

**WAT HEB JE NOU AAN
BOEKENWIJSHEID?**

**Over de plaats van kinderliteratuur
op school**

**literatuur
in het
basisonderwijs**

*Het is een goede zaak dat er duidelijkheid bestaat over wat we met het onderwijs willen bereiken en het ligt voor de hand dat er dan ook getoetst wordt of de beoogde doelstellingen gehaald worden. Of niet? Het literatuuronderwijs op de basisschool zou wel eens een uitzondering op deze regel kunnen vormen. Op dat niveau gaat het immers vooral om het bevorderen van het leesplezier. Maar is lezen nog wel leuk als er een overhoring op volgt? In deze bijdrage bespreekt Karen Woets naar aanleiding van een symposium over kinderliteratuur de verhouding tussen eindtermen, kinderliteratuur en de noodzaak gelet-
terd te worden.*

"Pappa", zei ze, "zou u misschien een boek voor me kunnen kopen?"

"Een boek?", vroeg hij. "Wat moet je nou in vredesnaam met een boek?"

"Lezen, pappa."

*"Wat is er mis met de televisie, verdorie? We hebben een prachtige grootbeeld tv en jij moet zo nodig een boek! Je bent een verwend nest, kind."*¹

Voor het meisje dat hierboven is geciteerd — ze heet Matilda overigens en ze is een creatie van Roald Dahl — is de kans niet erg groot dat ze later gaat behoren tot de groep van Nederlandse volwassenen die op het gebied van lezen, schrijven en rekenen praktisch analfabeet zijn.² Lezen doet zij namelijk al op haar derde, en al snel verslindt zij alle boeken die

ze in haar leeshonger vindt of die haar aange-reikt worden door een meelevende bibliotheca-resse. Op haar vierde is ze vergelijkbaar met een Nederlandse leeftijdgenoot die de hoogte-punten uit de Nederlandse literatuur van Mul-tatuli tot en met Mulisch verkend zou hebben. En ze zou kunnen zeggen: 'Meneer Mulisch zegt een heleboel dingen die ik niet begrijp, vooral over mannen en vrouwen. Maar ik vond het toch geweldig. Zoals hij het allemaal ver-telt, krijg ik echt het gevoel dat ik er bij ben en alles zie gebeuren.'

Matilda zou op het eerste gezicht ook niet passen op een symposium met als titel 'De verborgen plaats van kinderliteratuur'. Zo'n symposium werd gehouden op 21 juni 1989 op de Katholieke Universiteit Brabant. De vol-ledige titel luidde: 'De verborgen plaats van

kinderliteratuur op school; kinderliteratuur in eindtermen en schoolwerkplannen van basisonderwijs'. Eerste aanleiding was het vijftigjarige bestaan van de Tilburgse Aloysius-school, 'een basisschool die al jaren kinderliteratuur een allerminst verborgen plaats in het onderwijs geeft', zoals de folder van het symposium vermeldt. Naast het gouden jubileum was er nog de actualiteit als aanleiding: het verschijnen van de eindtermen voor het basisonderwijs, waarin aan kinderliteratuur een bescheiden plaats is toegekend. Of dat ook zo is of moet zijn, daar valt over te twisten. En ten derde was er de vraag die waarschijnlijk altijd een actuele is: wat moet er gedaan worden om kinderen niet alleen een bepaalde leesvaardigheid bij te brengen, maar ook een besef van het rijke culturele erfgoed dat hen ter beschikking kan staan? Met andere woorden, het gaat niet alleen om functionele geletterdheid, maar evenzeer om culturele geletterdheid. Matilda heeft dit al ondervonden en kan zelf verwoorden wat het lezen van boeken voor haar betekent. Hierbij komt ze wel in conflict met een moeder wier favoriete bezigheden bingo spelen en televisie kijken zijn, en een vader (tevens handelaar in gestolen auto's) die wel elke week de *Autowereld* en de *Motor* leest, maar vindt dat het niet van levensbelang is om op je kamertje romannetjes te lezen. Voor Matilda's ouders is het voldoende om functioneel te kunnen lezen, dat wil zeggen de ondertitels op de televisie in het vereiste tempo te kunnen volgen. Matilda heeft echter op een gegeven moment genoeg leesbagage om een weerwoord te hebben tegen haar ouders, zonder dat ze gelijk omvergeblazen wordt door hun verbale geweld:

'Alle boeken die ze had gelezen, hadden haar een blik gegund op een leven dat zij nooit hadden gezien. Als ze maar eens een beetje Dickens of Kipling wilden lezen, zouden ze gauw genoeg ontdekken dat het leven meer te bieden heeft dan mensen oplichten en televisie kijken.'

Van de zijde van de ouders hoeft Matilda niet veel steun meer te verwachten; de enigen die haar supporteren zijn een bibliothecaresse en een lieve onderwijzeres. Deze laatste lijdt op haar beurt weer onder een monster van een hoofd die kinderen liever het raam uitslingert dan ze tot lezen of wat dan ook te stimuleren. Maar genoeg nu over dit 'romannetje', dat — zoals verwacht en gewenst — happy eindigt.

In onderstaand artikel wordt met name ingegaan op de tweede en derde aanleiding van het symposium: de verhouding eindtermen — kinderliteratuur en de noodzaak om geletterd te worden.

Eindtermen en kinderliteratuur

De eindtermen die er nu liggen voor de verschillende vak- en vormingsgebieden binnen het basisonderwijs zullen worden opgenomen in de Wet op het Basisonderwijs. Met de eindtermen worden doelstellingen gegeven waaraan zoveel mogelijk leerlingen moeten voldoen. Ze vormen echter ook een soort van minimumpakket dat de school aan moet bieden; voldoen aan alleen de eindtermen is niet voldoende. De school moet ervoor zorgen — in de formulering van de toelichting op de eindtermen — dat de eindtermen deel uitmaken van de eigen leer- en vormingsdoelen.

Kinder- of jeugdliteratuur wordt expliciet genoemd bij het vak Nederlandse taal. Minder expliciet is de aanwezigheid van kinderliteratuur bij andere vakken als Engels, geschiedenis, lichamelijke opvoeding en muziek. Bij de twee laatstgenoemde vakken is sprake van het gebruik van liedjes; om op te bewegen bij gymnastiek of om mee te improviseren tijdens de muziekles. In de eindtermen voor het vak Nederlands wordt kinderliteratuur genoemd in de algemene en in de concrete doelstellingen.³ Volgens de algemene doelstellingen is het onderwijs in Nederlands erop gericht:

- 1 dat de leerlingen Nederlands doelmatig gebruiken in situaties die zich in het dagelijks leven voordoen;
- 2 de leerlingen kennis en inzicht bij te brengen omtrent betekenis, gebruik en vorm van taal;
3. de leerlingen plezier te doen hebben (of houden) in het gebruik van en in het beschouwen van taal.

In de concrete doelstellingen komt kinderliteratuur met name terug in de vaardigheid *lezen*, waaronder vallen: de vaardigheid om soorten teksten onder te kunnen brengen in proza, poëzie of drama, en de vaardigheid schriftelijke informatiebronnen te ontdekken en te gebruiken. Bij dit laatste gaat het mijns inziens om *non-fictie* materiaal dat te vinden is in documentatiecentrum of bibliotheek, in kranten, woordenboeken en allerlei andere naslagwer-

ken. Daarnaast moeten leerlingen in het kader van *taalbeschouwing* beschikken over een aantal taalkundige en literaire begrippen, waar- onder ook: 'gedicht, poëzie, proza, verhaal, drama, toneelstuk, jeugdboek [...]'. De concrete doelstellingen zeggen wel iets over de *mogelijkheid* om kinderliteratuur te gebruiken (fictie en non-fictie), maar niets over de mate waarin. Kinderliteratuur vormt een van de vele soorten informatie of talige uitin- gen die door kinderen gelezen, begrepen, inge- deeld, samengevat, en zo verder, moeten kun- nen worden. Aan de derde algemene doelstel- ling, het plezier doen hebben (of houden) in het gebruik van en in het beschouwen van taal, is toegevoegd dat de leerlingen '*bekend zijn met jeugdboeken en verhalen*'. De vraag is echter of het hierbij alleen gaat om het ver- schijnsel jeugdliteratuur op zich, of ook om de inhoud.

De eindtermen zoals die geformuleerd zijn voor het vak Nederlands schrijven het gebruik van kinderliteratuur net zo min voor als dat ze het uitsluiten. Het gebruik van kinderliteratuur past echter wel perfect bij de doelstellingen: kennis en inzicht krijgen in de (Nederlandse) taal op een met name *plezierige* manier.

Vrijheid versus vastlegging

In 1987 werd er een conferentie over de ba- sisvorming gehouden. De organisatie was in handen van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) en het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO). Tijdens die conferentie werd gepraat over wat er op de basisschool geleerd wordt en moet worden, hoe je dat kunt realiseren en ook hoe je dat kunt toetsen. De bijdrage van Wesdorp en Blok ging over eindtermen met betrekking tot het vak Nederlandse taal. De vraag was wat er wel en wat er niet in zulke eindtermen zou moeten staan. De opvatting van Wesdorp en Blok is dat de lat van de eindtermen in ieder geval niet te hoog gelegd moet worden, omdat dat een bedreiging zou vormen 'voor de lust van leerlingen om in de vrije tijd te lezen' (Wesdorp & Blok 1987, p. 33). Tegelijkertijd constateren ze dat uit de *Voorstudie PPON* (periodieke peiling van het onderwijsniveau) is gebleken, dat maar een minderheid van de leerlingen de vrije tijd inderdaad gebruikt om te lezen. Uit het rapport van het Sociaal en Cul-

tureel Planbureau over het mediagebruik in de periode 1975 tot 1985 blijkt dat de tijd be- steed aan televisie kijken is toegenomen en de tijd besteed aan lezen is afgenomen (vgl. De Vries 1989). De totale tijd die aan de media besteed wordt is nauwelijks toegenomen. Het is echter te simpel om te stellen dat de Neder- lander méér kijkt wat hij méinder leest. De tele- visie concurreert niet alleen met het lezen, maar met alle vormen van vrijetijdsbesteding. Toch kun je niet heen om het feit dat de Ne- derlander gemiddeld minder tijd aan lezen besteedt. En ook niet om het feit dat zich wel een grote verschuiving van lezen naar kijken heeft voorgedaan bij de groep laag geschool- den onder de 35 jaar.

Wesdorp en Blok vinden dat in de basisschool allereerst aandacht geschonken moet worden aan *schriftelijke taalbeheersing*, dus leren lezen en schrijven. Hiervoor zou de didactiek het verste uitgewerkt zijn ('We weten beter hoe we iemand moeten leren lezen en schrijven dan hoe we iemand moeten leren spreken en luisteren') en hiervoor valt van thuis uit 'geen grote compensatoire stimulering' te verwach- ten (Wesdorp & Blok 1987, p. 38). Kinderlite- ratuur en drama worden door Wesdorp en Blok gezien als vakonderdelen die 'vanzelfsprekend' ook besproken moeten worden met betrekking tot eindtermen, maar 'voor zulke onderdelen ontbreken ons gegevens op representatieve schaal over wat scholen daaraan doen en wat ze ermee bereiken' (Wesdorp & Blok 1987, p. 38). Wesdorp en Blok hebben voor het gebruik van kinderliteratuur bij Nederlands geen sug- gesties gedaan in de richting van eindtermen, naar ze zeggen bij gebrek aan voldoende re- presentatieve gegevens uit de praktijk van het onderwijs. Maar, wanneer je prioriteit geeft aan schriftelijke taalbeheersing en vindt dat le- zen en schrijven vaardigheden zijn die op school geleerd móeten worden, én wanneer je ook nog eens weet dat door een minderheid van de kinderen thuis gelezen wordt, dan ligt het voor de hand dat je het gebruik van kin- derliteratuur op school een belangrijke plaats geeft. En als je die opvatting hebt, zou dat in overweging genomen moeten worden bij het opstellen van eindtermen. Dat er niet voldoen- de representatieve gegevens uit de praktijk zouden zijn hoeft dan geen belemmering te zijn. Het is overigens zo dat kinderliteratuur in het dagelijkse leven op de school en in heel veel methodes al een vanzelfsprekende plaats

toebedeeld heeft gekregen. Vaak zo van-zelfsprekend dat er door leerkrachten niet bij stil wordt gestaan of dat dat door hen gemeld wordt. In die zin heeft kinderliteratuur vaak nog een verborgen plaats in het onderwijs. De Tilburgse Aloysiusschool bijvoorbeeld, waar kinderliteratuur absoluut geen verborgen plaats heeft en waar men toch bewust kinderboeken is gaan gebruiken, heeft niets over de activiteiten met boeken in het schoolwerkplan staan.

De algehele stemming op het symposium over eindtermen voor kinderliteratuur was er een waarin men nogal sceptisch of huiverig tegenover eindtermen stond. Huiverig vanwege de verwachting dat, wanneer je kinderliteratuur al zou kunnen gieten in eindtermen, die eindtermen een keurslijf kunnen worden. En het is juist de bedoeling dat de eindtermen en de Wet op het Basisonderwijs een *raamwerk* zijn waarbinnen voor de scholen een grote vrijheid en autonomie bestaan. Het probleem met eindtermen is, dat je de eindtermen of resultaten aan het eind van het jaar of van die acht jaar moet kunnen nagaan, ofwel toetsen. En is kinderliteratuur op te nemen in eindtermen in de vorm van *toetsbare kennis*? Een aantal zaken is natuurlijk toetsbaar (wie is de hoofdpersoon in het verhaal, wat gebeurt er met die hoofdpersoon, hoe..., waarom...?), maar, zoals zal blijken uit de praktijk van de scholen (die hier nog aan de orde komt) is datgene wat je juist met het gebruik van kinderliteratuur wilt bereiken *niet* toetsbaar.

Het is misschien op zich al positief dat kinderliteratuur *genoemd* wordt in de eindtermen. Nora Roozemond, inspecteur Kunstzinnige Vorming voor WVC, noemde het een grote verworvenheid, zeker ten opzichte van twintig jaar geleden.⁴ Het zou voor de scholen een stimulant kunnen zijn om kinderliteratuur in de schoolwerkplannen op te nemen, en buitenschoolse instellingen en onderwijsinspectie kunnen de uitwerking daarvan in de praktijk verder stimuleren en/of begeleiden.

Voor Ton Melief, inspecteur Basisonderwijs, is de autonomie van de scholen heel belangrijk. Of ze zich aan de Wet op het Basisonderwijs houden wordt gecontroleerd, en wat er buiten die Wet valt, dat moet het CITO *niet* gaan toetsen. Maar daar zit wel een probleem aan, volgens hem, want 'in het Nederlandse onderwijs gebeurt wat getoetst wordt. [...] in het Nederlandse onderwijs is het armoe dat ons

onderwijs voor een groot deel bepaald wordt door datgene wat het eindresultaat meetbaar uitmaakt, niet observeerbaar'.

Dit enigszins sceptische geluid geldt natuurlijk niet voor alle scholen. Aan toetsing van kinderliteratuur via eindtermen zitten bezwaren. Het symposium maakte duidelijk dat het vooral belangrijk is dat scholen de plaats van kinderliteratuur gaan beseffen of juist door blijven gaan op de ingeslagen weg. Of zoals Ada Lili-paly (een van de auteurs van *Horizon*) het formuleerde: scholen moeten zich niet laten voorschrijven door eindtermen hoe ze met kinderliteratuur kunnen werken, omdat 'die in feite toch niet kunnen verwoorden wat er allemaal aan fijne dingen in de school gebeuren'.

Waarom een boek?

Op veel scholen heeft het kinderboek al lang geen verborgen plaats meer, ook al zou het voor sommigen wel zo lijken omdat het gebruik van kinderliteratuur bijvoorbeeld nog niet in het schoolwerkplan is opgenomen. En weer andere scholen doen de ontdekking dat kinderliteratuur vele mogelijkheden te bieden heeft. Lea Dasberg spreekt (in navolging van Langeveld) op een andere manier over 'een verborgen plaats'; voor haar heeft een kinderboek een aantal functies waaronder die van *verborgen plaats*. Hiermee bedoelt ze dat je je als kind, door je te verdiepen in een boek, kunt wanen op een verborgen plaats. En daar beleef je als het ware echt wat er in het boek gebeurt. Dasberg noemt als functies van kinderliteratuur: de mogelijkheid tot identificatie en het aansluiten bij de *leefwereld* van het kind; een mogelijke *grensverlegging* in kennis en waarden; en de functie van *verborgen plaats* of het aansluiten bij de *belevingswereld* van het kind. De leefwereld van een kind is iets dat vastligt en openbaar is. De belevingswereld daarentegen zit in het kind en gaat de leefwereld vaak ver te buiten: 'Een kind wiens leefwereld is ingeklemd tussen de huizenblokken van de grote stad kan in zijn belevingswereld met Winnetou over de prairies galloperen, met Ali Baba onder de rovers verkeren, met Marco Polo door China zwerven, met Robinson een onbewoond eiland vormgeven, met de Vikingen de zeeën en kusten onveilig maken, met Dr. Schweitzer de zieken in Lambarene genezen en ga zo maar door.' (Dasberg 1981,

p. 93.) Het boek is de motor en brandstof voor de belevingswereld en 'krijgt daarmee de functie van wat Langeveld beschreef als "de verborgen plaats in het leven van het kind"' (Dasberg 1981, p. 93). Toch moet het 'verborgene' van de plaats niet te letterlijk worden opgevat. In Dasbergs beschrijving echter is wel sprake van de betekenis die Langeveld er eerst aan gaf, namelijk die van een concrete plaats. Daardoor komt Dasberg ook tot haar conclusie dat een kind alleen gelaten moet worden met de boeken die zijn of haar belevingswereld voeden. Letterlijk zegt zij: 'Collectieve, openbare, externe, fysieke werkzaamheden, als de school en de bibliotheek ze wel hanteert, kunnen zinvol zijn met betrekking tot een leerboek, een school-leesboek, omdat ze dan ook werken als evaluatie van de overgedragen stof. Maar eist men ze met betrekking tot het recreatieve kinderboek, het "thuis-boek", dan vernietigt men een zeer belangrijke verborgen plaats waar het kind de gelegenheid zou hebben zichzelf te verkennen.' (Dasberg 1981, p. 96.)

Wat betekent dat dan voor de school? Betekent het, dat je op school niet recreatief kunt lezen? Joke van Leeuwen onderkent de ambivalentie die er is tussen, aan de ene kant, het stil in een hoekje lezen terwijl er zich allerlei onmeetbare individuele processen in het lezershoofd afspelen, en, aan de andere kant, de klasse-situatie waarin vaste betekenissen worden verlangd en waar je te maken hebt met, om in de termen van Dasberg te blijven, wel dertig verschillende leef- en belevingswerelden. Toch is zij niet negatief over deze ambivalentie of vindt ze dat het een onoverbrugbaar probleem is. Er zijn volgens haar leerkrachten of onderwijzers die af en toe uitgroeien tot 'leefkrachten' of 'wonderwijzers', en die met behulp van boeken en verhalen een hechte sfeer in een klas kunnen scheppen. Wanneer dat zo is, zegt Van Leeuwen, en je stapt zo'n klas binnen, 'dan voel ik het, als daar meer hangt dan alleen de plaatjes aan de muur'. En voor haar is de verborgen plaats dan een plaats diep van binnen, waar je geraakt werd door wat je las of hoorde. Een andere schrijver en ook spreker op het symposium, Karel Eykman, kent het kinderboek ook functies als identificatie en herkenning van de eigen emoties toe. Maar meer nog vindt hij dat een kind met een boek moed ge-

geven wordt, een hart onder de riem gestoken krijgt, en vooral liefde krijgt. Hij schrijft niet om 'materiaal' te kunnen leveren dat 'zo goed inpasbaar is in een leesmethode', niet voor de goede bedoelingen van de ouders, de leerkrachten en de pedagogen, maar om liefde te geven aan en te ontvangen van kinderen. Kinderen hebben verhalen *nodig*, niet om ze zoet te houden, maar om te *overleven*. Om weerbaar te worden. Een kind dat leest en om boeken vraagt is dus geen verwend kind, zoals Matilda's vader vindt; brood behoort immers geen luxe te zijn. Eykman wil als schrijver kinderen niet zozeer een boodschap aanreiken, maar hij wil proberen kinderen te *bereiken*, op die verborgen plaats waar Joke van Leeuwen het al over had.

Kinderliteratuur op school

Matilda kreeg op haar weg naar het vergaren van boekenwijsheid de hulp van een bibliothecaresse en een onderwijzeres. Van thuis uit hoefde zij niets 'compensatorisch' te verwachten; wat haar ouders lasen paste bij hun leefwereld en meer hadden ze niet nodig. Dat Matilda toch tot het lezen van 'romannetjes' kwam had ze dan ook niet te danken aan haar ouders maar aan de fantasie van Roald Dahl. Want ja, zoals het in verhalen gaat, zo gaat het vaak niet in de werkelijkheid. Matilda ontgroeide haar thuismilieu door de boeken die ze las; functionele leesvaardigheid was, moet ze beseft hebben, niet voldoende. Tussen Matilda en haar ouders was een 'culturele kloof' ontstaan. Deze kloof bestaat al in het basisonderwijs waar bij wijze van spreken de ene helft van de klas alleen leest omdat het moet en de andere helft verdiept is in steeds weer een ander boek. Kinderliteratuur is onontbeerlijk, juist om die kloof te overbruggen, en om te doorbreken wat Bamberger constateerde: 'Vele kinderen lezen geen boeken, omdat ze niet goed kunnen lezen en ze kunnen niet goed lezen, omdat ze geen boeken lezen.'⁵ Wil je kinderen *geletterd* maken, zelfs alleen in technische zin, dan is het noodzakelijk dat ze ook *leesplezier* en *leeservaring* bijgebracht krijgen. Jacques Vriens, schrijver én directeur van een basisschool, gebruikt boeken in het kader van zowel leesbevordering als boekpromotie en legt vooral de nadruk op de bevordering van het *leesplezier*:

'Vooral bij het aanvankelijk lezen zou al snel de tegenstelling kunnen ontstaan tussen enerzijds het leesplezier en anderzijds het domweg oefenen van woordjes. Juist voor kinderen die moeite hebben met lezen is het belangrijk om te blijven ervaren dat lezen leuk is. Daarom, als het nodig is, rustig aan met het aanvankelijk lezen, veel voorlezen, vertellen over boeken, werken met boeken als hulpmiddel bij de expressie- en zaakvakken, als aangevertje bij een kringgesprek en wat je allemaal nog meer kunt verzinnen als vorm van boekpromotie. En natuurlijk een goede schoolbibliotheek die dagelijks onder schooltijd open is én de ouders regelmatig wijzen op het belang van boeken, desnoods onder het motto: "Het is zo belangrijk voor de Cito-toets".' (Vriens 1989.)

Lezen is een vaardigheid die je direct al nodig hebt bij alle vakken, en de leeservaring die je met kinderliteratuur opdoet, zorgt ervoor dat je andere teksten aankunt, of zoals Vriens het zegt:

'En dat [= het begrijpen van bijvoorbeeld informatieve teksten uit het aardrijkskunde- of geschiedenisboek] kunnen ze dan ook, dankzij voldoende leeservaring, omdat ze ontdekt hebben dat lezen leuk is. Als het kind dan een lap tekst onder zijn neus krijgt over "De das, een bedreigde diersoort" kan het zich met de inhoud bezig houden en hoeft niet te denken: "Hoe kom ik in godsnaam door al die letters heen".' (Vriens 1989.)

Structureel met voor elk wat wils

Het kinderboek heeft vele gedaanten; alle mogelijke genres en onderwerpen zijn erin vertegenwoordigd. Juist hierdoor biedt het vele mogelijkheden voor gebruik op school, én voor leesbevordering. Het gebruik moet echter niet vrijblijvend zijn. Harry Dona, directeur van de Aloysiusschool, omschreef zijn avonturen met kinderliteratuur als 'uitstapjes en opstapjes'; kinderen moeten niet alleen plezier in het lezen krijgen maar ook als het ware hoger komen op de leesladder.⁸ Toen geconstateerd werd dat de leerlingen van de Aloysiusschool hun vrije tijd hoofdzakelijk vulden met buiten spelen, televisie kijken of sporten, werd besloten om het boek een belangrijker plaats te geven binnen de school. Er werd gezorgd voor een groot aanbod (gekocht en geleend) waaruit de kinderen konden kiezen, er werd tijd in het les-

rooster gereserveerd voor vrij lezen, en kinderboeken kregen op alle fronten in de school meer aandacht. Het vrij lezen bestond voor de jongste kinderen uit lezen naar eigen keuze, zonder vragen en opdrachten achteraf. Vanaf groep 4 moesten de kinderen een waarderingsstaatje invullen, oftewel opschrijven wat ze hadden gelezen en wat hun oordeel over het gelezen boek was. Die waarderingsstaatjes werden niet ingevoerd om de vrijheid van het lezen te beperken, maar om vrijblijvendheid tegen te gaan. Van kinderen uit groep 8 ten slotte werd verwacht dat ze een boekbespreking konden maken. Deze bespreking kon dan ook de functie van recensie hebben als die door andere kinderen gelezen werd.

Aan het kinderboek werd ruimere aandacht besteed door gebruik van methodes waarin kinderboeken een essentiële plaats innamen, door voorlezen, en door bijzondere projecten zoals een jaarlijkse kinderboekenmaand. Door kinderboeken *structureel* een plaats te geven binnen het onderwijs kunnen kinderen in aanraking komen met hun 'beslissende boek(en)'⁷ en, zegt Dona, 'het is de ervaring dat kinderen die in een ongedwongen sfeer, maar structureel van opzet, met kinderliteratuur, fictief, of non-fictie, in aanraking kunnen komen, uiteindelijk het effect op hun ontwikkeling zullen merken'. En dit geldt ook voor kinderen die wat moeilijker hun beslissende boek kunnen vinden en bij wie het lezen soms problemen oplevert. Wanneer kinderen lezen wat hun voorkeur heeft en in het lezen op zich plezier krijgen, dan is het goed mogelijk dat ze *blijvende lezers* worden, die niet alleen lezen omdat ze dat soms moeten. Dit is wat Dasberg aansluiting bij de leefwereld en aansluiting bij de belevingswereld van het kind noemde, in praktijk gebracht. En de structurele plaats van kinderliteratuur binnen de school wordt juist mogelijk gemaakt doordat kinderliteratuur voor elk wat wils te bieden heeft.

Biedt het rijke aanbod van kinderboeken mogelijkheden voor de individuele lezer, dat doet het zeker ook op het niveau van de klas en de verschillende vakgebieden binnen de basisschool. Daarvan getuigden de praktijkverhalen die op het symposium werden gehouden. Herman Kakebeeke (stafmedewerker aan het Centrum voor Kunstzinnige Vorming, medewerker aan de methode *Balans* en auteur van de jaarlijkse *Speelwerkbrief*) hield een pleidooi voor boekpromotie op school binnen het kader

taal- en leesonderwijs, en vond voorlezen de beste manier om boeken te introduceren.

Ook voor wereldoriëntatie, muziekonderwijs en intercultureel onderwijs werd gebruik van kinderliteratuur bepleit en aangetoond. Het intercultureel programma voor leesbevordering en boekpromotie op de Oscar Romeroschool in Rotterdam, waar 90% van de leerlingen van buitenlandse afkomst is, werd door spreker Paul Vierboom 'bijna ontwikkelingswerk' genoemd. Het valt niet mee om in een wijk waar lezen door ouders en kinderen niet positief wordt gewaardeerd een leesklimaat te creëren, wat echter wel gelukt is. Pogingen om intercultureel met boeken te werken zijn op de Oscar Romeroschool: een project rond sprookjes en volksverhalen; structureler is het gebruik van boeken rond thema's uit *Taalkabaal*; ouders worden geïnformeerd over en actief betrokken bij activiteiten rond boeken; en een hoogtepunt is het Poetry Romero (in navolging van het Rotterdamse Poetry) waar kinderen gedichten kunnen voorlezen of -dragen.

In de lezing van Krish Sietaram (lid van de Onderwijsraad en auteur van *Horizon*) en Anne Vermeer (werkzaam binnen Taal en Minderheden aan de Katholieke Universiteit Brabant) over kinderliteratuur, tweede-taalverwerving en intercultureel onderwijs, werd melding gemaakt van een onderzoek waaruit bleek dat allochtone kinderen zeer gebaat zijn bij gebruik van kinderliteratuur. Deze leerlingen lopen qua woordenschat gemiddeld drie à vier jaar achter bij hun Nederlandse leeftijdsgenoten, en met behulp van regelmatig gebruik van boeken kunnen zij zo'n veertig à vijftig nieuwe woorden per week leren.

Voor andere vakken dan op het symposium aan de orde kwamen zijn al eerder suggesties gedaan voor het werken met boeken; bijvoorbeeld voor Engels (in het basisonderwijs) en geschiedenis.⁸

Met betrekking tot de eindtermen valt, nogmaals, niet vol te houden dat er geen representatieve gegevens zijn over het gebruik van kinderliteratuur op school. Het symposium heeft dit wel duidelijk gemaakt. Over de plaats die kinderliteratuur op school kan en moet innemen was er onder de sprekers overeenstemming. De vraag die echter open blijft, is of die kinderliteratuur wel zo nodig in toetsbare *eindtermen* opgenomen moet worden. Het symposium vormde een opstapje voor de beantwoor-

ding van deze vraag.

Lezen voor later

Lezen staat niet alleen centraal in de leesles, maar speelt een rol bij alle vak- en vormingsgebieden in de basisschool. Hoe kun je anders kennis nemen van de geschiedenis of een natuurkundig proefje uitvoeren dan door eerst te lezen? Kinderboeken zijn hierbij 'het zout in de pap' en kunnen bovendien van belang zijn bij het *vergroten van de leesvaardigheid* van elke leerling. Tegelijkertijd krijgt een kind hierdoor toegang tot de hele *cultuur* die als het ware is opgeslagen in boeken. En dat begint met wat Vriens (1989) noemt 'wegbereiders': 'Het zijn dan misschien geen hoogtepunten uit onze jeugdliteratuur, maar het zijn wel de boeken waarmee wij in het basisonderwijs vooral moeten werken om het leesplezier te bevorderen. Het zijn de boeken die we heel hard nodig hebben, omdat ze bruggen slaan. Het zijn de *wegbereiders*, die kinderen kunnen laten ontdekken dat lezen leuk is, zodat ze daarna, hopelijk, steeds méér en steeds betere boeken gaan lezen.'

Met Dasberg is daaraan toe te voegen dat het boek als verborgen plaats tevens een functie heeft als 'uitkijkpost': 'Zo kan het kind in zijn boek lezen over ervaringen van anderen, die de zijne (nog) niet zijn, over leeftijden die hij nog niet bereikt heeft, over zijnsvormen die de zijne niet zijn en kan zich daaraan zijn eigen zijnsvorm bewust worden [...] en terwijl het (nog) "niet meedoet" kan het wennen aan de gedachte dat het eens misschien wel zal meedoen en hoe hij dat dan het liefst zou willen.' (Dasberg 1981, p. 98.)

Al kun je je latere 'leefwereld' niet precies uitzoeken, vanuit je uitkijkpost en je 'belevingswereld' heb je in ieder geval wel zicht op *mogelijke* levens.

Dat voor kinderliteratuur een grote rol is weggelegd binnen de school mag duidelijk geworden zijn. Kinderliteratuur kan beantwoorden aan de interesses van de individuele leerlingen, helpt hen om vaardige lezers te worden die met plezier lezen, en laat hen kennis maken met een cultuur. Op het niveau van de klas vormt kinderliteratuur een goede aanvulling op de vak- en vormingsgebieden van de basisschool, én zorgt het voor een overkoepeling; een boek dat je gebruikt bij bijvoorbeeld we-

reldoriëntatie gaat nooit alléén maar over een wereldoriëntatie-onderwerp.

Het werken met boeken schept mogelijkheden voor allerlei activiteiten. Het is, zoals al eerder gezegd, 'het zout in de pap', de 'pap' van leerstof en toetsen. Of die kinderliteratuur zelf dan ook getoetst moet worden is zeker een punt van discussie. Je kunt je afvragen wat dan getoetst moet worden, en of het wel nodig en verstandig is om juist het plezier dat je aan boeken beleeft, aan toetsen te onderwerpen. Nu is het aan de scholen om met kinderliteratuur te gaan werken en om dat al dan niet vast te leggen. Piet Mooren (werkzaam bij Literatuursociologie aan de Katholieke Universiteit Brabant en voorzitter tijdens het symposium) sloot hiermee ook het symposium af, toen hij zei: 'Het gekke is dat men dingen die men plezierig vindt in het onderwijs soms niet beschrijft voor het schoolwerkplan, want dat hoeft niet. Alleen de dingen die moeten die worden erin beschreven.' De stemming op het symposium vatte hij ten slotte als volgt samen: 'Het gezelschap zoals dat hier zit zegt, het hoeft niet in de eindtermen, we kunnen het zelf, we zorgen zelf wel dat we er plezierig mee werken, maar misschien moet daar toch wat meer ruchtbaarheid aan gegeven worden...'

Dickens en Kipling hadden Matilda tot het inzicht gebracht dat het leven uit meer kon bestaan dan uit televisie kijken en oplichten. Dat haar vader beweerde dat het lezen van 'romannetjes' een nutteloze bezigheid was, accepteerde ze dan ook niet. Maar met zo'n inzicht ben je er nog niet; er zal iemand moeten zijn die je laat zien waar je al die boeken kunt vinden, en die je begeleidt en stimuleert. Dat voor de school hier een grote rol is weggelegd mag duidelijk zijn. En nogmaals, het gaat er niet in de éérste plaats om dat iedereen zo snel mogelijk Multatuli en Mulisch bereikt, maar dat er *lezers* gevormd worden, die zowel de *Autowereld* kunnen lezen als dat nodig is, én de toegang weten te vinden van nog andere werelden.

Noten

- 1 Roald Dahl *Matilda* Baarn, De Fontein, 1988. Vertaling Huberte Vriesendorp.
- 2 Concrete gegevens zijn te vinden in een artikel van Michaja Langelaan: 'Alfabetiseren in een geletterd land. 800.000 Nederlanders kunnen de ondertitels van de tv niet lezen' in: *NRC Handelsblad*, 5 september 1989.
- 3 De tekst van de eindtermen is te vinden in *Advies over de voorlopige eindtermen basisonderwijs: Nederlandse, Friese en Engelse taal. Adviezen voorlopige eindtermen deel 3* Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, januari 1989 en in *Moer* 1989/1-2, pag. 18-20.
- 4 Nora Roozemonde en ook de hierna genoemde Ton Melief en Ada Lillipaly hadden tijdens het symposium de functie van rapporteur. Zij vatten aan het eind de lezingen uit een bepaald thema samen en gaven daarop — en op het thema van het symposium — hun commentaar.
- 5 Bamberger, geciteerd in Binder (1970, p. 24).
- 6 Harry Dona schreef al eerder over het gebruik van kinderliteratuur op zijn school: Dona (1989).
- 7 'Het beslissende boek' is de titel van een lezing van Kees Fens (1984).
- 8 Met betrekking tot geschiedenis: Kooij (1984). Nog een publikatie over geschiedenis en literatuur verschijnt binnenkort bij het NBLC: J. Goegebeure, P. Mooren & H. Verschuren *De toekomst van het verleden* met bijdragen van onder anderen Hella Haasse, Willem Wilmink, Evert van Ginkel en Cees van der Kooij. Met betrekking tot Engels: Mooren & Schouten-van Parreren (red.) (1988 a) en Mooren & Schouten-van Parreren (1988 b).

Literatuur

Advies over de voorlopige eindtermen basisonderwijs: Nederlandse, Friese en Engelse taal 's-Gravenhage, Ministerie van O&W, 1989

Binder, Lucia *Jugendliteraturforschung International* Weinheim, 1970, p. 24

Dasberg, Lea *Het kinderboek als opvoeder* Assen, Van Gorcum, 1981

Dona, Harry 'Hoe Aloysius leerde waar Abraham de mosterd haalt' in: *Leesgoed* 1989/3, p. 82-83

Fens, Kees 'Het beslissende boek' in: P. Mooren, H. Verdaasdonk & H. Verschuren (red.) *Kinderen leren leren* Tilburg, Zwijssen, 1984, p. 18-33

Kooij, Cees van der *Verhalen over vroeger. Historische jeugdliteratuur als hulpmiddel voor het geschiedenisonderwijs in de basisschool* Tilburg, Zwijssen, 1984. Onderwijskundige Brochuren Reeks nr 303

Mooren, P. & C. Schouten-van Parreren (red.) *We are reading. Het gebruik van boeken bij Engels in het basisonderwijs* Den Haag, NBLC, 1988 (a)

Mooren, P. & C. Schouten-van Parreren *Could be worse. Boeken bij Engels in het basisonderwijs* Tilburg, Zwijssen, 1988 (b). Onderwijskundige Brochurenreeks nr 321

Vriens, Jacques 'Dus jij wil me dwingen te lezen?' in: *Leesgoed* 1989/4, p. 149-151

Vries, Anne de 'Van woord naar beeld' in: *Leesgoed* 1989/3, p. 101-102

Wesdorp, H & H. Blok 'Nederlandse taal in het basisonderwijs: wat wel, wat niet?' in: J.J. van Kuijk (red.) *Basisvorming in de basisschool* Tilburg, Zwijssen, 1987, p. 234-238