

Karen Woets: Sesam, open u Over de verborgen plaats van kinderliteratuur

Piet Mooren, Anne Vermeer en Herman Verschuren (red.), *De verborgen plaats van kinderliteratuur op school*. Den Haag, NBLC, 1991, 120 blz. f 29,15

Onlangs verscheen een verslag van het symposium 'De verborgen plaats van kinderliteratuur; kinderliteratuur in eindtermen en schoolwerkplannen van basis- en speciaal onderwijs', dat in 1989 werd gehouden op de KUB te Tilburg. Naar aanleiding van deze dag schreef ik eerder een artikel in dit blad (Woets, 1989). Het hier te bespreken boek bevat de lezingen die op het symposium gehouden zijn en drie artikelen die al eerder in *Leesgoed* verschenen. Het symposium had als thema het gebruik van kinderliteratuur op school en de manier waarop dat gebruik zou moeten worden vastgelegd. Het onderwerp wordt belicht door onderwijzers, methodemakers, schrijvers en andere 'boekpromoters'.

Het symposium werd begonnen met drie plenaire lezingen van de schrijvers Joke van Leeuwen en Karel Eykman en van de schrijver/onderwijzer Jacques Vriens. Daarna was het programma verdeeld over vier thema's: wereldoriëntatie, taal-leesonderwijs, tweede-taalverwerving en intercultureel onderwijs, en muziekonderwijs. Per thema waren er twee lezingen: over wereldoriëntatie spraken Harry Dona en Peter Stadhouders & Piet Mooren. Bij taal-leesonderwijs waren dat Herman Kakebeeke en Eduard Bol. Intercultureel waren de lezingen van Paul Vierboom en Krish Sietaram & Anne Vermeer. Over het muziekonderwijs sprak

alleen Henk van Doorn. De thematische ordening van het symposium is in het boek niet terug te vinden; de lezingen lijken in willekeurige volgorde te staan en bij de introductie van de sprekers in de inleiding wordt ook van deze willekeurige volgorde nog afgeweken.

Kinderliteratuur op de verborgen plaats

Het lijkt vreemd om een symposium te organiseren over 'de verborgen plaats van kinderliteratuur' en het vervolgens te hebben over 'kinderliteratuur in eindtermen en schoolwerkplannen van basis- en speciaal onderwijs'. Dat laatste klinkt namelijk niet zo verborgen.

De inleiding van het symposiumboek van de hand van Piet Mooren schept duidelijkheid: 'Op veel scholen, ook scholen die veel aan kinderliteratuur doen, leidt het kinderboek immers een verborgen bestaan in die zin dat de aandacht en de tijd die worden besteed aan kinderboeken niet wordt geformaliseerd in het schoolwerkplan' (p. 7). En wat betreft de eindtermen: die vormden 'voor de basisschool een actueel thema omdat daarin aan kinderliteratuur een minimale plaats werd toegekend. De vraag was of dat terecht is en wel in overeenstemming met het gebruik dat veel scholen van kinderliteratuur maken, niet alleen bij lezen maar ook bij andere vak- en vormingsgebieden. Of zou juist een programma met weinig geëxpliciteerde en toetsbare kennis de meeste garanties bieden voor een school om van zijn leerlingen ook boekenwormen te maken?' (p. 7-8). De inleider geeft zelf aan voor welk dilemma je komt te staan als je nadenkt over de relatie kinderliteratuur, eindtermen en toetsen: '[...] wel opnemen in eindtermen en toets levert weliswaar de zekerheid op dat scholen kinderboeken een plaats zullen geven in het programma, maar niet noodzakelijk ook dat kinderen plezier leren krijgen in lezen. En met niet opnemen loop je het risico dat het werken met kinderliteratuur een vrijblijvende aangelegenheid blijft of wordt en dat kinderliteratuur verbannen blijft naar de ruimte van de schaarse overschietende uurtjes' (p. 10).

In de Wet op het Basisonderwijs worden aandachtspunten genoemd die in het gehele onderwijs een rol zouden moeten spelen: zorgverbreding, differentiatie, individualisering, intercultureel onderwijs en bevordering

van de creativiteit. De rol die kinderliteratuur kan spelen met betrekking tot deze aandachtspunten is in de voorgestelde eindtermen niet uitgewerkt. Uit de symposiumlezingen blijkt dat men zich in het onderwijs juist wel van deze mogelijkheid bewust is en het al in de praktijk brengt.

Mooren stelt in de inleiding de vraag aan de orde wat Lea Dasberg (1981) bedoelt als ze het heeft over de verborgen plaats van het kinderboek. Een kind kan zich letterlijk verbergen met een boek. Wat het boek bij het kind oproept en de avonturen die het beleeft via het lezen, zijn alleen voor het kind zelf niet verborgen.

Eén van de functies van kinderliteratuur is volgens Dasberg het aansluiten bij de beleevingswereld van het kind. De beleevingswereld is doorgaans groter dan de leefwereld: 'Een kind wiens leefwereld is ingeklemd tussen de huizenblokken van de grote stad kan in zijn beleevingswereld met Winnetou over de prairies galopperen, met Ali Baba onder de rovers verkeren, met Marco Polo door China zwerven, met Robinson een onbewoond eiland vorm geven, 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). De beleevingswereld voedt volgens Dasberg wat het kind leest, en het gelezene 'krijgt daarmee de functie van wat Langeveld beschreef als «de verborgen plaats in het leven van het kind»' (Dasberg 1981, p.93).¹

Dasberg erkent dat inmenging van school en bibliotheek zinvol zijn als het gaat om leerboeken, maar het recreatieve boek zou men aan het kind moeten laten op een verborgen plaats. Mooren stelt in zijn inleiding dat het duidelijk zal zijn 'dat de functie die Dasberg aan het kinderboek toeschrijft, op zichzelf weinig discussie behoeft, met dien verstande dat zij het kind voor ogen heeft dat die verborgen plaats al kent. De vraag is wel, en dat was een van de centrale thema's tijdens het symposium, hoe een school, die als eerste taak heeft lezers te maken van kinderen die nog geen weet hebben van zulke avonturen thuis op de bank, de leerlingen ook zover krijgt' (p.8-9).

Voor schrijfster Joke van Leeuwen is de verborgen plaats haar eigen huis, waarin ze voor niemand bereikbaar is wanneer ze een boek

aan het maken is. En het is tevens de plaats in het kind waar het geraakt wordt door wat het hoort of leest. Ze beschrijft de klas als een omgeving waarin door middel van verhalen wel degelijk een intieme sfeer gecreëerd kan worden. Wanneer dat zo is, zegt ze, 'dan voel ik het, als daar meer hangt dan alleen de plaatjes aan de muur' (p.120).

Zonder al te veel omhaal een kind bereiken wil ook Karel Eykman. Zijn verhaal zit vol metaforen, maar de mooiste is wel die waarin hij het schrijven voor kinderen vergelijkt met het schrijven van een liefdesbrief: 'Schrijven voor kinderen (niet alle kinderen natuurlijk, maar die onhandige, niet zo aangepaste, verlegen sector waar ik me verwant mee voel) is het schrijven van liefdesbrieven, en iedereen die, bij gebrek aan telefoon wel eens een liefdesbrief heeft geschreven, weet hoe nauw dat luistert, ook hoe spannend en link dat is: één verkeerd woord en het is weer voor máanden uit' (p.115). En wat zit er dan in zo'n liefdesbrief-boek? Allereerst moet het herkenning van de eigen emoties oproepen, ten tweede moet het moed geven, en, last but not least, er moet vooral liefde uit spreken.

Leesplezier

De eerste aanleiding om een symposium over kinderliteratuur te houden was het vijftigjarig bestaan van de Tilburgse Aloysiussschool, een basisschool waar kinderliteratuur een allerm minst verborgen leven leidt. Harry Dona, directeur van de jarige school, hield een lezing met als titel 'Opstapjes en uitstapjes met kinderliteratuur'. Hij beschrijft hoe binnen zijn school bereikt is dat kinderliteratuur een structurele plaats heeft gekregen. Voorop stond dat kinderen weer plezier in het lezen zouden krijgen; een uitstapje behoort iets plezierigs te zijn. Veel kinderen moesten echter eerst weer aan het lezen gebracht worden: 'Triviale lectuur en strips vormden lang het hoofdrecht op het leesmenu van onze kinderen. Als er al gelezen werd. Want uit verhalen tijdens de wekelijkse kringgesprekken bleek, dat veel kinderen hun vrije tijd vooral doorbrachten met buiten spelen, sporten of naar de tv kijken' (p.45).

Dona is van mening dat je kinderen niet

moet afhouden van het lezen van wat dan triviale lectuur heet, maar dat je kinderen wel moet laten kiezen uit een breed aanbod van boeken. Dit onder het motto 'voor elk wat wils', en ook 'wat niet is kan nog komen'. Vanuit de overtuiging 'dat een structureel inpassen van kinderliteratuur in het totale onderwijspakket een gunstige invloed heeft op de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van de kinderen' en 'dat het ook hun kennis zal vergroten' (p. 50) is het lezen ook een opstapje. Met name voor de kinderen die moeite hebben met het lezen op zich is de vergrote aandacht voor het lezen van boeken in de vorm van ingeroosterde tijd op de Aloysiusschool een uitkomst: 'Recreatief lezen – lezen in het bibliotheekboek – was maar al te lang een middel om de tijd te doden voor die kinderen, die met hun taak klaar waren. In het algemeen kan gesteld worden, dat dit ten nadele werkt van de zwakkere lezers. Zij zullen immers maar al te vaak meer tijd nodig hebben voor het uitvoeren van hun schriftelijke opdracht. Zeker als daarbij gelezen moet worden' (p. 47). Lezen is dus eigenlijk verplicht, al heet het recreatief. Maar Dona weet uit ervaring dat de verplichting niet zwaar is als er volop keus is uit boeken en leuke activiteiten rondom de boeken.

Leesplezier staat ook centraal in de bijdragen van Herman Kakebeeke en Jacques Vriens. Voor Kakebeeke is het niet zozeer belangrijk op wat voor manier lessen over kinderliteratuur worden vorm gegeven – hoewel hij zelf wel aan een taal-/leesmethode heeft meegewerkt – maar meer 'dat ze kinderen het gevoel geven dat boeken, verhalen, gedichten iets voor hen kunnen betekenen, dat ze er plezier aan kunnen beleven. Zeker zo belangrijk is het dat de kinderen er door gestimuleerd worden zelf te gaan lezen, niet alleen op school maar vooral daarbuiten om dan, en ik gebruik de woorden van Astrid Lindgren, het allergrootste avontuur te beleven' (p. 21).

Vriens probeert op zijn school vooral kinderen die niet graag lezen toch aan het lezen te krijgen. Weinig kinderen komen volgens hem aan Wim Hofman of Imme Dros toe, maar je kunt ze wel andere boeken laten lezen, geen hoogtepunten uit de jeugdliteratuur, maar wegbereiders. Belangrijk is dat plezier in lezen de basis kan zijn voor véél lezen, 'en hoe méér leeservaring kinderen opdoen, hoe groter de

kans is, dat zij goed leren omgaan met «begrijpende leesteksten», waarbij ik dan in de eerste plaats niet denk aan verhalen uit de kinderliteratuur, maar aan informatieve teksten uit bijvoorbeeld hun aardrijkskunde- of geschiedenisboek' (p. 62). Van literaire maatstaven zoals recensenten die hanteren, moet de school zich niet te veel van aantrekken, volgens Vriens, want juist via de boeken die als wegbereiders dienen – waartoe hij ook zijn eigen boeken rekent – komen kinderen tot Hofman en Dros.

In 'Van Nijntje tot Nabokov, stadia in de leesontwikkeling' gaan Jeanne Kurvers en Piet Mooren ook op dit laatste punt in: 'Liefhebbers van de hogere literatuur vormen is een nobele taak van het onderwijs, lezers vormen gaat daar echter aan vooraf. En terugblikkend van Nabokov naar Nijntje zullen ook heel wat rechtgeaarde literatuurlijkhebbers moeten bekennen dat ze heel wat series gelezen hebben die lang niet allemaal op evenveel kwaliteiten aanspraak kunnen maken als Nijntje' (p. 35).

Zijn de bovengenoemde auteurs ervan overtuigd dat je kinderen op de basisschool in aanraking moet proberen te brengen met 'echte' kinderliteratuur, Eduard Bol vormt hierop een uitzondering. Het lezen en begrijpen van een literaire tekst vraagt van een kind heel wat meer reflectie dan het begrijpen van een voorgelezen (verhalende) of zakelijke tekst. Een literaire tekst vormt volgens hem 'een specifieke combinatie van de verhalende tekst en de zakelijke tekst' en daarom is hij van mening 'dat de systematische introductie van dergelijke teksten thuishoort in het voortgezet onderwijs' (p. 56).

Smaakontwikkeling

Vanuit de verborgen plaats van het boek kun je heel wat te weten komen over de wereld, die van jezelf en van anderen. Daar gaat het natuurlijk om bij vakken als aardrijkskunde en geschiedenis. Dat kinderliteratuur bij die vakken een grote rol kan spelen, tonen Peter Stadhouders en Piet Mooren aan met betrekking tot de wereldoriëntatiemethode *Het ei van Columbus* (De Bruin & Linnenbank 1991). Een selectie van poëzie zorgt voor een verrassende of herkenbare kijk op een 'zakelijk' onderwerp, en elk thema in de methode is voorzien van een

geannoteerde boekenlijst. Zelf typeren de auteurs de poëzie en verhalen als 'strooigoed' met daarin voor elk wat wils. Het gevarieerde aanbod bevat 'opstapjes tot een persoonlijke smaakontwikkeling in het omgaan met fictie, non-fictie of een combinatie van beide' (p. 99).

Voordat een kind zelf kan gaan genieten van een boek op een verborgen plaats moet het wel boeken aangereikt hebben gekregen. Dat is onder meer de taak van het onderwijs. Het begrip 'smaak' blijft in het verhaal van Stadhouders & Mooren neutraal. Henk van Doorn geeft er echter in 'Spelen met liedteksten' een waarde-oordeel aan mee. Hij moet niet veel hebben van 'zogenaamde kinderliederen in de «popmuzieksfeer»' (p. 111), aangezien deze liederen niet bevorderlijk zijn voor 'de ontwikkeling van de goede smaak'. Hij beschrijft hoe hij in de muzikles repertoire in de trant van *Kinderzang en kinderspel* (Kes, Pollmann & Tiggers 1956) gebruikt om van te leren (rijmschema, ritme) en om op te improviseren. Het omgaan met deze teksten legt volgens hem de basis voor het omgaan met 'echte poëzie' (p. 109).

Het interculturele perspectief

Bij kinderen die Nederlands als tweede taal hebben, wordt de taalvaardigheid in die tweede taal vergroot wordt door veel lezen, mits dat op structurele wijze gebeurt. Op de Oscar Romero-school in Rotterdam wordt daar in ieder geval intensief aan gewerkt, getuige het verhaal van Paul Vierboom. De boekpromotie staat wel in een zeer intercultureel perspectief, aangezien 90 procent van de kinderen van buitenlandse afkomst is.

Naast vergroting van de taalvaardigheid, zo stellen Krish Sietaram en Anne Vermeer in hun bijdrage, kan via leesmateriaal (maar dan geen 'Puk en Muk'-verhalen) 'een correct beeld van deze multiculturele samenleving gevormd [...] worden' (p. 79). Voor zover je ooit een 'correct' beeld kan krijgen. Waarschijnlijker is het zo dat kinderen die met meer culturen in aanraking komen, in sommige boeken een houvast kunnen vinden: 'Juist voor het kind dat opgroeit in een multiculturele samenleving waarin de normen en waarden voor hem tweeslachtig van karakter kunnen zijn en kunnen conflicteren heeft het een privé-domein nodig waarin het zijn wortels na kan gaan, kan reflek-

teren op zijn biculturaliteit, vorm kan geven aan zijn eigen identiteit. Door te lezen kan het kind dat: het sluit zich af en creëert een eigen wereld, identificeert zich met personen naar zijn eigen wensen, zonder dat het gezien wordt' (p. 79-80). En hiermee zijn we weer bij de verborgen plaats.

Eindtermen en toetsing

De meningen over eindtermen en toetsing, voor zover die gegeven worden, lopen toch wel uiteen. Van Dona die de opname van kinderliteratuur in de eindtermen ziet als een erkenning van het belang van kinderliteratuur, tot Vierboom die het CITO op de loer ziet liggen om de eindtermen te gaan toetsen en die vindt dat het CITO van de kinderliteratuur moet afblijven 'want met het maken van toetsen is het enthousiasme voor een onderwerp nog nooit groter geworden' (p. 90-91). Wat getoetst kan worden heeft meer met het omgaan met kinderliteratuur te maken dan met inhoudelijke kennis. Je kunt, volgens Dona, bij voorbeeld wel nagaan of kinderen de weg weten in de bibliotheek, wat ze lezen, hoe vaak ze lezen, en of ze genres kunnen onderkennen.

Maar al met al zijn alle auteurs het erover eens dat er op school liefhebbers van boeken gevormd moeten worden. Kinderliteratuur is al in de school aanwezig, al is het maar in vele methoden. Als het gebruik van kinderliteratuur op school niet is opgenomen in schoolwerkplannen, eindtermen of anderszins is vastgelegd, wil dat geenszins zeggen dat er niets aan gedaan wordt. Integendeel zelfs, zoals sommige praktijken uitwijzen.

Zelf de schat ontdekt

De verborgen plaats van kinderliteratuur op school gaat voor het merendeel over het belang van lezen: waarom er gelezen moet worden op school, hoe boekpromotie vorm kan krijgen, welke functies het lezen heeft et cetera, met als doel de algemene en literaire ontwikkeling van kinderen die met plezier lezers voor het leven moeten worden. De bijdragen aan deze bundel tonen aan dat de 'verborgen' plaats van kinderliteratuur al lang ontdekt is. Maar misschien moeten alleen nog méér mensen van het belang van kinderliteratuur op school worden

overtuigd, of van het belang er structureel en toch plezierig mee om te gaan. De gegeven citaten uit het boek vormen hopelijk het 'strooi-goed' dat lezers doet verlangen naar méér lekers. De lezers mogen zich tevens door dit boek aangespoord voelen zich te mengen in de discussie over kinderliteratuur, school en eindtermen. Bovendien kunnen zij zich verder verdiepen in de onderwerpen door middel van de literatuurverwijzingen aan het eind van ieder artikel.

De ontdekking van de verborgen plaats van kinderliteratuur op school – in realiteit en in boekvorm – is een aantrekkelijke steun in de rug of een aansporing voor iedereen die kinderliteratuur meer ruimte wil toebedelen dan de overgebleven minuten van de les.

En tot slot voor wie zich identificeren wil met Ali Baba (in de rijmende bewerking van Willem Wilmink met Ali Baba als muis):

*De grot waar Ali binnenging,
daar was me toch een schittering
van zilverstaven, gouden schalen,
saffieren, parels en opalen,
van voorgeslacht op nageslacht
in eeuwen roof bijeengebracht.
Hij pakte in wat hij kon dragen,
maar kijk: de deur was dichtgeslagen.
Het was maar goed dat hij de list
van 'SESAM OPEN U' nog wist.
Zijn ezel laadde hij vol zakken
die hij verstopte onder takken.
Zo reed hij dan zijn steegje in,
nog rijker dan de koningin.
(Wilmink, strofe 5-6)*

Een list hebben we gelukkig niet nodig om van de rijkdom van kinderliteratuur te genieten, maar wel iemand die zich het 'sesam open u' herinnert, en het van schrijvers 'gestolen' goed doorgeeft aan opgroeiende lezers.

Noot en literatuur

- 1 Aan de ideeën van Langeveld heeft Weijers (1991) recentelijk aandacht gewijd. Voor Langeveld, schrijft hij, bevindt 'de verborgen plaats [...] zich weliswaar binnen de vertrouwde alledaagse sfeer van het eigen huis, maar onttrekt zich daar tegelijkertijd aan. Het kind kan de verborgen plaats tot hol maken of tot

nest of boot; de ruimte kan alles zijn en de tijd lijkt er ver weg' (Weijers, 1991, p. 83). Met name interessant is de relatie die Weijers beschrijft tussen ideeën uit de wetenschap en de vormgeving daarvan in literatuur. Het idee van de verborgen plaats is bij voorbeeld in het werk van Goethe, Sartre, Milne, Carroll, en Reve te vinden.

- Bruin, R. de & C. Linnenbank, *Het ei van Columbus*. Tilburg, Zwijzen, 1991.
 Dasberg, Lea, *Het kinderboek als opvoeder*. Assen, Van Gorcum, 1981.
 Kes, D., J. Pollmann & P. Tiggers, *Kinderzang en kinderspel*. Haarlem, De Toorts, 1956.
 Weijers, Ido, *Terug naar het behouden huis. Roman-schrijvers en wetenschappers in de jaren vijftig*. Amsterdam, SUA, 1991. Dissertatie UVA.
 Wilmink, Willem, met Carl Hollander als illustrator, *Ali Baba en de veertig rovers*. Den Haag, Leopold, 1983.
 Woets, Karen, 'Wat heb je nou aan boekenwijsheid. Over de plaats van kinderliteratuur op school' in: *Moer* 1989/6, p. 238-246.