

aanleiding van een tekst iets in een ander boek gaat opzoeken, zijn verontwaardiging toont enzovoort.

2 Wij hebben in ons programma de leerlingen een vaste procedure en rollen gegeven. Wat voor instructie Brown & Palincsar hebben gegeven, is ons niet geheel duidelijk geworden. Uit de protocolfragmenten in hun artikel is echter af te leiden, dat deze instructie 'opener' moet zijn geweest dan die van ons.

3 De beschreven procedure kan, zodra deze verkort is, gebruikt worden in de fase van het materiaal zoeken voor een werkstuk. Het doel van het lezen van een aantal teksten is dan: inhouden en ideeën vinden voor het werkstuk. Verder zou een vergelijkbare procedure ontworpen kunnen worden voor het schrijven. In die procedure zou men deze strategieën aan bod kunnen laten komen: vragen stellen (die de tekst moet beantwoorden), ordenen, formuleren, regelen.

Bij het leren en verwerken van teksten zou het doel kunnen luiden: hoofdzaken vinden en in verband brengen met elkaar en met reeds aanwezige kennis, eigen meningen en ervaringen.

Blankesteijn, E. & B. van der Leeuw, 'Vernieuwing van leesonderwijs: strategieën en routines' in: *Moer* 1991/7-8, p. 234-245.

Brown, A.L. & A.S. Palincsar 'Guided Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition' in: L.B. Resnick (ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale 1989, p. 393-451.

Gerritsen, A. 'Leesvaardigheid... hoezo leesvaardigheid?' in: *Moer* 1990/5, p. 178-179.

Loon, R. van & M. Visser, 'Overleven is ook een strategie' in: *Moer* 1990/8, p. 339-348.

Rutten, E. 'Leesvaardigheidsdidactiek - een andere weg' in: *Moer* 1990/8, p. 370-372.

Verhoeven, L., 'De noodzaak van functionaliteit' in: *Moer* 1990/5, p. 181-183.

Wendel de Joode, B. van, 'Naar een strategiegeoriënteerde leesvaardigheidsdidactiek' in: *Moer* 1990/5, p. 173-178.

## Will van Peer

### Iene miene mutte Aftelrijmpjes en hun literaire functies

---

*Binnenkort verschijnt Lees meer fruit van Will van Peer.' Dit boek gaat over kinderen en literatuur. Het hier volgende artikel is een voorpublicatie van hoofdstuk 4, waarin aftelrijmpjes, als vorm van orale kindercultuur, in hun functionele samenhang beschreven worden. Die functies zijn niet alleen belangrijker maar ook minder voor de hand liggend dan volwassenen meestal veronderstellen.*

---

Toen in 1991 voor de nominatie van de AKO-prijs ook een kinderboek werd aanbevolen, was dat aanleiding voor heel wat - hoofdzakelijk negatieve - commentaren in de media. De kinderliteratuur lijkt niet tot de 'echte' literatuur te behoren. Dat is op zich een merkwaardig gegeven, want kinderen gebruiken frequent tekstvormen die wat hun structuur en functies betreft grotendeels met die van de volwassen literatuur corresponderen. Dat blijkt bij voorbeeld uit de poëtische teksten die ze zelf produceren. Eén vorm daarvan, aftelrijmen, wordt in het hiernavolgende beschreven. Uit de bestudering van dergelijke rijmen wordt duidelijk dat literatuur in het leven van kinderen heel wat belangrijker is dan de genoemde negatieve commentaren veronderstellen.

In tegenstelling tot wat men vaak meent, ontwikkelen jonge kinderen ook spontaan uit zichzelf literaire activiteiten. Freud zag zelfs de oorsprong van de literaire belangstelling in het 'kiekeboe'-spel dat kleuters zo vol overgave met hun ouders spelen. In ieder geval hebben veel spelletjes van kinderen duidelijke literaire ingrediënten: het spelen van rollen (theater!), fantasie, of een narratieve structuur. In dit artikel gaat het over literaire produkten die door kinderen zelf worden voortgebracht. Naast verhalen zijn dat ook teksten met een

uitgesproken *poëtisch* karakter, zoals onder meer *aftelrijmen*. Onmiskenbaar poëtisch in deze teksten zijn hun vers- en strofenbouw, metrum en rijm, alliteraties, assonanties en ambigüiteiten, kortom een opeenhoping van typisch literaire procédés die traditioneel door de poëtica en retorica worden bestudeerd. Aftelrijmpjes zijn een duidelijke illustratie van het feit dat jonge kinderen ook zelf actief en creatief zijn in literair opzicht; empirisch bewijsmateriaal hiervoor is onlangs geleverd door Kelly & Rubin (1988). Dit is een argument tegen al wie de literaire belangstelling van volwassenen wil terugvoeren op 'aangeleerd' gedrag tijdens de socialisatieperiode. Sterker nog, aftelrijmen zijn het *exclusieve* (literaire) terrein van kinderen, waarvan volwassenen uitgesloten worden. Om te begrijpen hoe dat gekomen is, moeten we eerst even teruggaan in de geschiedenis.

### Een kloof in de orale cultuur

Sinds de achttiende eeuw bestaat er een niet geringe kloof tussen de cultuur van volwassenen en die van kinderen. Tot dan toe, en in ieder geval tot in de zestiende eeuw, deelden kinderen en volwassenen dezelfde spelletjes en dezelfde verhalen. Als een kind een versje kende, had het dat zeer waarschijnlijk gehoord van een volwassene, in het gezelschap van andere volwassenen, en met de volwassen wereld als referentiekader. Versjes, uitsluitend bedoeld voor het vermaak van kinderen, stammen zeer zeker uit een latere tijd. De gerenommeerde Engelse onderzoekers op dit gebied, Iona en Peter Opie (1957, p. 266) laten zien dat kinderrijmpjes in de huidige betekenis van het woord niet eens bestonden vóór 1800. De nieuwe opvatting over het kind-zijn, die met de Verlichting haar intrede doet, heeft de vorm, inhoud en functie van de cultuur zodanig beïnvloed, dat de oude eenheid tussen de orale cultuur van volwassenen en kinderen wordt opgeheven. Er ontstaat dan geleidelijk een orale cultuur die typisch en exclusief is voor het kind; het werk van Bornemann (1980) getuigt hiervan.

Deze historische ontwikkeling heeft verreikende consequenties voor de positie van het kind in de sociale werkelijkheid. De orale cultuur van volwassenen en kinderen worden nu wederzijds van elkaar afgeschermd. Dit bete-

kent niet slechts een geleidelijke inperking van gespreksthema's voor kinderen, resulterend in het vermijden van bij voorbeeld seksuele verwijzingen in conversaties waar kinderen bij aanwezig zijn. Ook het omgekeerde gebeurt, namelijk de ontwikkeling van orale vormen van interactie waarvan volwassenen groten-deels uitgesloten worden. (Ter zijde zij opgemerkt dat wat hier in een paar zinnen geschetst wordt als een breuk in de tradities, in feite een langzame en vrijwel onmerkbare historische beweging was, die alleen als een kloof gezien kan worden wanneer men ze over een aanzienlijk lange periode beschouwt.) De huidige effecten van deze evolutie zijn duidelijk genoeg: kinderen worden veel minder blootgesteld aan expliciete conversaties over onderwerpen die voor hen taboe worden geacht. Maar de omgekeerde uitsluiting geldt ook: weinig volwassenen is het vergund, mee te mogen doen met touwtje springen, met aftelversjes of met de fantasiespelletjes waar de meeste kinderen spontaan in betrokken raken.

Toch blijkt al gauw dat het niet *werkelijk* mogelijk is om de werelden van volwassenen en kinderen volledig van elkaar af te schermen. De concrete vorm van het gezinsleven maakt het vrijwel onmogelijk een absolute scheiding tussen de verbale interacties van volwassenen en kinderen in acht te nemen en te handhaven. De situatie is dus complex. Het is waar dat de twee culturele werelden naast elkaar bestaan, maar tegelijk kan die onafhankelijkheid niet helemaal volledig zijn. De noodzakelijke vermenging van de twee levenssferen betekent echter geenszins een terugkeer naar een situatie zoals gangbaar was tot in de late Middeleeuwen, waarin beide werelden nog één geheel vormen. De complexe dynamiek tussen de twee culturen geeft juist gestalte aan de concrete vormen van mondelinge communicatie waarin volwassenen en kinderen betrokken kunnen worden. Een domein waarin de scheiding in het bijzonder opvalt, is dat van het linguïstisch *medium* dat beide groepen tot hun beschikking hebben om literaire ervaringen op te doen. Terwijl dit medium voor de volwassene voornamelijk de geschreven tekst is, is het (vooral jonge) kind volledig afhankelijk van mondelinge teksten, of die nu voortkomen uit de eigen cultuur van kinderen of uit interactie met volwassenen. Het is voornamelijk de orali-

teit van *teksten* (en niet alleen van taal) wat het verschil uitmaakt van de kindercultuur ten opzichte van die van de volwassenen, en die deze cultuur beschermt tegen inmenging van de volwassen wereld. In dit artikel wordt één genre (het aftelrijm) behandeld, dat illustratief is voor de onafhankelijkheid van de orale kindercultuur. Aangetoond zal worden dat er onder het onschuldig uitzijende oppervlak specifieke sociale functies schuilgaan. In ieder geval zal blijken hoe belangrijk deze literaire vorm is in het socialisatieproces. Kinderen als literatoren, dus.

## Aftelversjes

Aftelversjes behoren vrijwel uitsluitend tot de kindercultuur. Hun gebruik vertoont een verband tussen hun vorm en hun functie. Wat hun *formele* structuur betreft: ze zijn relatief kort (gewoonlijk niet meer dan ongeveer 40 woorden) en hebben een meestal zeer regelmatige versbouw: een strak metrisch patroon, eindrijm, en soms ook alliteratie en assonantie, beeldspraak en ambiguïteit. Deze literaire middelen worden in de versjes met aanzienlijke variatie en verfijning gebruikt, hetgeen getuigt van de spontaneïteit en creativiteit van de kinderen die ze produceren. Wanneer men het meest uitvoerige werk op dit gebied (Opie & Opie 1959, 1969) bestudeert, dan vallen deze formele kwaliteiten meteen op. Het zijn, zoals gezegd, uitgesproken *literaire* vormkenmerken, die door de kinderen met grote originaliteit, zin voor humor en in eindeloze variaties worden geproduceerd.

De *functionele* kwaliteiten van aftelrijmpjes komen het duidelijkst tot uiting wanneer men ze beschouwt als onderdeel van de specifieke orale interactie waarin ze voorkomen. Vanwege hun sterk rituele karakter kan men ze 'teksten' noemen in de ware betekenis van het woord. Om slechts één opvallend kenmerk te noemen: ze zijn sterk gestandaardiseerd. Zo wordt een aftelversje ongeldig verklaard door de andere kinderen als het opzeggen niet nauwkeurig volgens het ritueel of met precies de juiste woorden van dat versje gebeurt. Twee belangrijke functies springen hierbij direct in het oog. In de eerste plaats worden aftelversjes door kinderen gebruikt om een persoon aan te wijzen die een bijzondere rol – hetzij een aangename

of een minder plezierige – toebedeeld krijgt. Als zodanig wordt het ritueel gebruikt als een beslissingsprocedure vóór een ander, daarop volgend spel. Op deze functie komen we zo dadelijk nog terug. Als dit echter het enige doel van een aftelrijm zou zijn, dan zouden we met een wel erg onhandige procedure te maken hebben. Immers, beslissen wie aan de beurt is, zou even goed door dwang kunnen worden gedaan. Uit observaties blijkt dat kinderen herhaaldelijk aftelversjes gebruiken zonder enig teken van verveling. Ze schijnen er juist veel plezier aan te beleven. Daarom mag men het bestaan van een tweede functie aannemen, namelijk de mogelijkheid die de rijmpjes de kinderen bieden tot het beleven van een vorm van *genoegen*. Ook om die reden hebben we met onmiskenbaar *literaire* teksten te maken, zoals eerder gedefinieerd. Het bestaan van deze functies verklaart meteen waarom de rijmpjes verkozen worden boven fysieke dwang. Het rituele karakter ervan geeft bovendien duidelijke oriëntatiepunten en houvast voor het handelen. De talige vorm is stabiel en wordt gemakkelijk in het geheugen vastgehouden. De woorden beklijven en oefenen een niet te verwaarlozen aantrekkingskracht uit op de deelnemers. Een willekeurige beurttoewijzing op basis van dwang is een schrale en weinig interessante wijze van beslissen. Wat de versjes aantonen, is de impact van literaire vormen op het denken, voelen en handelen van kinderen.

## Historische en culturele stabiliteit

De aanzienlijke variatie in de diverse vormen van deze rijmpjes doet niet vermoeden dat er ook opvallende cultuuroverschrijdende overeenkomsten bestaan. De volgende beschrijving mag als een illustratie hiervan gelden. Dit versje werd geobserveerd terwijl ik meedeed aan een kinderspelletje, en direct daarna beschreven. A, een meisje van zes en B, haar vijfjarige broertje, willen samen met twee volwassenen die bij hen op bezoek zijn, verstopperijtje spelen. Ze bespreken wie 'hem' moet zijn. Plotseling roept A ons bij elkaar, en zorgt ervoor dat we zo bij elkaar gaan staan dat onze rubberlaarzen (vanwege de regenachtige dag) een halve cirkel vormen. Zelf plaatst ze zich in het midden, en half gehurkt maakt ze eerst een snelle, ritmische op-en-neer gaande beweging met haar

rechterhand, ongeveer 10 cm boven de grond, terwijl ze het volgende aftelversje opzegt:

*Bodde bodde bot.*

*Doe die vieze vuile voet van jou*

*Eens even uit de weg,*

*Want die staat hier vreselijk in mij-ne weg.*

Na de eerste drie tikken op de grond (tijdens het uitspreken van de eerste regel) begint A af te tellen door korte ritmische tikken te geven op ieders laarzen, één voor één, beginnend bij de eerste laars links van zichzelf. Voor iedere lettergreep wordt er een 'bot' (Vlaams voor 'laars') geteld. De laars waarop het laatste woord valt, moet 'weg': de betreffende speler moet het aangetikte been achteruit zetten, zodat die speler nog maar één voet in het spel heeft. (De dubbele betekenis van het laatste woord, 'weg', is iets wat vaker voorkomt in aftelrijmpjes; zo ook bij voorbeeld in: 'Aan de Amstelveense weg/Stonden zeven bomen/Al die bomen waaiden weg/Van de Amstelveense weg'.) Het aftellen begint dan opnieuw, en de procedure wordt nauwgezet en ernstig uitgevoerd, terwijl geen van de spelers zich ermee bemoeit of iets zegt, maar het verloop met intense aandacht volgt. Het afvallen van 'botten' blijft doorgaan totdat er nog twee laarzen over zijn; degene wiens laars niet afgeteld wordt, moet 'hem' zijn in het spelletje dat volgt. Zo gauw dit duidelijk wordt, verspreiden de spelers zich zonder commentaar in diverse richtingen, en het verstoppertje spelen begint.

Wanneer ik later op de dag naar dit spelletje informeer, zegt A dat dit 'afbodden' heet (nadrukkelijk uitgesproken in haar plaatselijk dialect). Op de vraag of ze dit van de meester op school heeft geleerd, antwoordt ze ironisch (zonder er verder veel aandacht aan te besteden) dat dit een kinderspelletje is. De volgende dag herhaalt A diverse malen hetzelfde versje tijdens het spelen. Wanneer ik A vraag of ze me nog meer van haar aftelversjes wil leren, toont ze geen interesse.

Ik was zelf enigszins verbaasd kinderen in dit computertijdperk bezig te zien met een dergelijk traditioneel aftelvers. Toch staan deze kinderen, met het ritueel dat we beschreven hebben, beslist niet alleen. Men vergelijkte daartoe een verslag van Opie & Opie (1969):

'Each player puts out his right foot, and the dipper (de «afteller») crouches on the ground and touches each toe-cap in turn, saying: «Your shoes are dirty, please change them». [...] the dipper continues round [...] and when his words end on someone's foot, that person is out'. (p. 55)

De overeenkomsten tussen de twee beschrijvingen kunnen nauwelijks aan toeval te wijten zijn, terwijl het toch enigszins lachwekkend is, te veronderstellen dat kinderen over het Kanaal heen met elkaar zouden communiceren om informatie over aftelrijmpjes uit te wisselen.

De overeenkomsten die hier te zien zijn zouden verrassend, maar misschien niet zo belangrijk zijn wanneer ze tot dit ene voorbeeld beperkt bleven. Dat is in het geheel niet het geval. Het volgende voorbeeld gaat door voor een authentiek Hollands/Vlaams rijmpje:

*Olleke bolleke*

*Riebesolleke*

*Olleke bolleke*

*Knol.*

De algehele klankstructuur lijkt hier zo typisch met de Nederlandse taal verbonden, dat weinig mensen zouden verwachten dat het ook in een andere taal kan bestaan. Toch, zoals de volgende tekst laat zien, komt vrijwel hetzelfde rijmpje in Engeland voor.

*Olicka bolicka*

*Susan solicka*

*Olicka bolicka*

*Nob.*

Een ander rijmpje, populair in Nederland, en waarvan gedacht wordt dat het een van de meest typische Nederlandse kinderversjes is, namelijk

*Iene miene mutte*

*tien pond grutten*

*tien pond kaas*

*Iene miene mutte is de baas*

heeft zeer vergelijkbare varianten in het Engels, Frans, Duits en Hongaars, zoals de volgende voorbeelden illustreren:

*Eeny, meeny, miney, mo  
Catch a tiger by the toe.  
If he squeals, let him go,  
Eeny, meeny, miney, mo.*

*Une, mine, mane, mo  
Une, fine, fane, fo,  
Maticaire et matico,  
Mets ta main derrière ton dos.*

*Ene, tene, mone, mei  
Paster, lone, bone, strei,  
Ene, fune, herke, berke,  
Wer? Wie? Wo? Was?*

*Eni, peni, jupi neni  
Effer geffer guwi neni  
inc pinc lorin  
te vagy odakint.*

En, zoals de Opies noteren, komt het zelfs voor in het Armeens, aan de uiterste rand van Europa. Nog sterkere voorbeelden van cross-culturele overeenkomsten in aftelversjes en -spelletjes worden genoemd door de Opies (1969, p.27-28), variërend van het Engelse 'Chinging Up' tot het Japanse 'Jan Ken Pon', het Chinese 'Chai Ken' en sterk overeenkomstige spelletjes in Indonesië en Ethiopië.

Maar ook in historisch opzicht getuigen de teksten van een tamelijk grote stabiliteit. De volgende voorbeelden zijn rijmpjes die respectievelijk in 1907, 1939, 1950 en 1952 door de Opies op de Britse eilanden genoteerd zijn.

*Eenty, teenty, tuppenny bun  
Pitchin tatties doon the lum;  
Who's there?*

*John Blair.  
What does he want?  
A bottle of beer.  
Where's your money?  
I forgot.  
Go downstairs,  
You drunken sot.*

*A frog walked into  
a public house  
And asked for  
a pint of beer.  
Where's your money?  
In my pocket.*

*Where's your pocket?  
I forgot it.  
Well, please walk out.*

*Mickey Mouse  
In a public house  
Drinking pints  
of beer.  
Where's your money?  
In my pocket.  
Where's your pocket?  
I forgot it.*

*A pig walked into a public house,  
And asked for a pint of beer.  
Where's your money, sir?  
In my pocket, sir.  
Where's your pocket, sir?  
In my jacket, sir.  
Where's your jacket, sir?  
I forgot it, sir.  
Please walk out.*

Met de laatste regel wordt telkens iemand 'uitgeteld'. Merk op dat de inhoud mee evolueert met de tijd: pas in het derde versje (uit 1950) doet Mickey Mouse zijn intrede.

Terwijl er dus wel veel variatie in aftelrijmen wordt aangetroffen, moet de historische en cross-culturele stabiliteit verbazingwekkend worden genoemd. Dit heeft aanleiding gegeven tot wilde speculaties over de (vermeend mysterieuze) herkomst van kinderversjes. Deze hoeven echter niet onderschreven te worden, omdat de aanwezigheid van een rijmpje in de éne cultuur nooit voorspellend is voor het bestaan van een dergelijk rijmpje in een andere cultuur. Factoren als sociale (en internationale) mobiliteit in voorgaande eeuwen, de enorme snelheid waarmee teksten zich verspreiden, en vooral de vasthoudendheid waarmee kinderen zich vastklampen aan de vorm van de rijmpjes (wat in hoge mate functioneel is – zoals we nog zullen zien), vormen een afdoende verklaring voor het verschijnsel. Het is dan ook tamelijk zinloos, zijn toevlucht te nemen tot irrationele verklaringen.

Deze historische en culturele stabiliteit van de rijmpjes heeft betrekking op de *vorm*. Het is de vorm die stabiel is over tijd en afstand. Maar datzelfde geldt grotendeels ook voor de *functie* ervan. In de voorgaande paragraaf zijn twee

van dergelijke functies genoemd. We besteden daar nu meer aandacht aan.

### Aftelversjes als spel

Men kan zich afvragen wat de versjes die speciale aantrekkingskracht geeft dat ze eendeloos herhaald kunnen worden zonder dat ze kinderen gaan vervelen. Voor zover het aftellen een spel op zich is, wordt er vooral aan deelgenomen om er *genoegen* aan te beleven. Meerdere elementen dragen hiertoe bij. Een eerste, en zeker niet het minst belangrijke, element is de strak georganiseerde *structuur* van de tekst en de geritualiseerde procedure voor de uitvoering. Zaken als rijm, metrum, ambiguïteit en ritme dragen verder bij aan de *muzikale* kwaliteiten van de tekst en kunnen gewaardeerd worden om zichzelf. Een tweede element is de beleving van *spanning* en de gevoelens van opluchting die erop volgen. Ieder kind dat aan het aftelvers meedoet, realiseert zich dat er iets op het spel staat. Daarom weet het kind dat er een bepaalde vorm van gevaar mee gemoeid is, terwijl tegelijkertijd de mogelijkheid gegeven is om aan dat gevaar te ontsnappen. Dit element van *strijd* ligt, zoals Huizinga in zijn *Homo Ludens* (1938) onder de aandacht heeft gebracht, ten grondslag aan het spelen als cultureel verschijnsel. Aangezien alle deelnemers gelijkelijk hetzelfde gevaar trotseren, ziet het kind de situatie als één waarin het kan triomferen in plaats van erdoor overweldigd te worden. Vandaar het 'gezicht' dat de kinderen opzetten als het aftellen bezig is: men wordt verondersteld het gevaar van (niet) uitgeteld te worden moedig te trotseren, maar de spanning die dit oproept, is hoog genoeg – speciaal voor de jonge kinderen – om gepaard te gaan met lichte gevoelens van bedreiging. Die kunnen gedeeltelijk overwonnen worden door het 'gezicht' dat ook de andere kinderen trekken. Het vraagt slechts weinig observatie om te zien dat het afgeteld worden speciaal voor de kleintjes telkens weer echt opluchting of teleurstelling oproept.

Toch zijn deze vormen van *genoegen*, of ze nu voortkomen uit de muzikale kwaliteiten van de taal, uit de rituele aard van de procedure, of uit de spanning en opluchting die ervaren worden, op zichzelf niet voldoende om de basisfunctie van aftelversjes te vormen. Die

ligt, zoals in de volgende paragraaf wordt beschreven, in de mogelijkheid om machtsrelaties binnen een groep te regelen.

### Aftelversjes en sociale macht

Zoals gezegd, is de belangrijkste functie van aftelversjes die van het verdelen van rollen in een spel dat direct daarna gespeeld wordt. Er is geen dwingende reden waarom dit door dergelijke rijmpjes zou moeten gebeuren. Er zijn ook andere strategieën die voor dit doel door kinderen gebruikt worden. Ook deze vertonen vaak spelkwaliteiten. Dit kunnen spelletjes zijn waarin opletten, snelheid of misleiding een prominente rol spelen, naast vastberadenheid en inzicht. Het is niet bekend hoe vaak elk van deze methoden door kinderen gebruikt wordt. Wel is het zeker dat aftelversjes *regelmatig* met dit doel gebruikt worden. Daar zijn ongetwijfeld goede redenen voor. Het gebruik van fysieke overheersing of van beprovingen die afhangen van mentale of lichamelijke vaardigheden zou bij frequent gebruik namelijk een ongewenst effect produceren. Het zou betekenen dat steeds dezelfde kinderen, namelijk de jongere, minder handige of opletten kinderen, voor de onprettige rollen worden aangewezen. Daardoor wordt de uitdaging om aan het spel mee te doen vermindert, en het spel zou al gauw niet meer waard zijn gespeeld te worden. Bovendien zouden kinderen kunnen weigeren om voortdurend de onplezierige rol te moeten spelen.

Het gaat er dus om hoe iemand aangewezen kan worden om een onaangename rol te spelen zonder zich gekrenkt te voelen. Aftelversjes vormen een mogelijke oplossing voor dit probleem, en kennelijk een succesvolle. De oplossing wordt aangedragen in de vorm van een ander spel, dat gebruik maakt van een mondelinge tekst die op een strak vastgelegde en rituele manier gehanteerd wordt. De efficiëntie ervan kan toegeschreven worden aan een element dat vreemd is aan andere procedures, namelijk *toeval*. De volgende voorbeelden laten zien dat het resultaat van het tellen afhankelijk is van een aantal factoren: het punt in de kring waar het aftellen begint, de lengte van het versje en het aantal 'tellende tikken' – zelf een afgeleide van het aantal lettergrepen van de tekst:

*Errie, orrie, round the table,  
Eat as much as you are able;  
If you're able eat the table,  
Errie, orrie, out!*

Met de drie eerste versregels worden telkens vier tikken gegeven, met de laatste drie—in het totaal dus vijftien tikken. Op het eerste gezicht komt dat patroon van vier tikken per versregel vaker voor, zoals in het volgende voorbeeld blijkt:

*As fair as fair as it can be,  
The king of Egypt said to me,  
The one that comes to number three  
Must be he. One, two, three.*

De drie eerste versregels vertonen inderdaad weer hetzelfde patroon (vier tikken per vers), maar de laatste heeft er zes in plaats van vier. Stilzwijgend wordt dus aangenomen dat de afteller niet kan voorspellen op wie de laatste tik terecht komt. Dit stelt eisen aan de minimale lengte van het aftelvers: hoe korter het is, hoe gemakkelijker het resultaat immers door de afteller kan worden gemanipuleerd. De meeste kinderen realiseren zich vlug dat door middel van een snelle berekening het patroon in het eigen voordeel gebruikt kan worden. Omdat dit de geloofwaardigheid van het spel ondermijnt, worden er strenge voorzorgsmaatregelen genomen met betrekking tot de structuur van de tekst en het gebruik ervan. Dat dit heel erg speelt, volgt uit het feit dat een groot aantal rijmpjes verdere toevalselementen bevatten, zoals het volgende voorbeeld laat zien:

*Old Mother Ink  
Fell down the sink  
How many miles  
Did she fall?  
— Three.  
One, two, three.*

De speler op wie de tik 'fall' valt, moet de vraag beantwoorden. De afteller moet zich aan dat antwoord houden en evenveel tikken doen als het genoemde aantal. Ook in het volgende rijmpje is dat het geval:

*Charlie Chaplin  
Sat on a pin,  
How many inches  
Did it go in?*

— Four.  
*One, two, three, four.*

Het resultaat is hier afhankelijk van het antwoord dat door één van de deelnemers gegeven wordt op de vraag van de afteller, die daardoor niet in de mogelijkheid is het spel te manipuleren. Op die manier wordt echter een nieuw gevaar geïntroduceerd: diegene die het antwoord geeft, kan nu het verdere verloop manipuleren. Maar ook daartegen bevatten sommige teksten voorzorgsmaatregelen:

*Engine, engine, on the line  
Wasting petrol all the time.  
How many gallons does it take,  
Five, six, seven or eight?  
— Eight.  
E-I-G-H-T spells eight.*

Nu de beantwoorder verplicht is te kiezen uit een aantal alternatieven, wordt hem of haar de mogelijkheid tot manipulatie ontnomen. De afteller op zijn of haar beurt moet de letters van het getal spellen, wat—gezien de relatieve complexiteit van het Engelse spellingsysteem voor jonge kinderen—ook hier de kans op manipulatie aanzienlijk vermindert. In het volgende voorbeeld gaan dergelijke maatregelen nog verder:

*As I went down the Icky Picky Lane,  
I met some Icky Picky people.  
What colour were they dressed in,  
Red, white, or blue?  
— Red.  
R-E-D spells red.  
And that's as fair as fair can be  
That you are not to be it.*

Hier is de passage tussen het gegeven antwoord en het einde van de tekst bijna zo lang als sommige aftelrijmpjes in hun geheel. In de volgende tekst wordt de beantwoorder dan weer meer vrijheid gegeven, maar de lengte van wat er nog na het antwoord komt, sluit de mogelijkheid tot manipulatie vrijwel uit.

*My mother and your mother  
Were hanging out the clothes  
My mother gave your mother  
A punch upon the nose.  
What colour was the blood?  
Shut your eyes and think.*

– Blue.

*B-L-U-E spells blue  
and out you go  
With a jolly good clout  
Upon your big nose.*

Hoe ver sommige van deze maatregelen tegen manipulatie kunnen gaan, is te zien in de volgende tekst:

*Eachie, peachie, pear, plum  
When does your birthday come?*

– Fourteenth of December.

*1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14*

*D-E-C-E-M-B-E-R.*

*You are out.*

Niemand kan redelijkerwijs nog de eerlijkheid van het resultaat in zo'n geval betwisten.

Overbodig als zulke voorzorgsmaatregelen mogen lijken, toch winnen ze aan gewicht tegen de achtergrond van een ander probleem dat bij het aftellen onopgelost blijft, namelijk hoe beslist wordt wie het aftellen mag doen. Observaties van kinderen laten zien dat hiervoor geen vastgestelde procedure is, waardoor de mogelijkheid van manipulatie weer opduikt. Af en toe kan men kinderen zien die eerst een aftelronde houden om uit te maken wie het 'echte' aftellen mag doen, maar dit is niet de standaardprocedure. Gewoonlijk zijn het eenvoudigweg de oudere en meer overheersende kinderen in de groep die automatisch de rol van afteller op zich nemen. Per slot van rekening veronderstelt de activiteit van het aftellen een behoorlijke bedrevenheid in het onthouden van versjes, vlotheid in het coördineren van aanraken, tellen en opzeggen, metrisch gevoel en woorden in lettergrepen kunnen splitsen, in sommige gevallen ook het kunnen spellen van woorden (zie eerdere voorbeelden). Men kan in dit verband ook terugdenken aan het eerder beschreven voorbeeld, waar het oudste meisje automatisch de rol van afteller op zich nam. Dat ook haar broertje die rol op zich zou kunnen nemen, leek uitgeslo-

ten. (Merk op dat ook de volwassenen die kans niet kregen, wat het exclusieve karakter van deze vorm van literatuur onderstreept.) Met andere woorden: alertheid en ervaring zijn de geaccepteerde praktijken om de rol van afteller te mogen vervullen. Wel ziet men af en toe dat een wat jonger of wat minder alert kind uit strategische overwegingen een keertje de rol van afteller mag vervullen, vooral als het wat gaat jengelen. Maar ook dan is duidelijk dat het slechts om een tactische toewijzing van de rol gaat, die alleen met goedkeuring van de meer ervaren kinderen kan worden verleend.

## Ten slotte

De hier voorgestelde analyse zegt iets over het verband tussen literatuur en maatschappij. De literaire teksten die kinderen in dit geval gebruiken, bieden de mogelijkheid om met vormen van sociale macht om te gaan, om te leren over structurele manieren van toewijzing of uitsluiting van lidmaatschap aan ofwel dominante ofwel ondergeschikte posities. Tegelijkertijd wordt de groepsvorming vergroot en blijft het genoeg in het spel behouden. Daaruit volgt dat de vormen en functies van deze mondelinge teksten in feite verre van triviaal zijn. Ze vormen een uiterst doeltreffend middel om een culturele wereld te ontdekken en te vormen, en daardoor zijn ze een middel tot socialisatie, paradoxaal genoeg door kinderen zelf uitgevonden. Als zodanig vormen de zelfgecreëerde literaire ervaringen van kinderen in hun eigen wereld de basis waarop kennis en gevoel, inzicht en motivatie gebaseerd zijn.

## Noot en literatuur

- I Dit boek verschijnt bij Bohn, Stafleu & Van Loghum te Houten.

Bornemann, E., *Studien zur Befreiung des Kindes*. 3 delen. Frankfurt/M., Ullstein, 1980.

Kelly, M. H. & D. C. Rubin, 'Natural Rhythmic Patterns in English Verse: Evidence from Child Counting-Out Rhymes' in: *Journal of Memory and Language* 27 (1988), p. 718-740.

Opie, I. & P. Opie, *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford, Oxford UP, 1959.

Opie, I. & P. Opie, *Children's Games in Street and Playground*. Oxford, Oxford UP, 1969.