer opbouwt via een geschreven tekst over deze verhaalfiguur. Het begrip *affordances* benadrukt dus voornamelijk wat je met een verhaal in een bepaald medium kunt doen.

Een tweede verschuiving in intermediale adaptaties is er een in de culturele positie of status van een verhaal. McCallum wijst erop dat een boekverfilming vaak wordt beschouwd als een minder prestigieuze versie van de brontekst, omdat films over het algemeen minder prestige genieten dan boeken (Hutcheon 2006: 91-92). Veel critici reageren dan ook enigszins nuffig op boekverfilmingen (“Het boek was toch beter...”). Deze lijn van denken heeft lange tijd een belangrijke stempel gedrukt op de kritische receptie van boekverfilmingen en adaptaties in het algemeen. In een periode die nu ook wel de tijd van *fidelity criticism* (‘getrouwheidskritiek’) wordt genoemd, was de belangrijkste toetssteen voor de kwaliteit van een verfilming de mate waarin die ‘trouw’ was (dat wil zeggen: ‘gelijk’ was) aan de brontekst (Stam 2000). Wanneer de verfilming afweek van de brontekst, door bijvoorbeeld personages weg te laten of nieuwe omgevingen toe te voegen, werd dit stevast begrepen als een afbreuk aan de brontekst. Deze mythologisering van de brontekst werkt op basis van een hiërarchische ordening, waarbij de brontekst altijd wordt gezien als beter en waardevoller dan de adaptatie.

Deze houding veranderde in de tweede helft van de vorige eeuw, toen er in de context van het poststructuralisme steeds meer aandacht kwam voor de samenhang tussen literaire werken. Binnen deze school van denken worden teksten minder gezien als individuele werken die los van elkaar worden geproduceerd, maar is er vooral aandacht voor de relatie tussen teksten. Deze intertekstuele interesse ondermijnt het grote belang dat tot dan toe werd gehecht aan de originaliteit van de brontekst – kunnen we eigenlijk nog wel spreken van een ‘origineel’ als de grenzen tussen teksten poreus zijn geworden en iedere nieuwe tekst een reactie is op een eerdere tekst? De overtuiging dat elk verhaal kan worden gelezen als een reactie op een ouder verhaal opende de deur naar een herwaardering van adaptaties, omdat elk verhaal via deze blik eigenlijk kan worden beschouwd als een adaptatie van een eerder verteld verhaal (zie bijvoorbeeld Oittinen 2000: 76; Hutcheon 2006: 2-6; Geerts en Van den Bossche 2014: 10). Om de bewegingsvrijheid die zodoende ontstond te onderzoeken, introduceerde de Franse narratoloog Gérard Genette in zijn boek *Palimpsestes: La littérature au second degré* (1982) een nuttige term: de zogenaamde “vertalingsbeweging van toenadering” (in het Frans: “un mouvement de translation [...] *proximisante*”). Het concept

verwijst naar elementen in een voorafgaande tekst die worden aangepast in de adaptatie, in het bijzonder die elementen die men wijzigt om ze beter bij nieuwe culturele, geografische, en historische contexten te laten passen (Genette 1982: z.p.). Met zijn wortels in het Latijnse *proximus* ('dichtbij') geeft "proximisante" aan dat deze aanpassingen meestal worden gedaan om elementen dichter bij de wereld van het doelpubliek te brengen.

Je kunt hierbij bijvoorbeeld denken aan de sprookjesbewerkingen van Annet Schaap in *de Meisjes* (2021). In deze hervertellingen van sprookjes als "Roodkapje," "De kikkerkoning," en "De schone slaapster" worden de personages verplaatst van de mythische tijd en ruimte van een sprookje naar het hier en nu – in plaats van over verveelde koninginnen lezen we over gestreste moeders en in plaats van knappe prinsen komen tienerjongens voor die hun telefoons niet kunnen neerleggen.

Een derde dimensie in het adaptatieproces die McCallum benoemt, is de verschuiving in het (beoogde) publiek. Die kan een direct gevolg zijn van de shift in medium, bijvoorbeeld: van een lezerspubliek naar een kijkerspubliek. Vaak vindt er echter een grotere verschuiving in publiek plaats. In de context van kindermedia heeft die doorgaans betrekking op de leeftijdsgroep die wordt aangesproken. Een boek dat in de eerste plaats bedoeld was voor een publiek van jonge lezers, kan zich na verfilming tot een breder publiek van zowel jongere kijkers als hun ouders of verzorgers richten (McCallum 2018: 6). Deze aanpassing kan ook betrekking hebben op andere aspecten dan leeftijd, zoals gender, culturele achtergrond, of nationaliteit.

Een passend voorbeeld hier zijn de verschillende herschrijvingen van *Robinson Crusoe*. Het verhaal van de enige overlevende van een schipbreuk die zelfstandig op een voor hem onbekend eiland moet zien te overleven werd in eerste instantie geschreven door Daniel Defoe in 1719. Het doelpubliek bestond uit Engelstalige, volwassen lezers. De roman spiegelt een serie spraakmakende getuigenissen die in die periode de ronde deden van daadwerkelijke schipbreukelingen zoals Alexander Selkirk en Pedro Serrano. Sindsdien is het verhaal door een lange reeks hervertellingen steeds meer verschoven naar het domein van kindermedia. Tegenwoordig geldt het werk zelfs als een klassieker in de jeugdliteraire canon.

Michel Tournier herschreef het verhaal van *Crusoe* meerdere malen, waaronder eenmaal voor kinderen: *Vendredi ou la vie sauvage* (1971, *Vrijdag of het wilde leven*, niet vertaald naar het Nederlands). In deze versie vergroot Tournier de rol van het personage Vrijdag – de zwarte man die *Crusoe* ontmoet op het eiland. In de brontekst speelt Vrijdag een passieve rol, omdat hij zich direct lijkt te vinden in een ondergeschikte positie ten opzichte van de witte, westerse *Crusoe*. In de hervertelling van Tournier is Vrijdag een gecompliceerder perso-

nage, dat Crusoë uitdaagt, verwacht, en tot nieuwe inzichten doet komen. Vrijdag zelf maakt ook een complexe verandering door en verlaat uiteindelijk zelf het eiland, terwijl Crusoë er achterblijft. Deze hervertelling levert expliciet kritiek op de ideeën van witte suprematie die een moderne lezer vermoedelijk gemakkelijk herkent in de 18de-eeuwse brontekst. Hiermee opent deze versie het eeuwenoude verhaal voor een hedendaags publiek, dat de schijnbaar vanzelfsprekende overheersing van een witte man door een zwarte man allicht niet meer kritiekloos zou accepteren.

Verschuivingen in betrokkenheid: vertellen, tonen, deelnemen

Een andere manier om adaptaties te bestuderen is voorgesteld door Linda Hutcheon in haar beroemde boek *A Theory of Adaptation* (2006). Hutcheon maakt hierin onderscheid tussen drie vormen van betrokkenheid waartoe verhalen uitnodigen. Die kunnen we gebruiken om adaptaties van elkaar te onderscheiden. Deze indeling is gebaseerd op de manier waarop wij als publiek met het verhaal omgaan. In onze ogen sluiten Hutcheons concepten nauw aan bij Gibsons notie van *affordances*, aangezien deze laatste ook verwijst naar het gedrag van het publiek dat wordt uitgelokt door het medium dat een verhaal draagt.

De drie vormen van betrokkenheid die Hutcheon onderscheidt, zijn vertellen, tonen, en deelnemen. Verhalen die leunen op ‘vertellen,’ baseren zich met name op de kracht van verbeelding, zoals het geval is bij een roman of een dichtbundel. De inhoud betreft de lezers vooral door hen te stimuleren om hun eigen fantasie te gebruiken. Op basis van de woorden van het verhaal kunnen zij zich zelf voorstellen wat er gebeurt. Verhalen die met name tonen, daarentegen, werken via visuele en auditieve perceptie. Relevante voorbeelden zijn hier een opvoering van een toneelstuk, een musical, of de vertoning van een film. Verhalen die het publiek uitnodigen om ‘deel te nemen,’ doen dit via fysieke of kinesthetische handelingen, bijvoorbeeld in een videospel of een attractie in een pretpark.

De volgende voorbeelden kunnen dit laatste concreter maken. In Moominworld in Naantali, Finland, kunnen bezoekers het Moemin-huis binnenstappen en fysiek interageren met kamers en voorwerpen die de setting van de boeken van Tove Jansson nabootsen. Ze kunnen bijvoorbeeld een Moemin-make-over krijgen in het schoonheidssalon van Troela. Fans van Wickie de Viking kunnen zichzelf onderdompelen in Wickies wereld in themapark Plopsaland in De Panne, België, waar ze niet alleen in levensgrote huisjes uit Wickies dorp kunnen stappen, maar ook in verschillende Wickie-thema-attracties zoals “De Grote Golf” en “Wickie The Battle.” De film *Barbie* uit 2023, geregisseerd door Greta Gerwig, is een bijzonder voorbeeld omdat die een participatief medium (speelgoed) omzet in een ‘tonend’

medium, wat vrij zeldzaam is. De omgekeerde verschuiving, van tonen naar deelnemen, komt veel vaker voor (in veel gevallen voorafgegaan door een overgang van vertellen naar tonen). De tv-adaptaties van de verhalen over de Moemins en Moemin-merchandise zijn hier een goed voorbeeld van.

Casus: *Lampje*

Laten we nu eens wat dieper ingaan op zo'n veelvoorkomende verschuiving, namelijk een adaptatie van een kinderboek naar een serie of film. We bekijken de verfilming van het boek *Lampje* (2017) van Annet Schaap. Dat boek vertelt het verhaal van een jong meisje genaamd Lampje, dat met haar vader in een vuurtoren woont. Na het overlijden van haar moeder blijft Lampjes vader gebroken achter en ligt de verantwoordelijkheid voor het dagelijks aansteken van het licht van de vuurtoren op Lampjes schouders. Als zij er op een dag niet in slaagt om de lamp te doen branden, belandt een schip op de klippen en scheiden de plaatselijke autoriteiten de gezinsleden van elkaar. Lampje wordt ondergebracht in het Zwarte Huis, waar ze werk verricht voor de huishoudster Martha en haar zoon Lennie, die een beperking heeft. Al snel merkt Lampje dat er vreemde geluiden komen van een kamer op de bovenste verdieping van het griezelige huis. Uiteindelijk ontdekt ze dat daar ook iemand woont: Vis, een jongen met een vissenstaart in plaats van benen. Niemand mag weten van het bestaan van Vis. Hoewel velen – inclusief hijzelf – Vis zien als monster, leert Lampje hem te begrijpen. Samen besluiten ze te proberen het Zwarte Huis te ontvluchten.

Het boek werd bewerkt tot de televisieserie *Lampje* (2023), geschreven door Mieke de Jong en geregisseerd door Margien Rogaar voor omroep VPRO. Dit proces omvat een overgang van het medium boek naar film en van vertellen naar tonen en dat gaat onvermijdelijk gepaard met aanpassingen. Veel van die aanpassingen komen direct voort uit praktische beperkingen van het medium van de doeltekst. Wanneer *Lampje* wordt omgezet van boek naar televisieserie, moet er bijvoorbeeld rekening worden gehouden met de tijdsbeperkingen van een televisie-aflevering. Een hoofdstuk in een boek mag eigenlijk zo kort of lang duren als de schrijver wil. Ook de leestijd kan verschillen. Sommige lezers houden er een hoger tempo op na dan anderen. Een televisie-aflevering is daarentegen vaak niet langer dan grofweg drie kwartier. Het verhaal zal dus moeten worden ingekort en het aantal personages, beschrijvingen, en settings zal mogelijk moeten worden verminderd. McCallum noemt dit een *temporele reductie* en een terugkerend element van een boek-naar-scherm-adaptatie.

Dit is een beperking waar ook de verfilming van *Lampje* mee moest werken. In dit geval werd een boek van 328 pagina's ingekort tot een serie van vier keer 45 minuten. Om dat mogelijk te maken hebben de makers ervoor gekozen om de grote lijnen van de plot te behouden, maar veel dialoog te schrappen. Daarnaast zijn er een aantal personages en scènes verdwenen, zoals de begrafenis van Jozef. Hij is de geleerde die in het Zwarte Huis woont om Vis te onderwijzen en hem uiteindelijk te leren om zich te veranderen van een jongen met een staart naar een 'gewone jongen.' Hij is de enige die, in tegenstelling tot de andere leden van het huishouden, Vis niet ziet als een monster en in dezelfde kamer als Vis durft te zijn. Vlak voor de komst van Lampje overlijdt Jozef echter. Vanwege zijn geheime taak in het huis, wordt hij in het holst van de nacht begraven. Lampje, die moeilijk in slaap kan vallen tijdens haar eerste nacht in het Zwarte Huis, ziet de kleine begrafenisstoet vanuit haar raam en begrijpt meteen dat er vreemde dingen gebeuren in haar nieuwe huis. Door deze scène weg te laten, en daarmee ook de speculaties van Lampje over wie die overledene zou kunnen zijn geweest en wat die overkomen is, wordt een deel van de vroege spanning in het verhaal opgegeven.

Een andere praktische beperking heeft betrekking op het perspectief van waaruit we het verhaal meemaken. Een boek kan gemakkelijk inzicht geven in de gedachten en beleavingswereld van een personage en kan ook zonder moeite wisselen tussen de perspectieven van verschillende verhaalfiguren. In een televisieserie zijn we voor de focalisatie afhankelijk van het oog van de camera, dat vrijwel altijd alwetend is. Als voorbeeld kunnen we kijken naar een vroege scène in het verhaal, die de rest van de plot in gang zet. Op een dag komt Lampje erachter dat ze geen lucifers meer in huis heeft om het licht in de vuurtoren aan te steken. Daarom pakt ze snel haar mandje en vertrekt naar de stad om lucifers te kopen. Ondanks de opkomende storm, haast ze zich om op tijd terug te zijn vóór het donker valt. Wanneer ze het huis verlaat, merken we als lezer dat Lampje, wellicht als reactie op de vereenzaamde situatie waarin ze doorgaans leeft, een bijzondere relatie heeft opgebouwd met de elementen. Zo praat ze bijvoorbeeld tegen de wind: "Ze [Lampje] slaat haar sjaal op, pakt haar mandje en rent het huis uit. De wind rukt de deur uit haar handen en slaat hem achter haar weer dicht. 'Dank je wel, wind,' zegt Lampje. Tegen de storm kun je maar beter beleefd zijn" (2017 [2018]: 13). Deze interactie lijkt te duiden op het ontzag voor de natuurkracht dat Lampje tijdens haar leven aan de ruige kust heeft ontwikkeld. We zien hiervan meerdere indicaties in de scènes die volgen. Nadat Lampje de lucifers heeft gekocht in de stad, maakt ze zich zorgen over hoe ze terug moet zien te komen door deze storm. Ook daarbij lijkt de wind haar weer te helpen, want "de wind blaast de gedachten uit haar hoofd"

(14). Lampje bedankt de wind nog een keer en denkt: “De wind is eigenlijk wel een soort vriend” (14). Deze interacties tussen Lampje en abstracte personages als de wind en de storm zijn moeilijker te tonen in een verfilming. De kijker zou waarschijnlijk niet begrijpen waarom Lampje de wind bedankt voor het dichtslaan van de deur of het bonken tegen haar hoofd zonder dat die de interne gedachtegang van Lampje kan lezen. Deze relaties zijn dan ook weggelaten in de adaptatie.

De verschuiving van boek naar serie biedt echter niet alleen beperkingen maar ook nieuwe mogelijkheden – dit noemt McCallum *expansieve* (‘uitbreidende’) *elementen*. Een serie kan bijvoorbeeld muziek toevoegen die op de achtergrond wordt afgespeeld en onze emotionele reacties stuurt, we zien de gezichten en lichaamstaal van de verschillende personages duidelijk voor ons, en de aankleding van de decors geeft ons nieuwe inzichten in de wereld van het verhaal. Wanneer we teruggrijpen naar de scène uit de vorige alinea, kunnen we bijvoorbeeld zien dat er niet alleen elementen zijn verdwenen (zoals de relatie tussen Lampje en de wind), maar dat er ook nieuwe elementen zijn toegevoegd. In de verfilming van deze scène wordt bijvoorbeeld extra spanning toegevoegd door het gebruik van de camera. In de tekst van Schaap komt deze spanning voornamelijk voort uit de veranderende toon van de wind, die steeds agressiever en venijniger wordt en Lampje uiteindelijk bijna doet verdrinken. In de serie wordt spanning opgeroepen door een bijzondere keuze in de positie van de camera: die wordt namelijk zo gepositioneerd dat we door de ogen van Lampje lijken te kijken. In films en series is het gebruikelijk dat de camera optreedt als een alziend oog, dat losstaat van de personages. De positie van de camera in deze scène valt daarom meteen op en heeft een direct effect op de betekenis van de scène. We worden als kijkers namelijk geplaatst in de positie van Lampje, gespeeld door Lotte Jonker, die steeds meer moeite heeft om zich staande te houden in de storm en een aantal keer struikelt en valt. De camera volgt haar bewegingen en onze visie op de scène is daarom instabiel. Net als Lampje proberen we als kijkers vaste voet te vinden, maar ons gezichtsveld ligt steeds lager en dichterbij de zeespiegel, totdat onze blik daar zelfs onder verdwijnt en we van onder water opkijken naar de schitteringen van de hemel boven ons, die nu door het water heen nog net te onderscheiden is. Pas daarna verschuift de focalisatie en zien we vanuit een overheadshot een beeld van de zeespiegel van bovenaf, waarin we Lampje niet meer kunnen terugvinden.

Terwijl tonende media zoals film of televisie in sommige opzichten beperkter zijn dan vertellende literatuur, bieden ze dus ook nieuwe manieren om het publiek bij het verhaal te betrekken. Toch wordt literatuur en haar karakteristieke manier om het publiek bij een

verhaal te betrekken vaak beschouwd als superieur in vergelijking met de ‘tonende’ vorm van betrokkenheid die televisie of film kenmerkt. Die visie herkennen we ook in de receptie van de verfilming van *Lampje*. In de recensie van de serie voor *Filmkrant*, bijvoorbeeld, benadrukt Elise van Dam de noodzakelijke reducties die horen bij een boek-naar-serie-adaptatie:

Wat Schaaps boek zo goed maakt is de balans tussen avontuurlijke scènes en de meer verstilde momenten, waarin ze even in de gemoedstoestand van haar personages kruipt en op onnadrukkelijke manier de zwaarte daarin aansnijdt. Die balans komt al snel onder druk te staan in een bewerking, die onherroepelijk moet indikken. (Van Dam 2022: z.p.)

Van Dam benoemt ook dat dit een nog groter probleem was bij de theaterbewerking van het Rotterdamse gezelschap Maas uit 2019, waardoor de serie er in die vergelijking ten minste nog beter vanaf komt. Deze vorm van intermediale vergelijking, die vaak gepaard gaat met een impliciete of expliciete hiërarchische ordering tussen de verschillende media, heeft meestal meer aandacht voor reductieve en minder voor expansieve elementen – critici leggen de nadruk doorgaans op de beperkingen die tot stand komen in de adaptatie en niet op de nieuwe mogelijkheden van de nieuwe vertelling.

Hutcheon bespreekt een aantal vormen van reductie die vaak voorkomen bij tekst-naar-beeldadaptaties. Het gaat hier om clichés; wijdverspreide noties waar misschien een kern van waarheid in zit, maar die je idealiter met enige voorzichtigheid zou moeten benaderen, omdat ze vaak zodanig vereenvoudigd zijn dat ze een verkeerd beeld geven van de werkelijke capaciteiten die verschillende media bezitten. Een van de clichés die Hutcheon benoemt, is het idee dat alleen een vertellend medium flexibel genoeg is om te wisselen tussen een intiem en een afstandelijk perspectief (2006: 52). Gekoppeld hieraan is het idee dat geschreven tekst met name geschikt is om de interne belevingswereld van personages te vertellen, terwijl beeldende media handig zijn om externe handelingen van personages te tonen (2006: 56). In een televisieverfilming zouden we dus de intieme connectie met *Lampje* die we ervaren in het boek kunnen verliezen, omdat we geen directe toegang meer hebben tot haar interne belevingswereld. We herkennen dit cliché bijvoorbeeld in onze eerdere analyse van *Lampjes* (denkbeeldige?) interacties met de wind, die in de verfilming komen te vervallen. We zien dit ook in de spaarzame hoofdstukken waarin de focalisatie ligt bij een ander personage dan *Lampje*. In het hoofdstuk “Schuld,” bijvoorbeeld,

bevinden we ons als lezers afwisselend in het hoofd van Lampje en van haar vader. Zodoende bekijken we als lezers dezelfde scène vanuit twee perspectieven en krijgen we dus een vollediger beeld van de situatie dan de twee personages afzonderlijk van elkaar kunnen hebben. De gebeurtenissen in dit hoofdstuk vinden plaats nadat het ongeluk van Lampje ervoor heeft gezorgd dat ze het licht in de vuurtoren niet heeft kunnen aansteken en er vervolgens een schip is gestrand op de klippen. Lampje is bang voor de reactie van haar vader, omdat ze verwacht dat hij boos op haar zal zijn en haar pijn zal doen:

Ze heeft geleerd om haar vader met rust te laten als hij zo is, om in de schaduw te blijven, niet te veel op te vallen. Want als ze iets zegt of lawaai maakt of lacht ... Het is erger geworden de laatste tijd, soms is ze maar blij dat zijn been eraf is, dat ze sneller is dan hij, zich kan verstoppen en wachten tot het over is, tot haar vader zijn gewone ogen terugkrijgt en haar weer kan zien. (Schaap 2018: 27)

Wanneer we vervolgens inzicht krijgen in de gedachten van Lampjes vader, zien we dat die helemaal niet aan Lampje denkt – hij is bang voor de gevolgen van de schipbreuk en lijkt steeds minder in staat om er adequaat op te reageren: “Augustus is zo kwaad dat hij trilt vanbinnen. En bang is hij ook. Dat schip, dat is heel erg. [...] Hij wilde verschrikkelijk dat hij wat te drinken had, maar alles is op. Er is alleen roestig water” (27). Door de wisseling van perspectief krijgen we voor het eerst inzicht in de interne wereld van Lampjes vader, die duidelijk alle controle over zijn leven heeft verloren en niet eens meer ruimte kan maken voor zijn eigen dochter in dit moment van gedeelde angst. Deze scène leunt direct op de wisseling van interne focalisatie tussen twee personages – een techniek die bijna niet te dupliceren is in een verfilming en dus ook is weggelaten uit de televisieserie *Lampje*.

Een ander cliché uit Hutcheons lijstje stelt dat een adaptatie van een tekst naar een ander medium nooit echt recht kan doen aan de complexiteit en nuance ervan (2006: 68). Dit cliché leunt op het idee dat geschreven tekst elementen bevat – zoals ambiguïteit, ironie, symbolen, metaforen, en stiltes – die niet te vertalen zijn naar een tonend of interactief medium. Een boekverfilming brengt echter ook vaak nieuwe vormen van ambiguïteit met zich mee die niet direct terug te leiden zijn naar de technieken in de tekst. Een in het oog springend voorbeeld in *Lampje* ligt in het introfilmje (of: de *leader*) waar elke aflevering mee opent. In deze opening zien we hoe een personage, gespeeld door Bert Luppés, een ouderwetse toverlantaarn aansteekt. Via deze lantaarn zien we vervolgens het beeld van een vuurtoren met schepen in de verte verschijnen en treden we de wereld van *Lampje*

binnen. Deze scène introduceert dus het idee dat de wereld van *Lampje* een fantasiewereld is, die ons wordt opgediend ter vermaak. Dit wordt verder versterkt door de begintitels die worden getoond, inclusief de namen van de makers en acteurs van de serie.

Het personage dat de toverlantaarn voor ons opstelt, komen we vervolgens ook *intra-diëgetisch* tegen (of: ‘in de eigenlijke verhaalwereld’). Hij behoudt hier echter zijn ambigue positie omdat hij optreedt als verteller en zich, in tegenstelling tot de andere personages, direct tot de kijkers kan richten. Het personage staat daarmee met één been in de diëgetische wereld en met één been erbuiten, wat onze aandacht vestigt op de artificiële aard van het verhaal waar we ons eigenlijk in willen verliezen. Dit is een voorbeeld van *metafictie*. Het voorvoegsel *meta-* betekent ‘na,’ ‘achter,’ of ‘mede.’ Het wijst op iets dat buiten de gebruikelijke grenzen van een fenomeen valt. In de studie van literatuur en fictie in bredere zin wordt het gebruikt om momenten van zelfreflectie, van bespiegeling op de eigen aard als fictie aan te duiden. Het zijn elementen die vallen buiten de grenzen van de diëgetische wereld en daarom de aandacht op die wereld als constructie vestigen.

Het introfilmje speelt ook een belangrijke rol in de culturele verankering van het verhaal, nog voor de plot aanvangt. De scène speelt zich namelijk af in een schijnbaar vrij ouderwetse scheepscabine, met gedimd licht en het geluid van *shanties* (of: ‘zeemansliederen’) op de achtergrond. Het verhaal van *Lampje* wordt hiermee in een lange traditie geplaatst van zeelui die sterke verhalen delen, over schipbreuken, zeemeermensen, en andere monsters die zich schuilhouden in de schaduwen van het water. Zulke intertekstuele verwijzingen zijn ook te herkennen in het boek van Schaap, bijvoorbeeld door de referenties naar de sterke verhalen die Lampje hoorde van scheepslui en de literaire motieven die het boek overneemt van beroemde horrorverhalen, zoals de dreiging van ‘het monster op zolder’ en de spanning van een groot, donker, Gotisch landhuis. De verfilming gebruikt echter de technieken die horen bij een tonend medium om deze literaire inbedding nog sterker aan te zetten. Bijgevolg zouden de kijkers kunnen twijfelen over de ontologische positie van het verhaal van *Lampje* en zich afvragen in hoeverre het ‘waar’ is. De belangrijke functie van dit introductiefilmje springt in het oog wanneer we de verfilming beschouwen vanuit het clichématige standpunt dat Hutcheon bespreekt, over een gebrek aan nuance, complexiteit, of ambiguïteit in tonende media, dat in dit geval dus niet van toepassing lijkt te zijn.

Een kakofonie van adaptaties

Het bestuderen van adaptaties gebeurt vaak vanuit een binaire tegenstelling – in de analyse hierboven bekeken we bijvoorbeeld hoe intimiteit en nuance op verschillende manieren worden gecreëerd in het boek *Lampje* en in de serie met dezelfde titel. We vertrokken dus van twee aparte entiteiten. Op een eerder punt in dit hoofdstuk namen we datzelfde boek juist als doeltekst en het sprookje “De kleine zeemeermin” (1837) van Hans Christian Andersen als brontekst om een vergelijking te maken tussen de verschillende ideologische constructies van zeemeerminnen in beide teksten.

Steeds vaker volstaat het niet om rekening te houden met slechts twee teksten (de brontekst en de doeltekst), omdat er meer dan twee versies van een verhaal bestaan. Dit is al het geval bij *Lampje*, dat bestaat in de vorm van een boek, een televisieserie, en een theaterstuk, maar het is nog veel duidelijker het geval bij het verhaal van de kleine zeemeermin, waarvan honderden versies zijn gemaakt – als het er al niet duizenden zijn. Dit past in een trend in hedendaagse mediaconsumptie, waarin mensen steeds meer bereid zijn om verhalen en personages te volgen over de grenzen van media heen. Als iemand gecharmeerd is van de kleine zeemeermin als personage in een kort sprookje, is het aannemelijk dat diegene ook interesse zal hebben in een animatiefilm, een videogame, en een pretparkattractie over hetzelfde personage.

Deze nieuwe vorm van mediaconsumptie wordt wel *convergentiecultuur* genoemd. Deze term verwijst naar de *convergentie* (‘het samenkomen, het elkaar kruisen’) van personages en verhaalwerelden in verschillende mediaplatformen. Henry Jenkins, die deze term beroemd maakte met zijn boek *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (2006 [2008]), beschrijft dit als volgt:

Met convergentie bedoel ik de stroom van inhoud over meerdere mediaplatforms, de samenwerking tussen meerdere media-industrieën en het migrerende gedrag van een publiek dat bijna overal naartoe gaat op zoek naar het soort entertainment dat het wil.⁴ (Jenkins 2006 [2008]): 2)

Binnen een convergentiecultuur bestaat dus veel mobiliteit: personages en verhaalwerelden migreren van het ene medium naar het andere, en het publiek heeft er geen moeite mee om hun favoriete content achterna te reizen. Hiermee oefent convergentiecultuur druk uit op traditionele adaptatietheorieën, die uitgaan van rigide grenzen tussen verschillende media.

Convergentietheorie daagt ons uit om de relevantie van deze grenzen te bevragen. Waar adaptatietheorie met name aandacht heeft voor *intermediale verschuivingen* (van het ene medium naar het andere, bijvoorbeeld van boek naar film) heeft convergentietheorie betrekking op *transmediale verschuivingen*, waarbij thema's, personages, of specifieke keuzes in taalgebruik en esthetiek voorkomen verspreid over verschillende media (Rajewsky 2005: 46). Het verschil tussen de termen is dat het voorvoegsel *inter-* (dat 'tussen' betekent) de grenzen tussen media benadrukt, terwijl *trans-* (dat 'over' betekent) juist de nabijheid en inwisselbaarheid van media benadrukt. Deze twee theorieën vullen elkaar aan. Via adaptatietheorie kunnen we bestuderen hoe een verhaal wordt *overgebracht* naar een nieuw medium en via convergentietheorie kunnen we zien hoe een tekst wordt *uitgebreid* via verschillende media die op elkaar inspelen. Daardoor wordt de scheidslijn tussen creatie en receptie minder eenduidig.

Zo is het sprookje "De kleine zeemeermin" van Andersen, zoals we eerder al vermeldden, bewerkt tot een animatiefilm. Deze omzetting kunnen we bestuderen met concepten uit adaptatietheorieën. Het convergentie-element zit hem in de uitbreiding van de wereld van de zeemeermin met bijvoorbeeld videogames gebaseerd op de Disney-film. Digitalisering heeft ervoor gezorgd dat convergentiecultuur een internationaal speelveld is geworden, dat gedomineerd wordt door Engelstalige producten. Veel van de voorbeelden die we kunnen noemen, zijn dan ook Engelstalig. In het Nederlandse taalgebied lijken vooral Paul van Loon, de auteur van succesvolle, verfilmde boeken(reeksen) als *De griezelbus* en *Dolfje Weerwolfje*, en zijn fans goed bedreven in het convergeren van media. Zo speelt een van de boeken uit de reeks over Dolfje Weerwolfje, *Weerwolfnachtbaan* (2012), zich in de Efteling af. Ook verscheen rond Halloween in 2024 het boek *Danse Macabre: het begin* van zijn hand, naar aanleiding van de opening van een nieuw themagebied in de Efteling. Het boek vertelt het verhaal dat de achtergrond van de attracties in die zone vormt. Verder kunnen lezers bijvoorbeeld een boek van Dolfje Weerwolfje over een Weerwolvenfeest personaliseren, zodat de titel 'Jouw naam' op het Weerwolvenfeest wordt.

Gezamenlijk werken al deze voorbeelden mee aan *transmediale wereldopbouw* (in het Engels: *transmedia world-building*). Mediawetenschapper Dan Hassler-Forest gebruikt dit concept om te beschrijven hoe verhaalwerelden schijnbaar grenzeloos worden uitgebreid via verschillende media en door verschillende makers (2016: 3). De term legt expliciet de nadruk op de fictieve wereld als geheel, die in de context van convergentiecultuur steeds belangrijker wordt. Personages die leven in die wereld en de gebeurtenissen die erin plaatsvinden, dienen meer en meer als middelen om terug te keren naar die fictieve wereld.

Liefhebbers van Dolfje Weerwolfje kijken vaak reikhalzend uit naar nieuwe delen in de reeks en laten zich allicht met plezier naar de Efteling lokken om in de voetsporen van Dolfje te kunnen treden. Doordat deze personages en hun fictionele wereld vertrouwd en geliefd aanvoelen, blijven lezers er steeds naar terugkeren. Hoewel de wereld grotendeels dezelfde blijft, zorgt de variatie in mediaplatforms ervoor dat er toch genoeg uitdaging blijft voor de lezers.

Als je voor je eigen analyse of casestudy kiest voor convergentie en transmedia, betekent dit misschien dat je niet zozeer geïnteresseerd bent in hoe de narratieve inhoud van het ene medium op het andere overgaat, maar meer in wat het narratieve universum in zijn geheel omvat en wat de verschillende delen bijdragen aan de kennis van die wereld. Zoals Hassler-Forest het stelt, worden transmediawerelden gekenmerkt door

wat Lisbeth Klastrup heeft omschreven als ‘wereldsheid’: de verhaalwereld in kwestie biedt een omgeving waarin een potentieel onbeperkt aantal verhalen kan plaatsvinden, maar deze verhaalwereld zal per definitie altijd elke afzonderlijke representatie ervan in schaal overtreffen. De resulterende ‘multitext,’ en diens fundamentele veelvoudigheid, verschuift daarom de focus van de meer traditionele literaire notie van narratieve afsluiting naar het open einde van serialisering en de actieve navigatie door denkbeeldige geografische ruimten. (Hassler-Forest 2016: 8)⁵

Om deze “wereldsheid” goed te kunnen duiden, moeten we onze manier van lezen aanpassen. Onze aandacht ligt steeds minder op het traditionele lineaire lezen, waarbij we uitgaan van een narratief met een begin, een midden, en een eind, met een interne samenhang. In plaats daarvan ontwikkelen we een meer ruimtelijke manier van lezen, waarbij interpretatie plaatsvindt via het fictieve universum en de “wereldsheid” daarvan. Deze leeservaring is veel minder coherent en gefragmenteerder, omdat de lezers zelf kunnen kiezen hoe en wanneer die willen terugkeren naar deze wereld. Cruciaal is dat dit ontstaat door een combinatie van de vertel-, toon-, en participatievormen van betrokkenheid die Hutcheon identificeert. De verbrokkeling komt voort uit de bewegingen die lezers maken tussen verschillende verschijningsvormen van een verhaal die elk op een andere vorm van betrokkenheid stoelen – bijvoorbeeld afwisselen tussen het lezen van een boek, het spelen van een videogame over dezelfde wereld, en een bezoek aan een pretpark met attracties in datzelfde thema.

Iedereen verhalenmaker!

Een belangrijke verschuiving in het medialandschap die convergentiecultuur mogelijk heeft gemaakt, is de groeiende mogelijkheid om als leek zelf mediaverhalen te creëren en verspreiden via digitale platforms. Deze nieuwe mogelijkheden ondermijnen het strikte onderscheid tussen producenten en consumenten, schrijvers en lezers. Een fictieve wereld wordt steeds vaker vormgegeven via een gelijktijdige uitbreiding van die wereld door meerdere makers. Wanneer een lezer geïnspireerd raakt door *Lampje*, kan die er bijvoorbeeld voor kiezen om nieuwe personages en verhaallijnen te verzinnen en deze online te delen. Via die creatieve handeling eigent de lezer zich een deel van de fictieve wereld toe. Met andere woorden: consumenten en lezers hebben een zekere mate van *agency* in de constructie van transmediale wereldopbouw. Ze zijn wat Alvin Toffler (1980) *prosumers* noemt, een porte-manteauwoord dat zowel producenten als consumenten omvat.

Een manier waarop *prosumers* zich bezighouden met transmedia-uitbreiding van een fictieve wereld is door tegenstrijdigheden op te lossen of gaten te vullen in de bestaande verhalen over dat universum (Hassler-Forest 2016: 3). Een veelgebruikte vorm om dit te doen is fanfictie. In navolging van Sanna Lehtonen definiëren we *fanfictie* als “door fans gemaakte teksten gebaseerd op boeken, strips, films, televisieseries, games en andere culturele producten” (2017: 106).⁶ Bijvoorbeeld, in een *fanfic* (steno voor een stuk fanfictie) getiteld “Another way,” gepubliceerd op het populaire platform *Wattpad*, biedt fanschrijver Anonymous_authoroo een alternatief scenario voor *Young Royals*. In deze populaire queer YA Netflix-reeks wordt Wilhelm eerste in lijn voor de Zweedse troon nadat zijn broer, kroonprins Erik, is overleden. Dit legt een zware last op zijn ontlukende relatie met klasgenoot Simon. In de versie van Anonymous_authoroo sterft de broer van Wilhelm niet en kan de relatie tussen Wilhelm en Simon zich rustiger ontwikkelen. In een andere fanfic, getiteld “I still got a crush, that’s obvious,” gebruikt fanauteur wilmcnhugs eenzelfde premisse en stelt zich de coming-out van Wilhelm aan Erik voor – een gebeurtenis die in de serie nooit heeft plaatsgevonden.

Fanfictie is niet alleen een creatieve, narratieve oefening, maar biedt ook mogelijkheden om persoonlijke en maatschappelijke zaken aan de kaak te stellen. Een geliefd subgenre van fanfictie is bijvoorbeeld slash fictie; dit is fanfictie die queer elementen introduceert in een voorheen heteronormatieve verhaalwereld. De naam van dit subgenre verwijst naar de schuine streep die wordt gebruikt om de namen van de personages die in deze fanfic een romance hebben van elkaar te scheiden (bijv. Remus/Sirius of Sherlock/Watson). Een ander voorbeeld is fanfictie die verhalen herschrijft om maatschappelijke normen uit te dagen, bijvoorbeeld door de etniciteit van bekende personages om te wisselen, of door een verhaal

opnieuw te vertellen in een wereld waarin persoonlijke voornaamwoorden niet bestaan. Ebony Elizabeth Thomas legt uit dat zulke fanfictie “helpt om de verhalen die worden verteld, verspreid en geremixt uit te breiden, waardoor enkelvoudige narratieven over individuen en groepen worden uitgedaagd en interpretatieruimte wordt gecreëerd voor meerdere mogelijke betekenissen” (2019: 3)⁷. Dergelijke prosumerteksten dragen er inderdaad toe bij dat de collectieve maatschappelijke agenda opnieuw vormgegeven wordt.

In sommige gevallen gaan prosumers zelfs nog een stap verder met convergentie, bijvoorbeeld door fanfics te maken waarin verschillende fictieve universums samenkomen. Hassler-Forest merkt op dat

wat fans ook creatief toevoegen is een voortdurende vermenging van verhaalwerelden: net zoals kinderen Dora the Explorer kunnen laten samenwerken met Spider-Man om een kwaadaardige Grote Smurf te verslaan, gedijt de fancultuur op het fantasierijke werk van crossovers, mash-ups en creatieve toe-eigening. De vele vormen van mash-upcultuur die de afgelopen twintig jaar zijn ontstaan, getuigen van deze voortdurende hybridisering van fanteksten en gezamenlijke creatieve productie. (Hassler-Forest 2016: 3)⁸

In “blood is thicker than water” (gepubliceerd op archiveofourown.org), bijvoorbeeld, creëert fanauteur toffeelemon een cross-over tussen de fictieve werelden van *Young Royals* en *Red, White & Royal Blue*, door personages uit de eerste – Simon, Wilhelm, en Erik – te laten interageren met prins Henry Fox-Mountchristen-Windsor uit de tweede. Toffeelemon integreert “een internationaal homo-seksschandaal” waarbij prins Henry betrokken is, als een plotkatalysator die Erik doet vermoeden dat zijn broer Wilhelm misschien ook homo is.

Deze fanauteurs bevolkten hun fanfics met bestaande, zogenaamde “canonieke personages” die ze overnamen uit bronteksten (Lehtonen 2017: 107). Soms integreren fanauteurs ook “originele personages” (of: OC’s, van het Engelse *original characters*), dat wil zeggen: verhaalfiguren die ze zelf hebben gecreëerd en die niet voorkomen in de voorafgaande tekst (2017: 107). Een populair subtype van OC-fanfics zijn die waarin fanauteurs zichzelf inschrijven. Zulke verhalen worden “self-insertion fanfics” (of *self-inserts*) genoemd omdat een versie van de persona van de schrijver in de tekst wordt ingevoegd (2017: 107). Lehtonen stelt dat *self-insert*-verhalen worden gebruikt door prosumers om hun geleefde werkelijkheid beter te begrijpen door middel van fictie. Door mogelijke versies van zichzelf te exploreren, kunnen prosumers verkennen wie ze graag zouden willen zijn, wie ze zouden kunnen worden, of wie ze zeker niet willen worden (109). Door op deze manier betrokken te raken

bij het bouwen van een transmediale wereld, zijn fanauteurs actief bezig met identiteitsconstructie en “zelf-ontwerp” (naar *self-fashioning* in het Engels). Stephen Greenblatt bedacht deze laatste term, volgens Nasrullah Mambrol, “om het proces te beschrijven van het construeren van iemands identiteit en publieke persoonlijkheid volgens een reeks sociaal aanvaardbare normen, en de bewuste inspanning om te streven naar het imiteren van een geprezen model in de samenleving” (2016: n.p.).⁹ Nog een andere manier voor prosumers om zich bezig te houden met een geliefde fictiewereld die steeds populairder is geworden is het laten zetten van een jeugdliteraire tatoeage. Lezers zetten tatoeages met illustraties, motieven, of citaten uit hun favoriete boeken. Vaak gaat het hier om klassiekers als *Alice’s Adventures in Wonderland* (Lewis Carroll 1865), *Peter and Wendy* (J.M. Barrie 1911), of *Where the Wild Things Are* (Maurice Sendak 1963), of om recentere titels als *Harry Potter* (J.K. Rowling 1997-2007), *The Perks of Being a Wallflower* (Stephen Chbosky 1999), *Looking for Alaska* (John Green 2005), of *A Series of Unfortunate Events* (Lemony Snicket 1999-2006), zo stelde Marjolein Breems vast (2021: 13).

Net als self-insert fanfics, kunnen jeugdliteraire tatoeages een manier zijn voor lezers om na te denken over hun identiteit – de tatoeage die iemand kiest zegt vaak iets over het soort kindertijd dat diegene heeft gemaakt tot wie die nu is (Chassagnol 2018). Bovendien vervullen deze tatoeages een functie op metaniveau in het jeugdliteraire veld: ze dragen bij aan de canonisering van het boek waarnaar de tatoeage verwijst. Zoals Anne Chassagnol opmerkt: “Door kleine citaten uit te vergroten en uit hun verband gerukte afbeeldingen te selecteren, deconstrueren literaire tatoeages de canon van zogenaamde klassiekers en reconstrueren ze tegelijkertijd een parallel corpus van vereerde teksten die passen bij de individuele verhalen” (2018: 66).¹⁰

Conclusie

De speelsheid van kinderboeken toont zich onder meer in de hoge mate waarin verhalen voor jonge lezers worden herverteld via verschillende vormen en media. Deze processen houden de jeugdliteratuur levendig, tonen aan hoe complex het veld is, en bieden tegelijkertijd een rijke bron aan materiaal om te bestuderen. In dit hoofdstuk hebben we besproken hoe we deze vele hervertellingen kunnen duiden. We hebben hierbij gefocust op de omzetting van een verhaal van het ene medium naar het andere, waarbij we niet alleen verschillen in vorm kunnen opmerken maar ook verschuivingen in culturele en ideologische ideeën. Een vergelijkende analyse van de figuur van de zeemeermin toont bijvoorbeeld hoe de makers een lichaam willen verbeelden dat afwijkt van de norm – als monster, als

mythisch wezen, of als onbegrepen en uitgesloten figuur. Daarnaast hebben we beschreven hoe de traditionele adaptatietheorie wordt uitgedaagd door verschuivingen in het medialandschap. Via theorieën over convergentiecultuur en transmediale verteltechnieken kunnen we herkennen waar en hoe verhalen uitgespreid worden over verschillende platforms en media. Fans van een personage kunnen die zodoende volgen van boek, naar film, naar game, en weer terug naar een boek. In dit nieuwe medialandschap kunnen lezers zelf steeds actiever bijdragen aan de hervertelling of uitbreiding van het verhaal van hun geliefde personages. Adaptaties en hervertellingen zijn een essentieel onderdeel van het jeugdliteraire landschap. Ze zorgen ervoor dat verhalen blijven meebewegen met hun lezers en de culturele context waarin ze bestaan. Zodoende ontstaan oneindige verhalen die generaties lang blijven voortleven.

Bibliografie

Primaire literatuur

- Schaap, Annet. *Lampje*. Amsterdam: Querido, 2018.

Secundaire literatuur

- Bacchilega, Cristina, en John Rieder. "Mixing It Up: Generic Complexity and Gender Ideology in Early Twenty-first Century Fairy Tale Films." *Fairy Tale Films: Visions of Ambiguity*. Eds. Pauline Greenhill, en Sydney Eve Matrix. Logan: Utah State University Press, 2010. 23-41.
- Breems, Marjolein. "Tattoos Tell Stories: Children's Literature Tattoos as a Form of Life Narrative." *European Journal of Life Writing* 10 (2021): 5-23.
- Chassagnol, Anne. "Embodied Stories: Tattoos, Self-Identity, and Children's Literature." *Image & Narrative* 19.2 (2018): 61-76.
- Dam, Elise van. "Lampje." *Filmkrant* (1 december 2022). <https://filmkrant.nl/recensies/lampje/>. Geraadpleegd op 22 augustus 2025.
- Geerts, Sylvie, en Sara Van den Bossche. "Never-ending Stories: How Canonical Works Live on in Children's Literature." *Never-ending Stories: Adaptation, Canonisation and Ideology in Children's Literature*. Eds. Sylvie Geert en Sara Van den Bossche. Gent: Academia Press, 2014. 5-19.
- Genette, Gérard. *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Parijs: Seuil, 1982.
- Gibson, James J. "The Theory of Affordances." *The Ecological Approach to Visual Perception*. Ed. James J. Gibson. Boston: Houghton Mifflin, 1979. 127-143.
- Hassler-Forest, Dan. *Science Fiction, Fantasy and Politics: Transmedia World-Building beyond Capitalism*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2016.
- Hutcheon, Linda. *A Theory of Adaptation*. New York/London: Routledge, 2006.

- Hutcheon, Linda. "In Praise of Adaptation." *Children's Literature: Approaches and Territories*. Eds. Janet Maybin en Nicola J. Watson. London: Palgrave Macmillan, 2009. 333-338.
- Jenkins, Henry. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press, 2006 [2008].
- Lieberman, Marcia R. "'Some Day My Prince Will Come': Female Acculturation through the Fairy Tale." *College English* 34:3 (1972): 383-395.
- Lehtonen, Sanna. "Fan Fiction as Speculative Life Writing." *Literatuur zonder leeftijd* 37:102 (2017): 106-120.
- Mambrol, Nasrullah. "The Concept of Self-Fashioning by Stephen Greenblatt." *Literary Theory and Criticism*. October 18, 2016. <https://literariness.org/2016/10/18/the-concept-of-self-fashioningbystephengreenblatt/#:~:text=Greenblatt%20used%20the%20term%20'self,a%20praised%20model%20in%20society>. Geraadpleegd op 28 maart 2025.
- McCallum, Robyn. *Screen Adaptations and the Politics of Childhood: Transforming Children's Literature into Film*. London: Palgrave Macmillan, 2018.
- Oittinen, Rita. *Translating for Children*. New York: Garland, 2000.
- Rajewsky, Irina O. "Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality." *History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*, 6 (2005): 43-64.
- Stam, Robert. "Beyond Fidelity: The Dialogics of Adaptation." *Film adaptation*. Ed. James Naremore. New Brunswick: Rutgers University Press, 2000. 54-78.
- Stephens, John, en Robyn McCallum. *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. New York/London: Routledge, 1998.
- Thomas, Ebony Elizabeth. *The Dark Fantastic: Race and the Imagination from Harry Potter to the Hunger Games*. New York: New York University Press, 2019.
- Toffler, Alvin. *The Third Wave*. New York: Bantam Books, 1980.

Noten

- 1 "When compared with general literature, the literature produced for children contains a much larger proportion of retold stories."
- 2 "We might agree with those who claim that children's literature as a cultural form has a historically long and perhaps even a special relationship with adaptation, which may explain why it is so frequently 'mediated and recontextualized through [other media].'"
- 3 "Children's literature is, in a way, all about adaptation, about change."
- 4 "By convergence, I mean the flow of content across multiple media platforms, the cooperation between multiple media industries, and the migratory behavior of media audiences who would go almost anywhere in search of the kinds of entertainment experiences they wanted."
- 5 "what Lisbeth Klastrup has described as 'worldness': the storyworld in question provides an environment in which a potentially unlimited number of narratives can take place, but this storyworld will always by its very definition exceed in scale any single representation of it. The resulting 'multitext' and its fundamental multiplicity therefore shifts [sic] the focus from the more traditional literary notion of narrative closure to the open-endedness of serialization and the active navigation of imaginary geographical spaces."
- 6 "fan-created texts based on books, comics, films, television series, games, and other cultural products."
- 7 "help to expand the stories that get told, circulated, and remixed, thereby challenging single stories about individuals and groups, and opening up interpretive space for multiple possible meanings"
- 8 "what fans also add creatively is a continuous hybridization of these storyworlds: just as children can have Dora the Explorer team up with Spider-Man to defeat an evil Papa Smurf, fan culture thrives on the

imaginative work of crossovers, mashups, and creative appropriation. The many forms of mashup culture that have emerged over the past two decades attest to this continuous hybridization of fan texts and collaborative creative production.”

9 “to describe the process of constructing one’s identity and public persona according to a set of socially acceptable standards, and the conscious effort to strive to imitate a praised model in society.”

10 “By magnifying small quotations and selecting images taken out of context, literary tattoos deconstruct the canon of so-called classics while at the same time reconstructing a parallel body of revered texts to match the individual stories.”

HOOFDSTUK 10

Vertalingen – Grenzeloos lezen

Suzanne van der Beek

Voor je dit hoofdstuk begint te lezen, nodigen we je uit om terug te denken aan de laatste vijf kinderboeken die je hebt gelezen. Je mag ook kiezen voor je top-vijf favoriete kinderboeken. Heb je ze genoteerd? Grote kans dat je een van de boeken op dit lijstje niet in de taal hebt gelezen waarin het in eerste instantie is geschreven. Hoewel de precieze getallen moeilijk te achterhalen zijn, lijkt het erop dat ongeveer 40 procent van de kinderboeken op de Vlaams-Nederlandse markt vertalingen zijn (Van Baelen 2013). Veel van onze meest geliefde kinderboekenhelden komen uit het buitenland, denk aan Alice, De kleine prins, Pinokkio, of Pippi Langkous, maar ook aan fantasyhelden als Harry Potter en Katniss Everdeen, de egel Jefferson, en de NEEhoorn. Vertaalwetenschapper Cees Koster stelt dat het veld van de vertaalde kinder- en jeugdliteratuur, veel meer dan het veld van volwassenenliteratuur, “een integraal en volwaardig onderdeel” vormt van de algehele leescultuur (2005: 61). De grootschalige internationale uitwisseling van kinderboeken is geen nieuw fenomeen; het heeft zelfs aan de wieg gestaan van de jeugdliteratuur (Shavit 1986; Alvstad 2018). Veel van de vroegste Europese werken die expliciet bedoeld waren voor jonge lezers waren bewerkingen van volwassenenliteratuur en vertalingen van anderstalige teksten (zie ook

hoofdstuk “Blad, scherm, doek”). Het ging in eerste instantie vaak om educatieve teksten die religieuze en morele lessen verkondigden, maar niet veel later ook om populaire verhalen zoals de sprookjes van Charles Perrault en de gebroeders Grimm.

Ondanks de belangrijke positie van vertalingen in de jeugdliteraire wereld leek er echter lange tijd weinig interesse te bestaan voor de rol die vertalingen spelen in het lezen en waarderen van kinderboeken. In haar inleidende essay bij een verzameling sleutelartikelen over het onderwerp, getiteld *The Translation of Children's Literature* (2006), stelt Gilian Lathey dat de vertaling van kinderboeken pas op de wetenschappelijke agenda kwam in de jaren 1970. De desinteresse tot dan toe kwam onder meer voort uit de marginale positie in het literaire systeem van zowel kinderboeken als vertaalde boeken. In haar beroemde werk *Poetics of Children's Literature* uit 1986 beargumenteert Zohar Shavit dat beide subgenres niet volledig serieus worden genomen als literatuur. Wanneer het gaat om kinderboeken die ook nog eens vertaald zijn, gaat men er al snel vanuit dat het werk niet veel voeten in aarde kan hebben en dus ook niet serieus bestudeerd hoeft te worden (2016: 111-130). Het gaat immers ‘slechts’ om kinderboeken, dus hoe moeilijk kan die vertaling zijn? Maar jeugdliteratuur bevat, ondanks het stereotiepe idee dat ze gemakkelijker zou zijn dan volwassenenliteratuur, vele verschillende uitdagingen voor vertalers. Boeken voor jonge lezers bevatten bijvoorbeeld veel vaker tekst op rijm dan teksten voor volwassenen, wat een directe vertaling van de tekst vaak onmogelijk of onwenselijk maakt. Ook het ritme van de taal is vaak van groot belang, omdat kinderboeken doorgaans voorgelezen worden. Daarnaast moet rekening worden gehouden met de interactie tussen tekst en beeld, door het veelvuldige gebruik van illustraties en afwijkende typografieën in vooral prentenboeken. Die vele uitdagingen lijken ervoor te zorgen dat het werk van kinderboekvertalers langzamerhand meer gewaardeerd wordt. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de Filter Vertaalprijzen, die sinds 2023 ook een categorie hebben ingericht voor de meest bijzondere vertaling van een kinder- of jeugdboek.

Sinds de wetenschap zich expliciet is gaan buigen over het fenomeen van vertaalde jeugdliteratuur zijn er grote stappen gemaakt om een aantal misverstanden te ontmantelen. Bij het vertalen van een tekst gaat het immers niet alleen om het omzetten van een verhaal in de ene taal naar een andere taal. Elke vertaling is altijd ook een interpretatie en een (gedeeltelijke) creatieve bewerking van de brontekst. Het is nooit mogelijk om een verhaal één-op-één over te nemen in een andere taal, om een precies en exact equivalent te vinden van een zin of uitdrukking in een andere taal. Bij het vertalen van een tekst moeten steeds opnieuw beslissingen worden genomen die een impact hebben op het verhaal als geheel. Veel van

die beslissingen worden ingegeven door de context van de vertaling, waarbij culturele opvattingen over kinderen vaak een belangrijke rol spelen. Lathey stelt: “Jeugdliteratuur, inclusief vertaalde teksten, toont ons of kinderen in een bepaalde historische periode of plaats als onschuldig of zondig worden beschouwd, welke rechten of plichten ze hebben en hoe ze sociaal of intellectueel worden opgevoed” (2016: 6).¹ De verzameling ideeën over wat kinderen wel of niet willen, moeten, of mogen lezen – ook wel kindbeeld genoemd (zie hoofdstuk “Inleiding”) – kan sterk verschillen tussen landen en culturen. Thema’s die veelvuldig behandeld worden in kinderboeken in het ene land, kunnen als taboe worden ervaren in kinderboeken in een ander land. Door te bestuderen welke verschuivingen er plaatsvinden in een vertaling kunnen we dus onder andere inzicht krijgen in het heersende kindbeeld van zowel de broncontext als de doelcontext (O’Sullivan 2010).

In dit hoofdstuk bespreken we een aantal van de belangrijkste inzichten uit studies naar de vertaling van jeugdliteratuur. Na een korte historische schets, richten we onze aandacht eerst op tekstuele vertaaltechnieken en bekijken we de verschillende opvattingen die er bestaan over het kiezen van de juiste vertaalstrategie. Vervolgens bekijken we vertalingen vanuit een sociologisch perspectief en bespreken welke rol vertalingen spelen in de culturele uitwisseling tussen verschillende landen en taalgebieden. Tot slot passen we onze nieuwgeleerde kennis toe op een analyse van de Nederlandse vertaling *Julian is een zeemeermin* (Love 2019) door Loes Randazzo, waarin de interactie tussen tekst en beeld een prominente rol speelt.

De rol van de vertaler

Het vertalen van teksten gebeurt al sinds de Oudheid en het bestuderen van vertalingen reikt verder dan het domein van de literatuurwetenschap. Al in de Romeinse tijd noteren denkers als Horatio en Cicero hun ideeën over hoe een goede vertaling eruit zou moeten zien. In de eeuwen die hierop volgen zal het bestuderen van vertalingen verder toenemen in de context van de kerstening van Europa. Omdat het christendom als religie sterk is gebaseerd op tekst, werd het vertalen van de Bijbel en andere heilige teksten bijzonder serieus genomen (Bassnett 2013: 56). Omdat het hier zou gaan om de vertaling van een brontekst die perfect is (want: door God ingegeven), was het hoogste goed van een vertaling om zo dicht mogelijk bij die brontekst te blijven. We herkennen deze visie op vertalen – waarbij de doeltekst zo trouw mogelijk blijft aan de brontekst – nog steeds terug in hedendaagse discussies in het veld (zie ook hoofdstuk “Blad, scherm, doek”).² We noemen deze benadering van vertalen ook wel prescriptieve vertaalstudies, omdat het hier gaat om het voorschrijven van de juiste manieren om een

tekst te vertalen. De focus ligt in deze benadering sterk bij de brontekst zelf. De meest ideale vertaler maakt zich in deze visie onzichtbaar in de vertaling; zo goed is het die gelukt om de brontekst te benaderen met diens vertaling.

Hoewel de studie naar vertalingen dus al lange tijd bestaat, duurde het tot de jaren 1960 voordat ze een voet tussen de deur kreeg in de literatuurwetenschap. In 1976 wijdde de internationale onderzoeksorganisatie van jeugdliteratuurwetenschappers (International Research Society for Children's Literature, afgekort: IRSCL) haar tweejaarlijkse conferentie voor het eerst aan het thema van vertalingen. De (jeugd)literaire tak van vertaalstudies die zodoende ontstond was minder geïnteresseerd in het voorschrijven van de juiste vertaaltechnieken en richtte zich al snel op het analyseren van bestaande vertalingen. Deze benadering noemen we descriptieve vertaalstudies, omdat ze zich richt op het beschrijven en analyseren van vertaaltechnieken die daadwerkelijk worden uitgevoerd in literaire werken. De focus ligt niet alleen bij de tekst, ook de (beoogde) lezer wordt meegenomen in de analyse. Daarbij heeft de onderzoeker juist aandacht voor de momenten waarop de lezer merkt dat er een vertaler aanwezig is in de tekst. Lawrence Venuti spreekt hier van de zichtbare vertaler (Venuti 1995). Door deze momenten te analyseren, kunnen we zien hoe de vertaling een impact heeft op de tekst en dus in het verspreiden van een verhaal naar een nieuwe context.

Deze zichtbare of hoorbare vertaler kan zich op verschillende manieren kenbaar maken (Hermans 1996). Dat kan expliciet via paratekstuele informatie, zoals in een voorwoord of door het gebruik van voetnoten. Via dergelijke ingrepen zetten vertalers de schijnwerper op hun werk zodat de lezer niet om hun aanwezigheid heen kan. Hermans beschrijft dit als momenten waarop vertalers “uit de schaduw kom[en] en direct ingrijp[en] in een tekst waarvan de lezer tot dan werd wijsgemaakt dat die slechts met één stem sprak” (23). Dat gebeurt geregeld als het gaat om een tekst die enige context en toelichting verdient. In verschillende vertalingen van Lewis Carrolls *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) vinden we bijvoorbeeld een nawoord waarin vertalers uitleggen wie Carroll was en wat zijn werk heeft betekend voor vele lezers en voor de vertaler zelf. Imme Dros licht in haar nawoord kort toe welke problemen ze ondervond tijdens het vertalen en wat ze met haar vertaling heeft willen bereiken:

Carroll werkt veel met klank in talloze woordgrappen en het valt niet altijd mee daar een equivalent voor te vinden in de eigen taal. Soms is het in rijmende teksten, zoals het lied van de schildpad, kiezen tussen klank en betekenis. Voor mij is het meest wezenlijk van de boeken over Alice, dat Lewis Carroll in taal alles, zelfs het onmogelijke, mogelijk maakt. (Dros 2023: 215)

In zijn vertaling van de *Alice*-boeken, die een jaar later verscheen dan de vertaling van Dros, kiest Robbert-Jan Henkes ervoor om naast een nawoord ook een lijst aantekeningen te presenteren achterin het boek. Deze aantekeningen geven extra informatie over de brontekst, maar geven ook inzicht in de vertaalkeuzes die Henkes maakte. Vaker, echter, vestigt de vertaler geen directe aandacht op diens werk, en wordt de taal van de brontekst stilletjes vervangen door de taal van de vertaler zonder dat de lezer hier direct op wordt gewezen. In deze gevallen merken we de stem van de vertaler pas op als we de brontekst naast de doelttekst leggen en de twee met elkaar vergelijken. Neem bijvoorbeeld deze passage uit *Alice* in de vertaling van Dros, waarin twee personages aan Alice uitleggen hoe hun rooster op school eruitzag:

‘En hoeveel uur had u dan les?’ vroeg Alice haastig om van onderwerp te veranderen.
 ‘Tien uur de eerste dag,’ zei de Soepschildpad. ‘Negen uur de volgende dag, en zo door.’
 ‘Wat een raar rooster!’ riep Alice uit.
 ‘Het was een *spoedcursus*,’ zei de Griffioen. ‘Elke dag kreeg je wat meer spoed.’
 (Dros 2023: 74)

Samen met Alice kunnen lezers zich verbazen over een spoedcursus waarbij de spoed van de cursus zo toeneemt dat de lesdagen steeds sneller voorbij zijn. Toch wordt niet helemaal duidelijk waarom een toename van spoed zou betekenen dat de lesdagen steeds korter worden. Dit kleine moment van ongemak wordt pas goed duidelijk wanneer we bovenstaande passage vergelijken met dezelfde scène uit de brontekst:

‘And how many hours a day did you do lessons?’ said Alice, in a hurry to change the subject.
 ‘Ten hours the first day,’ said the Mock Turtle: ‘nine the next, and so on.’
 ‘What a curious plan!’ exclaimed Alice.
 ‘That’s the reason they’re called lessons,’ the Gryphon remarked: ‘because they *lessen* from day to day.’ (72)

Verschillende vertalers hebben dit probleem op verschillende manieren opgelost – Henkes koos voor het grapje: “Daarom heet het ook onderwijs [...] Omdat de *wijzer* van de klok steeds naar *onder wijst*” (2024: 86); Hans Andreus vertaalde het met: “omdat hij meester was, begon hij met het meeste” (geciteerd in Van den Berg 2003: 51); en Ed Franck laat deze passage hele-

maal weg uit zijn vertaling (2018). Afhankelijk van de vertaling die je in handen hebt, zul je verschillende passages op verschillende manieren lezen en de vertaler op meer of minder expliciete wijze tegenkomen (O'Sullivan 2010). Omdat er zulke grote verschillen bestaan tussen vertalingen, is het soms lastig om het onderscheid te maken tussen een vertaling en een bewerking. In de regel spreken we van een *vertaling* als een werk wordt omgezet naar een andere taal met behoud van de belangrijkste karakteristieken van dat werk, waarbij een vertaler dus zelf moet bepalen wat die belangrijkste karakteristieken zijn (bijvoorbeeld plot, karakterisering, ritme, stijl, of effect). We noemen een werk een *bewerking* als de vertaler (of: bewerker) grote vrijheid heeft genomen in het omzetten van de tekst, bijvoorbeeld door personages toe te voegen, plotlijnen te veranderen, of een oud verhaal te laten afspelen in de huidige tijd. Zeker bij het vertalen van teksten waarvan de auteursrechten zijn verlopen, zoals klassiekers en sprookjes, kunnen vertalers hun eigen stempel drukken op een werk.³

Wat heet een goede vertaling?

Zoals al blijkt uit bovenstaande voorbeelden, zijn er verschillende manieren waarop een tekst kan worden vertaald. De keuze die een vertaler maakt wordt niet alleen bepaald door diens kindbeeld, maar hangt ook af van diens vertaalfilosofie en de daaruit voortvloeiende vertaalstrategieën. Hoewel er veel verschillende visies zijn op vertalen, is er één vraagstuk dat al decennialang de discussie over literair vertalen bepaalt: is een vertaling in eerste instantie trouw aan de brontekst en diens maker of aan het (beoogde) publiek van de doelttekst? Om dit vraagstuk helder uiteen te zetten, bekijken we de vertaalfilosofieën van twee belangrijke denkers uit het veld die lijnrecht tegenover elkaar lijken te staan.

De eerste denker is Göte Klingberg, een Zweedse wetenschapper in jeugdliteratuurstudies die zijn eerste belangrijke werken over het vertalen van kinderboeken schreef in de jaren 1970. Klingberg ziet dit met name als een pedagogisch project; vertalingen maken jeugdliteraire werken toegankelijk voor een nieuwe groep jonge lezers. Deze lezers kunnen zo kennis maken met nieuwe verhalen, maar ook met verschillende literaire tradities en de culturen die de context vormen van deze tradities. Hij vindt het daarom belangrijk dat een vertaling zo dicht mogelijk bij de brontekst blijft, “anders is het niet het literaire werk als zodanig, in zijn geheel met zijn onderscheidende kenmerken, dat in de doeltaal aan de lezers wordt gepresenteerd” (Klingberg 1986: 10).⁴ Klingbergs vertaalfilosofie stelt dus dat een vertaling in eerste instantie trouw moet zijn aan de brontekst. Klingberg is er voorstander van dat namen, plaatsen, gebruiken en gewoontes zo veel mogelijk blijven behouden – ook als de lezers van de vertaling deze waarschijnlijk niet zullen herkennen. Deze strate-

gie wordt *exotiseren* genoemd (in het Engels: *foreignization*), omdat het als doel heeft om het vreemde als vreemd te behouden. Een concrete plek in een tekst waaraan je exotisering kunt herkennen is de (niet-)vertaling van eigennamen. In veel vertalingen blijven de namen van belangrijke personages dezelfde als die in de brontekst, ook als ze vreemd klinken voor veel Nederlandstalige lezers. In alle Nederlandse vertalingen van de *Alice*-boeken behoudt het hoofdpersonage bijvoorbeeld haar eigen naam. Henkes wijst erop dat deze naam toch enigszins verwarrend kan zijn: “met als grootste nadeel dat niet meteen duidelijk is hoe je haar naam uitspreekt: op z’n Engels of op z’n Frans, als *Ellis* of als *Alies*?” (2024: 233). We kunnen ook exotisering vinden in namen die wel vertaald worden, zoals in het personage “the Mock Turtle.” Dit personage wordt voor het eerst benoemd door de Koningin:

‘Have you seen the Mock Turtle yet?’
 ‘No,’ said Alice. ‘I don’t even know what a Mock Turtle is.’
 ‘It’s the thing Mock Turtle Soup is made from,’ said the Queen.
 ‘I never saw one, or heard of one,’ said Alice.’ (Carroll 1865: 77)

De naam “Mock Turtle” is een woordgrapje dat verwijst naar *mock turtle soup* – een Engels gerecht van slachtafval dat zou moeten smaken als het duurdere gerecht schildpaddensoep. Het *mock* (in het Nederlands: ‘namaak’) slaat normaal gesproken dus op de soep, niet op de schildpad. In zijn bewerking van de *Alice*-boeken vertaalt Ed Franck deze naam als “Nepschildpad” – “het dier waar ze nepschildpadsoep van maken” (2010: 157). Hoewel de naam vertaald wordt, blijft de vertaler erg dicht bij de brontekst. Als het risico ontstaat dat jonge lezers de vertaalde tekst niet meer zouden kunnen begrijpen, stelt Klingberg voor dat de vertaler extra informatie toevoegt om de lezer uit de brand te helpen. Jan Van Coillie geeft hiervan een voorbeeld in zijn artikel “Vertalen voor kinderen – hoe anders?” (2005) uit de Nederlandse vertaling door Jan de Zanger van *Windstilte*, een roman van Inge Berger. In het fragment is een jongen van 17 gespannen omdat hij een fles champagne gaat kopen. Om aan de Nederlandse lezer uit te leggen wat er op het spel staat, voegt De Zanger de gecursiveerde passage toe aan de bestaande tekst:

En toen raapte ik al mijn moed bij elkaar en ging naar de slijter en kocht een fles Zweedse champagne en ik was hartstikke bang dat de verkoper naar mijn legitimatie zou vragen, *want ze mogen nou eenmaal geen sterke drank verkopen aan iemand onder de acht-*

tien en daar zijn ze verschrikkelijk streng mee. Maar hij vroeg niets. (geciteerd in Van Coillie 2005: 22)

In dit voorbeeld behoudt De Zanger de brontekst zo volledig mogelijk in het Nederlands, maar staat hij zich wel toe om extra informatie toe te voegen zodat de Nederlandstalige lezer de brontekst zo goed mogelijk kan begrijpen. De vertaler kan er ook voor kiezen om peritextuele elementen toe te voegen met verdere duiding, zoals een verklarend voorwoord, voetnoten met extra uitleg, of een verklarende woordenlijst achter in het boek.

De tweede belangrijke denker die het veld van jeugdliteraire vertaalstudies sterk heeft gevormd is Riitta Oittinen, een Finse literatuurwetenschapper en vertaler. In tegenstelling tot Klingberg, stelt Oittinen dat de vertaler niet in eerste instantie trouw moet zijn aan de brontekst, maar aan de lezers van de vertaalde tekst. Haar beroemdste werk over vertalen draagt de titel “Translating for Children” (2000), waarmee ze benadrukt dat haar vertalen in dienst staat van de kinderen die haar vertalingen zullen gaan lezen in plaats van de brontekst en diens (volwassen) maker. Het primaire doel van vertalen voor kinderen is volgens haar niet educatief, maar esthetisch; een goede vertaling laat jonge lezers genieten van een boek. In Oittinens vertaalfilosofie is het daarom toegestaan – en soms zelfs broodnodig – om aanpassingen te maken in de brontekst om de tekst toegankelijk en plezierig te maken voor het nieuwe publiek. Zij schrijft: “Alle vertalingen bevatten aanpassingen, omdat we bij het vertalen altijd aan onze toekomstige lezers denken” (2000: 164).⁵ In tegenstelling tot het exotiseren dat Klingberg voorstaat, bepleit Oittinen de voordelen van het *naturaliseren* van een tekst in vertaling (in het Engels: *domestication*). Als voorbeeld kunnen we weer kijken naar de vertaling van eigennamen. Hoewel de naam “Alice” eigenlijk altijd wordt behouden, kiezen vertalers van dit verhaal er meestal wel voor om de namen van andere personages te veranderen. Het personage van de grijnzende “Cheshire cat” wordt in de vertaling van Henkes “de Kat van Ome Willem” (2024: 54). Lezers die bekend zijn met het gelijknamige liedje kunnen zich misschien voorstellen waarom de kat steeds maar blijft glimlachen. Dit grapje zal waarschijnlijk eerder worden gewaardeerd door oudere Nederlandse lezers, die de liedjes van Wim Sonneveld en collega’s nog mee kunnen zingen. Een jonger publiek wordt aangesproken in de vertaling van Imme Dros, die koos voor de “Say Cheesekat” (2023: 45). Ed Franck vertaalde de naam als “Grapkat” (2018: 94), waarmee hij de verwijzing wegnam, maar rijm toevoegde. Alle drie de vertalingen behouden de connectie tussen de kat en zijn grijns, maar gebruiken verwijzingen die bekend zijn bij het beoogde publiek van de vertaling. Een alternatief voor het naturaliseren van een cultureel-specifiek

vertaalprobleem is *neutraliseren*, waarbij de vertaler ervoor kiest om het probleem te omzeilen door het woord weg te laten in de vertaling.

De discussie tussen deze twee benaderingen van vertalen is nog steeds gaande; we herkennen nog steeds de Klingbergse school die pleit voor een educatieve functie, loyaliteit aan de brontekst, en exotisering als belangrijkste oriëntatie versus de school van Oittinen, die pal achter de esthetische functie van een vertaling staat, met het oog op het doelpubliek en naturalisering als prominente strategie. De populariteit van beide argumenten wordt gestuurd door veranderende opvattingen over jeugdliteratuur. In de jaren 1960 en 1970 gold het idee dat kinderboeken met name kindgericht moesten zijn; ze moesten aansluiten bij de leef- en belevingswereld van jonge lezers. Het was in deze periode daarom vrij gebruikelijk om vertaalde teksten zo veel mogelijk te naturaliseren; dit maakt ze immers meer herkenbaar en plezierig voor lezers. In de daaropvolgende decennia won het idee dat jeugdliteratuur zich ontwikkelde als autonoom literair genre terrein. Deze viering van literaire kwaliteit in kinderboeken vergrootte het respect voor de precieze constructie van bronteksten, waardoor er meer vraag kwam naar exotiserende vertaaltechnieken die de keuzes van de brontekst zo veel mogelijk intact lieten. In deze context wordt exotisering ingezet om de artistieke stem van de brontekst te behouden, zelfs als dit ten koste gaat van het directe leesplezier van de lezer van de vertaling. Jan Van Coillie (2005) merkt deze verschuiving op in een aantal voorbeelden van teksten die zowel voor als na 1990 zijn vertaald; in de vertaling van *A Bear Called Paddington* (Bond 1958) door Huberte Vriesendorp uit 1987, werden bijvoorbeeld alle verwijzingen geschrapt naar de stad Londen, waar het verhaal zich in de brontekst afspeelt. Bovendien werden de namen vernederlandst: “Mrs. Brown” werd “Mien de Bruin.” In de vertaling van Mariska Hammerstein, die tien jaar later uitkwam, zijn de verwijzingen naar de typisch Engelse context en de Engelse namen juist wel behouden. Daarnaast sluit Hammerstein in haar vertaling aan bij de in de jaren 1990 veranderende opvattingen over wat goede jeugdliteratuur zou zijn en bij ontwikkelingen in de leefwereld (en daarmee de belevingswereld) van jonge lezers. In een interview legt Mariska Hammerstein bijvoorbeeld uit dat zij in haar vertaling van *Paddington* uit 1997 uitdrukking wilde geven aan de toegenomen multiculturele opmaak van de Nederlandse bevolking. Daarom vertaalde zij de naam van het Engelse personage “Mrs. Bird” als “mevrouw Alida,” een achternaam die eerder Afrikaans dan Nederlands in de oren klinkt (Janse 2023).

Het niet altijd gemakkelijk om een onderscheid te maken tussen een exotiserend en een naturaliserend effect. Afhankelijk van de achtergrond, meertaligheid en leefomgeving van een lezer, zal die zich wel of niet vertrouwd voelen met bepaalde namen, gebruiken of taal-

uitdrukkingen. In een interview met Lies Lavrijsen geeft Edward van de Vendel een simpel voorbeeld waarbij hij moeilijk kon bepalen of een anderstalig woord – in dit geval “cool” – genoeg was ingeburgerd in de wereld van Nederlandstalige kinderen om behouden te blijven in een vertaling die streefde naar naturalisering:

Bijvoorbeeld het woordje *cool*, daar heb ik lang over nagedacht. Ik denk dat ik het nu misschien in het Engels zou laten staan, omdat het inmiddels veel meer ingeburgerd is, maar ten tijde van het eerste deel [van *De Boomhut*-reeks, i.e. 2013] vond ik het nét nog te Engels, dus besloot ik het te vermijden, en in plaats daarvan *tof*, *leuk* of soms nog iets anders te gebruiken. (Lavrijsen 2024b: z.p.)

Om dergelijke inschattingen te kunnen maken is het van belang dat de vertaler een goed zicht heeft op de uitdrukkingen en ideeën die gangbaar zijn onder de beoogde lezers. Dat is niet altijd een gemakkelijke opdracht voor een volwassen vertaler van kinderboeken. Vertaler Maria Postema legt uit dat een goed inzicht in het taalgebruik van de doelgroep met name van belang is bij vertalingen voor adolescenten, omdat juist zij een groot belang hechten aan de juiste woordkeuze. Om op de hoogte te blijven van het taalgebruik dat jongeren hanteren maakt zij bijvoorbeeld gebruik van sociale media als Instagram en TikTok, series of documentaires over Nederlandse straatcultuur, en van kinderen en pubers in haar omgeving (Lavrijsen 2024a: z.p.).

Een sociologisch perspectief op vertalen

We hebben in dit hoofdstuk tot nu toe gekeken naar de verschillende uitdagingen waarop vertalers van kinderboeken kunnen stuiten en naar de oplossingen die zij hiervoor hebben gevonden. Deze tekstuele benadering van vertaalstudies kan worden aangevuld met een sociologische benadering. Vertalingen spelen namelijk niet alleen een rol in de context van één boek dat wordt omgezet van de ene taal naar de andere, zij vervullen ook een belangrijke rol in het verspreiden van verhalen over land- en taalgrenzen heen. Socioloog Johan Heilbron stond in de jaren 1990 aan de wieg van de sociologische benadering van de vertaalwetenschap. Hij beschouwde vertalingen primair als een “internationaal systeem” (1999: 431): “Vanuit een sociologisch perspectief gezien zijn vertalingen een functie van de sociale relaties tussen taalgroepen en hun transformaties in de loop van de tijd” (430).⁶ Vertalingen maken het mogelijk dat verhalen kunnen reizen voorbij de grenzen van landen of taalgemeenschappen. Zonder vertalingen zouden mensen enkel verhalen kunnen lezen in de taal/

of talen die zij zelf machtig zijn. Vertalingen kruisen echter niet alleen talige grenzen, maar gaan ook vaak culturele grenzen over. Een vertaler heeft daarom niet alleen de taak om talige problemen op te lossen, maar ook om bruggen te slaan tussen de context waarin een tekst tot stand is gekomen en de context waarin die gelezen zal worden. Een van de belangrijkste inzichten van Heilbrons werk betreft de oneerlijke verdeling van dit grensverkeer; er bestaan al lange tijd grote verschillen in de mate waarin verschillende regio's vertalingen importeren en exporteren. Een sociologische benadering helpt ons om deze ongelijkheden in beeld te krijgen.

De ongelijke mate waarin landen en taalgebieden vertalingen importeren en exporteren werd voor het eerst goed in kaart gebracht in het *centrum-periferiemodel* (in het Engels: *the center-periphery model*, Heilbron 1999). Dit model toont de hiërarchische ordening van talen gebaseerd op de totale aantallen vertalingen vanuit een taalgebied op het wereldtoneel. Hoe hoger het aantal, hoe meer boeken vanuit dit gebied vertaald worden naar andere talen. Het model van Heilbron toonde voor het eerst aan dat er onderscheid kan worden gemaakt tussen vier taalgroepen. Ten eerste gaat het om de categorie van hypercentrale talen die slechts één taal bevat: het Engels, dat met ongeveer 40 procent van alle vertalingen met kop en schouders boven de rest uitstijgt. Als tweede vinden we de centrale talen, zoals Frans, Duits en Russisch. Deze talen beslaan elk ongeveer 10 procent van de vertalingen wereldwijd. Als derde groep benoemt Heilbron de semi-perifere talen, elk met ongeveer 1-3 procent van het geheel. Dit is een grotere groep met daarin bijvoorbeeld Spaans, Italiaans, Deens, Zweeds en Pools. Tot slot zijn er de perifere talen, die elk afzonderlijk niet meer dan 1 procent van het totale aantal vertalingen voor hun rekening nemen. Het Nederlands bevindt zich in deze laatste groep en produceert dus niet meer dan 1 procent van alle vertalingen wereldwijd (Heilbron en Sapiro 2016: 382). Hoewel er kleine verschuivingen plaatsvinden, blijft de verdeling van talen over deze vier groepen opmerkelijk stabiel door de jaren heen.

Het model van Heilbron toont niet alleen aan dat er grote verschillen bestaan tussen de hoeveelheid werken die worden vertaald per taalgebied. Het laat ook zien dat de grootte van een taalgebied niet bepalend is voor de centrale of perifere positie. Talen als Chinees, Japans en Portugees horen in de derde groep en zijn dus 'perifere talen,' terwijl ze elk de moedertaal zijn van honderden miljoenen mensen. Daarnaast gaan er een aantal andere zaken schuil achter dit model. Er bestaat bijvoorbeeld een omgekeerde relatie tussen de import- en exportaantallen van talen in de vier verschillende groepen: centrale talen worden niet alleen meer vertaald naar perifere talen, maar perifere talen worden ook minder vertaald naar centrale talen. Het Nederlands, als perifere taal, wordt bijvoorbeeld niet alleen weinig

vertaald (minder dan 1 procent van het wereldwijde totaal), maar Nederland importeert tegelijkertijd een groot aantal van het boekenaanbod via vertalingen – tot ongeveer een kwart van alle boeken die in Nederland en Vlaanderen wordt uitgegeven is een vertaling vanuit een ander taalgebied (Van Baelen 2013). Dit aantal ligt in Engelstalige landen meestal tussen de 2 en 4 procent (Heilbron 2010). Daarnaast spelen (hyper)centrale talen vaak een rol in de vertalingen vanuit (semi)perifere talen. Wanneer een boek vanuit de ene (semi)perifere naar de andere (semi)perifere taal wordt omgezet, gebeurt dit vaak met tussenkomst van een (hyper)centrale taal. Dit gebeurt vaak vanuit praktische overwegingen; een Nederlandse uitgever die een boek uit Griekenland wil uitgeven, heeft misschien geen contacten met een vertaler Grieks-Nederlands. Daarom gebruikt deze uitgever graag een bestaande Engelse vertaling van het Griekse werk en geeft dit aan een vertaler Engels-Nederlands, waarvan er meer zijn. Deze praktijk heeft natuurlijk gevolgen voor de uiteindelijke Nederlandse vertaling. De Nederlandse vertaler zal zich namelijk baseren op de vertaalkeuzes van diens Engelse voorganger. Als deze Engelse vertaler zich veel vrijheden heeft toegedicht – wat regelmatig gebeurt bij het vertalen van kinderboeken – zullen deze waarschijnlijk ook hun weerklank vinden in de uiteindelijke Nederlandse vertaling. Doordat (hyper)centrale talen worden gebruikt als doorgeefluik voor (semi)perifere vertalingen, wordt de centrale positie van deze talen dus nogmaals bevestigd.

In de context van deze sociologische inzichten rond vertalingen, krijgen de tekstuele strategieën van vertalers een andere betekenis. Lawrence Venuti bepleitte bijvoorbeeld in zijn invloedrijke werk *The Translator's Invisibility* (1995) dat de wens voor een “onzichtbare vertaler” voortkomt uit een wens naar culturele en talige homogeniteit. Hij wijst erop dat naturaliserende strategieën met name worden ingezet in vertalingen van (semi)perifere talen naar (hyper)centrale talen, waardoor jonge lezers uit bijvoorbeeld Engelstalige landen nooit in contact komen met namen of uitspraken uit andere taalgebieden. Ook andere vormen van afwijkende taal – zoals slang of dialect – worden zo weggeveegd waardoor er een meer homogeen en herkenbaar verhaal voor de lezer wordt gecreëerd. Meerdere vertaalwetenschappers, onder wie Emer O’Sullivan (2023), pleiten daarom voor meer exotiserende strategieën in vertalingen van (semi)perifere talen naar (hyper)centrale talen. Ook vertalers zelf zijn zich vaak bewust van het belang hiervan, met name in contexten waarin taal al langere tijd verbonden is met sociale en politieke hiërarchie. In haar uitgebreide studie naar vertalingen van kinderboeken in Zuid-Afrika (2012), bespreekt Haidee Kotze (destijds: Haidee Kruger) de vertaalopvattingen van lokale vertalers van kinderboeken. Zij laat zien hoe deze vertalers proberen om verdwijnende lokale talen zoals Ndebele, Xhosa of

Zulu te behouden in de literaire wereld door in vertalingen naar het Engels zo veel mogelijk gebruik te maken van exotiserende vertaaltechnieken. Zodoende komen Engelstalige lezers in Zuid-Afrika in aanraking met woorden, namen en gebruiken uit deze kleinere taalgebieden. Andersom kiezen deze vertalers er vaker voor om naturaliserende strategieën in te zetten wanneer zij Engelstalige teksten vertalen naar het Afrikaans of naar lokale talen (185-215). Wanneer we momenten van exotisering of naturalisering tegenkomen in een vertaling, kan het dus van belang zijn om rekening te houden met de context van de vertaling. Wat zijn de contexten van de brontekst en de doelttekst? Hoeveel uitwisseling is er tussen deze contexten en hoe liggen de verhoudingen tussen geïmporteerde en geëxporteerde boeken? Is de ene context cultureel dominant over de andere? Deze informatie kan een belangrijke extra laag zijn in de analyse van een vertaling.

Casus: *Julian is een zeemeermin*

Laten we onze kennis over vertaalstudies toepassen op het prentenboek *Julian is a Mermaid* van Jessica Love (2018) en de Nederlandse vertaling *Julian is een zeemeermin* (2019) van Loes Randazzo. Randazzo is naast vertaler ook uitgever en deze vertaling werd gepubliceerd door haar uitgeverij, die haar achternaam draagt. *Julian is een zeemeermin* is dus een Nederlandse vertaling van een Engelstalige brontekst en past daarmee gemakkelijk in een lange traditie waarbij Nederlandse uitgeverijen Engelstalige teksten opkopen om te vertalen voor een Nederlandstalig publiek – we herkennen hierin dus de gangbare omzetting van een hypercentrale taal naar een perifere taal. Echter, hier kunnen we gelijk een kritische noot plaatsen. Het Engelstalige werk verscheen namelijk vrijwel tegelijkertijd in twee versies: een Britse versie (uitgegeven in Londen via Walker Books) en een Amerikaanse versie (uitgegeven in Somerville, Massachusetts via Candlewick Press, een Amerikaanse branche van Walker Books). De Amerikaanse versie draagt een net iets andere titel dan de Britse, namelijk: *Julián is a Mermaid*. De toevoeging van het accent in de naam van het hoofdpersonage geeft al aan dat het hier lijkt te gaan om een jongen die komt uit de Amerikaanse Latinx gemeenschap. Deze aanname wordt direct bevestigd in de eerste regel van het boek, die luidt: “This is a boy called Julián. And this is his abuela” (2018b: z.p.). Gedurende het hele verhaal wisselt het taalgebruik van Julián en zijn oma af tussen Engels en Spaans, op een manier die gebruikelijk is voor Amerikaanse Latinx’ers. Wanneer ze de metro uitstappen zegt oma bijvoorbeeld: “Vamanos mi hijo, this is our stop” (2018b). Deze vorm van taalvermenging wordt ook wel *codewisseling* (in het Engels: *codeswitching*) genoemd en wordt met name gebezigd door mensen in meertalige gemeenschappen. Deze talige identiteit is goed

te plaatsen binnen de Amerikaanse context waarin het verhaal plaatsvindt, maar is minder herkenbaar in de Britse context, waarin de Latinx gemeenschap aanzienlijk kleiner is en als minder bekend kan worden verondersteld. In de Britse editie van het verhaal is dit probleem opgelost via een neutraliserende strategie: de meertaligheid is volledig weggelaten. Hiermee gaat echter ook een deel van de identiteit en de belevingswereld van Julián en zijn oma verloren. De Nederlandse vertaling geeft aan te zijn gebaseerd op de Britse uitgave en geeft dan ook geen blijk van de meertalige identiteit van de personages. We zouden ons kunnen afvragen hoe de Nederlandse vertaling eruit had gezien als deze was gebaseerd op de Amerikaanse versie van het verhaal. Zou de vertaler de codewisseling hebben behouden (exotisering)? En zou er dan zijn gekozen voor een mengeling van Nederlands en Spaans, of zou Julián's taalgebruik worden vormgegeven naar een taalvermenging die beter bekend is bij Nederlandse lezers (naturalisering)?

Het prentenboek opent met Julian die samen met zijn grootmoeder terugkomt van het zwembad. Op weg naar huis kijkt hij met bewondering naar een drietal vrouwen in de metro die veranderen in prachtige zeemeerminnen. Julian ziet zichzelf ook al rondduikelen als een schitterend figuur met een vissenstaart. Thuis aangekomen neemt oma een douche en begint Julian zich te verkleden als zeemeermin – de gordijnen worden een sierlijke staart en de planten uit een pot worden een majestueuze tooi. Wanneer oma uit de douche komt lijkt Julian echter te schrikken en stopt snel met het spel. Grootmoeder kijkt haar kleinkind fronsend aan en loopt dan weg. Julian blijft beduusd achter en kijkt vertwijfeld om zich heen en vervolgens weifelend naar zijn eigen uitgedoste weerspiegeling in de spiegel. Dan verschijnt oma echter weer op het toneel en geeft haar kleinkind een parelketting om diens zeemeerminnenkostuum af te ronden. Samen vertrekken ze naar een deel van de stad waar een heuse parade van mensen in vissenkostuums plaatsvindt. Het boek sluit af met een feestelijke scène waarin Julian, oma, en de andere uitgedoste mensen vrolijk over het strand dansen. Dit feest is een verbeelding van de jaarlijkse zeemeerminnenparade op Coney Island, in Brooklyn, New York. Deze kunstzinnige parade komt voort uit de Amerikaanse *mardi gras*-traditie en trekt ieder jaar weer honderdduizenden bezoekers. Hoewel dit feest dus waarschijnlijk herkenbaar is voor lezers die opgroeien met deze traditie, zullen veel Nederlandse en Vlaamse lezers deze verwijzing niet herkennen. De vertaling doet geen poging om deze connectie met een bestaand evenement uit te leggen, waardoor lezers van de Nederlandse vertaling dit slot anders zullen interpreteren dan lezers van de brontekst. Gaat het hier om een daadwerkelijke parade die toevalligerwijs juist die dag werd georganiseerd dan wel om een hersenspinsel van Julian (en zijn oma)?

Aangezien dit boek weinig tekst bevat, lijkt de vertaling van Loes Randazzo weinig voeten in aarde te hebben. Het verhaal van Julian wordt immers grotendeels verteld via afbeeldingen en die zijn niet aangepast in het vertaalde boek. In verreweg de meeste vertalingen wordt alleen de tekst vertaald en blijven de afbeeldingen gelijk. Deze beslissing wordt vaak ingegeven door praktische overwegingen vanuit de uitgeverij. Een belangrijke overweging hierbij zijn de kosten verbonden aan het drukken van gekleurde prenten; deze zijn erg hoog – vele malen hoger dan het printen van gestandaardiseerde teksten in zwarte inkt. Wanneer de vertaalrechten van een boek worden verkocht aan een buitenlandse uitgever, kiest die er daarom gewoonlijk voor om de afbeeldingen en vormgeving hetzelfde te laten en hier de nieuwe, vertaalde tekst bij te printen. Deze praktijken worden wel coproducties genoemd (in het Engels ook wel: “co-printings”; O’Sullivan 2005, Van Meersbergen 2009). Door de internationalisering van de boekenmarkt is het inmiddels zelfs niet ongebruikelijk om prentenboeken al vanaf het begin van het maakproces gereed te maken om gedrukt te worden in verschillende talen. Lathey legt uit: “Vanwege de hoge kosten van drukken in kleur zijn moderne prentenboeken vaak coproducties tussen uitgeverijen in verschillende landen, waarbij tekst in de juiste taal in de laatste fase van het drukproces wordt toegevoegd” (2016: 58).⁷ Dit gebeurt bijvoorbeeld bij werken van makers als Max Velthuijs, Dick Bruna, en Guido Van Genechten. Nederlandse en Vlaamse uitgevers produceren dummy’s van boeken waarin enkel schetsen staan van de prenten, met of zonder tekst, en deze worden gepresenteerd aan buitenlandse uitgeverijen op belangrijke internationale boekbeurzen als de Frankfurter Buchmesse en de Kinderboekenbeurs van Bologna (Van Meersbergen 2009: 5).

In veel gevallen levert het niet-vertalen van afbeeldingen weinig problemen op. Dit is echter niet altijd het geval. Vergelijk bijvoorbeeld de omslag van het Nederlandse prentenboek *De boer en de dierenarts* (2018) met die van de Franse vertaling (zie figuur 10.1). Ook bij deze vertaling is alleen de tekst omgezet, de afbeelding en vormgeving zijn behouden. De Franstalige titel is echter dermate aangepast dat we de scène die we voor ons zien anders gaan interpreteren. In dit boek volgen we het verhaal van een boer die verliefd is op de dierenarts, maar niet de moed kan vinden om hem uit te nodigen voor een picknick op de boerderij. Daarom verzint hij verschillende kwaaltjes bij zijn boerderijdieren, om maar een excuus te hebben om bij de dierenarts langs te gaan. In de Nederlandstalige versie van het boek is dit liefdesverhaal niet direct terug te zien op de omslag. De neutrale titel benoemt enkel de twee hoofdpersonen van het verhaal, zonder aan te geven dat deze interesse hebben in een meer-dan-professionele relatie. Deze neutrale titel nodigt uit om de afbeelding



FIGUUR 10.1 Omslag van Nederlandstalige en Franstalige uitgave van *De boer en de dierenarts* (Lammers en Praagman 2018; Lammers en Praagman 2019)

op de omslag te lezen als een regulier consult: de dierenarts buigt zich naar de boer om de kippen die de boer heeft meegenomen kritisch te kunnen bestuderen. In de Franstalige vertaling van deze omslag lezen we deze zelfde afbeelding op een andere manier, doordat de tekst (“Le fermier amoureux,” of: “De verliefde boer”) ons direct wijst op het liefdesverhaal tussen de twee hoofdpersonages. In combinatie met deze tekst lezen we de voorovergebogen houding van de dierenarts eerder als uitdrukking van de aantrekkingskracht tussen de twee personages. De blik van de arts lijkt opeens niet zozeer gericht te zijn op de kippen maar eerder op de boer die de kippen schuchter presenteert. En de bloesjes op de wangen van de boer zijn niet meer een gevolg van diens frisse buitenleven, maar van de opwinding die de verlegen boer ervaart wanneer hij in gesprek is met zijn crush.⁸

Op het eerste gezicht lijkt de vertaling van *Julian* weinig af te wijken van de brontekst. De afbeeldingen op de voor- en achterkant blijven zoals gezegd gelijk en de korte teksten zijn trouw aan de bron. In de titel blijft de spanning behouden tussen de jongensnaam “Julian” en de vrouwelijke connotaties van een “mermaid/zeemeermin.” We vinden een kleine verschuiving op de achterflap:

The day Julian sees three mesmerizing women dressed up as mermaids, everything changes. All he can think of is becoming a mermaid himself. But what will his Nana think? (Love 2018a: achterflap)

Julian ziet op een dag drie zeemeerminnen. Vanaf dat moment is niets meer wat het was... Hij heeft maar één grote wens: een zeemeermin worden. Wat vindt zijn oma daarvan? (Love 2019: achterflap)

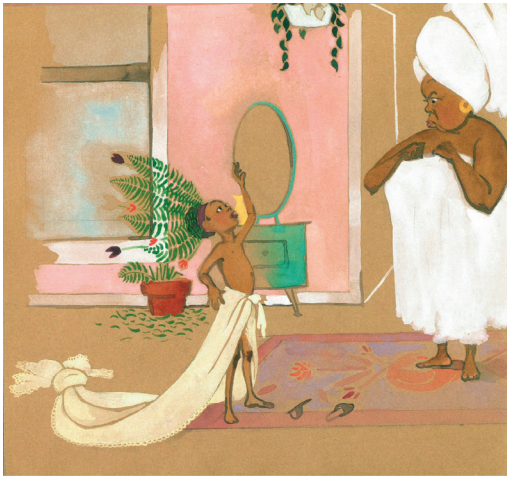
In de vertaling van de eerste zin ontstaat hier opeens de vraag of het gaat om daadwerkelijke zeemeerminnen of om vrouwen *die zijn verkleed* als zeemeerminnen. Deze vraag bestond niet in de achterflap van de brontekst, maar het is wel een vraag waar het boek mee speelt. De eerste keer dat we zeemeerminnen tegenkomen in het verhaal zijn deze afgebeeld als vrouwen met elegante, lange jurken die aan de onderkant de vorm aannemen van een vissenstaart. We zien echter duidelijk hun mensenvoeten onder de jurk vandaan komen, wat doet vermoeden dat het hier gaat om menselijke vrouwen die zijn uitgedost als zeemeerminnen. Dit idee wordt versterkt doordat Julian, die samen met zijn oma de vrouwen bewonderend bekijkt, een boek in handen heeft waarin een zeemeermin lijkt te zijn afgebeeld. Hieruit kunnen we afleiden dat hij de vrouwen plaatst binnen de fantasiewereld van zijn boek en hen in zijn hoofd zo omdooit tot magische wezens. Op de volgende pagina's zien we Julian overspoeld worden door een grote golf water waarin zijn lichaam steeds verder verandert in dat van een zeemeermin, totdat zijn oma hem uit zijn dagdroom ontwaakt. Echter, het boek behoudt enige ambiguïteit rond de status van de zeemeerminnen. Dit gebeurt bijvoorbeeld in de schutbladen van het boek, waarop we twee keer een scène zien afgebeeld in het zwembad (zie figuur 10.2). In de voorste schutbladen zien we Julian, zijn oma en vier andere vrouwen afgebeeld in hun bontgekleurde zwemkleding, ronddobberend in het water. Op de achterste schutbladen zien we dezelfde afbeelding, maar nu zijn de vrouwen en Julian verbeeld als zeemeerminnen, zwemmend onder water, hun vinnen dezelfde kleuren als de zwemkleding op de eerste schutbladen. Zodoende blijft de interpretatie mogelijk dat Julian en zijn oma in een wereld wonen waarin mensen veranderen in zeemeerminnen. Waar de tekst op de achterkant van de brontekst deze interpretatie direct de kop indrukt, opent Randazzo met haar afwijkende vertaling de mogelijkheid tot een alternatieve interpretatie van het verhaal.

Zo zijn er een aantal andere momenten waarop de vertaling van Randazzo zichtbaar is. Deze zijn des te interessanter, omdat het goed mogelijk zou zijn geweest om vrijwel volledig onzichtbaar te blijven in de vertaling van dit bijna tekstloze verhaal. Een ander voorbeeld van de zichtbare vertaler vinden we op een belangrijk moment in het verhaal. De scène waarin



FIGUUR 10.2 Schutbladen van *Julian is een zeemeermin* (Love 2019)

grootmoeder uit de douche komt en Julian ziet in zijn kostuum is verbeeld in twee afbeeldingen, verspreid over twee pagina's. Eerst zien we op de linkerpagina hoe grootmoeder Julian ziet en naar hem frons. De enige tekst is: "Oh!" Door de aanhalingstekens weten we dat een van de personages deze uitspraak doet, al is het niet duidelijk wie. Vervolgens zien we op de rechterpagina dat grootmoeder wegloopt en Julian beduusd achterlaat. In de brontekst heeft deze pagina geen tekst, maar Randazzo voegt hier twee korte woorden toe: "O jee" (zie figuur 10.4). Uit de afwezigheid van aanhalingstekens maken we op dat het hier gaat om een



FIGUUR 10.3 Oma komt uit de douche en ziet Julian in zijn zeemeerminnenkostuum in de Nederlandse vertaling (Love 2019)



FIGUUR 10.4 Oma loopt weg en laat Julian achter in de Nederlandse vertaling (Love 2019)

opmerking van de verteller, niet van de personages, en dus bedoeld is om de lezer te helpen de situatie goed te duiden. Om te begrijpen wat hier gebeurt, maken we een klein theoretisch uitstapje naar de vertaling van tekst-beeldrelaties.

Een van de belangrijkste uitdagingen bij het lezen van prentenboeken is het afstemmen van informatie die wordt aangeboden via verbale en visuele taal. In tegenstelling tot veel volwassenenliteratuur spelen boeken voor jonge lezers vaak en graag met de interactie tussen deze twee modaliteiten. In zijn klassieke essay over multimodaal lezen noemt Lawrence Sipe deze speelse interactie de “essentie van het prentenboek” (1998: 97). Bij het lezen van een prentenboek lezen we eigenlijk twee verhalen tegelijkertijd: het verhaal van de verbale tekst en het verhaal van de afbeeldingen. Steeds als we een pagina omslaan moeten we onze aandacht verdelen over deze twee verhalen en deze zelf in ons hoofd doen versmelten – Sipe noemt dit *synergetisch lezen*. Vanwege de verschillende eigenschappen van taal en afbeeldingen, leveren beide modaliteiten net iets andere informatie over het verhaal (zie ook hoofdstuk “Blad, scherm, doek”). In tekst kunnen we bijvoorbeeld gemakkelijk vertellen hoe iemand heet en wat iemand doet. In afbeeldingen kunnen we juist gemakkelijk tonen hoe iemand eruitziet en in wat voor ruimte die zich bevindt. Als lezer verbinden we de informatie van de tekst met de informatie van de afbeeldingen en creëren zo een vollediger begrip van het verhaal. Onze lezing van het verhaal is zo een cocreatie van tekst en beeld, waarbij beiden de gaten van de ander opvullen. De vertaler, die natuurlijk zelf ook

eerst een lezer is van de brontekst, moet er volgens Emer O'Sullivan voor oppassen dat die de eigen synergetische lezing van tekst en beeld niet meeneemt in de vertaling van de tekst. Het kan immers zomaar gebeuren dat de vertaler dan het volledige verhaal wil vertellen in de tekst, waardoor het spel van aanvulling tussen tekst en beeld verdwijnt. O'Sullivan schrijft:

Het resultaat kan problematisch zijn: de afbeeldingen kunnen de creatieve taalkundige vermogens van de vertaler stimuleren zodat die elementen in het verbale verhaal kunnen verwoorden die oorspronkelijk alleen in de afbeeldingen te zien waren. Met andere woorden, opzettelijke hiaten in de brontekst kunnen door vertalers worden opgevuld in een doeltekst die de balans van de interactie tussen de elementen verschuift. (O'Sullivan 2010: 135)⁹

In de tekstloze rechterpagina uit de brontekst kunnen we niet direct aflezen wat er gebeurt tussen Julian en zijn oma: is grootmoeder boos op Julian omdat hij de gordijnen heeft afgehaald en de plant heeft verknipt, of keurt ze diens extravagante uitdossing af? In de brontekst lijken beide lezingen mogelijk. Op een eerdere pagina drukt oma haar kleinkind op het hart om zich te gedragen wanneer ze hem alleen achter laat: "I'm going to take a bath. You be good" (2018a). Wanneer oma uit de douche verschijnt en Julian boos aankijkt zien we op de achtergrond duidelijk het gordijnloze raam, de resten van een voorheen weelderige varen in een pot en een lege vaas waar eerst een fleurig boeket bloemen in stond (zie figuur 10.3). Het lijkt aannemelijk dat de oma hier geïrriteerd reageert op haar ondeugende kleinzoon, nadat ze hem heeft laten beloven geen kattenkwaad uit te halen. Randazzo vertaalde die eerdere uitspraak van oma echter met: "Ik ga even douchen. Ik kom zo" (2019). Hierdoor is het idee van "je netjes gedragen" niet als eerste aanwezig in onze gedachten en lijkt het later aannemelijker dat oma Julians zeemeerminnenkostuum afkeurt. Deze interpretatie bevestigt ook een sluimerend thema in het boek. Het zou namelijk een indicatie kunnen zijn dat grootmoeder het niet eens is met de fascinatie die Julian – die we in eerste instantie lezen als een jongen – heeft met de vrouwelijke verschijning van de *glamorous* zeemeerminnen. Julians wens om zich op eenzelfde, extravagantere manier te presenteren en het plezier dat die daaruit haalt lijkt nu te worden afgekeurd door grootmoeder. Waar de brontekst een gat laat wat betreft de directe interpretatie van de scène, lijkt de vertaler dit gat te vullen met haar eigen interpretatie van het boek als geheel en daarmee ook van deze belangrijke pagina. Door de uitdrukking "O jee" toe te voegen wordt de ernst van de situatie

benadrukt – er lijkt hier iets goed mis te zijn. Randazzo heeft uiteraard de hele tekst gelezen voor ze begon aan haar vertaling en het is daarom goed voor te stellen dat zij de thematiek uit het gehele boek herkende in deze afbeelding en ervoor koos om deze interpretatie sterker aan te zetten.

Conclusie

Vertaalde kinder- en jeugdliteratuur vormt een belangrijk onderdeel van het Nederlandse literaire landschap. In dit hoofdstuk hebben we laten zien dat het vertalen van kinderboeken veel meer inhoudt dan enkel het omzetten van een tekst van de ene taal naar de andere. Het is een complex proces, waarbij vertalers zich laten beïnvloeden door vertaalfilosofieën, kindbeelden en de culturele context van de bron- en doelttekst. De tekstuele keuzes die een vertaler maakt staan dan ook niet los van maatschappelijke vraagstukken, maar maken deel uit van de bredere dynamiek van literaire uitwisseling tussen verschillende landen en taalgemeenschappen. De uitwisseling tussen (hyper)centrale en (semi)perifere talen verloopt al langere tijd op een ongelijke manier en dit beïnvloedt welke verhalen kinderen uit verschillende landen te lezen krijgen en hoe verschillende culturen aan hen worden gepresenteerd. Door kritisch te kijken naar zowel de tekstuele keuzes die vertalers maken en naar de sociologische implicaties van deze keuzes, kunnen we een breed inzicht krijgen in de manier waarop jonge lezers van verschillende contexten een beeld krijgen aangediend van de wereld en hun plek daarin.

Bibliografie

Primaire bronnen

- Bond, Michael, en Huberte Vriesendorp, vert. *Beertje Paddington*. Amsterdam: Gottmer/Bech, 1987.
- Bond, Michael, en Mariska Hammerstein, vert. *Een beer genaamd Paddington*. Amsterdam: Van Reemst, 1997.
- Carroll, Lewis. *Alice in Wonderland*. Londen: Wordsworth Editions Limited, 1865 [1992].
- Carroll, Lewis., Rébecca Dautremer, ill. en Ed Franck, vert. *Alice in Wonderland*. Antwerpen: Davidsfonds infodok, 2018.
- Carroll, Lewis, en Robbert-Jan Henkes, vert. *Alice in Wonderland & in Spiegelland*. Amsterdam: Van Oorschot, 2024.
- Carroll, Lewis, en Imme Dros, vert. *Alice in Wonderland*. Amsterdam: Leopold, 2023.
- Lammers, Pim, en Milja Praagman, ill. *De boer en de dierenarts*. Eke: De Eenhoorn, 2018.

- Lammers, Pim, en Milja Praagman, ill. *Le fermier amoureux*, vertaald door Marieke Rozendaal. Montréal: La Courte Echelle, 2019.
- Love, Jessica. *Julían is a Mermaid*. Walker Books: Londen, 2018a.
- Love, Jessica. *Julian is a Mermaid*. Candlewick Press: Somerville, 2018b.
- Love, Jessica, en Loes Randazzo, vert. *Julian is een zeemeermin*. Ootmarsum: Randazzo, 2019.

Secundaire bronnen

- Alvstad, Cecilia. "Children's literature." *The Routledge Handbook of Literary Translation*. Eds. Kelly Washbourne, en Ben Van Wyke. Londen: Routledge, 2018. 159-180.
- Ambatchew, Michael Daniel. "International Communities Building Places for Youth Reading." *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. Eds. Shelby Wolf, Karen Coats, Patricia Enciso, en Christine Jenkins. Londen: Routledge, 2011. 430-38.
- Baelen, Carlo Van. 1+1 = zelden 2. *Over grensverkeer in de Vlaams-Nederlandse literaire boekenmarkt*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 2013.
- Bassnett, Susan. *Translation Studies*. Londen: Routledge, 2013.
- Berg, Judith van den. "Vertalers in Wonderland. Over de Nederlandse vertalingen van Alice." *Literatuur zonder leeftijd*. 17.61 (2003): 45-56.
- Coillie, Jan Van. "Vertalen voor kinderen: hoe anders?" *Literatuur zonder leeftijd*. 19.67 (2005): 17-40.
- Heilbron, Johan. "Towards a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World-System." *European Journal of Social Theory* 2.4 (1999): 429-444.
- Heilbron, Johan. "Structure and Dynamics of the World System of Translation." *Proceedings van de UNESCO conferentie Translation and Cultural Mediation* (22 en 23 februari 2010). https://ddd.uab.cat/pub/1611/1611_a2015n9/1611_a2015n9a4/Heilbron.pdf. Geraadpleegd op 28 maart 2025.
- Heilbron, Johan, en Gisèle Sapiro. "Translation: Economic and Sociological Perspectives." *The Palgrave Handbook of Economics and Language*. Eds. Victor Ginsburgh, en Shlomo Weber. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016. 373-402.
- Hermans, Theo. "The Translator's Voice in Translated Narrative." *Target* 8.1 (1996): 23-48.
- Janse, Kelsey. "Interview with Mariska Hammerstein." Tilburg, 2023. Ongepubliceerd manuscript.
- Joosen, Vanessa. "True Love or Just Friends. Flemish Picturebooks in English Translation." *Children's Literature in Education* 41 (2010): 105-117.
- Klingberg, Göte. *Children's Fiction in the Hands of the Translators*. Lund: CWK Gleerup, 1986.
- Koster, Cees. "En familie: de positie van vertaling in de Nederlandstalige kinder- en jeugdliteratuur." *Literatuur zonder leeftijd* 19.67 (2005): 58-70.
- Kruger, Haidee. *Postcolonial polysystems: The production and reception of translated children's literature in South Africa*. Amsterdam: John Benjamins, 2012.
- Lathey, Gillian. "Introduction." *The translation of Children's Literature. A Reader*. Londen: Routledge, 2006. 17-28.
- Lathey, Gillian. *Translating Children's Literature*. Londen: Routledge, 2016.
- Latrobe, Kathy. "Children's Literature: International Perspectives." *World Literature Today Magazine* 75 (2001): 98-101.

- Lavrijsen, Lies. “Vertalers zijn over het algemeen geen roepstoeters’ – Interview met Maria Postema.” Expertisecentrum Literair Vertalen. <https://literairvertalen.org/kennisbank/vertalers-zijn-over-het-algemeen-geen-roepstoeters-interview-met-maria-postema>, 2024a. Geraadpleegd op 7 maart 2025.
- Lavrijsen, Lies. “Over rammelende rijmen, monitorhagedissen en waggelvlinders: jeugdauteur, vertaler en uitgever Edward van de Vendel aan het woord.” Expertisecentrum Literair Vertalen. <https://literairvertalen.org/kennisbank/over-rammelende-rijmen-monitorhagedissen-en-waggelvlinders-jeugdauteur-vertaler-en-o>, 2024b. Geraadpleegd op 7 maart 2025.
- Meerbergen, Sara Van. “Dutch Picture Books in Swedish Translation.” *Translation and the (Trans)formation of Identities. Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies 2008*. Ed. Dries de Crom Leuven: CETRA, 2009: z.p.
- Nel, Philip. *Was the Cat in the Hat Black? The Hidden Racism of Children's Literature, and the Need for Diverse Books*. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- Oittinen, Riitta. *Translating for children*. New York: Garland Publishing, 2000.
- O'Sullivan, Emer. “Narratology Meets Translation Studies, or The Voice of the Translator in Children's Literature.” *Meta: journal des traducteurs | Translators' Journal*. 48.01 (2003): 197-207.
- O'Sullivan, Emer. “Internationalism, the universal child and the world of children's literature.” *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Ed. Peter Hunt. Londen: Routledge, 2004. 13-25.
- O'Sullivan, Emer. “More than the sum of its parts? Synergy and picturebook translation.” *Écrire et traduire pour les enfants: voix, images et mots / Writing and translating for children: voices, images and texts*. Eds. Elena Di Giovanni, Chiara Elefante, en Roberta Pederzoli. Lausanne: Peter Lang, 2010. 133-148.
- O'Sullivan, Emer. “International Children's Literature and the World Republic of Childhood.” *Lezing bij Tilburg University* (28 oktober 2022).
- Sipe, Lawrence R. “How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships.” *Children's Literature in Education* 29.2 (1998): 97-108.
- Stolt, Birgit. “How Emil become Michel: On the translation of children's books.” *Children's Books in Translation*. Ed. Göte Klingberg. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1978. 130-146.
- Venuti, Lawrence. *The Translator's Invisibility: A history of translation*. Londen: Routledge, 1995.
- Zohar, Shavit. “Translation of Children's Literature.” *Poetics of Children's Literature*. Athens: University of Georgia Press, 1986. 111-130.

Noten

- 1 “Children's literature, including translated texts, tells us whether children are regarded as innocent or sinful in any given historical period or location, what rights or duties they have, and how they are socially or intellectually educated.”
- 2 Zie ook de bespreking van *fidelity criticism* in de discussie over bronteksten en adaptaties in hoofdstuk “Blad, scherm, doek.”
- 3 Zie hoofdstuk “Blad, scherm, doek” voor een discussie over bewerkingen van jeugdliteratuur.
- 4 “Otherwise it is not the literary work as such, in its totality with its distinctive characteristics, that is presented to the readers in the target language.”
- 5 “all translation includes adaptation, as we, when translating, always think of our future readers.”

6 “Considered from a sociological perspective, translations are a function of the social relations between language groups and their transformations across time.”

7 “Because of the expensive color printing involved, modern picturebooks are often coproductions between publishing houses in different countries, with text in the appropriate language inserted at the last stage of the printing process.”

8 In een artikel uit 2010 bespreekt Vanessa Joosen verschillende vertalingen van queer kinderboeken en benadrukt hoe deze thematieken om verschillende redenen kan worden uitgelicht of weggeborgen.

9 “The result can be problematic: the pictures may stimulate the creative linguistic powers of the translator who may articulate features in the verbal narrative originally only evident in the pictures. In other words, intentional gaps in the source text may be filled by translators in a target text that shifts the balance of the interaction between the elements.”

HOOFDSTUK 11

Lezers – Aanleg en omgeving

Helma van Lierop-Debrauwer

In hun boek *Lezen doe je samen* (2020) houden Mia Stokmans en Roos Wolters een pleidooi voor (leren) lezen als sociale activiteit: “[D]e ontwikkeling van een niet-lezer via een af en toe lezen naar een fervente lezer [verloopt] makkelijker [...] als anderen iemand motiveren en ondersteunen in het doorlopen van een leescirkel. [...] Lezen doe je niet alleen” (191). Mia Stokmans is literatuurwetenschapper en Roos Wolters was destijds beleidsmedewerker van Stichting Lezen Nederland. Die laatste is samen met Iedereen Leest in Vlaanderen de belangrijkste organisatie op het gebied van leesonderzoek en leesbevordering in het Nederlandse taalgebied. Op basis van onderzoek naar leesdoelen, leesmotivatie, en leesbevordering wijzen Stokmans en Wolters op de cruciale rol van ‘de stimulerende ander’ in de leesontwikkeling. Bemiddelaars zoals ouders, leerkrachten, bibliothecarissen en leeftijdsgenoten helpen niet-lezers zich te ontwikkelen tot lezers, onder meer door samen te lezen en leeservaringen met elkaar te delen.

De visie dat (literair) lezen een sociaal proces is dat in interactie met de omgeving geleerd wordt, is sinds het laatste kwart van de 20ste eeuw een belangrijk uitgangspunt bij onderzoek naar kinderen als lezers. Het is echter niet de enige visie. Lange tijd domineerde het idee dat leren lezen het resultaat was van de psychologische ontwikkeling van mensen en

dat het proces bovendien bij iedereen op ongeveer dezelfde manier verliep. Op dit moment zijn de meeste onderzoekers ervan overtuigd dat zowel psychologische als omgevingsfactoren verantwoordelijk zijn voor of en hoe jonge mensen lezers worden. Ook Stokmans en Wolters (2020) onderschrijven dat.

Na een verdere introductie van de belangrijkste visies op de factoren die van invloed zijn op het proces van leren lezen en een kennismaking met verschillende typen onderzoek daarnaar in het verleden, staan we in dit hoofdstuk langer stil bij het *reader-response criticism*. Dit theoretische paradigma binnen de literatuurwetenschap was een reactie op het *new criticism* dat een objectieve literatuurkritiek beoogde door bij het toekennen van betekenis aan literaire teksten zich uitsluitend te baseren op de kenmerken van die teksten (*Algemeen letterkundig lexicon*, z.j.). Onderzoek naar de respons van lezers op literaire teksten ontstond rond 1970 en omvat, kort gezegd, alle studies die niet de auteur of de tekst, maar de lezer centraal stellen en antwoorden zoeken op de vraag hoe lezers lezen en betekenis geven aan literaire teksten (Benton 2005). Dit paradigma is een grote stimulans geweest voor verschillende soorten lezersonderzoek. Na de uitwerking van dit reader-response criticism belichten we de bijdrage van de cognitieve literatuurwetenschap aan het onderzoek naar kinderen als lezers. Deze verkenning zal relatief kort zijn, omdat de uitgangspunten van deze theoretische benadering in andere hoofdstukken al uitvoerig zijn besproken (zie de hoofdstukken “Brein” en “Groep”).

In het laatste deel van dit hoofdstuk gaan we in op recent lezersonderzoek. Kenmerkend voor dat onderzoek is dat steeds vaker afstand wordt genomen van de volwassene als norm in de productie en receptie van jeugdboeken. In plaats daarvan richten onderzoekers zich op de eigen kennis en vaardigheden van kinderen en jongeren, op de eigen agency als het om lezen gaat (zie hoofdstuk “Macht” voor de begrippen *aetonormativiteit* en *agency*). We gaan eerst in op studies die de impact verkennen van digitale media (zoals BookTok) op hoe jongeren zich als lezer profileren. Daarna staan we stil bij onderzoek dat vanwege de gehanteerde methode vaak wordt samengenomen onder de noemer *participatory research*, oftewel participatief onderzoek. De belangrijkste overeenkomst tussen beide typen studies is de aanname dat kinderen en jongeren deskundigen zijn op het gebied van de boeken die voor hen geschreven zijn en dat hun kennis van en hun oordeel over jeugdboeken om die reden even waardevol zijn als die van volwassenen. Het belangrijkste verschil is de focus. Waar de studies naar jonge lezers op sociale media zich vooral richten op leesactiviteiten die jongeren zelf op die platforms ondernemen, staat in participatief onderzoek samenwerking centraal. Kern van deze benadering is dat kinderen vanwege hun expertise niet langer

object van studie zijn, maar mede-onderzoekers van literatuur, samen met volwassenen (Deszcz-Tryhubczak 2016). Met dit uitgangspunt van intergenerationele samenwerking heeft participatief onderzoek een nieuwe impuls gegeven aan al eerder gevoerde discussies over de vraag welk gewicht de eigen inbreng van jonge lezers heeft of zou moeten hebben in het beoordelen van de boeken die voor hen geschreven zijn. Als casus vergelijken we de werkwijze en de oordelen van kinderjury's en jury's van volwassenen.

Nature of nurture?

Is leren lezen een proces dat van binnenuit tot stand komt en beïnvloed wordt door de genen of is het vooral de uitkomst van interactie met de omgeving waarin je opgroeit? Die vraag staat centraal in *Becoming a Reader* van Joseph A. Appleyard (1991). Het is een vraag die ook voor andere aspecten van menselijk gedrag al jarenlang de gemoederen bezighoudt. De discussie hierover staat bekend als het *nature-nurture*-debat (zie onder anderen Levering 2009)¹: wat is aangeboren en wat is aangeleerd gedrag?

Voor wat betreft het onderzoek naar kinderen als lezers waren het aanvankelijk ontwikkelingspsychologen die de toon aangaven en de nadruk legden op aangeboren gedrag. Zij waren vooral geïnteresseerd in de relatie tussen de cognitieve ontwikkeling van kinderen en hun leesvoorkeuren en leeshoudingen. De Duits-Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog Charlotte Bühler (1926) was een van de eersten die kwantitatief empirisch onderzoek deed naar jonge lezers: 8000 kinderen van acht jaar en ouder vulden een vragenlijst in. Ze onderscheidde verschillende leesfasen of leesstadia door leeftijdsfasen te verbinden met leesvoorkeuren. De namen die zij aan de verschillende fasen gaf verwijzen naar de voorkeur voor literaire genres die kinderen en jongeren in een bepaalde leeftijdsfase zouden hebben: de Struwwelpeterleeftijd (2-4 jaar), de sprookjesleeftijd (4-8/10 jaar), de Robinsonleeftijd (9-11/12 jaar), de heldenleeftijd (12-15 jaar) en de lyrische of romanleeftijd (15 jaar en ouder). Zo zouden kinderen in de Struwwelpeterleeftijd (peuters en kleuters) een voorkeur hebben voor korte verhalen over alledaagse gebeurtenissen en thema's, zoals spelen, boodschappen doen en ondeugend zijn. In de Robinsonfase lezen kinderen graag realistische verhalen waarin een held op een slimme, handige manier problemen uit de wegruimt. Onder meer geïnspireerd door de cognitieve ontwikkelingstheorie van de Zwitserse ontwikkelingspsycholoog Jean Piaget (1955) kreeg het onderzoek van Bühler naar leesstadia vooral in het Duitse taalgebied veel navolging (Ghesquiere 2009). Toch was er ook steeds kritiek. De voornaamste bezwaren waren gericht tegen de universaliteitsclaim van deze fasentheo-

rieën, het verbinden van de fasen met een vaste leeftijd en, in het verlengde daarvan, de eenzijdige focus op de cognitieve ontwikkeling als bepalend voor de leesontwikkeling.

De kritiek leidde ertoe dat er langzaam maar zeker meer aandacht kwam voor individuele verschillen in leesgedrag en leesvoorkeur tussen kinderen van dezelfde leeftijd. Een bekende typologie die daarmee rekening houdt en die gebaseerd is op leeshoudingen of lezerstypen, is die van de Duitse psycholoog Hans Giehrl (1977). Volgens Giehrl zijn mensen op drie manieren gemotiveerd om te lezen: vanuit een verlangen om de wereld te begrijpen, vanuit een behoefte om aan menselijke beperkingen te ontsnappen, en vanuit de wens tot zingeving. Op basis van deze motieven beschrijft hij vier leeshoudingen: *informatief lezen* met vooral aandacht voor de inhoud, *evasief lezen* vanuit het verlangen om aan de alledaagse werkelijkheid te ontsnappen, *cognitief lezen* dat de wil om de wereld te willen begrijpen met zingeving combineert, en *literair lezen*, waarbij de aandacht expliciet gaat naar de esthetische aspecten van teksten. Hoewel lezers deze leeshoudingen kunnen afwisselen, stelt Giehrl vast dat er ook lezers zijn die een voorkeur voor een bepaalde leeshouding ontwikkelen.

Een andere, invloedrijke theorie die de claim van elkaar opvolgende universele fasen in de ontwikkeling van kinderen tot lezers ter discussie stelt, is de *rollentheorie* van Appleyard (1991). Hij combineert Piagets ideeën over fasen in de cognitieve ontwikkeling van kinderen en jongeren met inzichten uit studies die wijzen op het belang van omgevingsfactoren, op wat aangeleerd wordt dus. Op basis hiervan komt hij tot vijf rollen die lezers kunnen leren tijdens hun ontwikkeling tot lezer: de lezer als speler, held(in), denker, 'duider' (*interpreter*), en de pragmatische lezer. In de rol van de lezer als speler bijvoorbeeld is er sprake van een persoonlijke betrokkenheid van lezers bij verhalen. Kinderen die deze rol aannemen houden van herkenbare verhalen waarin ze helemaal kunnen opgaan. Tegelijkertijd hebben ze ook behoefte aan fantasieverhalen, omdat deze verhalen hun de mogelijkheid bieden om uiting te geven aan angsten waarvoor ze in het alledaagse leven de woorden niet vinden. In de rol van de lezer als denker vinden kinderen en jongeren het belangrijk dat ze zich betrokken voelen bij verhalen, dat hun opvattingen via verhalen worden uitgedaagd en dat ze zich kunnen identificeren met de personages. Ze vinden het belangrijk dat verhalen realistisch zijn en hen aan het denken zetten. Hoewel Appleyard van mening is dat lezers de vijf rollen in een min of meer voorspelbare volgorde leren, betekent het opnemen van een nieuwe rol volgens hem niet dat lezers de oude rollen achter zich laten. De rollen omvatten attitudes en intenties die lezers, in principe ongeacht hun leeftijd en cognitieve ontwikkeling, altijd weer kunnen inzetten tijdens het lezen. De keuze voor rollen in plaats van fasen

is dan ook een bewuste: Appleyard zet zich daarmee af tegen het normatieve karakter van fasenindelingen, waarin een nieuwe fase vaak een complexere wijze van lezen impliceert.

Het is mede te danken aan de Russische leerpsycholoog Lev Vygotsky (1978) dat de aandacht voor de leesontwikkeling van kinderen als lineair proces volgens vaste patronen, in de loop van de jaren 1980 en 1990 nog verder naar de achtergrond verdween. In zijn werk ging Vygotsky in op de invloed van de sociale omgeving op het leren van kinderen, met name op de interactie tussen kinderen en volwassenen en het effect daarvan op leerprocessen. In dit verband introduceerde hij het begrip *de zone van de naaste ontwikkeling*. Hulp van volwassenen in hun omgeving (zoals ouders en leerkrachten) of oudere kinderen stelt kinderen in staat stappen te maken in hun ontwikkeling en van de zone van de actuele ontwikkeling (wat het kind op dat moment zelfstandig kan) naar de zone van de naaste ontwikkeling te gaan.

Naast psychologisch onderzoek zoals dat van Vygotsky hebben sociologische studies de aandacht voor de rol van omgevingsfactoren in de leesontwikkeling verder verbreed door te wijzen op de invloed van factoren als gender, etniciteit en sociale klasse op hoe kinderen lezers worden. Veel van de onderzoeken naar de invloed van omgevingsfactoren op individuele lezersreacties vinden we terug onder de paraplu van het reader-response criticism.

De lezer als betekenisgever

In de geschiedenis van de literatuurwetenschap is er wisselende aandacht voor de vier factoren die samen de literaire communicatie bepalen: tekst, auteur, context, en lezer. Tussen 1930 en 1970 lag de focus onder invloed van de Amerikaanse new critics op de literaire tekst als kunstwerk. In reactie op tradities binnen de literatuurwetenschap die de auteur of de lezer centraal stelden, streefde deze school van literatuurcritici zoals gezegd een objectieve literatuurkritiek na. Literaire teksten hadden één betekenis en het was de taak van de professionele criticus om die betekenis door middel van close reading van de tekst bloot te leggen (zie onder meer Culler 1981). De auteur, de wereld rondom de tekst, en de lezer mochten niet in de interpretatie worden meegenomen. Sterker nog, de new critics zagen de reacties van gewone lezers op literaire teksten als een belemmering voor een objectieve kritiek en vatten de in hun ogen onvoorspelbare interpretaties samen als *affective fallacy*: lezers moeten zich niet laten meeslepen door hun emoties (Wimsatt en Beardsley 1949).

Gaandeweg raakten steeds meer literatuurwetenschappers er echter van overtuigd dat lezers buitenspel zetten geen recht deed aan de rol die zij spelen in het literaire communicatieproces. Die kritiek maakte vanaf de jaren 1970 de weg vrij voor het reader-response

criticism, een paradigma waarin de lezer als betekenisgever centraal staat. We zien hier in de studie van literatuur dus een beweging terug naar een benadering waarin de lezer op de voorgrond staat. Eerder dan een compleet nieuw paradigma, is het reader-response criticism dus feitelijk een nieuwe stap in een oude traditie. Ook in bijvoorbeeld de Romantiek werden lezers en hun ervaringen met teksten al als een belangrijke factor in de literaire communicatie gezien (Duthoy 2023).

In plaats van de variatie aan interpretaties als een obstakel voor een objectieve analyse van literaire teksten te beschouwen, zijn reader-response critics van mening dat de verschillende betekenistoekenningen van lezers net interessant zijn om te onderzoeken (Duthoy 2023). Reader-response critics binnen de jeugdliteratuur zijn doorgaans op zoek naar antwoorden op twee kernvragen: “Wie is de impliciete kindlezer in de tekst?” en “Hoe reageren reële kindlezers tijdens het leesproces?” (Benton 2005: 86).² In zijn overzicht van onderzoek binnen het reader-response criticism verwijst onderwijswetenschapper Michael Benton met deze vragen naar twee richtingen binnen het paradigma: het tekstgerichte onderzoek naar de ideale lezer, dat wil zeggen de lezer die in de tekst wordt verondersteld (de eerste vraag) en empirisch onderzoek naar de reële lezer (tweede vraag).

Volgens Benton is het om twee redenen lastig om het reader-response criticism goed in kaart te brengen. De eerste reden is dat zowel de Duitse Rezeptionsästhetik als het Anglo-Amerikaanse reader-response criticism tot dit paradigma gerekend worden. Deze twee benaderingen vallen weliswaar voor een deel samen, maar er zijn ook verschillen. Grofweg kunnen we stellen dat de *Rezeptionsästhetik* vooral geïnteresseerd was in de lezer in de tekst (de impliciete lezer), terwijl het Anglo-Amerikaanse reader-response criticism meer op de reële lezer georiënteerd was. Een andere complicerende factor is dat onderzoekers die van grote invloed zijn geweest op het reader-response criticism al in de jaren 1930 begonnen met publiceren. Eén van deze voorlopers is de Amerikaanse literatuurwetenschapper Louise Rosenblatt. In *Literature as Exploration* (1938) hield zij zich al bezig met de vraag hoe lezers betekenis toekennen. Vele jaren later werkte ze haar ideeën hierover verder uit tot wat nu bekend staat als de *transactionele theorie van lezen* (1978). Kort gezegd komt deze theorie erop neer dat er een onderscheid gemaakt moet worden tussen *efferent* en *esthetisch lezen*. De eerste manier van lezen ontstaat uit een behoefte aan informatie, de tweede uit een persoonlijke betrokkenheid bij de tekst. Iedere leeservaring is een combinatie van efferent en esthetisch lezen, maar waar de eerste manier van lezen voor alle lezers min of meer of dezelfde manier verloopt, is esthetisch lezen een unieke ervaring. Rosenblatts transactionele theorie benadrukt zowel het belang van de tekst als van de lezer, want bete-

kenis ontstaat in de transactie tussen de twee. Haar ideeën hebben grote invloed gehad op de interpretatie van literaire teksten in het literatuuronderwijs, waar in de jaren 1980 meer ruimte kwam voor individuele reacties van leerlingen op literaire teksten (Dirksen 1989, Benton 2005).

Waar Rosenblatt zich vooral richtte op individuele lezers, had de Amerikaanse literatuurwetenschapper Stanley Fish meer oog voor het sociale aspect van lezen. Daartoe introduceerde hij het concept *interpretive community* (1980). Met dit begrip gaf hij aan dat interpretaties van lezers niet op zichzelf staan, maar dat lezers worden beïnvloed door hun literaire socialisatie die zich voltrekt binnen bepaalde interpretatieve gemeenschappen. Binnen die gemeenschappen delen mensen leesstrategieën en ervaringen met literatuur.

Een derde grondlegger van het reader-response criticism, meer in het bijzonder van de Rezeptionsästhetik, is de Duitse literatuurwetenschapper Wolfgang Iser (1976). Net als Rosenblatt en Fish verzet hij zich tegen het idee dat teksten slechts één betekenis kunnen hebben. In plaats daarvan ziet hij een literaire tekst als een “Spielraum von Möglichkeiten” (‘een speelplaats van mogelijkheden’) voor lezers, omdat ze gekenmerkt wordt door “Unbestimmtheit” (‘onbepaaldheid’) als gevolg van de “Leerstellen” (‘de lege plekken’) in die tekst. Een tekst met veel lege plekken vraagt van lezers meer inspanningen dan een tekst waarin weinig aan de verbeelding wordt overgelaten. De consequentie van lege plekken in een tekst, bijvoorbeeld een open einde, is dat lezers, afhankelijk van hun kennis van en ervaringen met literatuur, een tekst op verschillende manieren zullen lezen en interpreteren. De *impliciete* of *ideale lezer*, de lezer die door de tekst verondersteld wordt, komt volgens Iser tot een maximale betekenis-toekenning.

Hoewel Iser en ook Fish (1980) gezien worden als grondleggers van het reader-response criticism, vertegenwoordigen ze feitelijk slechts één richting binnen dit paradigma, dat is het eerdergenoemde tekstgerichte onderzoek naar de impliciete lezer. Ze houden zich niet zozeer bezig met de reële lezer als wel met de ideale lezer, de lezer in de tekst. Fish maakt wel gebruik van empirische data, maar doet dat niet systematisch (zie ook Duthoy 2023). Dit tekstgerichte onderzoek naar de impliciete lezer is slechts een van de thema's die Benton (2005) binnen het reader-response criticism onderscheidt. De andere vier thema's zijn: het leesproces, de leesontwikkeling, lezerstypen, en de culturele bepaaldheid van lezen. Omdat Bentons overzicht dateert uit 2005 en de internationale onderzoeken waaraan hij refereert vaak (ver) voor die tijd zijn uitgevoerd, zullen we hier waar mogelijk naar recentere voorbeelden uit het Nederlandse taalgebied verwijzen.

Hoewel de gemene deler van onderzoeken binnen deze vier thema's het empirische karakter ervan is, variëren ze in opzet en uitvoering vaak sterk van elkaar. Bij onderzoek naar leesprocessen, dat wil zeggen naar reacties op teksten tijdens of na het lezen, gaat het dikwijls om kwalitatief empirisch onderzoek:

De meeste studies zijn kleinschalig onderzoek uitgevoerd door individuele onderzoekers met misschien een element van samenwerking; vandaar dat de focus gewoonlijk beperkt is als het gaat om de selectie van aantal, leesniveau, sociale achtergrond, gender en het niveau van geletterdheid van de lezers. (Benton 2005: 90)³

Onderzoek naar reacties van lezers tijdens het lezen vindt vaak plaats in een onderwijscontext en is meestal synchroon, dat wil zeggen dat het onderzoek zich richt op een momentopname, op hoe lezers in een specifieke tijdsperiode betekenis geven aan teksten.

Een recent voorbeeld van een kleinschalig, kwalitatief onderzoek naar lezersreacties in het Nederlandse taalgebied, gebaseerd op interviews en focusgesprekken, is de studie van jeugdliteratuurwetenschapper Leander Duthoy (2023) naar reacties van lezers tussen 9 en 79 jaar oud op de constructie van leeftijd in kinderboeken. De studie geeft een verdiepend beeld van de “complexe interactie tussen lezers, hun leeftijd en de gerelateerde ervaring van literatuur” (Duthoy 2023: 12). Wat zijn project duidelijk maakt, is dat de reacties van lezers op de representatie van leeftijd in kinderboeken niet per definitie leeftijdsgebonden zijn, maar dat er zowel tussen als binnen leeftijdsgroepen verschillen waarneembaar zijn.

Het tweede thema dat Benton bespreekt, is het onderzoek naar hoe lezers zich ontwikkelen tot (literaire) lezers. Hoewel onderzoekers binnen dit thema zich niet altijd expliciet positioneren als reader-response critics, ligt de nadruk in hun onderzoek op het verkennen van hoe individuele lezers literaire teksten ervaren en hoe zij daarin groeien. De studies binnen dit thema lopen sterk uiteen. Er is kleinschalig onderzoek gebaseerd op persoonlijke herinneringen van lezers aan de boeken uit hun kindertijd (Waller 2019), en er zijn verkenningen van de ontwikkeling van geletterdheid met als doel het boekenaanbod aan te passen aan leesbehoeften van jonge lezers. Daarnaast zijn er grootschalige empirische onderzoeken naar de leesgewoonten en leesvoorkeuren van kinderen, op basis waarvan hun ontwikkeling wordt geschetst. Het onderzoek kan kwalitatief of kwantitatief empirisch zijn en synchroon of diachroon, dat wil zeggen met aandacht voor leesontwikkeling in verschillende historische perioden.

Een voorbeeld van een Nederlandstalig synchroon kwantitatief empirisch onderzoek naar leesontwikkeling, in dit geval meer specifiek de ontwikkeling van literaire competentie, is *Prentenboeken lezen als literatuur* (2010) van jeugdliteratuurwetenschapper Coosje van der Pol. Dit onderzoek is gedurende een jaar uitgevoerd in 18 kleutergroepen van Nederlandse basisscholen. De studie beantwoordt de vraag of een benadering van prentenboeken met aandacht voor verhaalkenmerken leidt tot een sterkere ontwikkeling in *literaire competentie* dan bijvoorbeeld thematisch onderwijs. Kort gezegd is literaire competentie het vermogen om literatuur te lezen, te begrijpen en te waarderen (zie onder anderen Witte 2008). Het concept werd aanvankelijk vooral gebruikt in het voortgezet onderwijs en Van der Pol was een van de eerste onderzoekers die literaire competentie bij kleuters bestudeerde. Haar onderzoek laat zien dat jonge kinderen door het lezen van prentenboeken met structuralistische leesaanwijzingen (gericht dus op verhaalkenmerken) hun literaire competentie sterker ontwikkelen dan jonge kinderen die prentenboeken thematisch lezen.

Binnen het reader-response criticism is het derde thema, lezerstypen, sterk verbonden met het werk van Amerikaanse literatuurpsycholoog Norman Holland (1975). Vanuit een psychoanalytische kijk op lezers zet hij het werk voort van Louise Rosenblatt. Op basis van de resultaten van kleinschalig empirisch onderzoek introduceerde hij het begrip identiteitsthema. Daarmee verwijst hij naar iemands persoonlijkheid die al in de vroege socialisatie tot stand komt. In relatie tot lezen betekent dit dat iedere lezer een persoonlijke, individuele stijl van lezen heeft, vergelijkbaar met het unieke karakter van het esthetisch lezen van Rosenblatt. Het identiteitsthema bepaalt de reactie van lezers op literaire teksten. Onderzoek binnen dit thema richt zich vooral op het categoriseren van deze persoonlijke stijlen (Benton 2005: 94). In het Nederlandse taalgebied zijn de ideeën van Norman Holland mondjesmaat toegepast in het literatuuronderwijs, onder meer in het werken met het zogenaamde leesdossier, een portfolio waarin leerlingen aan de hand van een leesautobiografie en leesverslagen hun leesontwikkeling bijhouden (Dirksen 1997).

Het vierde thema dat Benton onderscheidt betreft de *culturally oriented studies* (2005: 95). Daarmee doelt hij op:

multicultureel en feministisch onderzoek dat verkent in welke mate literatuur het onderwijs over kwesties als ras en gender kan ondersteunen; cultuuronderzoek dat de reacties van kinderen op literatuur bestudeert tegen de achtergrond van hun bredere interesses; en crossculturele studies die de antwoorden van kinderen uit verschillende landen op dezelfde tekst onderzoekt op overeenkomsten en culturele verschillen. (Benton 2005: 95)⁴

Crossculturele studies naar hoe kinderen uit verschillende landen hetzelfde boek lezen, zijn schaars, omdat de opzet en uitvoering ervan complex is. Om die reden wordt er vaker gekozen om de reacties van jongeren met een verschillende culturele achtergrond binnen een nationale context te bestuderen. Zo deed literatuurwetenschapper Marianne Hermans onderzoek naar de receptie van verhalen over het leven in twee culturen met Marokkaanse hoofdpersonages van Marokkaans-Nederlandse auteurs. Ze bevroeg daarvoor middelbare scholieren met een Nederlandse en met een niet-Nederlandse culturele achtergrond (Hermans 2009). De resultaten laten zien dat de leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond zich beter konden identificeren met de hoofdpersonages dan de leerlingen met een Nederlandse herkomst. De eerste groep leerlingen vonden de verhalen ook herkenbaarder en hun waardering ervoor was positiever.

Een Nederlands voorbeeld van onderzoek naar de ondersteunende rol die jeugdboeken kunnen spelen in maatschappelijke discussies rond etniciteit is *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit* (2020) van jeugdliteratuurwetenschappers Sara Van den Bosche en Anne Klomberg (zie ook hoofdstuk “Groep”). In hun studie presenteren zij onder meer een leeswijzer naar culturele geletterdheid die jonge lezers kan helpen inzicht te krijgen in expliciete en impliciete opvattingen over culturen in jeugdboeken.

Bij de zogenaamde *whole-culture studies* gaat het volgens Benton om onderzoek dat het leesgedrag en de leeservaringen van kinderen en jongeren afzet tegen andere vormen van mediagebruik en vrijetijdsbesteding. In Nederland is dit onderzocht door onder anderen Frank Huysmans (2013) en Cedric Stalpers (2020); in Vlaanderen is er gelijkaardig onderzoek gedaan door Rita Ghesquiere (1993), en Jan Van Coillie en Mariet Raedts (2014). Huysmans stelt vast dat de interesse in boeken lezen afneemt in de vroege puberteit, op de leeftijd dat de belangstelling voor sociale media toeneemt. Toch is er volgens hem van concurrentie tussen de verschillende media slechts gedeeltelijk sprake. Er is een aanzienlijke groep jongeren die zowel veel lezen als vaak gebruik maken van sociale media. Stalpers is vooral geïnteresseerd in de factoren die bepalen of jongeren “boekenwormen,” “boektwijfelaars,” of “boekmijders” zijn. Hij concludeert dat deze groepen van elkaar verschillen in de mate waarin hun omgeving ze stimuleert om te lezen, het vertrouwen dat ze hebben in hun eigen leesvaardigheid, hun kennis van het boekenaanbod en in hun vaardigheid om uit beschikbare boeken te kiezen. Een vergelijking tussen de studies van Van Coillie en Raedts en Ghesquiere laat zien dat in Vlaanderen de populariteit van lezen ten opzichte van andere vormen van vrijetijdsbesteding in twintig jaar is gedaald: van de derde plaats in 1993

naar de zevende plaats in 2014. Toch lezen Vlaamse kinderen volgens Van Coillie en Raedts nog altijd graag en veel, vooral strips en fictie.

Het reader-response criticism is in het begin van de 21ste eeuw nog steeds sterk verankerd in de jeugdliteratuurstudie. Om die reden hebben we er in dit hoofdstuk uitvoerig bij stilge staan. Die traditie van lezersonderzoek is ook een van de mogelijke verklaringen voor de relatief late entree van de cognitieve literatuurwetenschap als theoretisch raamwerk voor onderzoek naar jonge lezers. Immers, in de algemene literatuurwetenschap verwierf ze al aan het einde van de 20ste eeuw een vaste plaats als bruikbaar denkkader voor lezersstudies.

De opbrengsten van jeugdboeken lezen

De cognitieve literatuurwetenschap zet net als het reader-response criticism in op de wisselwerking tussen tekst en lezer (Pauwels 2021: 25). Dit gemeenschappelijke doel van beide theoretische benaderingen neemt echter niet weg dat er ook duidelijke verschillen zijn. Zo ligt binnen de cognitieve literatuurwetenschap het accent primair op interne factoren (cognitieve vaardigheden) als bepalend voor lezersreacties, terwijl binnen het *reader response*-onderzoek externe omgevingsfactoren nadrukkelijker worden meegenomen in verklaringen voor verschillen in lezersrespons. Het *reader-response criticism* is door verschillen in uitgangspunten, opzet en uitvoering van onderzoek naar lezersreacties bovendien lastiger onder één noemer te brengen dan de studies naar de opbrengsten van lezen die vanuit een cognitief literatuurwetenschappelijk perspectief worden ondernomen. Enige voorzichtigheid is op dit punt wel geboden, omdat er ook binnen de cognitieve literatuurwetenschap inmiddels sprake is van verschillende onderzoeksaccenten en referenties.

Een van de belangrijkste inzichten van cognitieve literatuurwetenschappers is dat het lezen van (jeugd)literatuur onze kennis van de wereld en onze sociale vaardigheden vergroot (Nikolajeva 2014). Neurologische experimenten hebben laten zien dat ons brein fictionele werelden percipieert als echt. Om die reden kunnen we door fictie te lezen de echte wereld beter begrijpen, ontwikkelen we empathie, dat wil zeggen dat we ons kunnen verplaatsen in hoe anderen denken, en zijn we in staat met andere mensen mee te voelen (Van den Eijnden 2017; Van den Bossche en Klomberg 2020). Fictie lezen kan bijdragen aan de vorming van onze identiteit.

Naast het zojuist al genoemde onderzoek van Van den Bossche en Klomberg (2020) naar hoe het lezen van verhalen kan bijdragen aan meer begrip voor andere culturen, werkt ook literatuurwetenschapper Frauke Pauwels (2021) in haar studie van de verbeelding van wetenschappers en technologen in de hedendaagse jeugdliteratuur vanuit de principes van

de cognitieve literatuurwetenschap. Op basis van concepten uit onder meer de cognitieve literatuurwetenschap, zoals schema's en scripts, verbindt zij tekstkenmerken met de cognitieve inbreng van kinderen en werpt zij zo een licht op hoe lezers door fictie leren kijken naar de wereld, in dit geval specifiek de wereld van de wetenschap (zie ook hoofdstuk "Brein").

Met *Reading for Learning* van de Russisch-Zweedse literatuurwetenschapper Maria Nikolajeva (2014) werd de cognitieve literatuurwetenschap in de jeugdliteratuur verankerd. In haar boek pleit Nikolajeva ervoor om binnen de jeugdliteratuurstudie afstand te nemen van het idee dat de cognitieve vaardigheden van volwassen lezers de norm zijn. Aanpassing van basisprincipes en concepten aan de specifieke eigenschappen van jeugdliteratuur en haar jonge lezers is noodzakelijk. Hoewel ze zelf daartoe een eerste poging doet door de begrippen volwassen lezer en kindlezer te vervangen door de termen expert- en beginnende lezer, stelt Pauwels vast dat Nikolajeva toch meermaals de valkuil van *aetonormativiteit* (zie ook hoofdstuk "Macht") niet weet te vermijden en volwassen interpretaties van verhalen als de correcte voorstelt. Pauwels zet zich daartegen af: "De manier waarop een kind leest is volgens mij echter niet noodzakelijk minder volledig, maar wel noodzakelijk anders" (2021: 77). Deze reactie past in een tendens binnen de jeugdliteratuurstudie waarin onderzoekers afstand nemen van de binaire oppositie volwassene-kind die de jeugdliteratuur van oudsher kenmerkt en pleiten voor een andere kijk op leeservaringen van jonge lezers en hun waardering voor de boeken die ze lezen. In de volgende paragraaf gaan we dieper in op die tendens in om tot slot deze inzichten in te brengen in de casus van dit hoofdstuk, de discussie over kinderjury's en volwassenenjury's.

Kinderen en jongeren als boekenexperts

In het hoofdstuk over macht hebben we al veel geschreven over de relatie tussen volwassenen, jongeren en kinderen in de context van jeugdliteratuur en jeugdliteratuuronderzoek. Centrale noties in dat hoofdstuk waren *aetonormativiteit* en *agency*. We hebben daar onder meer beschreven hoe de legitimiteit van een volwassen norm in de productie en receptie van jeugdboeken in de laatste decennia steeds vaker ter discussie wordt gesteld en hoe dat ertoe heeft geleid dat er in het onderzoek naar jeugdliteratuur meer aandacht is voor de *agency* van jonge lezers, dat wil zeggen voor de ruimte die jonge lezers hebben om zelfstandig te handelen en verantwoordelijkheid te nemen (zie verder hoofdstuk "Macht"). Ook in studies naar kinderen en jongeren als lezers is die verschuivende focus zichtbaar. Deze onderzoeken zijn onder meer geïnspireerd door het werk van de Amerikaanse jeugdlitera-

tuurwetenschapper Marah Gubar (2013; 2016). In het door haar gepresenteerde *kinship model* neemt Gubar afstand van opvattingen dat de relatie tussen volwassenen en kinderen gedefinieerd is door verschillen (het differentiëmodel) of tekortkomingen (het deficiëntiemodel) en stelt ze in plaats daarvan voor om die verhouding te beschrijven in termen van verwantschap: “[h]et concept van verwantschap wijst op gerelateerdheid, verbinding en gelijkenis zonder homogeniteit, uniformiteit en gelijkheid te impliceren” (Gubar 2013: 453).⁵ Bovendien leert het idee van verwantschap ons “om de capaciteiten van jonge mensen niet te onderschatten,”⁶ en vraagt het tegelijkertijd van ons “de macht en mogelijkheden van oudere mensen niet te overschatten” (454).⁷

De visie dat de leesvoorkeur en de boekenkennis van jonge lezers serieus genomen moeten worden, ligt onder meer ten grondslag aan recent onderzoek naar de prominente aanwezigheid van jonge lezers op BookTok, een populaire digitale gemeenschap van boekenliefhebbers. De razendsnelle opkomst van digitale platforms – TikTok werd in 2017 internationaal gelanceerd en had in 2022 al meer dan een biljoen gebruikers (Kulkarni en Owens 2025) – leidde aanvankelijk tot ongerustheid bij leesonderzoekers over de negatieve effecten van het internet. Zij vreesden een verdere afname van het lezen door kinderen en jongeren als gevolg van de populariteit van digitale media. Inmiddels heeft die bezorgheid plaatsgemaakt voor interesse voor hoe platforms als BookTok bestaande leespraktijken van vooral jonge lezers hebben veranderd.

Het onderzoek naar de relatie tussen BookTok en jonge lezers kan in grofweg in drie categorieën worden verdeeld (Kulkarni en Owens 2025). Het eerste type onderzoek richt zich op marketing. Een Nederlands voorbeeld is de studie van Linda Ackermans naar marketing van YA-literatuur als een gezamenlijke taak van uitgever, auteur, en lezer (2021). Haar onderzoek richt zich niet specifiek op BookTok, maar meer algemeen op boekpromotie via sociale media. Het laat zien hoe jongeren in het uitgeefproces van YA-boeken steeds vaker een stem krijgen. Zo laat Blossom Books, een Nederlandse uitgeverij van YA-literatuur, in hun promotie-activiteiten jonge lezers als influencers fungeren. Ackermans laat zien dat ideële en commerciële motieven van de uitgeverij zo samenvallen: aan de ene kant krijgen uitgeverij door lezersfeedback inzicht in de markt voor YA-boeken, aan de andere kant zorgt de inbreng van jongeren ervoor dat ze zichtbaarder worden als lezer (Ackermans 2021: 248).

De tweede categorie studies onderzoekt de mogelijkheden die BookTok biedt voor de leesontwikkeling van jonge lezers. Zo stelde men al vast dat BookTok en Bookstagram van invloed zijn op het idee dat jonge lezers van gelettertheid hebben, alsook op hun ervaringen met boeken in het algemeen (Dezuanni et al. 2022). Een derde type onderzoek valt buiten

het bestek van dit hoofdstuk. Het betreft bibliotheekstudies die verkennen hoe digitale platforms als BookTok de collectievorming kunnen ondersteunen (Kulkarni en Owens 2025).

Terwijl de meeste studies uit de eerste twee categorieën BookTok relateren aan leesbevordering en de ontwikkeling van geletterdheid, richt het onderzoek van literatuurwetenschappers Emilie Owens en Sonali Kulkarni zich op de *agency* van jonge lezers als literatuurcritici en de ruimte die BookTok hun biedt om hun oordeel over boeken te verwoorden. Ze verkennen hoe jongeren via het platform een positie verwerven als literaturredkundigen en hoe die positie zich verhoudt tot de traditionele manieren van literatuurkritiek. Een van hun conclusies is dat door de aanwezigheid van jongeren als literatuurcritici op BookTok, *reader affect*, de emoties van lezers tijdens het lezen, meer wordt erkend “als een integraal deel van *kennis* over literatuur” (Kulkarni en Owens 2025: 243).⁸ Dat jonge lezers hun emoties meewegen in hun beoordeling van gelezen boeken, is al langer bekend, maar het was voor volwassen critici juist een reden om hun oordeel niet serieus te nemen (Van den Hoven 1996), zoals we in de casestudy zullen zien. Meer onderzoek is echter nodig om inzicht te krijgen in het daadwerkelijke potentieel van BookTok voor een democratisering van de literatuurkritiek met een actieve inbreng van jonge lezers.

Afstand nemen van volwassenen als maatstaf en het erkennen van de eigen inbreng en deskundigheid van jonge lezers is ook de basis van onderzoek van de Deense jeugdliteraturredkundige Nina Christensen (2021) en van het pleidooi van onder anderen de Poolse jeugdliteratuurwetenschapper Justyna Deszcz-Tryhubczak voor participatief onderzoek naar de omgang van jonge lezers met literatuur. Dit type onderzoek is geïnspireerd door het Kinderrechtenverdrag van de Verenigde Naties uit 1989, in het bijzonder de artikelen 12 en 13 over het recht van kinderen om hun mening te geven over besluiten die een impact hebben op hun leven. Toegepast op jeugdliteratuur betekent dit recht dat kinderen moeten kunnen meebeslissen over wat ze lezen, omdat boeken invloed hebben op de vorming van hun identiteit. De term *participatief onderzoek* verwijst naar de uitgangspunten en de methode van onderzoek die “het belang van echte jonge lezers in de creatie en receptie van jeugdliteratuur” vooropstellen (Deszcz-Tryhubczak 2016: 217).⁹ In plaats van top-downstudies naar jonge lezers stelt ze voor om onderzoek met jonge lezers op te zetten en uit te voeren en zo te komen tot meer intergenerationele solidariteit en meer waardering voor de expertise van kinderen en jongeren (Deszcz-Tryhubczak en Jaques 2021). Erkenning van de literaire kennis en vaardigheden van jonge lezers impliceert dat de deskundigheid van de volwassen onderzoeker niet langer leidend is. In plaats daarvan moet in onderzoek naar de

leesvoorkeuren en -gewoontes van kinderen en jongeren hun eigen literaire competentie vanaf het begin van een onderzoeksproject centraal staan, zodat “de onderzoeksvragen, doelen, ontwerp en interpretaties gebaseerd zijn op en rekening houden met hun voorkeuren, interesses, perspectieven, en ervaringen” (Webber et al. 2024: 655).¹⁰ Inmiddels heeft participatief onderzoek zijn weg gevonden binnen studies naar de leesvoorkeuren en het leesgedrag van kinderen en jongen (zie onder anderen Chawar et al. 2018; Webber et al. 2024).

Zowel het onderzoek naar jonge lezers als literatuurcritici op BookTok als de studies naar de lees- en boekcultuur van kinderen en jongeren, gebaseerd op de principes van participatief onderzoek, hebben de al langer bestaande discussie over de betekenis en waarde van het oordeel van kinderen en jongeren over boeken die voor hen geschreven zijn nieuw leven ingeblazen. We zullen dit concretiseren met een analyse van opvattingen over de Nederlandse en Vlaamse kinderjury.

De Nederlandse en Vlaamse Kinderjury¹¹

Op het eerste gezicht lijkt het idee dat kinderen en jongeren een stem moeten hebben in de evaluatie van jeugdboeken de belangrijkste motivatie voor de oprichting van de Nederlandse Kinderjury in Nederland in 1988.¹² De lancering paste in de tijd: een jaar later, in 1989, presenteerde de Verenigde Naties het Internationale Verdrag inzake de Rechten van het Kind. De Nederlandse Kinderjury als platform voor jonge lezers om hun oordeel over boeken te geven sluit aan bij de hierboven genoemde artikelen 12 en 13 over het recht van kinderen en jongeren om zich uit te spreken over kwesties die een impact hebben op hun leven. In de praktijk leidde de oprichting van de Nederlandse Kinderjury echter tot stevige discussies tussen voor- en tegenstanders van jonge lezers als boekbeoordelaars. Daarbij ging het niet alleen om het gewicht dat aan het oordeel van jonge lezers zou moeten worden toegekend, maar ook over de rol van volwassenen in deze jury's. De voornaamste argumenten tegen kinderjury's waren dat ze als niet-professionele lezers een bedreiging vormden voor de literaire kwaliteit van kinderboeken en dat ze te jong waren om boeken kritisch te evalueren. Representatief voor de opvatting is de mening van Peter van den Hoven, die oordeelde dat kinderen minder competente critici van kinderboeken zijn dan volwassenen:

Kinderen beoordelen een boek op basis van hun persoonlijke belangstelling, voorkeur, smaak en behoefte en doen dat, afhankelijk van leeftijd en ervaring, sterk emotioneel gekleurd, direct en ongereflekteerd. Ze gaan daarbij niet af op meer vakinhoudelijke

aspecten en als ze dat doen (bijvoorbeeld in het geval van verhaaldynamiek of spanning) wordt dat niet literair gemotiveerd, maar op basis van individuele indrukken, gevoelens en interesses. Elk kind oordeelt voor zichzelf: wat de één *bloedspannend* of *hartstikke saai* vindt, beoordeelt de ander als *strontvervelend* of *onwijs gaaf*. (Van den Hoven 1996: 211)

Voorstanders van kinderjury's zijn van mening dat oordelen van kinderen en volwassenen over boeken gelijkwaardig zijn en geen kwestie van minder en meer. Analyse van boekevaluaties door kinderen en volwassenen door de jaren heen laten zien dat beide leeftijdsgroepen argumenten gebruiken die betrekking hebben op thema, compositie, stijl en de aantrekkelijkheid van een boek voor lezers. De belangrijkste verschillen zijn nadruk en formulering. Kinderjury's gebruiken informelere taal en geven daarmee uitdrukking aan hun persoonlijke leeservaringen, terwijl volwassenenjury's en critici formeler schrijven, gebruik maken van literair jargon om hun professionaliteit te benadrukken, en meer algemene uitspraken doen over potentiële lezers (Van Lierop-Debrauwer 2006, Hoogstraaten en Van Lierop-Debrauwer 2012). We kunnen dit concretiseren met een voorbeeld. In 2019 bekroonde de Nederlandse kinderen (in de leeftijdscategorie 10-12 jaar) *Schaduw van de leeuw* (2018) van Linda Dielemans, een boek dat ook gerecenseerd is door volwassenen. Na een korte introductie van boek en auteur, typeert Hedwige Buys, een van de volwassen critici, de verhaalwereld als "geloofwaardig." Volgens deze recensent nodigt de verhaalwereld de lezer uit "om zich daar gedurende lange tijd in te verplaatsen." Ze vindt het hoofdpersonage "zeer levensecht, toegankelijk en herkenbaar." Het boek biedt "een blik in de geschiedenis" en is "een heerlijke leesbeleving voor wie van verhalen houdt" (Buys z.j.: z.p.). De Nederlandse kinderjury evalueert het boek als "mooi en goed geschreven." Ze vinden het "tof" dat het hoofdpersonage een dromer wil worden en dat hij daarin slaagt. Omdat ze zichzelf in de protagonist herkennen, is het boek "extra leuk" om te lezen. Soms vinden ze het verhaal "moeilijk te volgen," maar omdat het verhaal "zó creatief bedacht is" veranderen die moeilijke passages niets aan hun enthousiasme voor het boek (Juryrapport van de Senaat van de Nederlandse Kinderjury, 2019).

De belangrijkste overeenkomsten in de beoordelingen van de volwassen critici en de kinderjury zijn de herkenbaarheid van het hoofdpersonage en de positieve leeservaring. De verschillen betreffen vooral dat volwassen critici context geven bij het boek en de kinderjury niet, en het formele versus informele taalgebruik. Daarmee zijn, met een verwijzing naar het citaat van Pauwels (2021) eerder dit hoofdstuk, de evaluaties op sommige punten anders, maar niet minder volledig. Het voorbeeld van de evaluatie van *Schaduw van de leeuw*

past in het algemene beeld dat resultaten van onderzoek naar kinder- en volwassenenjury's laat zien: kinderen en jongeren zijn kritische beoordelaars en het bestaan van kinder- en jonge jury's maakt de jeugdboekenkritiek democratischer, omdat ze de volwassen norm betwisten.

Betekent dit dat volwassenen zich afzijdig moeten houden van kinderjury's of is er toch een rol voor hen weggelegd? Ook deze vraag heeft tot veel discussie geleid. Hier kunnen we kijken naar de verschillen tussen de Nederlandse Kinderjury, georganiseerd door de Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek (CPNB), en de Kinder- en Jeugdjury Vlaanderen (thans de Leesjury genoemd), waar de organisatie in handen is van Iedereen Leest. De opzet van de Nederlandse Kinderjury is in de loop der jaren verschillende keren aangepast. Vanaf 2025 wordt gewerkt met nominatieklassen (zes klassen met in totaal ongeveer honderd kinderen). Deze klassen nomineren zes boeken voor de leeftijdscategorie 7 tot en met 9 jaar en voor de categorie 10 tot en met 12 jaar uit het voorafgaande jaar. Het CPNB stelt educatief materiaal beschikbaar. Alle kinderen in deze twee leeftijdsgroepen kunnen vervolgens op een van de genomineerde titels stemmen. Zij worden gedurende de campagne enthousiast gemaakt door een Kinderboeken Leesteam dat bestaat uit 12 kinderen die graag lezen. De inbreng van volwassenen is relatief beperkt. Het CPNB wil dat kinderen met elkaar over boeken praten.

Bij de Kinder- en Jeugdjury Vlaanderen is de inbreng van volwassenen groter. Daar lezen kinderen in de leeftijd van 4 tot 16 jaar acht boeken, geselecteerd door volwassenen. Ze praten in groepjes over deze boeken en worden daarbij begeleid door een leescoach die daarvoor materiaal aangereikt krijgt van Iedereen Leest en die uiteindelijk ook de rangschikking doorgeeft aan deze organisatie. Het effect van de verschillende inbreng van volwassenen in kinderjury's is helaas nog niet onderzocht. Het onderzoek van Stokmans en Wolters (2020) en de studies die we bespraken onder de noemer participatief onderzoek geven aanleiding te veronderstellen dat kinder- en jonge jury's mogelijkheden bieden voor intergenerationele samenwerking tussen kinderen, jongeren en volwassenen waarbij ze van elkaar leren. Literatuur leren lezen is een sociale activiteit. Voorwaarde is dan wel dat er sprake is van een gelijkwaardige relatie waar volwassenen en kinderen met elkaar praten, naar elkaar luisteren en accepteren dat alle oordelen serieus genomen moeten worden. Met de leeswijzers probeert Iedereen Leest dat gesprek ook te faciliteren, maar verder onderzoek kan blootleggen hoe dat in de praktijk functioneert.

Conclusie

Het potentieel dat kinder- en jonge jury's bieden voor gesprekken over literatuur brengt ons terug bij het begin, toen we dit hoofdstuk openden met een citaat uit het onderzoek van Stokmans en Wolters (2020) dat lezen een sociale activiteit is, waarbij anderen, volwassenen en leeftijdsgenoten, kinderen en jongeren motiveren om boeken te lezen en erover te praten. Die literaire gesprekken stimuleren hen om de leescirkel van kiezen, lezen en praten telkens opnieuw weer te doorlopen en zich tot lezer te ontwikkelen.

Het overzicht dat we vervolgens presenteerden laat zien dat literatuur leren lezen niet alleen afhankelijk is van de omgeving, maar dat dit proces ook wordt bepaald door interne, psychologische factoren en dat lezers door een samenspel van interne en omgevingsfactoren zich tot literaire lezers ontwikkelen. Met die verschillen tussen individuele jonge lezers is echter niet altijd rekening gehouden. Volwassen bemiddelaars bepaalden lange tijd de leesnorm waaraan moest worden voldaan. Recent onderzoek laat zien dat dit standpunt langzaam maar zeker wordt ingewisseld voor een benadering waarin volwassenen zich realiseren dat jonge lezers heel goed in staat zijn om boeken te kiezen, erover te praten en ze te beoordelen, en dat ze in hun keuze en oordeel vasthoudend kunnen zijn, ook als volwassenen misschien iets anders van hen verwachten. Deze studies benadrukken het sociale karakter van leren lezen en het belang van gesprekken over literatuur waarin volwassenen hun rol van literaire autoriteit inwisselen voor een rol waarin ze de literaire kennis en vaardigheden van jonge lezers benutten en faciliteren. Meer onderzoek naar de effecten van dergelijke literaire gesprekken is nodig, maar met intergenerationele solidariteit als sleutel bieden ze potentieel een opening naar een leven lang (leren) lezen.

Bibliografie

Primaire literatuur

- Dielemans, Linda. *Schaduw van de leeuw*. Amsterdam: Leopold, 2018.

Secundaire literatuur

- Ackermans, Linda. "Young Adults as Branded Readers." *Branding Books Across the Ages: Strategies and Key Concepts in Literary Branding*. Eds. Helleke van den Braber et al. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2021. 239-255.
- Appleyard, Joseph A. *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

- Benton, Michael. "Readers, Texts, Contexts: Reader-Response Criticism." *Understanding Children's Literature*. Ed. Peter Hunt. Abingdon/New York: Routledge, 2005. 86-102. Tweede, herziene editie.
- Bossche, Sara Van den, en Anne Klomberg. *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit*. Delft: Eburon, 2020.
- Bühler, Charlotte. "Kunst und Jugend." *Zeitschrift für Aesthetik und allgemeine Kunstwissenschaft* 20.3-4 (1926): 288-296.
- Buys, Hedwige. "Schaduw van de leeuw." *Pluizer*. <https://www.pluizer.be/kinderboeken-jeugdboeken/schaduw-van-de-leeuw>. Geraadpleegd op 28 mei 2025.
- Chawar, Ewa et al. "Children's Voices in the Polish Canon Wars: Participatory Research in Action." *International Research in Children's Literature* 11.2 (2018): 111-131.
- Christensen, Nina. "Agency." *Keywords for Children's Literature*. Eds. Philip Nel, Lissa Paul, en Nina Christensen. New York: New York University Press, 2021. 10-13. Tweede editie.
- Coillie, Jan Van, en Mariet Raedts. *Zijn digikids nog boekenbeesten? Onderzoek naar de leesattitude, het (digitale) leesgedrag en de vrijetijdsbesteding van Vlaamse jongeren tussen 9 en 12*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2014.
- Culler, Jonathan. *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. Ithaca: Cornell University Press, 1981.
- Deszcz-Tryhubczak, Justyna. "Using Literary Criticism for Children's Rights: Towards a Participatory Research Model of Children's Literature Studies." *The Lion and the Unicorn* 40.2 (2016): 215-231.
- Dezuanni, Michael et al. "Selfies and Shelfies on #Bookstagram and #Booktok – Social Media and the Mediation of Australian Teen Reading." *Learning, Media and Technology* 47.3 (2022): 355-372.
- Dirksen, Joop. "Reader Response Criticism: onderwijs in het boeiendst denkbare onderwerp." *Levende Talen Magazine* 76.446 (1989): 749-756.
- Dirksen, Joop. "'Ieder mens heeft een identiteitsthema': Norman Holland en het leesdossier." *Tsjip/Letteren* 7.1 (1997): 44-47.
- Duthoy, Leander. *Responding to the Contructions of Age in Children's Literature: An Intergenerational Approach*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, 2023. Dissertatie.
- Eijnden, Jette van den. *Wat doet het boek? Onderzoek naar de opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2017.
- Fish, Stanley. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- Ghesquiere, Rita. *Leesbeesten en kijkcijfers: onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar*. Averbode/Apeldoorn: Altiora, 1993.
- Ghesquiere, Rita. *Jeugdliteratuur in perspectief*. Leuven/Den Haag: Acco, 2009.
- Giehrl, Hans. *Der junge Leser: Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung*. Donauwörth: Ludwig Auer, 1977.
- Gubar, Marah. "Risky Business: Talking about Children in Children's Literature Criticism." *Children's Literature Association Quarterly* 38.4 (2013): 450-457.
- Gubar, Marah. "The Hermeneutics of Recuperation: What a Kinship-Model Approach to Children's Agency Could Do for Children's Literature and Childhood Studies." *Jeunesse. Young People, Texts, Cultures*, 8.1 (2016): 291-310.

- Hermans, Marianne. "Motiverend literatuuronderwijs met eigentijdse literatuur: de receptie van multiculturele teksten van havo- en vwo-scholieren." *Levende Talen Magazine* 10.1 (2009): 28-37.
- Holland, Norman. *Five Readers Reading*. New Haven/Londen: Yale University Press, 1975.
- Hoogstraaten, Marte, en Helma Lierop-Debrauwer. "De stem van de jury: een onderzoek naar tien jaar jeugdliteraire jury's." *Literatuur zonder leeftijd*, 26.87 (2012): 61-69.
- Hoven, Peter van. "Tegen het misverstand: over jeugdliteratuur en leesbevordering." *Literatuur zonder leeftijd* 10.38 (1996): 210-222.
- Huysmans, Frank. *Van woordjes naar wereldliteratuur: de leeswereld van kinderen van 7 tot 15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2013.
- Iser, Wolfgang. *Der Akt des Lesens. Theorie Ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag, 1976.
- Kulkarni, Sonali, en Emilie Owens. "Young Adult Agency on BookTok: A Practice Theory Inquiry into Young Readers' Active Reshaping of Digital Literary Criticism on TikTok." *Child as Citizen: Agency and Activism in Children's Literature and Culture*. Ed. Guliana French. Mississippi: University Press of Mississippi, 2025. 230-248.
- Levering, Bas. "Nature nurture: basisdilemma met beperkte praktische betekenis." *Canon Sociaal Werk Nederland* (9 september 2009). <https://www.canonsociaalwerk.eu/essays/Bas%20Levering%20-%20Nature%20nurture.pdf>. Geraadpleegd op 20 maart 2025.
- Lierop-Debrauwer, Helma van. "Hoe oordeelt de kinderjury?" *Literatuur zonder leeftijd* 20.71 (2006): 63-71.
- Lierop-Debrauwer, Helma van. "Children's Literature: a Joint Venture." *International Research in Children's Literature* 15.3 (2022): 249-263.
- Nikolajeva, Maria. *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014.
- Pauwels, Frauke. *Niet eens een labjas? De veelstemmige verbeelding van wetenschappers en technologen in hedendaagse jeugdliteratuur*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, 2021. Dissertatie.
- Piaget, Jean, en Marjorie Gabain, vert. *The Language and Thought of the Child*. New York: World-Meridian, 1955.
- Pol, Coosje, van der. *Prentenboeken lezen als literatuur: een structuralistische benadering van het concept 'litteraire competentie' voor kleuters*. Delft: Eburon, 2010.
- Rosenblatt, Louise. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.
- Stalpers, Cedric. *De leeswereld van jongeren en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2020.
- Stokmans, Mia, en Roos Wolters. *Lezen doe je samen: hoe kan leeshonger gestimuleerd worden?* Delft: Eburon, 2020.
- Vygotsky, Lev. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- Waller, Alison. *Rereading Childhood Books: A Poetics*. Londen: Bloomsbury, 2019.
- Webber, Charlotte, et al. "Using Participatory Approaches with Children and Young People to Research Volitional Reading." *Language and Education* 38.4 (2024): 652-667.
- Wimsatt, William K., en Bearsley, Monroe C. "The Affective Fallacy." *The Sewanee Review* 57.1 (1949): 31-55.

- Witte, Theo. *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon, 2008.

Noten

- 1 <https://www.canonsociaalwerk.eu/essays/Bas%20Levering%20-%20Nature%20nurture.pdf>.
- 2 “Who is the implied child reader inscribed in the text?”; “How do actual child readers respond during the process of reading?”
- 3 “Most studies are small-scale enquiries run by individual researchers, perhaps with a collaborative element; hence, the focus is usually narrow when selecting the number, age-level, social background, gender, and literacy level of the readers.”
- 4 “multicultural and feminist studies, which explore how far literature can be helpful in teaching about issues of race and gender; whole-culture studies, which consider children’s responses to literature in the context of the broad range of their interests; and cross-cultural studies, which compare the responses of young readers from different countries to the same texts to identify similarities and cultural differences.”
- 5 “[t]he concept of kinship indicates relatedness, connection, and similarity without implying homogeneity, uniformity, and equality.”
- 6 “not to underestimate the capacities of younger people”
- 7 “not to overestimate the powers and abilities of older people”
- 8 “as an integral part of *knowing* about literature”
- 9 “the significance of real young readers in the creation and reception of children’s literature”
- 10 “[...] the research questions, aims, design, and interpretations are built around, or informed by, their priorities, interests, perspectives, and experiences”
- 11 Deze paragraaf is voor een deel gebaseerd op wat over kinderjury’s wordt gezegd in Van Lierop-Debrauwer (2022).
- 12 De eerste lokale kinderjury werd al in 1955, in Rotterdam, opgericht (Van Lierop-Debrauwer 2006).

Trefwoorden- en namenregister

a

Ackermans, Linda 251
activisme 28, 71, 104
Adami, Elisabetta 140
adaptatie Zie bewerking
adolescent 35, 224
adolescentenroman 11, 81, 209
adolescentie 10, 38, 60, 77
adoptie 29, 49, 139
adultisme 25-27, 34
Aerts, Jef 6
aetonormativiteit 18, 21, 24-26, 31, 240, 250
affect 7, 252
affective fallacy 243
affordance 196-197, 199
agency 12, 18-19, 27, 31, 34, 57, 118, 168, 191, 209, 240, 250, 252
agisme 36-39, 47, 49, 51, 54
Akveld, Joukje 82
allochtoon 101
Almond, David 165, 188
Altmann, Anna 41
Amatmoekrim, Karin 18, 25, 100
Andersen, Hans Christian 19, 192, 206-207
Ang, Winny XI, 1, 9, 162, 166-177, 179, 181, 183-188, 191
Antropoceen 66, 71, 73
antropocentrisme 66, 80, 82, 94
antropomorfisering 82
app 67, 69

Appleyard, Joseph A. 241-243
archief 142, 163-166, 177
archiefmateriaal 12, 87, 162, 164, 166, 188
armoede 11, 31
Arnett, Jeffrey 44
Arnoldus, Henri 38
artificiële intelligentie 8, 11, 68, 70, 72, 76-78
as van betekenisgeving 106, 111-112
Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA) 4
auteur 3-6, 12, 19, 21, 83, 88, 99-100, 104-105, 112, 115, 139, 144-145, 147, 149-154, 156-158, 162-165, 168-169, 171, 176, 185-188, 194, 207, 240, 243, 248, 251, 254
authenticiteit 12, 139, 146-158
autobiografie 12, 139, 141-147, 153, 157
autochtoon 101
autoriteit 17, 19, 23, 28, 119, 256
avant-textes 162, 164, 187
avonturenverhaal 25, 30, 60, 100, 114, 203

b

babyboomer 7
Bakhtin, Mikhail 8, 10, 22, 60, 168
Barbie 19, 117, 199
Baron, Scarlett 168
Barthes, Roland 165
Beauvais, Clémentine 8, 10, 19, 25, 27-29, 38, 75
Beauvoir, Simone de 36, 113
Beckman, Thea 56, 70

becoming 29, 34, 54, 75, 231

been 29

being 29-30, 34, 97

Beller, Manfred 118

bemiddelaar 2-3, 13, 19, 256

Benton, Michael 240, 244-248

Bernstein, Robin 8, 20

bewerking 13, 89, 112, 116-117, 164, 187, 193-200,
202-204, 206-207, 215-216, 220-221, 237

Biasi, Pierre-Marc De 166, 170-171

bibliotheek 20, 36, 252

binair 41, 99, 113-115, 120, 206, 250

biografie 12, 99, 139, 142-143, 146-151, 153, 157-
158, 187

biologie 37-38, 44, 49, 79-80, 112-115, 126

Blatterer, Harry 44-45

blog 139-141, 154

bon à tirer 162, 166, 176, 185-186

BookTok 5, 141, 240, 251-253

Booth, Wayne 150

Bossche, Sara Van den 98, 101, 104-105, 110,
118, 121, 123-124, 128-129, 136, 192, 197, 248-249

Botelho, Maria José 103-105, 118-119

Bradford, Clare 108, 120-121

brein 8, 11, 36, 45, 76-79, 83, 86-87, 94-95, 106-107,
121-123, 125, 249

Broek, Nina Van Den 186-187

Bruijn, Ymke de 11, 100, 124

Bühler, Charlotte 241

Buijs, Simon 101

burgerrechtenbeweging 103

burgerschap 7, 27

Burke, Séan 165

Butler, Judith 37, 113-114

c

canon 13, 193, 198, 210-211, 214

carnaval 24, 30-31

carnavaltheorie 10, 22, 24, 41

Carroll, Lewis 211, 218, 221

centrum-periferiemodel 225

Chielens, Trui 61, 124

childism 10, 18, 25, 31

Christensen, Nina 18-20, 252

chronotoop 57, 60-61, 71

Cneut, Carll 4, 62

Coats, Karen 116, 128

Cock, Michael De 61, 124-127, 129

Coebergh, Mijke 101

cognitieve literatuurwetenschap 8, 11, 78, 83,
85, 87-89, 94, 97, 102, 121-122, 124, 130, 136, 240,
249-250

cognitieve studies 78, 83, 87, 108

Coillie, Jan Van 2, 9, 221-223, 248-249

collaborative life writing 152-154, 156-158

compositie 140, 148, 157, 166-167, 176, 186, 254

conceptual blending 128-129

constructivistische benadering 37-38, 41,
78-79, 89, 99, 106-107, 111, 121, 156, 205, 246

convergentiecultuur 195, 206-207, 209, 212

coproductie 229

correspondentie 151, 162, 166-167, 171, 175

Couser, Thomas 152-153

CPNB 255

creatief proces 12, 210

creatieve samenloop 162, 166-167, 169

Crenshaw, Kimberlé 111-112

cultuur 5, 7, 27, 56, 62, 72, 94, 104-106, 110-111,
118, 120, 135, 171, 194, 196, 217, 220, 235, 248-249

cultuurbeleid 6

cultuurwetenschappen 36, 38, 247

cyborg 80

d

daadkracht 49, 117, 119

dagboek 12, 137-142, 144, 148, 158, 161

Dahl, Roald 17, 49, 99, 165, 186-187

Debray-Genette, Raymonde 169, 176

Debroey, Shamisa 18, 29-30

decline narrative 40, 46, 50

deficiëntiemodel 251

Defoe, Daniel 193, 198

DeGraffenreid, Emma 111-112

deixis 87-89

Dematons, Charlotte 5

demografie 6, 10, 147

Deszcz-Tryhubczak, Justyna 8, 39, 241, 252

Diane, Laura 70

dier 8, 11, 20, 23, 25, 34, 46, 66-67, 69-70, 74, 77-78,
80, 82-83, 86-87, 92-94, 143, 221, 229

differentiemodel 251

Digital Humanities 8

digitale media 13, 240, 251

Dijksterhuis, Ap 163, 167-168

discours 7, 28, 70, 119, 171, 191

discriminatie 25, 36, 99, 112

discursieve macht 118-120, 130

distant reading 8

diversiteit 5, 9, 20, 37-38, 40, 47-48, 57, 73, 90, 99,
102-103, 105, 107, 109, 114, 118, 122-124, 129-130,
171, 182

domestication 222

dominantie 62, 78, 81-82, 105, 110, 119-120

Dros, Imme 218-219, 222

drukproef 164-165, 185-186

dubbele geadresseerdheid 2

Duthoy, Leander 35, 244-246

dystopie 61, 70-72, 77, 81

e

Eakin, Paul 152

ecofictie 70-72

ecofilie 66, 69

ecofobie 66, 69

eco-held 70, 72

ecokritiek 8, 11, 57, 66

ecologie 70-72

efferent lezen 244

Elman, Anoush 139, 154-158, 161

Elstak, Brian 18, 25-26, 58, 100

embodiment 83

emergent adulthood 44

Emmen, Rosanneke A. 100

empathie 7, 11, 86, 105, 110, 121, 125, 249

empirisch onderzoek 85, 87, 100, 108, 245-246

endogenese 162, 166, 176

epigenese 162, 166, 186

etniciteit 98-100, 102-103, 105-112, 114, 118, 121-
123, 130, 153, 209, 243, 248

etnisch-culturele diversiteit 6, 105, 248

eurocentrisme 120

evaluatief onderzoek 105

exogenese 162, 166-167, 169

exotiseren 221-223, 226-227

f

fanfictie 154, 195, 209
 fantasieverhaal 25, 215
 fasentheorie 242
 feministische literatuurkritiek 12, 112, 115,
 194, 247
 Ferguson, Donna 17
 Ferrer, Daniel 163-164, 185, 191
 film 5, 12, 17, 19, 42, 89, 194, 196-197, 199-200,
 202, 207, 209, 212-213
 filosofie 8, 42, 168, 182
 Fish, Stanley 245
 focalisatie 50, 118, 120, 201-204
 foreignization 221
 Frank, Anne 137, 140, 158
 Frank, Otto 138
 Freeman, Mylo 100-101, 112-113
 fysieke beperking 48, 195, *Zie ook* lichaam
 fysieke gesteldheid 106, 111-112

g

Gaudesaboos, Pieter 6
 gedoogsteun 119
 gelijkheid 82, 99, 251
 Gen Z 7
 gender 6, 11, 19, 37-38, 80, 98-100, 102-103, 106-
 107, 109, 111-115, 118-119, 124, 130, 136, 153, 198,
 243, 246-247, 259
 generatie 7, 28, 35-36, 39-42, 45, 47-48, 70, 109,
 154, 212
 genetische literatuurwetenschap 8, 162-164,
 166, 169
 Genette, Gérard 146, 187, 197-198

Gennep, Arnold van 62
 Geronimo Stilton 3
 gerontologie 36
 geslacht 38, 112, 114
 Ghesquiere, Rita 2-3, 9, 23, 154, 241, 248
 Giehl, Hans 242
 Gopnik, Alison 37
 Gosciny, René 122
 graphic novel 143, 150
 Green, John 211
 Green, Lorraine 36-37, 40, 43
 Grimm, Jacob en Wilhelm 116, 193, 216
 grootmoeder 40, 42, 46-47, 49-50, 125, 182, 227-
 228, 231-232, 234
 grootouder 18, 40, 50
 grootvader 40-42, 50, 99, 109
 Grosz, Elizabeth 113
 Grote Vriendelijke Podcast 4
 Gubar, Marah 8, 10, 80, 154, 251
 Gullette, Margaret Morganroth 36, 40,
 46-47, 50
 Gyssels, Kathleen 107, 136

h

haardracht 19, 100-101
 Hade, Daniel D. 108
 Hammerstein, Mariska 223
 Hans Christian Andersen Medal 4
 Haraway, Donna 71, 80
 Hassler-Forest, Dan 207-210
 Hay, Louis 163, 187-188
 Hearn, Jeff 39, 42
 Heede, Sylvia Vanden 149

Heesen, Martha 50
 Heilbron, Johan 224-226
 Henkes, Robbert-Jan 219, 221-222
 Henneberg, Sylvia 36, 39, 46
 herkenning 11-12, 102, 104
 Hermans, Marianne 248
 Hermans, Theo 218
 heteronormativiteit 21, 38, 209
 Holland, Norman 247
 home-away-home-structuur 60, 67
 Horst, Marc ter 70
 Hove, Julie van 101
 Hoven, Peter van den 88, 154, 252-254
 huidskleur 19-20, 99-100, *Zie ook* personage
 van kleur *en* wit personage
 Hulle, Dirk Van 8, 163-164, 166, 169, 186-187
 humor 3, 21, 23, 41, 43, 49, 68, 87, 92, 122, 145
 Hutcheon, Linda 193-194, 197, 199, 203, 205,
 208
 Huysmans, Frank 248

i

IBBY 5
 identificatie 101-102, 119, 135, 242, 248
 identiteit 38, 42, 51, 78-80, 82, 94, 99, 101, 106-
 108, 110-113, 121, 130, 146, 152, 165, 187, 211, 227,
 249, 252
 ideologie 8, 19, 68, 80-82, 92, 101, 105, 118-120,
 122, 143, 194, 206, 211
 ideologiekritiek 118
 Iedereen Leest 189, 239, 255
 illustratie 1, 3, 5-6, 20, 39-40, 45-47, 50-51, 62, 65,
 77-78, 80, 82, 84, 88, 91, 115-117, 120-121, 123, 127-
 128, 130, 139, 143, 149-150, 157, 162, 166-167, 169,

171, 174, 176, 182, 184, 187, 196, 202-204, 211, 216-
 217, 229, 233-235, 246, 255
 illustratiegenetica 166
 illustrator 3-4, 12, 14, 19, 81, 99-101, 124, 162-163,
 166, 169, 176, 185-187
 imagologie 118
 Immel, Andrea 108, 118-120
 immigratie 124, 128, 157
 imperialisme 119-120
 impliciete lezer 244-245
 inclusie 99, 102-103, 105, 130
 in-group 107-110
 inspiratie 8, 12, 72, 143, 145, 162-163, 166-168
 intentie 93, 165
 intergenerationele samenwerking 10, 13, 36,
 47, 50, 154, 158, 241, 252, 255-256
 intermedialiteit 13, 193, 196-197, 203, 207
 intersectionaliteit 12, 38, 79, 102, 111, 121, 130
 intertekstualiteit 88, 111, 122, 162, 166-168, 197,
 205
 intervisualiteit 63, 168
 IRSCL 218
 Iser, Wolfgang 245

j

Jaques, Zoe 80, 252
 Jenkins, Henry 206
 Jerónimo, Heather 38
 Jonckheere, Sofie De 115
 jongen 23-24, 43-45, 62, 69, 77, 99-100, 113-115,
 122, 172-174, 181-183, 200-201, 221, 227, 234, 253
 jongvolwassene 44
 Joosen, Vanessa 1-2, 8-9, 17, 34-35, 39, 41, 43, 45,
 116, 150, 164, 187-188, 238

k

Kabakow Rudman, Masha 103-105, 118-119
 Kandinsky, Wassily 143, 147
 Katz, Stephen 36
 Kersten, Dennis 146
 kidult 45
 kindbeeld 3, 38, 57, 72, 217, 220, 235
 kinderjury 21, 241, 250, 253-255, 259
 kindermisbruik 37, *Zie ook* pedofilie
 kindertijd 10, 29, 40, 60-62, 87, 125, 211, 246
 kinship model 81, 251, 259
 klad 164, 166, 176
 klasse 18, 38, 99, 103, 112, 118-119, 153, 243
 kleinkind 38, 99, 228, 234
 klimaat 7, 21, 28, 31, 57, 61, 66, 70, 72
 Klingberg, Göte 220-222
 Klomberg, Anne 105, 110, 118, 121, 123-124, 128-129, 248-249
 Koens, Enne 41-42
 kolonialisme 82, 99, 103, 108, 114, 119-121, 130
 Kress, Gunther 149
 Kristeva, Julia 168
 kritisch multiculturalisme 118
 kritische geletterdheid 6-7, 10, 12, 49, 91
 kroeshaar *Zie* haardracht
 kruispuntdenken *Zie* intersectionaliteit
 Kulkarni, Sonali 251-252
 kunst 6-7, 72, 143-144, 149, 168
 Kunst, Marco 55-56, 67-68, 71
 kunstmatige intelligentie *Zie* artificiële intelligentie
 Kuyper, Sjoerd 70, 98-100, 108
 kwantitatief onderzoek 103, 105, 241, 246-247

l

Lammers, Pim 6, 18-19, 100, 115, 230
 lay-out *Zie* vormgeving
 Lee, Nick 49
 leeftijd 7, 9-10, 21, 27, 31, 35-39, 42-45, 49-51, 76, 106, 111, 118, 148, 153, 167, 184, 198, 242, 246, 248, 253, 255
 leeftijdsfase 10, 38, 42, 241
 leeftijdsnorm 10, 24, 35-38, 40, 43-45, 48-49
 leerkracht 2, 13, 169, 190, 239, 243
 Leerssen, Joep 106, 108, 118, 135
 leesdossier 247
 leeshouding 84, 241-242
 leesontwikkeling 13, 239, 242-243, 245-247, 251
 leesplezier 2, 5, 101, 223, 255
 Leeuwen, Theo Van 149
 Lefebvre, Henri 58
 Lejeune, Philippe 139-141, 147
 Lemony Snicket 211
 Leriche, Françoise 171
 Lernout, Geert 163, 165
 Letterie, Martine 120-121
 levensloop 38, 47, 139
 levensverhaal 21, 46, 128, 137-138, 144-147, 150-157
 lezer 1-6, 9-14, 20-23, 29, 38-39, 47-50, 56-57, 62, 71-72, 83, 85-90, 94-95, 99, 101-102, 104, 110-111, 116, 119, 121, 123-125, 128, 130, 138, 141, 144-145, 147-150, 152, 155-156, 158, 164-166, 168, 186-187, 194, 197-201, 204, 207-209, 211-212, 215-216, 218-224, 226-228, 233, 235, 239-254, 256
 lezersonderzoek 13, 240, 243-245, 247, 249
 lezerstype 242, 245, 247
 LHBTQIA+ 6, *Zie ook* queer

lichaam 36-38, 40, 49, 77-80, 83, 85-87, 89, 91-93, 95, 106, 113, 126-127, 195, 211, 231
 Lieberman, Marcia 115, 117, 194
 Lierop-Debrauwer, Helma van 1, 21, 113, 117, 143-144, 146-147, 153, 161, 239, 254, 259
 Lieshout, Ted van 4, 6, 146, 151-152
 lifewriting 6, 12, 138-139, 143, 146-147, 150-152, 154-155, 158, *Zie ook levensverhaal*
 lifewriting-studies 12, 138-139, 147, 151-152, 158
 liminale 62, 64, 67
 literaire competentie 247, 253
 literaire kwaliteit 4-5, 223, 253
 literaire non-fictie 14, 79, 88
 Literatuur Vlaanderen 5
 literatuuronderwijs 245, 247
 Loo, Sanne te 99-100
 Love, Jessica 217, 227, 231-233

m

macht 2, 8-10, 17-23, 27-31, 41, 69, 72-73, 76, 105, 118-119, 121-122, 153, 155, 225, 250
 Mackey, Margaret 57, 87
 magisch-realisme 99, 130
 Maliepaard, Bas 101-102, 104
 Mansbach, Adam 20
 manuscript 12, 162-163, 165
 Marshall, Elizabeth 103, 113-115
 Martin, Michelle 101
 material turn 78
 McCallum, Robyn 193, 196-198, 200, 202
 McGillis, Roderick 110, 120
 media 5-7, 9, 13, 36, 38, 63, 103, 135, 192-194, 196, 202-203, 205-207, 211, 213, 240, 248

medium 7, 193-196, 198-200, 203-208, 211
 Meinema, Mathijs 141
 meisje 42-43, 49-50, 62, 69, 100-101, 109, 113-117, 124-129, 171-174, 181-183, 200
 Mesman, Judi 100
 metafiction 6, 89, 205
 metafoor 1, 11, 59, 80, 86-87, 90-95, 104, 109, 121, 125-126, 136, 141, 154, 204
 middelbare leeftijd 44, 51
 might 10, 18, 27-28, 30-31
 migratie 6, 11, 82, *Zie ook immigratie*
 millennial 36
 mime 39-41, 125, 130
 misogynie 116, *Zie ook seksisme*
 moeder 24, 41-43, 45, 48, 81, 98, 106-111, 116, 125-127, 138, 140, 148-149, 198, 200
 Moeyaert, Bart 4, 16, 39, 145, 151
 Mondriaan, Piet 143-144, 147, 149
 more-than-human 66
 Morshuis, Marloes 61
 multiculturele jeugdliteratuur 86, 103-104
 multiculturele samenleving 223
 multimodaliteit 13, 233

n

nationaliteit 106, 111, 198
 naturaliseren 222-224, 227-228
 naturalistische modaliteit 149-150
 nature-nurture-debat 241
 natuur 8, 10, 46, 55-57, 66-72, 80, 82, 94
 Nederlands Letterenfonds 5
 Neiman, Susan 40
 Nel, Philip 124-125

neurotype 106, 111

neurowetenschappen 11, 76, 78, 83, 163, 249

neutraliseren 223, 228

new criticism 240

Ngozi Adichie, Chimamanda 103, 112-114

Nikolajeva, Maria 10, 21-22, 31, 39, 50, 61, 75,
78, 83, 85, 89, 113, 176, 249-250

Nodelman, Perry 9, 60, 64

non-binair 113

non-fictie 6-7, 11, 84, 87, 95

o

Oittinen, Riitta 197, 222-223

omgekeerd agisme 37

onderwijs 7, 9, 12, 219, 247, *Zie ook literatuur-
onderwijs*

ontwikkelingspsychologie 37, 241

Oomen, Francine 3

opgroeien 10, 35, 39-40, 77, 86, 152, 194, 228

opvoeding 2, 6, 23, 38, 69, 71, 76

opvoedkunde *Zie pedagogie*

O'Sullivan, Emer 108-109, 118-120, 217, 220, 226,
229, 234

other-perceived age 43

ouder 18

ouderdom 4, 6, 10, 35-36, 39-40, 43, 45, 47-51, 54,
138

oudere man 39, 42, *Zie ook grootvader*

oudere vrouw 36, 39, *Zie ook grootmoeder*

ouders 2, 13, 17-18, 20, 29, 44-45, 55-56, 62, 67-69,
71, 98, 151, 168, 198, 239, 243, *Zie ook moeder
en vader*

out-group 107-108

Owens, Emilie 251-252

p

Paalman, Iduna 141

Padlet 12, 162, 169-170

Pagès, Alain 171

paratekst 12, 127, 146, 150, 153, 155-156, 158, 162,
166, 186-187

participatief onderzoek 8, 240, 252-253, 255

paternalisme 120

patriarchie 103, 114, 194

patroon 8, 29, 37, 42-44, 61, 72, 83-84, 86, 91, 95,
122, 125, 163, 243

Pauwels, Frauke 23-24, 55, 76, 128, 249-250, 254

pedagogie 2, 8, 69, 220

pedofilie 4, 6, 151

performance 37, 48, 113, 136

personage van kleur 20, 99-101, 104, 107, 110-
111, 198

Piaget, Jean 241

plaats 57-62, 65, 71, 73, 99, 101, 110, 120, 124, 128,
141, 144, 146, 149, 161, 172, 179, 188, 217, 220, 227

plot 3, 39, 41, 60, 72, 77, 124, 142, 201, 205, 220

Poe, Edgar Allan 164-165, 189, 191

poëzie 29, 47-49, 115, 216, 222

Pol, Coosje van der 247

politics of remembering 145

politiek 6-7, 21, 25, 28, 101, 106, 114, 143, 158, 226

post-compositie 166

posthumanisme 8, 11, 78-82, 88, 92-94

postkolonialisme 99, 102, 120

potentieel van kinderen *Zie might*

Praag, Marie Van 1, 162, 166-179, 184-188, 191

Praagman, Milja 6, 115, 230

pre-compositie 166

prentenboek 1, 57, 86, 99, 112, 115, 124-125, 130, 143, 147, 149-150, 162, 166, 169, 187, 196, 216, 227-229, 233, 247

Pressler, Mirjam 138

principe van autonomie 152

principe van niet-beschadiging 152

productie van jeugdliteratuur 7, 10, 13, 103, 122, 154, 210, 240, 250, *Zie ook* coproductie

progress narrative 46, 50

prosumer 209-211

psychologie 8, 37, 78, 86, 117, 163, 239-240, 256, *Zie ook* ontwikkelingspsychologie en brein

q

queer 6, 38, 79, 195, 209, 238

r

racisme 5, 36, 104, 187

Raedts, Mariet 248-249

Randazzo, Loes 217, 227, 229, 231-232, 234-235

ras 38, 106, 111-112, 118-119, 247

reader affect 252

reader response *Zie* lezersonderzoek

recensent 2-3, 5, 101, 254

receptie 10, 13, 154, 197, 203, 207, 240, 248, 250, 252

redacteur 185

Reek, Wouter van 143-144, 149

Reiss, Johanna 144

religie 19, 106, 111-112, 216-217

Remmerts- de Vries, Daan 143-144

representatie 5, 19, 103, 105, 118-119, 121, 147, 151-153, 208, 246

Rieder, Floor 14, 88

rollentheorie 242

Ros, Bea 115

ROSE Stories 5

Rosenblatt, Louise 244-245, 247

Royen, Kathleen Van 6

ruimte 9-10, 57, 59-65, 67-68, 70-73, 82-84, 87, 89-90, 108, 113, 120, 127, 129-130, 150, 154, 167, 171, 175, 195, 198, 204, 233, 245, 250, 252

s

Sánchez-Eppler, Karen 164

Sassen, Erna 148

Schaap, Annet 81, 95, 116-117, 161, 193, 195, 198, 200, 202, 205

schema 11, 83-87, 90, 94, 97, 121, 123, 125, 127-129, 250

Schmidt, Annie M.G. 14, 18, 22-23, 38, 70

schoonheidsideaal 19, 101, 117

schrijftherapie 144

schrijver 4-5, 12, 14, 21-22, 24, 61, 83-84, 90, 101, 103, 124, 138, 141, 145-147, 150-153, 156, 158, 162-164, 166, 168, 176, 187, 200, 209-210, *Zie ook* auteur

Schrijvers, Marloes 150

Schutten, Jan Paul 14, 78, 88, 90-95

Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) 7

Scott, Carole 176

script 11, 13, 20, 84-86, 88, 90, 94-95, 97, 121-125, 127-129, 136, 250

seksisme 36, 39

semiotiek 39-41, 168

sensitivity reader 186

Simoens, Elly 185
 Sims Bishop, Rudine 102, 104-105, 124
 Sinterklaas 5
 Sipe, Lawrence 233
 slash fictie 209
 Slash-reeks 6, 21, 152, 154, 157
 slices-of-life-literatuur 143, 158
 Smith, Angela 110, 121
 Smith, Sidonie 139, 142, 144, 146-147
 sociale klasse *Zie* klasse
 sociale media 5-7, 224, 248, 251
 socialisatie 19, 85-86, 99, 114, 245, 247
 sociologie 6, 8, 29, 36-37, 40, 217, 224-226, 235, 243
 spiegel 102, 104-105, 111, 124, 130, 228
 sprookje 20, 39, 49, 60, 115-117, 192-194, 196, 198, 206-207, 216, 220
 sprookjesbewerking 115-116, 198
 stad 10-11, 22, 56, 65, 67-69, 71-73, 116, 125, 175, 201, 223, 228
 Stalpers, Cedric 248
 Stephens, John 10, 86, 90, 103, 108, 110, 119-121, 123-125, 127, 129, 193
 stereotype 6, 41, 99, 104, 109-110, 118-119, 121, 128
 stiefmoeder 116
 stijl 3-4, 90, 126, 138, 140, 144, 148-149, 157, 186, 192, 220, 247, 254
 Stockwell, Peter 83, 123-126, 128-129, 136
 Stokmans, Mia 239-240, 255-256
 strip 122, 130, 195, 209, 249
 Studio Sesam 5, 171
 Sturrock, Donald 99-100
 subjectpositie 119, 130

t

tablet 5, 12, 77, 193
 technologie 11, 28, 55, 67, 69, 72, 76-82, 94
 tekstgenetica 164, 166
 televisie 5, 12, 138, 193, 200, 202
 Tenngart, Paul 107, 122, 128
 Terlouw, Jan 70
 theory of mind 85-86
 thuis 5, 10, 23, 49, 56, 60, 67-68, 72, 98, 108-110, 120-121, 124, 126, 129
 Thunberg, Greta 28, 71
 TikTok 141, 224, 251
 Tjin, Hedy 18-19, 58, 100
 Tournier, Michel 198
 trans gender 6, 38, 207
 transactionele theorie 244
 transmediaal 195, 207-209, 211-212
 Trites, Roberta Seelinger 85-86, 112, 122
 Trump, Donald 37
 Tuan, Yi-Fu 59
 typoscript 12, 162, 164-166, 176, 179, 185

u

Uderzo, Albert 122
 uitgeverij 2, 12, 25, 100, 104, 143-144, 162, 176, 184-187, 194, 226-227, 229, 251
 uitsluiting 80, 99, 104
 universalisme 120
 Uprichard, Emma 29-30, 34
 urban studies 11

v

vader 23, 25-26, 41-45, 58, 60, 64-65, 67, 98-99,
106-109, 116-117, 121, 123, 125-126, 129, 136, 138,
158, 173, 200, 204, 213
Vanlierde, Kirstin 70
Vanseveren, Fran 6
variant 8, 164, 187, 194
Vendel, Edward van de 4-5, 139, 141, 154-158,
161, 224
venster 102, 104-105, 124, 130
verbeelding 20, 66, 125, 127, 148, 155, 172-173,
175, 193, 199, 228, 245, 249
vergrijzing 6
verhaal voor het slapengaan 20
verkenning 10-12, 14, 56, 88, 99, 104, 240
Vermeulen, Marita 4, 176, 185
Verplancke, Klaas 4
verrekijker 105, 110-111, 124, 130
Verschuur, Rita 141, 147-148
vertaalstudie 217-218, 222, 224, 227
vertaling 13, 18, 86, 171, 215-231, 233-235, 238
verteller 20, 38, 48, 50, 88-89, 91-92, 94, 147-148,
153, 205, 233
vervreemding 72, 129
verzet 19-20, 43, 101, 119, 245
Vloeberghs, Katrien 2, 9, 34, 38, 150
vluchteling 6, 56-57, 61, 121, 124-125, 128, 145,
155-156, 158, 161
Volbeda, Ludwig 6
volwassene 2-4, 8, 10, 13, 18-31, 35, 37-46, 50,
56-57, 60-65, 70, 72-73, 76, 81, 85, 129, 137, 146,
148, 151, 153-154, 158, 166, 193, 198, 216, 222, 224,
240-241, 243, 250-256
volwassenheid 10, 21, 27, 31, 39-40, 44-45, 50, 62

Voorst, Sandra van 11, 20, 100, 135

vormgeving 64, 185-187, 229

Vos, Ida 144, 151

Vos, Jacques 2

Vries, Anne de 4-5

Vriesendorp, Huberte 223

Vygotsky, Lev 243

w

Wall, John 10, 25, 27, 31

Washington, Rachelle D. 101

Watson, Julia 139, 142, 144-147, 152, 209

Wekker, Gloria 106

Westendorp, Fiep 70

Westera, Bette 42, 47-49

wetenschap 2, 7-9, 11, 30-31, 77, 80, 89-91, 104,
128, 163-165, 216, 249-250

Weve, Sylvia 42, 47-49

Weyden, Esohe 101

whole-culture studies 248, 259

Windzak, Zarissa 101

wipplankeffect 41

wit personage 11, 100-101, 107, 111, 135

witte normativiteit 21, 100-101, 111

Wolters, Roos 239-240, 255-256

Woltz, Anna 42-46, 56

Wonka 99

y

YA *Zie* adolescentenroman

Yes Day 17

Young Adult (YA) 209, 251

Young-Bruehl, Elizabeth 37

z

zelfverkenning 140, 144, 155

Zevenbergen, Zindzi 58, 62, 64, 100

zone van de actuele ontwikkeling 243

zone van de naaste ontwikkeling 243

zwart personage *Zie* personage van kleur

Zwarte Piet 5

