

### Waar is Sebastiaan gebleven? Over fictie en non-fictie in het lees- en zaakvakkenonderwijs

‘Zo, dat was de Mississippi. En waarom uitgerkend de Mississippi?’

‘Het stond in een boek,’ zei ik.

‘Dan is het goed,’ zei hij.

*Op scholen wordt nog vaak een strikt onderscheid gemaakt tussen fictie en non-fictie: bij leesonderwijs worden vooral fictionele teksten gelezen, terwijl bij zaakvakken voornamelijk non-fictie aan bod komt. Een onderscheid dat belemmerend kan werken als we leerlingen willen laten ervaren hoe leuk en zinvol lezen kan zijn.*

*Piet Mooren laat in zijn bijdrage zien hoe behalve het gebruik van fictionele ook non-fictionele teksten de leesvaardigheid van kinderen en hun plezier in lezen bevordert, zoals in het voorbeeld van Robert. Hij bespreekt de methode Wie dit leest waarin verreweg de meeste teksten fictioneel zijn. Komt een jongen als Robert dan wel genoeg aan zijn trekken? In het laatste deel van zijn bijdrage gaat Piet Mooren in op het gebruik van boeken bij zaakvakken in de methode Het ei van Columbus. Gelardeerd met voorbeelden beschrijft hij de deelmethode voor aardrijkskunde en natuuronderwijs.*

Jan Blokker noemde ons ooit eens allemaal in meer of mindere mate Papoea's. Dit was naar aanleiding van het lezen van *Papoea en film*, een boekje uit de jaren vijftig dat bericht over het gedrag van Papoea's tijdens een bezoek aan de bioscoop. In die bioscoop zagen zij het Polygoon-filmjournaal, daarna een documentaire over een educatief onderwerp, reclame en vervolgens de hoofdfilm. Na het bezoek werden de Papoea's enige vragen over de eigenlijke hoofdfilm gesteld als 'Waar ging het eigenlijk over?' 'Wie is de held?' 'Wie is de schurk?' en 'Krijgen ze elkaar?' De antwoor-

den op deze vragen voldeden niet aan de verwachtingen van de onderzoekers:

*'Het allerverst kwamen sommige geënquêteerden in een opsomming van gebeurtenissen die zij zich al dan niet in de oorspronkelijke volgorde wel zo'n beetje konden herinneren: er werd geschoten, er werd gezoend, er werd in twee auto's ontzettend hard achter elkaar aan gereden, er werd van een heel hoog gebouw naar beneden gevallen, dat soort dingen. In die perceptie werd echter geen begin van samenhang opgemerkt, of zelfs maar bevroed, tussen de evenementen.'* (Blokker 1989, p. 24)

Opmerkelijk was verder dat er aan details veel belang werd gehecht in de navertelling en dat de Papoea's geen onderscheid maakten tussen de non-fictie van journaal en documentaire en de fictie van reclame en film; personen en gebeurtenissen uit het gehele bioscoopprogramma werden met elkaar verbonden.

Voor de Papoea's was fictie en non-fictie dus één pot nat. Maar zij waren dan ook onbekend met het medium film of televisie. Op hetzelfde moment waarop het onderzoek plaatsvond, waren er in Nederland al 100.000 televisies verspreid. Toch constateert Blokker dat zijn eigen kinderen ook Papoeagedrag vertoonden na een avondje televisiekijken: 'het televisie-aanbod, toen en nu, is voor een beginnening natuurlijk even confuus en diffuus als een bioscoopvertoning. Je ziet ongelukken, rampen en schietpartijen die waar gebeurd schijnen te zijn, en ongelukken, rampen en schietpartijen waarvan aangenomen moet worden dat ze zijn verzonnen' (p. 25).

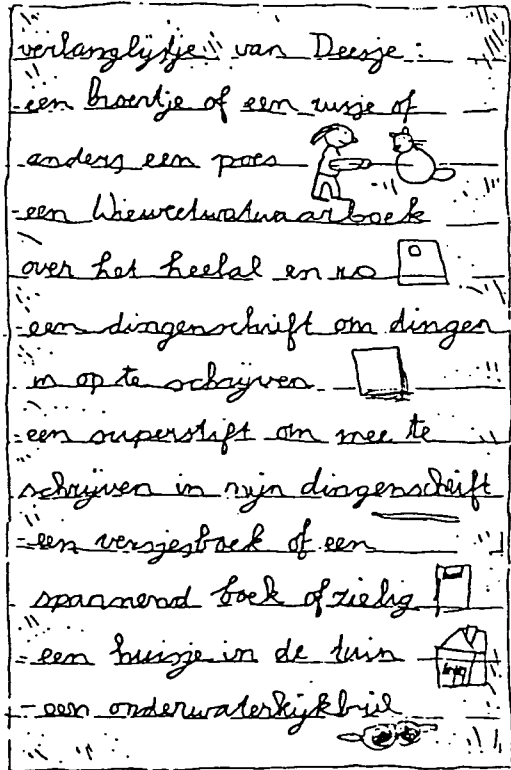
Een ander medium waarbij kinderen met dit onderscheid te maken krijgen is de krant; er is het feitelijke nieuws, maar ook commentaren, columns, soms strips, soms verhalen en reclame in allerlei soorten.

Blokker is geïntrigeerd door de manier waarop jong en oud het voor elkaar krijgen 'om in die ontzettende chaos van indrukken, beelden en signalen, geschreven en getekende, gefotografeerde en gefilmde boodschappen keuzes te maken, zekere analyses te verzinnen of te ondernemen, samenhangen te ontwaren of juist niet, zoals die Papoea's.'

Hij noemt dat een voorwaarde om 'uiteindelijk redelijk te kunnen mee functioneren in de beschaafde samenleving of wat wij daarvoor bij onderlinge afspraak plegen aan te zien' (p. 27).

## Lees- en leefkinderen

Het cognitief kunnen onderscheiden tussen fictie en non-fictie is een belangrijke vaardigheid om met informatiemiddelen als televisie en krant om te kunnen gaan, maar wat vinden kinderen er zelf van? Een verlanglijstje zoals dat van Deesje kan daar een aardig idee van geven. Het verlanglijstje is te vinden in *Deesje* van Joke van Leeuwen (p. 10).



Afbeelding 1: Verlanglijstje van Deesje

Dit lijstje laat heel aardig zien waar de onderwijzer samen met de andere opvoeders – een broertje, zusje of poes is zijn pakkie-an niet evenmin als doorgaans een huisje in de tuin of een onderwaterkijkbril – zoal voor heeft te zorgen. Haar verlangen naar een ‘Wieweatwaarboek over het heelal en zo,’ roept de vraag op of het onderwijs wel voldoende kansen biedt aan dit soort nieuwsgierigheid van kinderen.

Het dingenschrift en de superstift vertegenwoordigen het elementaire verlangen van Deesje om zelf sporen van geletterdheid in

haar wereld achter te laten. Ook wil ze ontroerd worden door een versjesboek, een spannend boek of een zielig boek. Ze verlangt dus zowel voedsel voor het hart als voedsel voor het hoofd (een Wieweatwaarboek).

Annie Schmidt zei eens dat er leefkinderen en leeskinderen zijn. Deesje is daarvan een combinatie. Die leefkinderen die vaak een broertje of een zusje dood hebben aan het lezen moet je niet al te veel lastig vallen met vragen over wat ze van leesmateriaal vinden. Maar er zijn ook leefkinderen die veel moeite hebben met het verwerven van een vlotte leesvaardigheid. Zulke kinderen hebben behalve op leestech-nische hulp ook recht op stimulerende adviezen in wat ze voor hun plezier of voor hun hobby zoal kunnen lezen. Daarmee kunnen ze immers hun specifieke kennis van de wereld inzetten om hun leesvaardigheid te vergroten. Voorkennis en context zijn immers bepalend voor succesvol lezen. Genres, verhaalstructuren en tekstsoorten horen daarbij.

Kinderen die weinig interesse in lezen hebben en bovendien ook nog eens slechte leesprestaties neerzetten, dreigen terecht te komen in de vicieuze cirkel die Bamberger als volgt weergaf: ‘Vele kinderen lezen geen boeken, omdat ze niet goed kunnen lezen en ze kunnen niet goed lezen, omdat ze geen boeken lezen’ (geciteerd in Binder, 1970, p. 24). Wanneer je zulke kinderen toch vooruit wilt helpen, doe je er goed aan te letten op wat hun hobby’s zijn. Die kinderen lopen immers de kans om in het opzicht zoals Blokker dat heeft beschreven Papoea’s te blijven.

Maar wat voor kansen biedt het onderwijs op dit punt? Ik wil wat dit betreft even de inmiddels al oude noties longitudinaliteit en latitudinaliteit in herinnering roepen. Longitudinaliteit staat voor de doorgaande lijn in het onderwijs van, zeg, de eerste notie ‘niet echt gebeurd’ tot een kritische evaluatie van de vermeende objectiviteit in een krantenbericht. Latitudinaliteit is wel omschreven als ‘elk vak is ook onderwijs Nederlands’, toen overigens nog aangeduid als moedertaalonderwijs. Voor het onderwerp van dit verhaal zou latitudinaliteit bijvoorbeeld vertaald kunnen worden als: in het leesonderwijs moet ook aandacht zijn voor de non-fictie van de wereld en de geschiedenis (dat gebeurt voor

een deel al), in het zaakvakkenonderwijs zou ook wel eens aandacht besteed mogen worden aan de 'bosatlas van de kinderliteratuur'. De indruk is dat kinderen via de leesles vooral fictie krijgen aangeboden en dat non-fictie vooral aanwezig is in het zaakvakkenonderwijs. Om er achter te komen wat er met non-fictie in het lesonderwijs en met fictie in het zaakvakkenonderwijs gedaan kan worden en hoe de verhouding fictie – non-fictie ligt, worden hierna een methode voor voortgezet lezen en een methode voor wereldoriëntatie aan de hand van enkele thema's besproken. Dit zijn respectievelijk *Wie dit leest* en *Het ei van Columbus*.

### Lees- en zaakvakkenonderwijs

Het bovenstaande dwingt tot een integratie van fictie en non-fictie zowel in het lesonderwijs als het zaakvakkenonderwijs. Een aantal overwegingen spelen hierbij een rol.

**LEESVAARDIGHEID IN HET ALGEMEEN**  
Kinderen als Deesje moeten zowel een wereld van woorden leren beheersen als een wereld van kaarten, diagrammen, schema's, grafieken en tabellen. Voor beide werelden is leesvaardigheid van belang. Het is daarom een goede zaak het aanleren van leesvaardigheid te combineren met andere vakken als rekenen, wis-kunde en aardrijkskunde. In de leesles zou er daarom ook van de domeinen van andere vakken gebruik gemaakt moeten worden. Deesje wil immers niet alleen een spannend boek of een versjesboek maar ook een Wiewetwat-waarboek over het heelal en zo. Voor zo'n boek zal ze bij de afdeling informatieve boeken, bij het onderwerp sterrenkunde, te rade moeten gaan. Haar interesse voor een wereld-oriënterend onderwerp geeft haar een extra kapstok voor het lezen.

**LEESBEVORDERING IN HET ALGEMEEN**  
Leesbevordering is een belangrijk doel op de basisschool. Dat kan zowel via de leesles als via het zaakvakkenonderwijs. De zaakvakken bieden zoals gezegd een prima kapstok om kinderen met fictie en non-fictie te confronteren. Met de onderwerpen uit de zaakvakken wordt de werkelijkheid verkend. Met de fictie en non-fictie wordt er voor Deesje en alle leef-

en leeskinderen een extra dimensie aan die werkelijkheid gegeven; relativering, verdieping, aanvulling...

Vooral met de non-fictie wordt er tegemoet gekomen aan de specifieke interesses van kinderen en wordt de kennis van nog meer ankermomenten voorzien. Tegelijkertijd komt er via de loopplank van de non-fictie ook fictie aan en worden kinderen bekend gemaakt met een Joke van Leeuwen, Wim Hofman of een Willem Wilmink, met de smaakmakers kortom van de kinderliteratuur.

**INTERESSES VAN KINDEREN** Zowel bij de leesles als bij de zaakvakken is het van belang om tegemoet te komen aan interesses en voorkeuren van kinderen om ieder kind bij de les te kunnen houden, en dat kan via een breed aanbod van fictie en non-fictie.

Vooral bij kinderen die achterblijven met lezen is behalve voor de technische tekortkomingen ook aandacht voor de leesinteresse gewenst, zoals in het volgend voorbeeld.

Enige jaren geleden kreeg ik van een school de vraag of Robert al dan niet moest blijven zitten. Hij zat in groep 6 en uit zijn dossier bleek dat al vaker achterstand was geconstateerd. Bij mij las hij in één minuut 39 woorden waarvan 2 fout. Vergeleken met leeftijdsgenootjes was hij zo'n twee jaar achter. Om te weten te komen hoe hij met lezen presteerde vergeleken met zijn klasgenoten heb ik de hele klas de Cito-toets 'Begrijpend lezen' afgenomen. Robert bleek opnieuw hekkesluis: hij maakte 11 van de 25 vragen goed; tweederde van de reproducerende vragen en eenderde van zowel de concluderende als de samenvattende vragen. Bij zo'n leesvaardigheidsniveau was de kans natuurlijk groot dat Robert van het lezen in de vrije tijd niet z'n speciale hobby zou maken. Toch wilde ik met name daar graag wat meer van weten.

Op de Leesattitudeschaal (LAS) van Aarnoutse bleek hij tot de tien procent te horen die het minst van lezen houdt. Gevraagd naar wat hij graag in z'n vrije tijd deed, noemde hij tv-kijken en sporten heel leuk, lezen leuk, kon knutselen hem maar matig boeien en noemde hij luisteren naar muziek ronduit vervelend. Robert had meer dan 15 stripboeken, tussen de 5 en 15 gewone boeken, was lid van de bibliotheek, ging daar eens per maand naar toe

en las minder dan een boek per week. Geen gretige lezer kortom, maar nou toch ook weer geen kind dat met geen stok aan het boek te krijgen is.

Maar wat las hij graag, welk soort boeken had zijn voorkeur? Daarover bood de LAS weinig inzicht. Wel inzicht gaven de vragenlijstjes van Manja Heerze die naging of er een verband bestond tussen leesvaardigheid en voorkeur voor fictie dan wel non-fictie en of kinderen met leesproblemen relatief vaker dan goede lezers non-fictie boeken kozen die aansloten bij hun interesses en hobby's. Robert vond het belangrijk dat een boek niet te dik is en dat je er iets van leert en belangrijk was het voor hem dat er plaatjes in staan. Hij had een uitgesproken voorkeur voor non-fictie, zoals met name bleek uit zijn voorkeur voor (niet-bestaande) titels.

Robert koos zeven informatieve en drie verhalende boeken. Op basis van alle zonete genoemde gegevens heb ik ouders en klasdocent geadviseerd om Robert een paar maanden lang extra aandacht bij het lezen op school en thuis te geven. In de klas kwam dat vooral neer op meer training van de leesteknik en van het leesbegrip, thuis op het lezen van non-fictie uit de 'Wereld op Zak'-serie en uit 'Zoeklicht'-titels die aansloten op zijn interesse. Aan het eind van het jaar zou ik Robert en zijn klas opnieuw toetsen om te zien of zitten blijven vermeden kon worden. Leerkracht en ouders committeerden zich aan de voorgestelde aanpak, zelfs moest ik vader ervan weerhouden om meteen de hele 'Wereld op Zak'-serie voor Robert te gaan kopen. Zo'n leesberg ineens zou immers ave-rechts uit kunnen pakken; het leek verstandiger Robert zelf als loon voor z'n inspanningen om de week bijvoorbeeld een deeltje uit die serie uit te laten gaan zoeken.

Bij het herhalingsonderzoek had Robert alle reproducerende vragen goed beantwoord en was hij er 18 schaalpunten op vooruitgegaan, volgens het Cito ruim boven de grens van toevalseffecten. Zittenblijven was van de baan, al moest het lezen natuurlijk wel een punt blijven van zorg en aandacht. En op school hoorde ik zo nu en dan dat het goed bleef gaan.

Zo'n half jaar later, tijdens het kinderboekenweekfeest in de Stadsschouwburg, kwam

ik een jongen tegen met een vrouw, die me aankeken alsof ze mij heel goed kenden. Waar kende ik hen toch van, vroeg ik me af, totdat me nog net op tijd voor een praatje inviel dat het Robert en zijn moeder waren. Wie had ook kunnen verwachten dat Robert, die volgens de LAS tot de tien procent kinderen behoorde die het minst van lezen houdt, naar de schouwburg zou komen om de Kinderboekenweek te vieren?

Inspelen op specifieke voorkeuren zou als standaard voor onderwijs op maat mogen gelden. Maar hoe kom je daar achter? Via spreekbeurten en projecten bijvoorbeeld, via een opstel, een gesprekje met Robert of via het verlanglijstje van Deesje. Daaruit kan dan blijken dat het kinderen niet alleen te doen is om ontluikende geletterdheid sec, maar ook om ontluikend historisch, geografisch of biologisch besef.

Een combinatie van kinderliteratuur met aardrijkskunde kan bijvoorbeeld, blijkens onderzoek van Annemarie Helms, positief bijdragen tot een verbetering van de kaartvaardigheid (Helms 1995). Van een experimentele groep en een controlegroep heeft Helms de kaartvaardigheid gemeten op twee momenten, namelijk voor en na het werken met jeugdliteratuur door de experimentele groep. Zij koos voor drie aspecten van het kaartlezen, te weten:

- het aangeven van de betekenis van kaartsymbolen met behulp van een legenda;
- het bepalen van de richting op de kaart;
- het relatief lokaliseren.

Fragmenten uit kinderliteratuur vormden haar interventie-programma. Ze koos uit het werk van Wim Hofman, Joke van Leeuwen, Arnold Lobel, Het Schrijverscollectief en Jos van Hest. Op grond van de resultaten concludeert zij 'dat de kaartvaardigheid van basisschoolleerlingen inderdaad verbeterd kan worden door het lezen en verwerken van fragmenten uit de jeugdliteratuur die betrekking hebben op aspecten van de kaartvaardigheid' (Helms 1995, p. 154).

De mooiste integratie van boeken en zaakvakken stelde Wim Hofman zelf voor: een bosatlas van de kinderliteratuur. Hiervoor draagt hij fragmenten en kaarten aan van Edward

Lear, Lewis Carroll, Stevenson en Robinson Crusoe tot Roald Dahl. In die atlas moeten alle soorten kaarten en onderwerpen opgenomen worden die zoal in de kinderliteratuur voorkomen. Er moet dus een kaart van de wereld in, want: 'In kinderboeken reist men nogal eens door de wereld of om de wereld of men trekt de wijde wereld in' (Hofman 1995, p. 159). Ook moeten er blanco kaarten, kaarten van eilanden en weerkaarten in. En daarbij nog de bossen (vanwege de enge bossen uit sprookjes), lui-lekkerland, de chocoladerivieren uit Roald Dahls *Sjakkie en de chocoladefabriek*, en een sterrenkaart.

*'De Bosatlas van de kinderliteratuur zal naast zeekaarten met of zonder ijselijk spitse ijsbergen of zeeroerseilanden, naast ontdekkingsreizigerslanden met verschrikkelijke gebergten waar lawines razen, zware bossen, woeste rivieren, ondoordringbare jungles, smoothete woestijnen, rommelende vulkanen en diepe oceanen veel bladzijden moeten hebben voor aanvullingen en appendici, dat zie ik wel aankomen. Het register zal eindeloos zijn'* (p. 171).

Hofman besluit zijn opsomming met de maan: die komt

*'onwaarschijnlijk veel in kinderboeken voor (...) Aan het reizen naar de maan werd ook al snel gedacht. In kinderboeken was men er veel eerder dan dat men er werkelijk een voet op zette en er een dansje maakte (...) Ja, de maan moet wel in de Bosatlas en er moeten afbeeldingen in staan die laten zien dat de maan lachen kan en boos kan zijn of je vriend kan worden en dat je er op kan zitten, dat je er een schuitje aan kan hangen en dat je langs manestrallen naar de aarde af kunt zakken, zo naar je huis. Daar in dat huis staat je nog war-*

*me bed met op het plafond de kaart van Dromenland.'*

## Wie dit leest

*Wie dit leest* is een leesmethode voor het basis-onderwijs, die werd samengesteld door Cor Aarnoutse en Jos van de Wouw. Het eerste deel verscheen in 1990. De methode is bestemd voor groep 4 tot en met 8 en bevat vijf onderdelen: technisch lezen, begrijpend lezen, informatie verwerven en leesbevordering en deze vormen weer de basis voor vrij lezen.

De opzet van de methode is voor alle groepen identiek. Er zijn steeds tien eenheden of thema's waarbinnen de vijf deelaspecten van het lezen terugkomen.

De auteurs gaan bij het onderdeel leesbevordering uit van een ontwikkelingslijn. Kinderen doorlopen op de basisschool een ontwikkeling van emotioneel reageren naar interpretatie en evaluatie:

*'Dat betekent dat de kinderen in de jongste groepen op gevarieerde wijzen vooral hun gevoelens die door verhalen opgeroepen worden, moeten kunnen uiten. In groep 4 en 5 komt daar een eerste argumentatie en waardering bij. In de hoogste groepen kunnen leerlingen zeggen wat ze van een tekst vinden en waarom ze dat vinden'* (Van der Wouw 1992, p. 333).

In de loop van die basisschooljaren worden kinderen zich tevens meer bewust van hun keuzes voor boeken; die gaat van onbewust naar het hanteren en kunnen noemen van criteria. Van groep 1 tot en met 8 ontwikkelen zich: gespreksvormen, lees- en luistervaardig-

boeksoort	groep 4	groep 5	groep 6	groep 7	groep 8	totaal
fictie	144	155	185	242	271	997
non-fictie	6	24	9	32	39	110
poëzie	9	4	2	4	3	22
prentenboek	77	97	50	32	22	278
strip	4	6	8	5	8	31
overige	—	—	—	1	1	2
totaal	240	286	254	316	344	1440

Afbeelding 2: Aantal opgenomen titels in *Wie dit leest*

heid, vaardigheid in het uitbeelden, inzicht in de relatie tussen fantasie en werkelijkheid, verhaalkennis, verwachtingspatronen, belezenheid, poëtische groei, inzicht in het stripverhaal, de wereld van schrijver en tekenaar, toepassing van verwerkingsvormen, de wereld van verhaal en boek.

In *Wie dit leest* worden in totaal 1440 titels van kinderboeken genoemd. Het aantal titels per leerjaar varieert van zo'n 250 tot 50, zoals in afbeelding 2 te zien is.

**BOEKENLIJST** Verreweg het grootste aandeel kinderboeken, bijna zeventig procent, in *Wie dit leest* wordt gevormd door fictie, op grote afstand gevolgd door de categorie prentenboeken (bijna twintig procent) en non-fictie (zeven procent). Poëzie en strips zijn nauwelijks opgenomen in de boekenlijst, terwijl ze wel ruimschoots aanwezig zijn in het methodisch materiaal. Het relatief grote aandeel fictie in de methode blijft in elk jaar verhoudingsgewijs gelijk, het aandeel prentenboeken neemt over de leerjaren duidelijk af. In groep 4 en 5 zijn ongeveer eenderde van de opgenomen kinderboeken prentenboeken, in groep 8 is dat nog slechts zeven procent. De verdeling van non-fictie over de leerjaren is wat wisselender.

De boekenlijst is bedoeld voor het vrije lezen: de titels zijn kort geannoteerd en er zijn geen opdrachten aan verbonden. De boekenlijst sluit steeds aan bij een thema; elk leerjaar heeft tien thema's. Elke thematische lijst is ingedeeld in vier categorieën: boeken voor moeilijk lezenden, voor de gemiddelde lezer, voor de betere lezers, en boeken die geschikt zijn om voor te lezen.

**METHODISCH MATERIAAL** De teksten voor technisch en begrijpend lezen en voor het verwerven van informatie zijn speciaal voor de methode door bekende schrijvers geschreven. Die teksten zijn afwisselend verhalend en informatief.

De tien thema's zijn koepelthema's en komen dus elk jaar terug. Ze betreffen verschillende genres en onderwerpen uit het dagelijks leven van de kinderen, uit de natuur, aardrijkskunde en geschiedenis. De thema's bieden steeds vijf varianten, zoals blijkt uit de volgende twee reeksen:

- geheim – spanning – gevaar – ontdekkings- tochten – detective
- de manier waarop je het verhaal vertelt – vertellen – schrijven – media – taalspel

De helft van de thema's heeft een non-fictioneel karakter en toch is de fictie bij elk thema oververtegenwoordigd op de boekenlijst.

De teksten bij het onderdeel leesbevordering zijn meestal afkomstig uit bestaande kinderliteratuur, maar soms ook speciaal voor de methode geschreven, zoals het verhaal *De reiskoffer* bij het thema 'ontdekkingsreizen' in groep 7.

Auteur van *De reiskoffer* is Wim Hofman en hij heeft voor het verhaal de in zijn werk al bekende figuren Ansje Vis en Matje Klop genomen. Ansje en Matje ontvangen thuis achtereenvolgens een kookboek, een woordenboek, een atlas en een reiskoffer. Die koffer brengt hen naar een vreemde plek met dichte bossen en een bruine berg met sneeuw op de top, maar ook naar dwergen en een gevaarlijk monster. Om zich te redden wensten ze dat ze het woordenboek en de atlas bij zich hadden. Maar die liggen thuis. De koffer brengt hen gelukkig weer thuis, en daar vragen ze zich af wie hen al die spullen stuurde...

De leerlingen moeten na de helft van het verhaal gelezen te hebben er een mening over geven, de structuur in kaart brengen, zelf een einde schrijven, en na het lezen van het gehele verhaal het eigen einde met dat van de schrijver vergelijken. Naar aanleiding van de open vraag aan het einde van het verhaal kan er eventueel gepraat worden over een antwoord dat te vinden is in ander werk van Hofman.

**FUNCTIONEEL GELETTERD** De ontwikkeling die de auteurs bij de kinderen onderscheiden – namelijk die van kinderen die zich identificeren (groep 4 en 5) naar kinderen die met afstand naar een tekst kunnen kijken en kritisch met tekst kunnen omgaan (groep 6, 7 en 8) – loopt parallel met de ontwikkeling van de soorten teksten, die steeds informatiever worden.

Vanaf groep 5 leren kinderen met soorten teksten en de termen daarvoor omgaan (reclame, fabel, sprookje en gedicht); worden ze wegwijs gemaakt in de bibliotheek, leren ze wat de SISO-code inhoudt en hoe je zelf een

boek kunt opzoeken. In de loop van de leerjaren komen alle aspecten van een boek aan de orde, van het schrijven tot het produceren en verspreiden.

Vanaf groep 6 kunnen kinderen met verschillende bronnen omgaan en teksten kritisch lezen en leren ze omgaan met plattegronden, folders, gidsen, het spoorboekje, tijdschriften en kranten. Op deze manier is er aandacht voor functionele geletterdheid.

Voor groep 7 is er bijvoorbeeld het onderwerp 'Teleteksten' over de media televisie, radio, krant, tijdschrift, computer, telefoon en satelliet. De kinderen leren wat al deze 'teleteksten' inhouden en leren de verhalen over deze onderwerpen te onderscheiden: er zijn informatieve teksten, verhalende teksten en meningsteksten. Ook moeten ze reageren op een gedicht over lezen van Leendert Witvliet.

## Het Ei van Columbus

De methode *Het Ei van Columbus* bestaat uit vier deelmethodes respectievelijk 'De wereld rond' voor sociale ontwikkeling, 'Een zee van tijd' voor geschiedenis, 'In vogelvlucht' voor biologie en 'Land in zicht' voor aardrijkskunde. 'De wereld rond' begint vanaf groep 1, de overige drie deelmethodes beginnen in groep 3 van het basisonderwijs. De eerste jaargangen

van de methode werden in 1991 ingevoerd in het basisonderwijs.

Kinderliteratuur is een vast onderdeel van de methode: ten eerste in de geannoteerde boekenlijsten achterin het deel voor elke jaargroep, en ten tweede in het zogenaamde 'strooigoed': fragmenten, liedjes en gedichten die in de lesstof zijn opgenomen. In de handleiding wordt de opname van kinderliteratuur als volgt verantwoord:

*'De opname van kinderliteratuur (...) dient aldus het fundamentele streven van het basisonderwijs om van alle kinderen zelfstandige en functionele lezers te maken die in staat zijn op eigen houtje informatie op te doen en die zoveel plezier hebben in het lezen van boeken dat ze ernaar blijven grijpen. Dat geldt eens te meer voor kinderen die moeite hebben met lezen en die bij voorkeur non-fictie lezen. Ze krijgen daar alle kans toe als ook om te ontdekken wat fictie voor hun specifieke interesse te bieden heeft' (p. 20-21).*

Van het strooigoed wordt gezegd dat het soms een toelichting op het onderwerp geeft, soms een persoonlijke ervaring weergeeft, en dat een gedicht of lied vaak een emotionele verankering geeft bij de zakelijke kennis: 'Daardoor kan de aangeboden kennis gemakkelijker beklijven, want onderzoek leert dat zo'n gecombineerd aanbod sneller en ook langer sporen achterlaat in het geheugen.'

boeksoort	De wereld rond	Een zee van tijd	In vogelvlucht	Land in zicht	Totaal
fictie	232	121	48	92	493 (29,1%)
non-fictie	209	77	166	104	556 (32,9%)
poëzie	—	2	—	—	2 ( 0,1%)
prentenboek	385	56	37	67	545 (32,2%)
strip	4	5	—	1	10 ( 0,6%)
fotoboek	55	2	2	—	59 ( 3,5%)
audiovis	9	4	—	11	24 ( 1,4%)
overige	1	—	2	—	3 ( 0,2%)
totaal	895 (52,9%)	267 (15,8%)	255 (15,1%)	275 (16,3%)	1692 (100%)

Afbeelding 3: Aantal opgenomen titels in de deelmethodes van Het Ei van Columbus naar boeksoort

Voor kwantitatieve analyse van de geannoteerde boeken (zie afbeelding 3) is gebruik gemaakt van alle delen van de methode die begin 1995 op de markt waren. Op dat moment ontbraken nog de delen voor groep 7 en 8 van 'De wereld rond'.

In de hele methode zijn in totaal 1692 boektitels opgenomen. Iets meer dan de helft van de titels is opgenomen in de deelmethode voor sociale ontwikkeling 'De Wereld Rond' (53 procent) waarin voor toepassingsmomenten van het geleerde bij de zaakvakken gezorgd wordt. De vrijheidsgraden zijn daar voor de kinderliteratuur heel wat groter en het gebruik van kinderliteratuur navenant, zoals blijkt uit de aantallen titels. Ook is er veel leesmateriaal beschikbaar ter ondersteuning van de sociale ontwikkeling. Deze vorm van wereldoriëntatie kan in de keuze van boeken uitstekend worden gecombineerd met intercultureel onderwijs. Het aantal onderwerpen en titels is omvangrijk en bedient alle jaren van de basisschool, dus ook groep 1 en 2.

De verdeling over de overige drie methodes voor geschiedenis, natuur en aardrijkskunde is ongeveer gelijk (rond 15 procent).

Hoewel er bij natuuronderwijs – in vergelijking met geschiedenis en aardrijkskunde – veel non-fictie op de boekenlijst staat, is er meer fictie in de vorm van strooigoed opgenomen dan bij geschiedenis en aardrijkskunde. In het geheel is er hierdoor evenwicht. Overigens, hoewel non-fictie op de boekenlijst de overhand heeft, is er bij elk thema ook fictie te vinden.

**AARDRIJKSKUNDE** Bij een vak als aardrijkskunde liggen de onderwerpen met elk leerjaar letterlijk verder van huis. In groep 3 bevinden de kinderen zich in huis en op school, in groep 4 wordt de buurt, het dorp en de stad verkend, in groep 5 en 6 reizen ze door Nederland, in groep 7 kent Europa voor hen geen grenzen, en in groep 8 worden ze wereldwijs.

De boeken bij die onderwerpen worden juist niet in het 'keurslijf' van de methode gedwongen, maar halen eerder de methode uit haar eigen keurslijf, zoals mag blijken uit het volgende voorbeeld: voor groep 3 is het boek *De*

*Appelmoesstraat is anders* van Joke van Leeuwen opgenomen. Hierin wordt het concept van een (Nederlandse) straat met de vrijwel identieke huizen overboord gezet: nadat Miep er is komen wonen, durven alle bewoners toe te geven aan hun onderdrukte verlangens naar bijvoorbeeld een griezel- of nestjeshuis en maken ze van hun huizen de meest wonderlijke bouwsels.

In groep 3 leren kinderen om met plaatsbepalende begrippen de plaats van een voorwerp ten opzichte van een ander voorwerp aan te geven. Joke van Leeuwen heeft in *Deesje* (p. 11) hierbij precies verwoord wat vele kinderen intrigeert:

*Een kamer  
is in een huis  
is in een straat  
is in een plaats  
is in een land  
is in een werelddeel  
is in de wereld  
is op de aarde  
is in het zonnestelsel  
is in het heelal.*

In groep 6 is Hofman op de boekenlijst vertegenwoordigd met drie titels in het kader van de provincie Zeeland: *Wim, Het Tweede boek over Wim* en *Het vlot*. Hierin trekt de hoofdpersoon veel door de polders en langs het strand, om de spanningen van thuis te ontvluchten of om gewoon mooie dingen te gaan verzamelen. Het leven aan de Westerschelde, een boek en de aardrijkskundeles inspireerden de hoofdpersoon in *Het vlot* om net als Huckleberry Finn een vlot te bouwen en weg te varen over een – in dit geval – denkbeeldige Mississippi.

Een fragment hieruit is opgenomen als strooigoed in groep 8 bij het thema Amerika:

Wim wil van huis weg, het grote avontuur tegemoet. Maar eerst wil hij nog even een blik op de wereldkaart werpen en hij loopt, nog voordat de schoolbel is gegaan, met kloppend hart de zesde klas binnen. Daar wordt hij overvallen door de volgende vraag:

'Wat zoekt u hier?'

Ik schrok: dat was de stem van de meester van de zesde en het hoofd der school. Hij droeg een



bruin pak met streepjes en een hoed en in zijn hand had hij een bruine leren boekentas. Hij legde tas en hoed op de lessenaar. Uit de zak van zijn bruine vest haalde hij met duim en wijsvinger een sleutel-tje waarmee hij het slotje van zijn tas opende.

Ik zei dat ik de Mississippi zocht. Hij antwoordde dat ik die pas in de zesde klas kreeg, maar toch liep hij naar de hoek van de klas, om het touw los te knopen waarmee je de landkaart naar beneden kon takelen. Even later zakte de hele wereld voor het bord. Hij zag er vooral blauw uit. Dat waren de oceanen en zeeën. Het land was groen, bruin en geel en de Mississippi bleek een zwarte lijn te zijn die zich door het groen en het bruin heen kronkelde.

'Dit', zei meneer De Bont, want zo heette het hoofd van onze school, 'is de Mississippi, jongeman.'

Hij had het touw weer vastgemaakt en tikte met een stok die op een biljartkeutje leek tegen de kaart en de hele wereld beefde ervan. Hij bewoog daarna de stok naar boven. 'De Mississippi is een rivier die hier ontspringt,' zei hij. 'Hier, bij het Itacameer. En dan loopt hij helemaal zo naar het zuiden met allerlei stroomversnellingen door prairies, immense grasvlakten, ruige bergachtige streken en zware bossen zo naar de Golf van Mexico. Hier is dat. Daar is de rivier breed, misschien wel een kilometer of meer. Dat is niet zo breed als de Westerschelde, want die is hier bij Vlissingen wel vijf kilometer breed. De Mississippi is een lange rivier, misschien is hij wel drieduizend kilometer lang. Zo, dat was de Mississippi. En waarom uitgerekend de Mississippi?'

'Het stond in een boek,' zei ik.

'Dan is het goed,' zei hij.

(W. Hofman, *Het vlot*, p. 154)

Zo zetten een boek en de uitleg van meneer De Bont de topografische verbeelding in gang met jaren later de autobiografische roman *Het vlot* van Wim Hofman als resultaat. Zulke fragmenten, die hun ontstaan ten dele danken aan de aardrijkskundeles, zouden geënt op dat onderwijs de wereld wel eens heel wat dichterbij de kinderen kunnen brengen.

**NATUUR** De belangrijkste veranderingen in het natuuronderwijs, die tevens verwerkt zijn in 'In vogelvlucht' zijn:

- Kinderen zelf onderzoek laten doen, in buurt en schoolomgeving;

- Evenredige aandacht voor de levende en de niet-levende natuur;
- Het gebruik van een realistische context door het dagelijks leven als uitgangspunt te nemen en informatie over te brengen via verhalen met leeftijdgenoten als hoofdpersonen.

Onderzoeksvaardigheden en de dagelijkse omgeving krijgen kansen via boeken waarmee de kinderen zelf thuis op eenvoudige wijze aan de slag kunnen, zoals de boeken van Midas Dekkers.

Deze uitgangspunten kunnen worden geïllustreerd aan de hand van het thema 'Kleverige draden' over spinnen. In het openingsverhaal van Tais Teng ontdekken Kees en Carmen een spin in een web en ze stellen hun tante dan allerlei vragen over spinnen. Daarna worden uitspraken van kinderen over verschillende soorten webben aangehaald, wordt een spin nader bekeken en gecategoriseerd. Maar voordat ze dat doen zijn ze naar buiten geweest om zelf op zoek te gaan naar spinnen en webben.

Van de kinderen wordt verwacht dat ze na de les webben en spinnen kunnen onderscheiden en opzoeken en met verschillende materialen en technieken een web kunnen maken. Zelf onderzoek doen de kinderen door spinnen in de klas te houden en te observeren.

Het thema wordt afgesloten met het gedicht *De spin Sebastiaan* van Annie M.G. Schmidt, een versje van Kees Stip over de spin en een fragment van Gerard Brands uit *Een krekel voor de keizer* onder de kop 'Meer over spinnen'. De kinderliteratuur heeft hier volgens José Simons tot doel om 'onverwachte aspecten van het onderwerp (te belichten), bijvoorbeeld de gevoelens van de arme spin Sebastiaan. De gedichten en de verhalen in de methode bieden de leerlingen de mogelijkheid om leerstof emotioneel te verankeren' (Simons 1992, p. 155).

Het gedicht van Kees Stip biedt amusement, en het fragment van Gerard Brands gaat in op één van de moeilijkste vragen die kinderen kunnen stellen: kunnen spinnen denken?

*'Het schijnt ook voor te komen dat spinnen in de onderste hoeken van hun web een takje ophangen. Dat doen ze vooral als het flink waait. Dan blijft het web tenminste rustiger hangen. In Engeland*

werd eens een web ontdekt waaraan vlak boven de grond een steentje bungelde. Toen de onderzoeker dat steentje ook weer weghaalde, vertrok de spin naar een andere plek. Gelijk had ze, vind ik. Of spinnen kunnen denken, weet ik niet. Maar prima ideeetjes hebben ze soms wel' (p. 154).

Spinnen vol ideeën zijn Anansi en Charlotte. Hun verhalen staan op de boekenlijst: *Anansi* van Noni Lichtveld en *Charlotte's web* van E.B. White. Beide boeken gaan over spinnen met sterke karakters op beslissende momenten.

De Anansi-vertellingen werden in de zeventiende en achttiende eeuw door de slaven uit West-Afrika naar het Caraïbisch gebied gebracht. Onder moeilijke omstandigheden boden ze een uitlaatklep en de mogelijkheid op bedekte wijze kritiek te leveren op de overheersers. Anansi is het enige dier dat een draad kan spinnen en langs diezelfde draad weer omhoog kan klimmen. Zo vormt hij een verbinding tussen God en de mensen. Zijn gedrag is echter al even uitermate aards als dat van Reinaart de Vos. Hij heeft gedurig 'last van hongerbuik', drinkt graag een biertje en weet als meester in het liegen en bedriegen de machtigen steeds weer een hak te zetten. Zijn adagium is 'wie niet sterk is, moet slim zijn.'

In *Charlotte's web* wil de vader van het meisje Fern een pasgeboren biggetje om zeep helpen omdat het geen levenskansen zou hebben. Fern krijgt het van haar vader gedaan dat het blijft leven en zij verzorgt het biggetje Wilbur. Haar volgende succes is dat Wilbur niet naar de veemarkt hoeft, maar terecht komt op de boerderij van een vriendelijke oom. Daar leidt hij terzijde van een mesthoop een heerlijk leven, dat opnieuw bedreigd wordt door het naderend kerstfeest. Zelfs het liefste varken wacht het lot van ham en gerookt spek. Ook Fern kan geen list meer verzinnen. Op dat moment komt Charlotte het verhaal binnen. Ze is een vindingrijke spin, met de 'gave van het woord'. In haar web weeft ze wonderen in blokletters, zoals 'wat een varken', 'geweldig' en 'stralend'. De mensen denken dat hun een 'teken is geschied', want 'ze geloven bijna alles wat ze geschreven zien staan.' Wilbur wordt beroemd, wint een prijs op de jaarmarkt en van gerookt spek kan geen sprake meer zijn, want een gelauwerd varken eet je niet op.

## Slot

Maar wat baat het om geen Papoea's meer te zijn, als we de onfortuinlijke Sebastiaan, de inventieve Anansi en de slimme Charlotte als fictieve spinnen bij de non-fictie van het zaakvakkenonderwijs moeten missen? Kinderen op de basisschool zijn al gauw geen Papoea's meer die tussen fictie en non-fictie geen onderscheid weten aan te brengen. Anders dan de Papoea's lijken leerlingen in het algemeen meer dan globaal vertrouwd met beide vormen van schriftgebruik, al zijn daarover geen onderzoeksgegevens bekend. Maar ook als dat wel het geval is, kan het daar niet bij blijven, willen de kinderen het meer of minder fictionele karakter van bijvoorbeeld de column of de historische rubriek van Blokker in *de Volkskrant* later meteen kunnen herkennen.

Tegen die achtergrond is het minder gelukkig wanneer in leesmethoden nagenoeg uitsluitend gewerkt wordt met fictionele teksten. Het is immers nog maar de vraag of de eenzijdige fictionalisering van het leesonderwijs de vorming van het wereldbeeld van de leerlingen wel ten goede komt, nu juist het zaakvakkenonderwijs kapstokken aanreikt om greep te krijgen op de wereld en dezelfde greep weer voorwaarde is om de fictionalisering van de wereld op waarde te kunnen schatten.

Een Siamese tweeling van leesonderwijs en zaakvakkenonderwijs, van fictie en non-fictie, zou dan ook ideaal zijn. Als leerlingen er dan dankzij dit onderwijs in slagen de Papoea in hen af te leggen, mogen wij ze vervolgens de lotgevallen van de onfortuinlijke Sebastiaan, de inventieve Anansi of de slimme Charlotte als de fictieve spinnen bij het non-fictie-web van het zaakvakkenonderwijs niet onthouden.

## Literatuur

- Binder, L., 'Der junge Leser, Ergebnis einer natürlichen Entwicklung oder soziale und nationale Prägungen?' in: *Jugendliteraturforschung international*. Weinheim, 1970.
- Blokker, J., 'Wij zijn allemaal papoea's' in: P. Mooren en H. Verdaasdonk (red), *Kinderen en non-fictie*. Tilburg, Zwijssen, 1989.
- Heerze, M., *Zin en Tegenzin. Non-fictie voor kinderen met leesmoeilijkheden*. Doctoraalscriptie lite-

ratuursociologie, Tilburg, Katholieke Universiteit Brabant, 1988.

Helms, A., 'De topografische verbeelding. De invloed van kinderliteratuur op de kaartvaardigheid van basisschoolleerlingen' in: H. van Lierop-Debrauwer, P. Mooren, P. Quelle & H. Verschuren (red), *Zo goed als klassiek*. Den Haag, NBLC, 1995.

Hofman W., 'Naar een Bosatlas van de jeugdliteratuur' in: H. van Lierop-Debrauwer, P. Mooren, P. Quelle & H. Verschuren (red), *Zo goed als klassiek*. Den Haag, NBLC, 1995.

Simons, J., 'Elfjes en herfstwandelingen; onderzoek en boeiende teksten in het natuuronderwijs. De waarde en de beperking van onderzoekend leren bij natuuronderwijs' in: H. van Lierop-Debrauwer, P. Mooren, P. Quelle & H. Verschuren (red), *De kunst van het lezen*. Den Haag, NBLC, 1994.

Van de Wouw, J., 'Leesbevordering' in: Th. Aalbers e.a. (red.), *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1992.

Annie Beullens

---

## De boekenjuf of boekenmeester *Leesbevordering op de basisschool*

---

*Lezen is, volgens Chambers (1995), ervaren dat woorden niet alleen verwijzen naar het woordenboek maar dat ze een zekere toverkracht bezitten die mensen laat praten, dingen laat gebeuren en ideeën aanreikt waarvan je nog nooit gehoord hebt. Lezen is ervaren dat woorden je kunnen amuseren, bang, bedroefd of gelukkig maken, je kracht en energie kunnen geven.*

*Alleen... je moet weten hoe de magie werkt en daarbij spelen leraren, ouders en andere ervaren lezers een grote rol.*

*In de bijdrage van Annie Beullens tijdens de HSN-conferentie werd iets van die magie van literatuur zichtbaar. Zeer geïnspireerd en inspirerend las zij het verhaal van de boekenjuf voor. In haar bijdrage aan dit themanummer is getracht iets van haar vertelwijze te bewaren.*

*Annie Beullens opteert voor een nieuwe wijze van omgaan met jeugdliteratuur die leesplezier en het gevoel van 'ik kan het' op de eerste plaats zet. Vragen als: 'Wat is lezen eigenlijk?' 'Wanneer leest iemand?' en 'Hoe worden kinderen lezers?' houden haar nu al meer dan acht jaar intens bezig.*

*Het eerste gedeelte van dit artikel schetst het ontstaan van de functie van boekenjuf en de context waarin gewerkt wordt. Leesbevordering in de praktijk wordt in twee delen opgesplitst: kleuters en groep 3/4 en vervolgens leesbevordering in groep 5, 6, 7 en 8.*

---

### Wat doet een boekenjuf?

Toen ik in 1982 Jannie Daanen, een Nederlandse bibliothecaris, hoorde vertellen hoe zij werkte met kinderen en boeken in klasverband, dacht ik: 'Dat zou ik ooit ook willen