

# werken met boeken

Werken met boeken:  
Enkele reis naar het Hogere

---

*Februari 1977 verscheen een discussienota over literatuuronderwijs aan kinderen tot twaalf jaar: Werken met boeken, luidt de titel. De inhoud is als volgt:*

- Na het woord vooraf door de voorzitter van de CMM komt:*
- De inleiding;*
- Beschrijving van enkele lessen en wat conclusies daarbij;*
- Het huidige leerplan (plus examen) op Pedagogische Academies en opleidingen voor kleuterleidsters;*
- Een overzicht van de huidige praktijk in het lager en kleuteronderwijs;*
- Enkele lesmogelijkheden voor literatuuronderwijs aan kinderen tot twaalf jaar;*
- Hoe je een project van leerplanontwikkeling zou kunnen opzetten;*
- 7 discussiestellingen.*

*Om meer van deze CMM-nota te weten te komen is aan drie leraren uit het veld gevraagd commentaar te leveren op de nota. De drie leraren zijn:*

*Jozien Anker, tot voor kort lerares Nederlands op een Pedagogische Academie; sinds 1977 aan een lerarenopleiding. Zij is met Jan Boland de auteur van het jongste DCN-cahier over leesonderwijs.*

*Ed Leeflang, leraar Nederlands aan de Pedagogische Academie Bouman te Amsterdam.*

*Wil Waanders, onderwijzer aan de De Colignyschool te Heemskerk.*

*Naast hun kritiek is er ook nog een commentaar op de opbouw en de*

*presentatie van de discussienota toegevoegd.*

*Al deze kanttekeningen hebben we tenslotte voorgelegd aan Annelies Dekkers, lid van de zogenaamde subcommissie E. Deze subcommissie E had zich als taak gesteld deze nota te schrijven. Zij weerlegt bepaald niet álle kritiek, maar maakt vooral duidelijk hoe de nota tot stand is gekomen, hoe er aan is geschreven en herschreven.*

*Kritische punten zijn onder andere:*

- de nota is oppervlakkig en paternalistisch;*
- literatuuronderwijs voor kinderen tot twaalf jaar wordt gezien als een middel en een doorgangsfase naar 'hogere' literatuur, waarbij het omgaan met literatuur verengd wordt tot de structuralistische aanpak;*
- de nota speelt niet in op behoeften uit het veld;*
- de werkwijze van de Adviescommissie Leerplanontwikkeling Moedertaal (ACLO-M) maakt het wellicht onmogelijk om aan voornoemde bezwaren tegemoet te komen; wellicht zijn ook haar middelen onvoldoende.*

---

## Opbouw en presentatie

De nota is naar buiten gebracht als een discussienota, maar het grootste deel ervan is puur informatief. Voor discussie zijn slechts vatbaar de uitgangspunten zoals ze neergelegd zijn in het voorwoord en de inleiding alsmede enkele opmerkingen in het hoofdstukje over leerplanontwikkeling. Ook de zeven stellingen die achter aan de nota zijn toegevoegd lenen zich voor een gedachtenwisseling. Maar: de stellingen hebben niet zoveel te maken met de voorafgaande tekst. Ze komen als een deus ex machina ter stimulering van het gesprek. Onderling zijn de stellingen ook erg ongelijksoortig. De ene stelling stelt het gehele literatuuronderwijs aan de orde, de andere beperkt zich tot de wenselijkheid van strips. Veel deelnemers aan de discussiemiddagen (door de CMM georganiseerd) ervoeren het als een dwang dat er niet over de uitgangspunten van de nota gepraat kon worden, maar dat er alleen gesproken mocht worden over de stellingen.

In het informatieve deel van de nota (verreweg het grootste) komt een enquête en een steekproef als basis voor een overzicht uit de praktijk. De steekproef is nogal amateuristisch van opzet. Positief tenslotte moet de omvang van de nota worden gewaardeerd: 37,5 vel tekst. Voor drukbezette, leesschuwe onderwijsmensen derhalve in een korte tijd door te nemen.

## Inhoudelijke kritiek op de nota

*Jozen Anker: Weinig nieuws*

Ik had iets nieuws verwacht en niet een beschrijving van het werken met boeken zoals talloze mensen dat al tijden doen. Mijn kritiek kent vier hoofdpunten: het literatuurlijke van de hele nota, de al te centrale rol van de leerkracht, de functie die aan het lezen gegeven wordt en de tekstbenadering zoals die in de nota wordt gemonstreed.

*Het literatuurlijke*

De kriebels krijg ik als ik lees dat kinderen (voorbereidend) literatuuronderwijs moeten krijgen zonder dat 'literatuur' gedefinieerd wordt en zonder dat uitdrukkelijk wordt gesteld dat het hier feitelijk een opstapje is voor het latere literatuuronderwijs in de top havo/vwo. Immers: de motivatie voor het literatuuronderwijs (te lezen op p. 10 van de nota) is in zulke algemene bewoordingen gesteld dat alle soorten kinderboeken er onder vallen.

Uit de nota proef ik dat men zich graag wil bezighouden met het 'goede' kinderboek. Maar wat maakt een kinderboek 'goed'? En zijn er kinderboeken die altijd even goed zijn voor alle kinderen? 'Het goede kinderboek' bestaat niet. Dat de nota wel gelooft in het bestaan ervan blijkt onder meer uit de belangrijke rol die de leraar wordt

toegedacht bij het kiezen van boeken voor zijn klas.

### *De rol van de leerkracht*

Deze kan 'het goede kinderboek' te hulp roepen om een probleem te verduidelijken dat speelt in de klas. Dat lees je bijvoorbeeld in de nota: 'Omdat de kinderen "lastig" waren in de klas, besloot de leidster "Max en de Maximonsters" voor te lezen' (p. 15). Als je boeken alleen met pedagogische bedoelingen aanbiedt vind ik dat je de gewone leesbelangstelling geweld aan doet. Een boek wordt dan niet meer gelezen omdat de lezer het wil lezen, maar omdat er zo nodig iets anders mee geleerd moet worden: de moraal barst dan ook vaak 'het goede kinderboek' uit.

### *De functie van het lezen*

Dat alles heeft te maken met de functie die je het lezen geeft. Boeken voor kinderen hebben een wensvullende functie, naar het schijnt. Kinderen lezen een boek terwijl ze door het boek heen naar de (gewenste) toekomst kijken en ze hebben tegelijkertijd te weinig ervaringen om die (toekomst)wereld op zijn waarde te toetsen. Ook in hun ontwikkeling in het algemeen zijn ze lange tijd niet toe aan dat soort reflectie. Volwassenen lezen een boek al confronterende met hun eigen ervaringen: zij nemen kritisch afstand van het geschrevene. Moralisierend kinderboeken behandelen is lezen als een volwassene. En kinderen lezen anders. Daarom hebben Jan Boland en ik in het zojuist verschenen DCN-cahier geprobeerd methodieken te ontwikkelen waarmee kinderen zelf hun boeken kunnen kiezen en we zijn daarbij uitgegaan van de boven omschreven functie van lezen.

### *Tekstbenadering*

Tenslotte: bij het literatuurlijke behoort ook het probleem van de literatuurbenadering. Niet alleen dat uit de nota een nogal eenzijdige structuralistische Merlijn-visie (p. 27) spreekt, maar vooral: deze methode leidt niet tot een wezenlijke analyse van zoiets als gevoelens die meespelen in lezersreacties. Zo'n benadering leidt rechtstreeks naar Drop's *Indringend Lezen* en dat vind ik een benadering die nog maar weinig leesplezier heeft opgeleverd.

### *Ed Leeflang: verschraling*

Natuurlijk past een zekere mate van dankbaar-

heid: een dergelijk discussiestuk kán de belangstelling in 'het veld' voor kinderboeken-in-de-klas ten goede komen. Toch help je dat zelfde veld niet zó erg door werken met (kinder-)boeken af te schilderen als een propedeuse voor het 'echte' literatuuronderwijs. Zeker niet als je verzuimt duidelijk te maken wat 'echt' literatuuronderwijs voor de diverse schooltypen van het voortgezet onderwijs dan wel is of zou moeten zijn. En zo wordt het een wat onbestemde kinderkruiستocht: 'Ernstig op weg naar het Heilige Land'.

Er ontbreken een aantal fundamentele zaken. Bijvoorbeeld: een visie op de vraag hoe de verhouding tussen leerlingen en teksten (ik gebruik dit gortdroge woord hier nu maar even) zou moeten zijn of worden. Immers, het gaat er bij leesonderwijs en de didactiek van de kinderliteratuur om dat er een persoonlijke relatie ontstaat tussen het kind en 'de wereld in woorden'. Dat daar allereerste teksten — en niet alleen fictionele — onder vallen, laat ik nu maar rusten.

Een kind moet tegenóver en ín die tekstenwereld een liefst eigen, ja eigenzinnige houding vinden en een flinke serie vaardigheden ontwikkelen, wil het een zelfstandige en hopelijk geïntrigeerde lezer worden. Dat is voor veel leerlingen geen geringe zaak.

Welnu, zet in zo'n nota dan eens systematisch op een rij: wat je bij zo'n houding denkt, hoe je die houding zou kunnen bereiken met je leerlingen, welke leesgedragingen — ja, een raar woord — daarbij zouden kunnen passen, hoe je die als onderwijzer(es) stimuleert, welke vaardigheden je in welke werkvormen wil laten veroveren en waarom. (Terzijde: toon ook begrip voor de vaak tamelijk trieste beginsituatie, leesafkeer, wansmaak e.d. en geef aan wat een 'mens in het veld' daarmee aan moet.)

Een dergelijke theoretische en organisatorische helderheid mis ik in de nota. Ze is anecdotisch, rommelig en eenzijdig. Willekeurige lessen dienen praktijkmensen het idee te geven: 'O, het moet dus zo.' Niet dat die lessen geen verdiensten hebben — al vind ik ze vaak rijkelijk bedoelerig-van-bovenaf, maar het ensemble wekt wél de wat enge suggestie dat er om lezen heen altijd van alles en nog wat moet gebeuren. Aperitief en digestief dringen zich op. Ik heb eens een enquête onder mijn studenten gehouden naar vroegere leeservaringen. Die wees uit dat ze tijdens die basisschoolperiode lezen op zichzelf wel leuk vonden, maar dat allerlei door de leerkracht be-

dachte nevenactiviteiten (boek navertellen, naspelen, becommentariëren, er een opstel over maken, er een klasseggesprek over houden, etc. etc.) aardig remmend werkten op leesgedrag en boeken-ruil. Al die bijbehorende heisa verdroet menigeen en men hield een boek zo lang mogelijk in zijn bezit om aan dat gedoe te ontsnappen ... En zo zou je in zo'n nota ook eens kunnen waar-schuwen tegen ál te veel bemoeizucht, pretenties en leesplezier bedervende stomiteiten. Van de klassikale 'luidlees-sleurles' tot en met de ver-plichting een geleend boek uit te lezen zijn er nog heel wat gangbaar. Het was toch een *discussie-nota*?

Naar mijn mening hoort zo'n stuk de mensen 'in het veld' — en daar reken ik mezelf ook graag toe — er vooral over te laten nadenken hoe ze er én didactisch én organisatorisch voor kunnen zorgen dat leerlingen *hun eigen draai* vinden in die ge-schreven wereld. En daarvoor is nodig — men vergeve me het jargon —: een breed beeld van de bestaande toestand, een handvol niet te eenzijdige doelestellingen, een visie op de te veroveren leesattitudes en leesvaardigheden en een over-zicht van daaraan gerelateerde plesante werkvor-men.

Kortom, het had allemaal wat grondiger, wat sa-menhangender en minder in de hoogte dravend gekund.

#### *Wil Waanders: waar blijft de echte hulp?*

De voorbeelden beschrijven situaties die bij mij hoogstens drie keer per jaar voorkomen. Als on-derwijsgevende moet je zelf veel initiatief nemen in het aanbieden van literatuur/lectuur.

Ik mis vooral voorlichting over wat geschikte lite-ratuur is. Ik zou wel willen dat de ACLO-M twee-maandelijks een bespreekblad van goede jeugd-lectuur uitgaf of dat er een kaartstelsel zou ko-men waarin de boeken naar thema's gerangschikt staan. Dan kun je snel inspelen op onderwerpen die leven in je klas. Ik zou ook wel willen — het klinkt misschien gemakzuchtig, maar ik weet hoe weinig er in de praktijk van terecht komt — dat er per boek of hoofdstuk door de ACLO-M dis-cussiesuggesties gedaan zouden worden. Een der-gelijke service zou het midden houden tussen leerstof- en leerplanontwikkeling. Zo'n service zou in ieder geval de lesgevende mogelijkheden bieden tot een open leerplan te komen.

Er ontbreekt mijns inziens dus documentatie over lectuur/literatuur en er ontbreekt een

methodiek om vragen te maken bij lectuur/litera-tuur. Daar zou de SLO op in kunnen spelen.

#### **Reactie van Annelies Dekkers, commissielid jeugdliteratuur**

De kritiek op de nota hebben we voorgelegd aan Annelies Dekkers. Zij is lerares Nederlands op een Pedagogische Academie te Zeist en zij was lid van de subcommissie E in de CMM/ACLO-M. Deze subcommissie is de groep die zich met jeugdliteratuur heeft beziggehouden. Met haar hebben we vooral de *werkwijze* van de subcom-missie doorgepraat. Puntsgewijs kan daar het vol-gende over opgemerkt worden:

— De subcommissie heeft als onderwerp litera-tuuronderwijs. We meenden dat het goed was te beginnen met de jongste kinderen, vandaar: jeugdliteratuur voor kinderen tot twaalf jaar. En daarom dat de aandacht zich beperkt heeft tot *jeugdliteratuur*. We zouden (dat was ons plan) hierna doorgaan met literatuuronderwijs aan 12-tot 16/18-jarigen.

— De structuur van de nota is gegroeid in de loop van de bijeenkomsten. Een moeizaam proces, dat schrijven met z'n allen! Er is veel gepraat over formuleringen. Inhoudelijk werd er (begrij-pelijk met zo'n grote groep van mensen) meestal aangestuurd op een middenpositie. Dat maakt veel in deze nota zo neutraal en mager.

— Het verband tussen de tekst en de 7 stellingen is wel aan te tonen, maar dan moet je links en rechts de implicaties van zinnen ook begrijpen. De stellingen zijn er op het allerlaatste moment ingekomen. Alle leden moesten stellingen verzin-nen en die opsturen naar Cees Bolle. Die heeft uiteindelijk geselecteerd en geredigeerd. Het was een kwestie van het beleid dat de stellingen niet te extreem geformuleerd mochten zijn, want dan liep je het gevaar dat de CMM/ACLO-M met die stellingen geïdentificeerd zou worden door de buitenwacht. Dat vreesde men. Zo bijvoorbeeld stelling 3 die nu luidt: 'Poëzie biedt heel eigen en onmisbare mogelijkheden om kinderen zichzelf en hun omgeving te leren kennen.' Oorspronke-lijk stond daar: 'Poëzie moet.'

De stellingen zijn als discussiestellingen niet zo geschikt gebleken. In het begin hebben we op de discussiemiddagen vastgehouden aan die stellin-gen, later (elders in het land) hebben we een deel vrije discussie ingevoerd in het plenaire gedeelte.

— De enquête in een van de hoofdstukken is niet

wetenschappelijk te noemen. De organisatorische mogelijkheden (geld, manuren) waren daarvoor te beperkt.

— De keuze voor literatuur is bewust geweest (los van de ontstaansgeschiedenis). Er zaten in de commissie ook wel een aantal mensen die voorstanders en genietters zijn van het 'fraaie boek'. We hebben in de groep ook lang gediscussieerd over het begrip 'literatuur', maar uiteindelijk werd mijn werkomschrijving met een kleine uitbreiding aangenomen. Zoiets gebeurt als je met een grotere groep mensen een tekst gaat schrijven: een iemand creëert, de rest levert commentaar. Die werkomschrijving dateert trouwens al van 1973 (*Levende Talen* 1973, p. 520).

Ik vind persoonlijk dat je voor literatuur mag kiezen en ik vind ook dat niet alles tot de literatuur behoort, althans dat er sprake is van een literaire gradatie in een tekst (a.h.w. van hoog naar laag literair); referentiële teksten vallen er doorgaans buiten. De titel *Werken met boeken* is daarom ook fout. Die titel is op het laatste moment tot stand gekomen. We moesten allemaal een titel aan Cees Bolle opsturen. Die heeft geselecteerd en geredigeerd. De titel is wat slogan-achtig. Je moet natuurlijk naar de ondertitel kijken: het gaat alleen maar om literatuuronderwijs aan kinderen tot twaalf jaar. Het ging kortgezegd om leesplezier van het 'betere boek'.

— De veronderstelling dat we ons in deze club slechts bezig moesten houden met het literaire heeft voor ons nooit ter discussie gestaan. We hadden vooral het idee dat we ons af moesten zetten tegen het literatuuronderwijs zoals dat veel gegeven wordt op middelbare scholen bijvoorbeeld. Ik denk aan het beschouwende, het afstandelijke, het ernstige. Wij wilden een alterna-

tief bieden door literatuur-hier-en-nu aan de orde te stellen: lol hebben, leesplezier, erin kruipen ...

— Ik ben het met de kritiekpunten van Jozien, Ed en Wil grotendeels eens, maar ze moeten onze functie ook niet overschatten. Als Ed vraagt om een systematiek van doelen, werkvormen en vaardigheden dan is dat ook mijn vraag. Zo'n klus moet gebeuren in een leerplanontwikkelingsproject. Zo'n project komt er niet. Vanwege de bezuinigingen. Het probleem leeft wel in het veld; dat bleek op de discussiemiddagen. Je kunt die nota beter zien als een 'opwarmertje' waarmee verder gegaan moest worden. Heel frustrerend dat zoveel tijd en geld hebben geleid tot een zeer onaf project dat is blijven steken in de beginfase. Zelf hebben we er veel van geleerd, en natuurlijk: het veld is geïnformeerd middels nota en middagen en het probleem is nu meer en meer gaan leven.

— Zoveel moraal in de verwerking van de teksten? We hebben vooral positieve voorbeelden willen geven om mensen te inspireren. Problemen die kinderen óók hebben (gevoelens, angsten) moeten behandeld kunnen worden, bijvoorbeeld door jeugdliteratuur.

— De literatuurbenadering is in onze club nooit een probleem geweest. De subcommissie bestond uit een onderwijskundige, een pedagoog, een directeur van een school, een inspecteur (van origine doorgaand Neerlandici) e.d. Zij hebben het probleem van de benadering overgelaten aan de twee literatuurtheoretici. En wij hebben inderdaad voor de structuralistische aanpak gekozen. Op weg naar Drop's indringend lezen — zou ik het niet willen noemen. We werken meer in de trant van Anbeek/Fontijn: *Ik heb al een boek*.