

Rentmeesterschap in het onderwijs Bevindingen en perspectieven van een prentenboekproject¹

1. De rijken worden rijker en de armen armer

Jarenlang wist ik, op de 21ste zondag na Pinksteren, niet zo goed raad met het evangelie van die week: in de parabel van de talenten van Mattheus kon ik moeilijk een voorbeeld zien van bijbelse gerechtigheid. Dat gevoel van onbehagen werd veel later met regelmaat bevestigd wanneer over de baten van het onderwijs en andere gesubsidieerde voorzieningen met de term Mattheuseffect werd aangegeven dat kennis en vaardigheden zich ophopen bij wie op dat punt al rijk bedeeld is, terwijl de minbedeelden nog armer worden (Stanovich, 1986). Zou Mattheüs die zijn praktijk als tollenaar opgaf om het evangelie van de armen te gaan prediken, dan toch de profeet van de beter gesitueerden zijn gebleven?

De parabel van de talenten heeft echter ook een interpretatie gekregen die minstens zoveel perspectief probeerde te geven aan wat een tijd lang de kanslozen in de samenleving werden genoemd, de met één talent bedeelden of degenen die vooralsnog over niet meer dan 'Het verborgen talent' beschikten om de titel aan te halen die Van Heek meegaf aan zijn inmiddels beroemde studie (Heek, F. van e.a., 1972). De boodschap van Van Heek was het immers om talenten op te graven, niet te begraven. Die intentie is er dankzij het maatschappelijk debat dat zijn boek heeft opgeroepen, eerder groter dan kleiner op geworden in het overheidsbeleid dat voorrang wil geven aan wie achtergaan².

De parabel van de talentenverdeling kan als een sleutelpassage voor velen gezien worden, soms ook voorgangers in het onderzoek naar effecten van interventieprojecten in het onderwijs zoals het prentenboekproject waar in dit artikel verslag van gedaan wordt. Dat rechtvaardigt het om toch eerst nog even wat langer stil te staan bij de parabel zelf en hoe die geïnterpreteerd werd.

In de parabel geeft, zoals bekend, een man die een tijdlang naar het buitenland gaat, zijn bezit aan zijn dienaren in bruikleen: vijf talenten aan de eerste, twee talenten aan de tweede en één talent aan de derde. Bij zijn terugkeer hebben de twee eerste dienaren het toevertrouwde bezit weten te verdubbelen en hij prijst ze de hemel in. De derde dienaar geeft het ene talent terug met de woorden: "Heer, ik heb ervaren dat gij een hard mens zijt, die oogst waar gij niet gezaaid hebt en binnenhaalt waar gij niet hebt uitgestrooid. Daarom was ik bang en ben uw talent in de grond gaan verbergen. Hier hebt ge uw eigendom terug". Van hem wendt hij zich af, hij noemt hem een slechte en luie knecht die nagelaten heeft zijn bezit met rente terug te geven. En hij besluit: "Neemt hem dus dat talent af en geeft het

aan wie de tien talenten heeft. Want aan ieder die heeft, zal gegeven worden, zelfs in overvloed gegeven worden; maar wie niet heeft, hem zal nog ontnomen worden zelfs wat hij heeft. En werpt die onnutte knecht buiten in de duisternis, daar zal geweest zijn en tandengeknars" (Kath. Bijbelstichting St. Willebrord, 1961).

Nog in de kerkbanken gezeten begon ik de parabel van de talenten steeds meer te verstaan als een barre illustratie van een standenmaatschappij en de uitleg die de Willebrordvertaling gaf kon ik niet anders verstaan dan een kortzichtige psychologische verklaring: "Feitelijk is die uiting van de knecht slechts een poging om zijn luiheid te bemantelen: daarom ook wordt hem tot straf het talent ontnomen". Die verklaring is immers blind voor sociogene factoren waardoor de rijken rijker en de armen armer worden.

In dezelfde tijd waarin Van Heek een andere interpretatie van de blijde boodschap van Mattheüs gaf, werd op diverse plaatsen ook gewezen op de sleutelmacht van het onderwijs in de verdeling van kansen op maatschappelijke posities (Idenburg, 1958; Dronkers, 1986). Het onderwijs - zo kan de meest ontnuchterende analyse in het kader van de parabel samengevat worden - vervult de rol van de heer uit de parabel die bepaalt wie er vijf, twee en één talent krijgt toegewezen en ziet er vervolgens met toetsen op toe of die toedeling ook het eraan toegedachte rendement krijgt. Tegelijkertijd bevestigt het onderwijs het milieu waarin iemand geboren wordt en daarmee ook het grote gelijk van Louis Davids: "Als je voor een dubbeltje geboren bent, bereik je nooit een kwartje" (Pelger & Waale, 1980). In die visie op de talentenverdeling door het onderwijs doet het onderwijs niks anders dan bestaande maatschappelijke ongelijkheid reproduceren in een proces dat volgens Bourdieu en Passeron uitmondt in een "differentiële schoolsterfte der verschillende sociale klassen" (Bourdieu & Passeron, 1981).

2. Headhunting avant la lettre

Leerde ik aldus van onderwijssociologen dat in het lot van de man met het ene talent behalve het fatum van de geboorte ook de selectiepraktijk van het onderwijs een grote rol speelt, die visie concurreerde met de boodschap van Van Heeks 'Het Verborgene Talent'. In dat boek las ik in eerste instantie toch vooral de intentie om met het onderwijs als hefboom verandering aan te brengen in de praktijk van de ongelijke talentenverdeling en niet alleen maar te willen oogsten waar anderen eerst gezaaid hebben. Andere auteurs in het ongelijke-kansendebat lieten echter zien dat het Van Heek in z'n zoektocht naar verborgen talent niet alleen maar ging om rechtvaardigheid en dat hij in die tijd van hoogconjunctuur ook wilde voldoen aan de schreeuwende behoefte aan academisch geschoold personeel³. Headhunting avant la lettre.

Statistische gegevens als "dat een jongen afkomstig uit het milieu der vrije beroepen en hogere employées gemiddeld een vijftien maal grotere kans maakt tot

het v.h.m.o. te worden toegelaten dan een leeftijdgenoot uit het milieu der niet-agrarische handarbeiders", zoals ze aan het begin van zijn boek zijn te lezen, hadden samen met de nog navrantere verhoudingsgetallen voor de andere sekse een heel wat langduriger echo dan welke personeelscampagne ooit had kunnen bereiken⁴. Van Heeks dynamische interpretatie van de parabel van Mattheüs was voor velen het reveille om via het onderwijs de maatschappelijke ladder wat verder te gaan bestijgen. De aloude emancipatorische functie van het onderwijs kreeg er een nieuw elan mee.

In dezelfde tijd waarin Van Heeks 'Het Verborgene Talent' een opwaartse mobiliteit in de Nederlandse samenleving op gang bracht, vestigde zich hier - met wat toen nog gastarbeiders heette en met de eerste representanten van 'de laatste resten tropisch Nederland' - een nieuwe, potentiële maatschappelijke onderklasse. De kinderen van die klasse zouden samen met de kinderen uit de achtergebleven arbeidersklasse aan het talentenvraagstuk een aparte actualiteit gaan geven, ook in die zin dat men vormen van apartheid in het onderwijs met gericht beleid probeert te voorkomen. Tegen die achtergrond geldt er inmiddels in het onderwijs een gewichtenregeling waarbij kinderen van ouders die meer dan lbo hebben gevolgd, het gewicht 1.00 krijgen toegekend, terwijl kinderen van wie de Nederlandse ouders met minder onderwijs toe moesten en kinderen van laaggeschoolde allochtone ouders resp. 1.25 en 1.90 als gewicht en vervolgens aan onderwijsformatie krijgen toebedeeld. Die gewichtenregeling mag als een fraaie correctie gelden op de aloude talentenverdeling volgens Mattheüs: een hoger gewicht en dus extra faciliteiten voor wie met één talent moet beginnen en een praktische vertaling van het adagium dat wie achterblijven moeten voorgaan (Kloprogge, 1990).

Binnen dat perspectief van het na-oorlogse onderwijsstimulerings- en onderwijsvoorrangsbeleid kan het prentenboekenproject waar ik in dit artikel over zal rapporteren, als een replicatie-onderzoek van Mattheüs gezien worden: ook ik ben gaan kijken wat er met de - in dit geval in een stimuleringscontext gegeven - talenten gebeurde. En gegeven die context is een waarschuwing vooraf op z'n plaats: woekerrentes zijn niet te verwachten.

3. Ongelijke cultuurparticipatie

Het ongelijk toedelen van talenten is in een standenmaatschappij uiteraard niet beperkt tot de deelname aan het onderwijs. Zo vermeldt Boekman dat Haagse musea in de 19e eeuw alleen maar woensdags en zaterdag tusschen tien en één geopend waren voor wie "wel gekleed was en geen kinderen bij zich had" (Boekman, 1939). Voor zulke standsgebonden privileges is geen plaats in de blauwdruk voor cultuurspreiding die dezelfde Boekman geeft in zijn dissertatie 'Overheid en kunst in Nederland'. Zoals Van Heek als onderwijssocioloog een

correctie aanbracht op de milieu-afhankelijke deelname aan het onderwijs, zo deed Boekman dat als kunstsocioloog voor de milieu-gebonden cultuurparticipatie. Beide invalshoeken gingen elkaar versterken toen Paul de Graaf in zijn dissertatie - in het spoor van auteurs als Claeyns, Meijnen, IJzerman, Rupp en Bourdieu⁵ - het theoretische en empirische bewijs leverde dat ook culturele hulpbronnen bepalend zijn voor het latere schoolsucces. Culturele hulpbronnen zoals bijvoorbeeld de aanwezigheid van boeken in het opvoedingsmilieu (De Graaf, 1987; Kraaykamp, 1993). Deze bevinding werd opnieuw beproefd in de Landelijke Evaluatie van het Onderwijsvoorrrangsbeleid en er bleek opnieuw effect van uit te gaan, hoe zwak ook (Themanummer Pedagogische Studiën, 1993). Maar misschien is er enige reden om nog sterkere effecten te mogen verwachten in het licht van de volgende kanttekeningen bij het in die evaluatie gehanteerde model.

Allereerst valt het op hoezeer onder invloed van de effectieve-schoolbeweging en het verzet tegen een brede stimuleringsbenadering is nagelaten om na te gaan of binnen het gekozen verklaringsmodel culturele hulpbronnen niet een plaats binnen het schoolklimaat verdienen, gelet op de school- en klaskenmerken die als variabelen werden meegenomen.

Culturele hulpbronnen worden daarin immers niet gezien als kenmerken die bijdragen aan de effectiviteit van de school, kenmerken op materieel-structureel niveau, op het niveau van implementatie, van schooleffectiviteit, van stimulering op school- en klasniveau en op instructie-effectiviteit. Dat culturele hulpbronnen zoals kinderboeken voor dwarsverbindingen tussen al die diverse kenmerken en voor het zout in de pap van het onderwijs zouden kunnen zorgen, valt buiten het beeld van het gekozen verklaringsmodel.

Op de tweede plaats ontbreekt het idee dat bij absentie van culturele hulpbronnen in de primaire opvoedingssituatie, compensatie in het onderwijs juist op dit punt alsnog gewenst is. Als je aan de sociaal-etnische achtergrond van leerlingen weinig kunt veranderen en als ook interventies in het eerste socialisatiemilieu niet als de nieuwe Haarlemmerolie gezien moeten worden, dan lijkt het alleen maar verstandig om sterke elementen uit wat door velen als een goede culturele initiatie wordt gezien, alsnog op het programma van het onderwijs te plaatsen (Leseman, 1989). Ik denk dan aan een flinke onderdompeling in het prentenboek als de bakermat van de kinderliteratuur.

Op de derde plaats werd bij de keuze voor taal en rekenen als de centrale vakken waarop het onderwijsvoorrrangsbeleid wordt afgerekend, niet onderkend dat andere ontwikkelingsdomeinen zoals de expressie- en de zaakvakken daar wel eens een belangrijke bijdrage aan kunnen leveren⁶. Die versmalling van onderwijsdoelen gaf me eerder naar aanleiding van het boek 'Schoolvoorbeelden. Effectief onderwijs aan kinderen uit achterstandssituaties' met als auteurs representanten van het CPS en het SCO de indruk alsof "men bij het CPS geheel van God los is en of men bij de SCO de erfenis van Co van Calcar met het oud papier heeft

meegegeven" (Meijnen & Smink, 1991; Wardekker e.a., 1992; Mooren, 1991). Aandacht voor zaken als de bijbel of wereldoriëntatie ontbrak immers volledig.

Op de vierde plaats wordt in het primaat dat aan taal en rekenen in het primaire onderwijs wordt toegekend, lang niet overal een recente paradigmawisseling in de lees- en rekendidactiek gehonoreerd. Met name lijkt het soms alsof in het onderwijsvoorrangsbeleid de taakanalytische aandacht voor zaken als lees- en rekenvoorwaarden die plaats is gaan maken voor de spontane ontwikkeling van geletterdheid en gecijferdheid via een breed vormingsaanbod, nog altijd stand heeft weten te houden⁷. Dat treedt bijvoorbeeld naar voren uit de eenzijdige aandacht binnen OVB voor effectiviteit en toetsing van louter cognitieve lees- en rekenvorderingen, al is het leven ook hier sterker dan de leer gelet op OVB-projecten als 'Boekenpret'⁸.

Welke stand van zaken het na-oorlogse stimuleringsbeleid ook precies heeft opgeleverd, mijn eigen interventie en evaluatie daarvan heeft als achtergrond zojuist genoemde maatschappelijke en vakdidactische heroriëntatie. Kort samengevat heb ik gekozen voor een replicatie-onderzoek van Mattheüs met als extra inzet het prentenboek voor kinderen uit achterstandssituaties en voor allochtone leerlingen die veel minder kans hebben gehad om thuis al met die culturele hulpbron kennis te mogen maken, alleen al bijvoorbeeld omdat hun ouders de kunst van het voorlezen onvoldoende beheersen⁹. Het prentenboek heb ik daarbij opgevat als een rijke context voor een breed georiënteerd taal- en rekenonderwijs met tal van mogelijkheden tot expressieve verwerking. Dat interventie-credo is niet zonder voorgeschiedenis.

4. Het prentenboek als bakermat en als vervanger van de werkelijkheid

Het idee om met name ook prentenboeken een ondersteunende functie in het onderwijs te geven begon in mijn geval met het boek 'Prentenboeken in de school. Een handreiking' (Mooren, 1983). Een centraal inzicht daarin is dat het prentenboek een paraplugenre is waarmee je greep kunt geven op diverse genres als sprookjes, fabels, telboeken, alfabetboeken of dierboeken bijvoorbeeld. Met één genre is het zo mogelijk om een brede basis te leggen voor literaire competentie en bovendien op zoek te gaan naar specifieke allianties met de vak- en vormingsgebieden van het basisonderwijs. De bekendheid met die ene boeksoort zou kinderen extra houvast kunnen geven op een breed terrein van ontwikkeling. Dat is een eerste reden waarom ik van het projekt enig effect meende te mogen verwachten.

In lijn daarmee ben ik met anderen het prentenboek op een breed onderwijsterrein gaan ontsluiten met opnieuw een paar centrale noties. Met het oog op tweede- en vreemde taalonderwijs zorgt het prentenboek voor compensatie, omdat beeld universeler en transparanter is dan taal. Zie bijvoorbeeld Van Horen en

Zeggen, Walkie Talkie en 'Het Ei van Columbus' (Werkgroep Nederlands voor anderstaligen, 1984; Derksen & Stoks, 1986; De Bruin e.a., 1990).

Die dominante plaats van het beeld valt ook op in de wijze waarop methodes als 'Het Ei van Columbus' visueel ingestelde en anderstalige leerlingen op hun sterke kant aanspreken en zwakke lezers nu eens niet opzadelen met lappen tekst zoals in 'Geschiedenis, Biologie en Aardrijkskunde in Onderwerp en Opdracht' (Van 't Klooster, 1990; Van Velthoven, 1993). Bij de ontwikkeling van het invoeringsprogramma: 'Reken op prentenboeken' - hoofdmoot van het interventieprogramma - werd het prentenboek naar voren gebracht als een rijke context bij realistisch rekenen en wiskunde (Van 't Klooster & Mooren, 1991). Dat begrip is door Freudenthal gemunt, toen hij als alternatief voor de kale speelwerkbladen de aandacht vestigde op de natuurlijke activiteiten van de kleuter en diens fenomenologie van de wereld als het ontwikkelingsdomein pur sang voor de wiskundige (Freudenthal, 1979). Freudenthal ging daarvoor in die alledaagse werkelijkheid op zoek naar elementaire structuren als die van de file, de herhaling, de kring, de omweg, het verstoppertje spelen of de doolhof.

Hoe inspirerend zijn pleidooi voor het gebruik van die natuurlijke rijke context en voor het mathematische onderzoek van de schoolomgeving ook is, het grootste deel van de tijd zal er toch in de school zelf geleerd moeten worden. Maar hoe kunnen kinderen hun natuurlijkheid behouden in een schoolse omgeving? En hoe kan die schoolse omgeving een plaats bieden voor al die ervaringen buiten school opgedaan? Bestaat de kunst van goed schoolmeesterschap er niet uit om kinderen juist in hun buitenschoolse ervaringen te activeren door al die eerder beleefde werkelijkheid in de klas weer op te roepen en te bundelen in een nieuw perspectief? Maar zijn daar geen hulpmiddelen bij vereist?

Prentenboeken kunnen in die representatie van eerdere werkelijkheidservaringen een bemiddelende rol spelen door de gebruikers het besef te geven dat ze precies hetzelfde al eens eerder hebben meegemaakt, gewenst of gedroomd. Ze functioneren dan als vervangers van de werkelijkheid die de beleving van eerdere activiteiten weer oproepen aan de hand van de in de prentenboeken verbeelde actie. Zo kunnen prentenboeken in een klein kwartiertje het schoolse leven en de instructietijd verlengen met het vaak over jaren in beeld gebrachte leven. Is dat niet ook een bijdrage aan effectief onderwijs?

Prentenboeken kunnen bovendien een kapstok bieden voor specifieke begrippen of activiteiten op het terrein van bijvoorbeeld taal- en rekenonderwijs, omdat ze met de samenhang van het verhaal voor een ondersteunende, episodische context zorgen. Zo'n veelzijdig prentenboek is bijvoorbeeld 'Veel groter dan Martin' van Steven Kellogg dat in de praktijkschool van het leven leert dat het toevallige verschil in lengte van twee broers niet voor de eeuwigheid doorslaggevend hoeft te zijn (Kellogg, 1979). Maar dat leerproces verloopt niet zonder schade en schande.

Martin is niet alleen veel groter, hij maakt er ook danig misbruik van. Zo bedeeft hij zichzelf met het grootste stuk van de taart en geeft hij zichzelf bij het

Indianenspel de rol van opperhoofd, terwijl hij zijn jongere broertje aan de totempaal vastbindt. Wraak kan dan niet lang uitblijven. Henkie begint zichzelf uit te rekken, water te geven en gaat op advies van zijn grootvader appels eten tot hij er groen en geel van ziet. Maar hoe vaak hij zich ook opmeet en hoe popelend hij ook uit kijkt naar de grote dag van de definitieve ommekeer, langs natuurlijke weg zal hij daar nog jaren op moeten wachten. Met Tom Poes is het dan dus zaak om een list te verzinnen en dat biedt ten slotte een pracht van een apotheose.

Er gelden ook specifiek pedagogisch-didactische argumenten voor het gebruik van het prentenboek. Op het niveau van de leesattitude van de gebruiker is het efficiënt om erop attent te zijn of prentenboeken deel uitmaken van een serie zoals de Nijntje- of de Kummelingprentenboeken. Eerder heb ik erop gewezen dat kinderen zo graag serieverhalen lezen, omdat series voor het nodige leesgemak zorgen. Je hoeft je immers niet steeds weer opnieuw een voorstelling te vormen van de verhaalfiguren, de locaties of het soort verhaal dat gaat komen, wat evenzeer geldt voor triviale series als voor de Kikker en Pad-verhalen van grootmeester Arnold Lobel (Mooren, 1992, 1993). Kinderen lekker maken voor een deeltje van een serie, heeft bovendien al snel tot gevolg dat ze de hele serie op eigen houtje gaan lezen. Dat schiet dus dubbel lekker op voor wie leesbevordering hoog in het vaandel wil houden.

Op onderwijsorganisatorisch niveau kan het prentenboek als buffer gebruikt worden tussen voorlopers en laatbloeiers in het leerproces en voor een natuurlijke vorm van differentiatie zorgen met nivellering als bewust gebruikt pedagogisch-didactisch motief (Van der Leij, 1987). Het prentenboek helpt dan om de kinderen in het leerproces bij elkaar te houden door binnen een thematische context voor een flink aanbod met voor elk wat wils te zorgen om zo binnen de noemer van dat ene thema tot zinvolle onderlinge uitwisseling van leeservaringen te komen (Mooren, 1983).

Maar welke vakspecifieke argumenten voor het gebruik van het prentenboek ook mogen gelden, de vele geslaagde representanten laten toch steeds dat ene, overkoepelende ideaal van cultuurspreiding onverlet dat Annie Schmidt zo frappant verwoordde met haar credo: "De weg naar het Stedelijk Museum begint bij het prentenboek" (Schmidt, 1954). Dat lange-termijn-doel hoeft ook niet te vloeken met het idee dat het prentenboek intussen op de korte termijn een positieve bijdrage kan leveren aan het onderwijs in schoolse zaken zoals bijvoorbeeld het leren lezen en rekenen.

5. Uitgangspunten en opzet van het interventieproject

Vanwege de zojuist geschetste motieven durfde ik van het prentenboek als interventiemiddel enige verbetering van het onderwijs te verwachten, ook afgemeten aan wat doorgaans bij lezen en rekenen aan cognitieve eisen gesteld worden.

Centraal bij het interventieproject stond dan ook de vraag of leerlingen - in dit geval in groep drie van het basisonderwijs - baat hebben bij het frequent en systematisch gebruik van prentenboeken die deelaspecten van de leerstofgebieden lezen en rekenen kunnen ondersteunen.

Daarom werd nagegaan of leerlingen die deelnemen aan een interventieproject waarin een schooljaar lang regelmatig prentenboeken worden aangeboden meer vooruitgaan op schoolvorderingen- en intelligentietoetsen in het algemeen en toetsen op het terrein van lezen en rekenen in het bijzonder. Concreet werden de volgende hypothesen getoetst:

- Leerlingen van experimentescholen die deelnemen aan het interventieproject, vertonen op toetsen voor begrijpend lezen, woordenschat, leeservaringen, leesattitude en rekenen hogere scores dan leerlingen van vergelijkbare controlescholen.
- De scores van de experimentele groep op toetsen die minder verwant zullen zijn aan de inhoud van de geselecteerde prentenboeken, zullen (ook al is een deel van de onderwijstijd besteed aan het werken met prentenboeken) niet lager zijn dan die van de controlegroep. Daarbij kan gedacht worden aan intelligentietoetsen en toetsen voor technisch lezen.

Hoe is dat alles geoperationaliseerd? Allereerst, als je het effect van een interventieprogramma wilt nagaan, moet je ook wat te interveniëren hebben. Dat werd in mijn geval een royaal aanbod van prentenboeken bij de leerstofkernen van 'Veilig Leren Lezen' en bij een viertal thema's bij reken- wiskunde-methodes over het jaar heen. De selectie prentenboeken bij rekenen had betrekking op de onderwerpen tijd, ruimtelijke en meetkundige oriëntatie, ordenen, meten en vergelijken en ten slotte op tellen, vergelijken en structureren van hoeveelheden. Die themata komen voor in recente rekenmethodes die ook door de scholen gebruikt werden die aan de interventie deelnamen. Het invoeringsprogramma 'Reken op prentenboeken' werd mede met het oog op de interventie op die themata afgestemd; het bestaat uit een selectie prentenboeken bij het reken- en wiskunde-onderwijs, ruim geannoteerd en van didactische suggesties voorzien. Voor de selectie van prentenboeken bij aanvankelijk lezen werd aangehaakt bij de in de methode gemaakte indeling in leerstofkernen. Bij elke leerstofkern uit de methode werden op leesdidactische maat prentenboeken gekozen met hetzelfde thema of een zinvolle variatie daarop.

De deelnemende leerkrachten werden schriftelijk en mondeling geïnformeerd over de bedoeling van het programma en over de beoogde werkwijze tijdens het schooljaar. Daarbij werd aan hen gevraagd om elke dag een prentenboek uit de aanwezige collectie voor te lezen en hetzelfde prentenboek desgewenst nog een keer te herhalen voor de klas of een kleinere groep. De leerkracht werd daarbij de keuze gelaten welke prentenboeken zij of hij wel of niet aan zou bieden en ook voor de verwerking in de klas werden geen bindende afspraken gemaakt. Anders gezegd, de kern van het interventieprogramma vormde het met grote regelmaat aanbieden en beschikbaar stellen van prentenboeken die aansloten bij de leerstof;

de wijze waarop in de klas precies gewerkt werd met de boekjes werd aan de leerkrachten overgelaten, al vond er volop indirecte sturing plaats met het genoemde invoeringsprogramma en met bij de leerstofkernen van 'Veilig Ler en Lezen' geselecteerde prentenboeken. Die boeken moesten, zo was de filosofie, echter ten slotte op eigen houtje zowel bij de docenten als bij de kinderen voor het gewenste effect zorgen. De leerkrachten werd wél gevraagd een logboek bij te houden van voorgelezen en besproken boeken en reacties van de kinderen kort te noteren.

In dat perspectief kregen 10 scholen een jaar lang elke paar maanden een pakket prentenboeken aangereikt dat qua inhoud aansloot bij de te behandelen leerstof voor lezen en rekenen. Geen van de deelnemende leerkrachten is in de loop van het jaar afgehaakt.

In het begeleidend evaluatie-onderzoek wilde ik, zoals gezegd, het effect nagaan op de leerprestaties van de leerlingen. De aan het onderzoek deelnemende scholen zijn gekozen uit de Tilburgse scholen met een zekere spreiding in SES-factor, het gemiddelde leerlinggewicht, en met het accent op OVG-scholen, scholen met relatief veel 1.25 en 1.90 leerlingen. Die scholen werden at random toegewezen aan de experimentele conditie waarin de leerlingen een jaar lang met de prentenboeken zouden gaan werken (elke dag een kwartiertje in plaats van het reguliere programma) en aan de controleconditie waarin ze werkten zoals ze dat gewoon waren te doen.

school nummer (exper.)	SES-factor school*	aantal klassen	aantal lln. bij start onderzoek
3	66.92 (61.54)*	1	25
4	197.54 (200.00)	2	35
6	159.85 (172.97)	2	36
7	148.61 (114.29)	1	14
11	137.25 (180.00)	1	20
15	189.23 (175.00)	1	16
16	182.60 (192.31)	1	26
17	188.29 (190.91)	1	23
19	166.75 (173.68)	2	38
20	167.59 (182.61)	1	25

Concreet is er gekozen voor veertien scholen met een SES-factor hoger dan 150, zeven controle- en zeven experimenteerscholen; en tweemaal zes scholen met een lagere SES-factor. De selectie van de scholen vond plaats op basis van de in het OVG-gebied Tilburg verzamelde gegevens¹⁰. Bijna alle gevraagde scholen waren meteen bereid om mee te doen, een enkele school daargelaten die bijvoorbeeld al aan een ander onderzoek deelnam. In dat geval werd uit het bestand een volgende school getrokken met een vergelijkbaar SES-cijfer. Wat de docenten betreft is er van uit gegaan dat de kans op goede of slechte docenten in beide condities even groot zou zijn. Wat de leermiddelen betreft, werd er van uit gegaan dat overal 'Veilig leren Lezen' gebruikt zou worden en dat de verdeling van de rekenwiskunde- methodes over beide condities elkaar in evenwicht zou houden. Het programma 'Reken op prentenboeken' is ook bij elke wiskundig georiënteerde rekenmethode te gebruiken. Die selectie van scholen resulteerde in het voorgaande overzicht.

school nummer (controle)	SES-factor	aantal klassen	aantal lln.
1	161.76 (168.42)	2	39
2	151.89 (142.86)	1	21
5	168.42 (150.00)	1	17
8	183.33 (187.50)	1	15
9	187.84 (190.48)	1	21
10	166.43 (188.89)	1	18
12	134.57 (167.74)	1	31
13	137.57 (188.89)	1	18
14	75.64 (77.78)	1	19
18	162.43 (125.50)	1	14

Tabel 1: Overzicht van deelnemende scholen: nummer van de school, SES-factor, aantal groepen 3, aantal leerlingen (* tussen haakjes: SES-factor van de klas).

Het getal tussen haakjes vertegenwoordigt overigens een interessant voorbeeld van wijsheid achteraf. Met de SES-cijfers dacht ik aanvankelijk de sociale compositie van de deelnemers aan het experiment in handen te hebben. Pas later realiseerde ik me, toen ik de leerlingen per groep in kaart had gebracht, dat er in groep 3 een andere populatie kan zitten dan uit het SES-cijfer van de hele school naar voren

komt: een school kan immers zwarter of witter worden. Zo is er bijvoorbeeld een forse verschuiving opgetreden bij school 13.

De feitelijke gegevens van de deelnemende scholen in groep 3 bleken op een aantal punten uiteen te lopen. Allereerst ligt de gemiddelde SES-factor van de experimentescholen hoger dan van de controlescholen als gevolg van met name het groter aandeel van 1.25 leerlingen. Het aantal leerlingen en de verdeling van de leerlingen over de etnische groepen verschilt weliswaar absoluut (de experimentescholen herbergen meer Nederlandse, meer Marokkaanse, meer Turkse en minder Surinaamse leerlingen), maar relatief is er op zichzelf een gelijke verhouding tussen autochtone en allochtone leerlingen.

	experimenteer n=10		controle n=10	
SES-factor	gem.	160.79	gem	152.99
	sd	37.99	sd	32.12
SES-factor groep 3	gem	164.33	gem	158.80
	sd	43.06	sd	36.23
aantal klassen		13		12
aantal leerlingen		259		209
etnische groepen	ned.	182	ned.	146
	mar.	19	mar.	12
	turks	36	turks	17
	surin.	12	surin.	22
	chin.	2	chin.	2
	overige	8	overige	11
leerlinggewichten	1	42	1	42
	1.25	143	1.25	103
	1.90	73	1.90	67
sekse	j.	121	j.	97
	m.	138	m.	112
leeftijd	gem.	6;7	gem.	6;6
	sd	0;5	sd	0;5

Tabel 2: Overzicht van deelnemende scholen bij de start van het onderzoek: gemiddelde SES-factor, aantal klassen, aantal leerlingen per etnische groep, aantal leerlingen per leerlinggewicht, jongens en meisjes, gemiddelde leeftijd in jaren en maanden.

6. Keuze van instrumenten

Welk design en welke instrumenten heb ik gebruikt om de veronderstelde effecten te meten?

	experimenteer-scholen (10 scholen)	controle-scholen (10 scholen)
augustus-oktober	voormeting: ELI Cito ordenen leeservaringsschaal achtergrondgegevens	voormeting: ELI Cito ordenen leeservaringsschaal achtergrondgegevens
september-december	interventie-programma	
december	tussentijdse meting: technisch lezen rekenen	tussentijdse meting: technisch lezen rekenen
januari-juni	vervolg interventie-programma	
juni-juli	nameting: ELI Cito ordenen leeservaringsschaal technisch lezen rekenen begrijpend lezen woordenschat leesattitude	nameting: ELI Cito ordenen leeservaringsschaal technisch lezen rekenen begrijpend lezen woordenschat leesattitude

Tabel 3: Design van het onderzoek

De intelligentie werd gemeten met de Eerste Leerjaar Intelligentietets (ELI) die bestaat uit drie onderdelen voor taalvrije intelligentie: matrixen en natekenen en een maat voor de taalgebonden intelligentie: rekentaal (Sangers & Van der Sluis, 1973).

Bij matrixen gaat het om het kiezen van een passend patroon in een gegeven achtergrond, bij natekenen om het voltooien van een voorbeeldpatroon op een rooster van stippen en bij rekentaal om ruimtelijke en relationele begrippen als voorste, meeste, behalve, middelste, de telwoorden tot dertien en enkele eenvoudige redactiesommetjes. Daarnaast werd in de voor- en in de nameting gebruik gemaakt van de drie moeilijkste onderdelen van de toets Ordenen, te weten Probleem Oplossen Classificeren, Probleemoplossen Seriëren en Probleemoplossen

Tellen (Van Kuyk, 1992). Een item uit de laatste toets is bijvoorbeeld: "Karel is jarig, hij wordt zes jaar. Welke taart is voor Karel" met de keuze uit een aantal taarten met een verschillende hoeveelheid kaarsjes. Een voorbeeld van de tweede toets is de keuze uit de alternatieven: schroef, spijker, nijptang en boorapparaat bij een gegeven hamer waarbij de spijker gekozen moet worden. En een voorbeeld van seriëren het bij drie rijen blokjes aangeven welke blokjes niet in de aangegeven symmetrische volgorde staan.

In het kader van mijn onderzoek was het uiteraard relevant om na te gaan in hoeverre leerlingen vertrouwd zijn met boeken en voorlezen, hoeveel ervaring ze hebben met de omgang met boeken en hoe ze staan tegenover boeken en lezen meer in het algemeen. Een geschikt instrument was daarvoor niet voorhanden. De Lees Attitude Schaal (LAS) meet wel de attitude van kinderen, maar is bedoeld voor afname vanaf groep 4 en veronderstelt ook teveel lees- en schrijfvaardigheid om al na een paar maanden onderwijs in groep 3 afgenomen te kunnen worden (Aarnoutse e.a., 1985). Bovendien leek het me veel zinvoller om niet zozeer de attitude ten opzichte van lezen (Hou je van lezen) vast te stellen, dan wel de leeservaring (wat is bekend), omdat je ervan uit mag gaan dat ervaringen ten grondslag liggen aan het ontstaan van een attitude. Dat argument geldt te meer bij de onderzoekspopulatie met een accent op kinderen in achterstandsituaties. Daarvoor werd de Lees Ervarings Schaal (LES) ontwikkeld. De LES bevat items over de omgang met boeken in het algemeen (Wie houdt het boek goed vast; Leest je pappa of mamma wel eens voor), over voorkeuren ten opzichte van lezen en over kennis van hoofdfiguren uit meer of minder bekende kinderboeken. Zeg maar de helden uit de kindercultuur. De kinderen mochten raden naar meer of minder bekende figuren als Dikkie Dik, Jip en Janneke, Kummeling of Kikker en Pad en hun bekendheid demonstreren met sprookjes als de Bremer Stadsmuzikanten.

Wat de tussentijdse toetsen betreft, Technisch Lezen 1 en 2 meten de vaardigheid om op een elementair niveau klanktekens en lettertekens van ons schriftsysteem te leren koppelen (Verhoeven, 1980).

De toets begrijpend lezen meet geen verhaal-, tekst- of vertelstructuren maar heel wat kleinschaliger verbanden zoals de betekenis van woorden en van zinnen (Van der Schoot, 1980).

De rekenvaardigheid werd nagegaan met de experimentele versie van de Cito-toetsen Rekenen 1a en 1 die inmiddels deel uitmaken van het leerlingvolgsysteem en die items bevat als een boek opengeslagen op de bladzijden 15 en 18 met als opgave de vraag: welke bladzijden zijn er uit het boek verdwenen (Janssen e.a., 1992).

Tijdens het onderzoek kwam de toets Woordenschat ter beschikking zodat die aan het eind van het jaar alsnog werd ingezet. Uit de items, ontleend aan de passieve woordenschattaak van de Taaltoets Allochtone Kinderen (TAK), moeten kinderen uit een reeks van afbeeldingen steeds het gevraagde woord omcirkelen (Verhoeven, 1986).

Uit het overzicht van toetsen zal duidelijk zijn dat er een fors verschil zit tussen de aard van het interventieprogramma en de taakjes op de toetsen, afgezien van de LES althans. Om die reden verwachtte ik op voorhand een uiteenlopend effect op de diverse toetsen. Concreet, ik ging uit van een stellig effect inzake motivatie, attitude en ervaring. De kinderen van de experimenteerscholen zouden het beter doen op de LES, maar ik zag dat tendele ook als een soort proefwerk over de stof. Datzelfde positieve effect verwachtte ik voor subgroepen als de 1.90 en de 1.25 kinderen. Ik verwachtte eerder een positief effect bij Lees en Begrijp dan bij Technisch Lezen 1 en 2, ook eerder bij woordenschat en nog minder stellig bij rekentaal en de taalvrije intelligentie en wat de toets Ordenen betreft eerder bij probleemoplossend classificeren en seriëren dan bij probleemloosend tellen. Mijn verwachtingen baseerde ik steeds op een beredeneerde vergelijking van de aard van het interventieprogramma, de aard van de toets en de aard van het curriculum.

7. Resultaten

In tabel 4 staat een overzicht van de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek. Althans voor zover het de verschillen tussen experimenteerscholen en controle-scholen betreft, anders gezegd de invloed van het interventieprogramma. Op andere punten ga ik alleen fragmentarisch in. Als maat voor de vaststelling van effecten van het interventieprogramma werd bij alle toetsen die twee keer werden afgenomen de verschilscore tussen voor- en natoets genomen, bij de overige toetsen werd alleen naar de eindscore gekeken. Een tijdlang werd in sociaal-wetenschappelijk onderzoek de verschilscore als te onbetrouwbaar aangemerkt en de voorkeur gegeven aan covariantie-analyse. Inmiddels zijn er goede argumenten aangedragen voor rehabilitatie van het gebruik van de verschilscore (Willet, 1988).

	experiment		controle		t
	gem	sd	gem	sd	
taalvrij iq					
september	96.30	15.59	99.28	16.06	
juni	107.48	13.19	108.04	11.54	
verschilscore	11.11	10.44	9.12	10.22	2.00*
taalgebonden iq					
september					
juni	83.75	15.91	86.73	17.98	
verschilscore	99.18	15.32	100.65	16.84	
	15.52	11.05	14.01	9.96	1.48

totaal iq					
september	86.75	15.88	90.35	18.10	
juni	102.16	14.60	103.39	16.34	
verschilscore	15.47	9.77	13.35	9.17	2.31*
classificeren					
september	10.76	2.45	11.16	2.72	
juni	13.49	2.32	13.09	2.33	
verschilscore	2.76	2.76	1.87	2.82	3.18**
seriëren					
september	8.31	2.59	8.65	2.77	
juni	11.31	2.61	11.15	3.21	
verschilscore	3.00	3.24	2.55	3.32	1.43
tellen					
september	11.10	2.59	11.08	2.41	
juni	13.37	1.49	13.30	1.60	
verschilscore	2.27	2.21	2.19	2.21	0.37
technisch lezen					
december					
juni	42.75	5.17	42.69	5.30	0.12
	42.37	5.45	42.45	5.96	-0.14
rekenen					
december	16.18	4.86	15.35	5.43	1.67
juni	23.09	4.84	21.03	5.79	3.91**
LES					
oktober	24.39	5.37	24.30	5.69	
juni	27.69	5.06	26.13	5.36	
verschilscore	3.28	4.68	1.90	4.63	3.33**
woordenschat					
juni	35.16	8.10	33.49	7.94	2.11*
begrijpend lezen					
juni	19.61	5.19	18.43	6.86	2.06*

Tabel 4: Gemiddelden en standaarddeviaties over alle leerlingen op begintoetsen, eindtoetsen en verschilscores, uitgesplitst naar conditie (* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$).

Links staan de toetsen, in de cellen staan van boven naar beneden de scores aan het begin van het schooljaar, aan het einde van het schooljaar en - voorzover mogelijk - de verschilscore. De toetsen voor technisch lezen en rekenen die halverwege en aan het eind van het jaar zijn afgenomen, zijn niet gelijk zodat daarom geen verschilscore is vast te stellen; de toetsen voor woordenschat, en begrijpend lezen zijn alleen aan het einde van het jaar afgenomen.

We zien dat de leerlingen van de experimenteerscholen het in de voormeting op de gebruikte maten ELI en Ordenen over de hele linie slechter doen dan de controlescholen. Bij verschillende toetsen was dat verschil significant.

In de nameting zijn die verschillen bij de meeste toetsen kleiner geworden, en bij sommige toetsen zijn de experimenteerscholen zelfs absoluut beter geworden: bij classificeren, seriëren en bij de LES. En ook op de toets voor woordenschat en begrijpend lezen scoren de experimenteerscholen beter.

Vervolgens is nagegaan of er een significant verschil in groeiscoringen is tussen de twee condities of in eindscores bij die toetsen die alleen aan het einde van het jaar afgenomen werden. De veronderstelling bij het laatste is overigens dat de experimenteerscholen, gelet op de andere beginresultaten, zeker niet beter gescoord zouden hebben op toetsen voor woordenschat en rekenen als die wel afgenomen zouden zijn.

Technisch lezen, de decodeervaardigheid, aan het einde van het jaar laat geen enkel verschil zien tussen de leerlingen van de twee condities. Aan het einde van het jaar scoren de leerlingen van de experimenteerscholen echter significant beter op de rekentoets.

Ook bij begrijpend lezen, rekenen en woordenschat scoren de leerlingen van de experimenteerscholen (die bij de start van het jaar op veel toetsen zwakker waren) significant beter.

Voor de overige toetsen, die tweemaal werden afgenomen, worden de verschil-scores tussen begin- en eindtoets gehanteerd als maat.

De verschilscores geven geen conditie-effect te zien voor de toetsen probleemoplossen tellen, probleemoplossen seriëren en het taalgebonden gedeelte van de ELI. Op alle andere onderdelen zijn de verschilscores van de leerlingen van de experimenteerscholen significant hoger dan van de leerlingen van de controlescholen. Dat geldt zowel voor de vooruitgang op de toets die het meest direct effecten van de interventie mat, de LES, als voor vooruitgang op toetsen die hooguit indirect effecten van de interventie in kaart brachten: (taalvrije) intelligentie en probleemoplossen classificeren.

De absolute verschillen zijn bescheiden, toch is dat een mooier resultaat dan ik had durven hopen, gelet op de weerbarstigheid die het onderwijs te zien geeft in het inlopen van achterstanden¹¹.

Samen met de hiervoor gesignaleerde significante verschillen tussen condities op de toetsen voor rekenen, begrijpend lezen en woordenschat levert de interventie

het volgende eindresultaat op: er is een significant grotere vooruitgang of verschil te constateren tussen condities bij intelligentie, woordenschat, begrijpend lezen, probleem oplossen classificeren, rekenen en leeservaringen en er valt geen verschil vast te stellen bij technisch lezen, probleem oplossen tellen en probleem oplossen seriëren. Bij technisch lezen wordt noch halverwege het jaar, noch aan het einde van het jaar een conditie-effect gevonden. Met andere woorden, op de vaardigheid geschreven taal te decoderen heeft het interventieprogramma geen enkel effect gehad. Datzelfde laat zich constateren voor de telvaardigheid van de leerlingen en voor het seriëren. Op de meeste andere getoetste vaardigheden blijken de leerlingen van de experimenteergroepen het echter beter te doen dan de leerlingen van de controlegroepen.

Dat de leerlingen van de experimenteerscholen op de LES significant meer vooruit zijn gegaan, hoeft niet te verbazen: het interventieprogramma was er immers op gericht de leeservaringen van de leerlingen uit te breiden en een aantal items betrof dan ook personages die in de aan te bieden prentenboeken voorkomen. Desondanks is het de moeite van het vermelden waard hier apart te signaleren dat het met regelmaat in de klas voorlezen van een prentenboek evenals het zelf oppakken van een prentenboek dusdanig beklijft dat de kinderen aan het einde van het jaar een aantal personages uit die boeken nog blijken te herkennen. Meer kennis aan het eind van het jaar van prentenboekfiguren als de helden van de cultuur van de kinderen mag immers gelden als tenminste mooi meegenomen. Minstens zo interessant is echter het feit dat de leerlingen van de experimenteerscholen ook betere scores behalen op de maten voor taalvrije intelligentie, voor het probleemoplossend classificeren, voor woordenschat, begrijpend lezen en rekenen, toch allemaal vaardigheden die geen van alle direct geoefend zijn met het aanbieden van de prentenboeken. Interessanter omdat vaak als resultante van interventies alleen maar resultaten worden geboekt waar ook expliciet geoefend is, en er bijgevolg van transfer geen sprake lijkt. Interessanter ook, omdat als een prentenboekprogramma ingebed bij lezen en rekenen ook positieve effecten op een cruciaal domein als woordenschat te zien geeft, interventieprogramma's op dat specifieke terrein wellicht niet geïsoleerd en in een bredere context ingezet kunnen worden. De zinsnede "waar mogelijk in samenhang" uit de Wet op het Basisonderwijs verdient het immers geen dode letter te blijven, niet in het minst voor allochtone leerlingen die extra aandacht voor hun woordenschatverwerving hoogstwaarschijnlijk ook het liefst krijgen binnen de algemene thematische context van het gegeven lees- of rekenonderwijs bijvoorbeeld.

8. Talenten

Steeds, bij elke toets en op elk moment blijkt dat er significante verschillen zijn tussen leerlinggewichten (de 1.00 leerlingen doen het het beste en de 1.90 leerlingen het zwakste: dat is een constant gegeven bij alle uitkomsten), dat er

verschillen zijn tussen de diverse groepen buitenlandse kinderen en dat er systematische verschillen zijn tussen scholen.

Persoonlijk ben ik van mening dat een interventieproject, hoe positief de uitkomsten in het algemeen ook zijn, pas echt de zegen mag krijgen als ook de zwakste leerlingen in de groep er baat bij gehad hebben, of er tenminste geen nadeel van ondervonden. Ik ben daarom nagegaan of ook de 1.90 leerlingen apart vergelijkbare resultaten te zien geven als de hele groep.

verschil scores	experimenteel			controle		
	1.00	1.25	1.90	1.00	1.25	1.90
taalvrij IQ						
gem.	8.40	10.71	13.69	9.79	7.90	10.65
sd	9.79	10.17	10.97	10.19	10.16	10.97
taalgeb IQ						
gem	17.26	15.01	15.38	11.82	14.76	14.19
sd	10.84	11.44	10.46	10.58	9.30	10.53
totaal IQ						
gem	14.81	15.06	16.70	12.28	13.15	14.32
sd	8.84	9.88	10.14	9.78	9.36	8.49
classificeren						
gem	2.46	2.80	2.71	1.92	1.89	1.78
sd	2.30	2.92	2.74	2.70	2.93	2.75
seriëren						
gem	3.54	2.93	2.78	2.95	2.49	2.37
sd	3.29	3.11	3.47	3.45	3.08	3.64
tellen						
gem	1.54	2.23	2.78	1.80	1.87	2.97
sd	1.80	2.19	2.37	1.77	2.00	2.59
LES						
gem	3.54	3.67	3.05	2.18	2.12	1.34
sd	4.10	4.15	5.92	3.39	4.88	4.92
eindscores tech.lezen 2						
gem	45.12	43.26	38.93	44.93	43.32	39.36
sd	2.68	4.36	6.86	5.31	4.54	7.16
rekenen 2						
gem	25.57	23.08	21.52	24.95	21.72	17.46
sd	3.49	4.94	4.78	3.73	4.83	6.28

begr. lezen gem sd	22.36 3.71	20.21 5.00	16.70 5.09	22.58 5.46	18.48 6.73	15.73 6.63
woordenschat gem sd	41.35 6.20	36.84 5.60	27.79 8.23	38.85 5.71	35.82 5.85	26.11 7.02

Tabel 5: Overzicht gemiddelde vershilscores en standaarddeviaties (IQ, classificeren, seriëren, tellen, LES) en scores eindtoetsen (technisch lezen, rekenen, woordenschat, begrijpend lezen) uitgesplitst naar conditie en leerlinggewicht.

Uit dit overzicht blijkt dat het verschil tussen condities bepaald niet afwezig is bij de allochtone leerlingen uit de onderzoekspopulatie. Integendeel, de gemiddelde verschillen ten voordele van de experimentele conditie zijn bij die groep minstens zo groot, zo niet groter dan bij de Nederlandse leerlingen uit hoger opgeleide milieus.

9. Ezels en Paarden en Weer Samen Naar School

Het succes van het projekt bleek - uiteraard niet overal in dezelfde mate - ook uit de reacties van de docenten, het enthousiasme van de kinderen en uit de logboeken. Op een van de zwaarste OVG- scholen valt op 9 oktober bij 'Kummeling en de boeven' te lezen: "inbraak; er werd vol aandacht geluisterd en er waren diverse kinderen die het thuis zelf hadden meegemaakt". Op 8 april bij 'Kummeling en het weeskind': "erg leuk". En vijf dagen later bij 'Kummeling wordt postbode': "Ha, weer over Kummeling". Een paar keer zag ik hoe de juf de ochtend, zoals ze gewoon was, afsloot met het voorlezen van een prentenboek, de kinderen dicht om haar heen en aan haar lippen. Zo zag ik nog eens bevestigd dat de school het missen van een boekenklimaat thuis inderdaad alsnog kan compenseren en dat kinderen er lievelingsberen mee kunnen winnen zoals Kummeling van wie je toch ook evenveel kunt gaan houden als van Paddington of van Winnie de Poeh.

Maar Kummeling is een grote, bruine beer die alleen woont in een hol in de bosrijke heuvels en die af en toe, de eenzaamheid beu, Konijnelo, een konijnenstad in het dal bezoekt. Die bezoekjes zijn niet zonder complicaties. Kummeling heeft niet alleen geen notie van de regels en normen die daar gelden, maar komt door zijn naïeveteit en door zijn letterlijk ongekende kracht voortdurend opnieuw in de problemen. Dat bij elkaar brengt hem steeds weer in de positie van de spreekwoordelijke olifant in de porceleinkast.

Zo wordt hij in 'Het Kerstfeest van Kummeling' onweerstaanbaar aangetrokken door de kerstliedjes die de kinderen op school zingen (Kuratomi & Kakimoto, 1987). Eenmaal in school wordt hij uitgenodigd om mee te doen aan het Kerst-

spel. Hij zingt echter veel te hard en vals en hij krijgt daarom de rol van herder met een tekst waar zo te zien niks mee mis kan gaan: 'vrede op aarde'. Maar ook die tekst verhaspelt hij tot "ezels en paarden" en dan struikelt hij tot overmaat van ramp ook nog eens een keer over een van de medespelers¹². Ten einde raad krijgt hij dan maar als taak om een sparreboompje als kerstboom uit te gaan graven. Als beer van goede wil graaft hij meteen voor heel het dorp boompjes uit die hij vervolgens voor elk huis neerzet. Voor zoveel goede wil die de vrede op aarde wil dienen gaan ze opnieuw allemaal door de knieën en geheel vertederd door z'n onhandigheid geven ze hem weer een rol in het toneelstukje. Kummeling ziet daar echter toch maar liever van af, omdat hij de woorden almaar niet kan onthouden. De juf komt dan tot de pedagogische oplossing par excellence; ze geeft hem de tekstloze rol van het kindje Jezus in de kribbe. Moe als hij van al het graven is, valt hij daar op de kribbe bijna meteen in slaap, nog voordat ze goed en wel met hun toneelstukje en hun liedjes zijn begonnen. Maar in zijn droom hoort hij hoe mooi alles is, een droom die ook, als het stuk uit is, nog lang niet voorbij is, als ze hem voor zijn winterslaap terugbrengen naar zijn hol in de bergen, nog voordat ze elkaar een vrolijk Kerstfeest toewensen.

Een pracht van een prentenboek, niet in het minst omdat het inzake het omgaan met talenten een andere parabel vertegenwoordigt dan die van Mattheüs, wanneer die althans wordt uitgelegd binnen de context van een samenleving waarin de survival van de fittest als de hoogste wijsheid geldt. Nu het basis- en speciaal onderwijs het ideaal van 'Weer samen naar School' weer nadrukkelijk op de agenda hebben gezet, mag het feit dat het prentenboek als bakermat van de kinderliteratuur en als vervanger van de maatschappelijke werkelijkheid ook een ander utopisch omgangsmodel te bieden heeft, al evenzeer als een belangrijke uitkomst van het 'replicatie-onderzoek' van Mattheüs gelden. Misschien maken zulke prentenboeken ook wat meer weerbaar tegen een al te snelle interpretatie van de parabel van de talenten als de parabel waarin de rijken alleen maar rijker en de armen alleen maar armer worden en blijven ze voedsel geven aan de droom van bijbelse gerechtigheid waar Mattheüs zijn beroep als tollenaar toch ooit, lang geleden, voor heeft opgegeven.

Noten

1. Deze bijdrage is gebaseerd op een voordracht tijdens het symposium 'De kunst van het lezen' aan de Katholieke Universiteit Brabant op 15 december 1993.
2. Dat achterblijvers voorrang moeten krijgen valt uit de titels van veel beleidsnota's in den lande af te lezen met als fraai voorbeeld van een literaire vlag voor het gekozen beleid de integrale beleidsnota van de Welzijnsdienst van de gemeente Tilburg. De titel 'Wie achter is, mag voorgaan' is immers ontleend aan het bakerrijm "Witte zwanen zwarte zwanen/ wie wil er mee naar Engeland varen? Engeland is gesloten/ De sleutel is gebroken". De rol van de smid

die de sleutel maken kan, wordt weggelegd voor het in 1991 ingezette beleid van sociale vernieuwing.

3. Zie hierover: Van der Kley & Wesselingh 1977; Wesselingh, 1971; Soutendijk, 1981; Van der Kley, 1981; Korlaar, 1982; Meijers & Wesselingh, 1983; Bilkens & Tillekens, 1983; Jungbluth & Breemans, 1984; Doornbos, 1982.
4. Zie voor evaluatie van en voortzetting van Van Heeks talentenproject en voor nieuwe wegen in sociaal- wetenschappelijk perspectief: Tesser, 1981; Harbers, 1986; ARBO, 1988; Meijnen, 1988; Leseman, 1989; Rispens & Van der Meulen, 1992.
Studies in een sociolinguïstisch perspectief die wezen op de rol van het dialect of van de gezinstaal zijn: Stijnen & Vallen, 1981; Hos, 1982; Hagen en Sturm, 1982; Huls, 1982.
5. Op ook het literair-culturele aandeel in de gezinsopvoeding wezen her en der al diverse studies, later wordt literaire socialisatie een apart onderzoeks- en interventiedomein: Het Nutsseminarium voor Pedagogiek, 1959, 1961; Rupp, 1969; Claeys, 1972; Schweinhart & Weikart, 1983; Taylor, 1983; Teale, 1986; Snow & Ninio, 1987; Van Schaardenburg, 1988; Van Lierop-Debrauwer, 1990; Het Sociaal en Cultureel Rapport, 1992 brengt voor het eerst zowel de participatie aan het onderwijs als aan andere culturele voorzieningen samenhangend in kaart.
6. Zie hierover: Van Werf, Weide & Tesser, z.j.; Tesser, Mulder & Van der Werf, 1991; Van Bergen, 1989.
7. Zie hierover: Verhoeven & Mommers, 1989; Mooren, 1989; Kurvers & Mooren, 1991; Mooren, 1993; Zie de rubriek 'Kleuters en wiskunde' van Jeanne de Gooijer-Quint in het Wiskobasbulletin, 1975-1981; Kolste, 1986; Goffree, 1986; Goffree, 1982; Hohmann, Banet & Weikart, 1985; Mooren, 1988; Nelissen & Van Oers, 1990.
8. Zie diverse Sardesprojecten zoals 'Bockenpret' dat wordt ontwikkeld door het OVG Tilburg en dat gaat bestaan uit een Opgroeiboek in de vorm van een losbladig werkboek voor thuis, compleet met enkele baby- en peuterboeken en geluidsbanden met liedjes en rijmpjes.
9. Zie voor die opvoedingshandicap bijvoorbeeld 'Schoolvoorbeelden'.
10. De SES-factor van een school en de eventuele indicatie Onderwijsvoorrangsschool worden op jaarlijkse peildata vastgesteld.
11. Zie voor de weerbarstigheid van bestrijding van onderwijsachterstand: Slavenburg & Peters, 1989; Themanummer Pedagogische Studiën, 1993; of de in noot 6 genoemde studies.
12. Zie voor een toelichting op de naam Kummeling en andere vertaaltvondsten en -vrijheden: Willem Wilmink, 'Over poëzie voor kinderen en volwassenen', in: Documentatieblad Kinder- en Jeugdliteratuur, 4e jrg, nr. 13.

Bibliografie

- Aarnoutse, C. e.a., '*Leesattitudeschaal*', Nijmegen: Berkhout, 1985.
- Adviesraad voor het basisonderwijs (ARBO), '*Voorrang aan Achterstand. Advies over een integraal beleid ter voorkoming en bestrijding van onderwijsachterstand*', Zeist: 1988.
- Bergen, J. van, '*Verantwoording constructie toetsen voor de evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid*'. *Specialistisch Bulletin*, Arnhem: Cito, 1989.
- Bilkens, B. & Tillekens, G., '*Het opgelegde pandoer van de reproductiediskussie*', in: *Psychologie en Maatschappij*, 1983 (dec), 582-591.
- Boekman, E., '*Overheid en Kunst in Nederland*', Utrecht: Bijleveld, z.j. (herdruk van de dissertatie van 1939, voorzien van een ten geleide en een aanvullend essay door H.J. Michaël).
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C., '*Examen en uitsluiting zonder examen*', in: M. Du Bois-Reymond & A. Wesseling (red.), '*School en Maatschappij. Sociologen over onderwijs en opvoeding*', Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981, 121.
- Bruin, de, e.a., '*Het Ei van Columbus*', Tilburg: Zwijsen, 1990 e.v.
- Claeys, P., '*Gezin en schoolsukses: De sociogenese van het schoolse prestatiegedrag van tweede-klassertjes*' (diss.), Antwerpen: 1972.
- Derksen, J. & Stoks, G., '*Walkie-talkie. Methode Engels voor het basisonderwijs*', Tilburg: Zwijsen, 1986.
- Doombos, K. (red.), '*Naar rechtvaardig onderwijs. Over ongelijkheid van kansen*', Baarn: Ambo, 1982.
- Dronkers, J., '*Onderwijs en sociale ongelijkheid*', in: J.A. van Kemenade (red.), '*Onderwijs, bestel en beleid 2*', Groningen: Wolters-Noordhoff, 1986, 42-147.
- Freudenthal, H., '*Onderwijsontwikkeling voor de kleuterschool: cognitief, wiskundig*', in: *De wereld van het jonge kind*, 1979.
- Goffree, F. (red.), '*Onderzoek en (leerplan) ontwikkeling. Ten behoeve van het reken-wiskunde-onderwijs op de basisschool*', Enschede: SLO, 1986, 2e dr.
- Goffree, F., '*Wiskunde en didactiek*', Groningen: Wolters-Noordhoff, 1982.
- Graaf, P. de, '*De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen*' (diss.), Nijmegen: ITS, 1987.
- Hagen, A. & Sturm, J., '*Dialect en school*', DCN-cahier 12, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1982.
- Harbers, H., '*Sociale wetenschappen en hun speelruimte. Een onderzoek naar de relatie tussen wetenschap en maatschappij aan de hand van ontwikkelingen in de onderwijssociologie en het politieke debat over ongelijke onderwijskansen*' (diss.), Groningen: Wolters-Noordhoff, 1986.
- F. van Heek e.a., '*Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*'. Meppel: Boom, 1972, 2e dr.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D.P., '*Kleuters in actie op de basisschool*', Zutphen: Thieme, 1985.

- Hos, H. e.a., *'Dialect op de basisschool. Het Kerkradeproject van theorie naar onderwijspraktijk'*, Enschede: SLO/SVO, 1982.
- Huls, E., *'Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid. Een interactioneel sociolinguïstisch onderzoek'* (diss.), Ooij: 1982.
- Idenburg, Ph.J., *'De sleutelmacht der school'*, Groningen, 1958;
- Janssen, J. e.a., *'Rekenen-Wiskunde 1 en 2'*, Arnhem: Cito, 1992.
- Jungbluth, P. & Breemans, A., 'Ongelijkheidsreproductie door differentiatie. Het zoekgeraakte ideaal van de eenheidsschool', in: *Psychologie en Maatschappij*, 1984 (juli), 188-211.
- Katholieke Bijbelstichting Sint Willebrord, 1961.
- Kellog, S., *'Groter dan Martin'*, Antwerpen: Lotus, 1979.
- Kley, P. van der & Wesselingh, A. (red.), *'Onderwijs en Maatschappelijke Ongelijkheid. Terugblik en perspectief'*, Rotterdam's Gravenhage: Mens en Maatschappij, 1977.
- Kley, P. van der, 'Over reproductie, emancipatie en maatschappelijke ongelijkheid. Een reactie op Sibe Soutendijk', in: *Psychologie en Maatschappij*, 1981 (dec.), 587-595;
- Klooster, T. van 't, *'De tijdbalk in termijnen. Een descriptief en exploratief-experimenteel onderzoek naar criteria en conventies inzake het grafisch gebruik van tijdbalken in het basisonderwijs'*, doctoraalscriptie KUB, Letterenfaculteit, 1990.
- Klooster, T. van 't & Mooren, P., *'Reken op prentenboeken. Het prentenboek als context bij realistisch reken- wiskunde-onderwijs in de onderbouw van het basisonderwijs'. Invoeringsprogramma LPC*, Amsterdam: 1991.
- Kloprogge, J., *'Het gewicht gewogen. Notitie over het Onderwijsvoorrangsbeleid in 1990'*, 's Gravenhage, SVO, 1991.
- Kolste, A., *'K.O.-L.O.-ontmoeting op wiskundig terrein. Wiskunde 4-12'*, Enschede: SLO, 1986.
- Korlaar, E., 'De ongelijkheidsdiskussie in de Nederlandse onderwijssociologie (1968-1973)', in: *Psychologie en Maatschappij*, 1982 (maart), 58-96.
- Kraaykamp, G., *'Over lezen gesproken. Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag'* (diss.), Amsterdam: Thesis Publishers, 1993.
- Kuratomi, C. & Kakimoto, K., *'Het Kerstfeest van Kummeling'*, Baarn: Bekadidact, 1987.
- Kurvers, J. & Mooren, P., 'Het nieuwe leren lezen in de basisschool: een liaison dangereuse?', in: *Leesgoed*, 1991, 4, 150-155.
- Kuyk, J. van, *'Ordenen'*, Arnhem: Cito, 1992.
- Leseman, P., *'Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen'* (diss.), Rotterdam: Project Onderwijs en Sociaal Milieu, 1989.
- Leij, A. van der, 'Tekstaanbod en leesproblemen, een verkenning op basis van methodische motieven', in: P. Mooren en H. Verdaasdonk (red.), *Speerpunt Lezen*, Tilburg: Zwijzen, 1987, 133-145.

- Lierop-Debrauwer, W.L.H. van, *'Ik heb het wel in jouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen'* (diss.), Delft: Eburon, 1990.
- Meijers, F. & Wesselingh, A., 'Over de reproductiefunctie van het onderwijs. De maatschappelijke ongelijkheidsdiskussie opnieuw bekeken', in: *Psychologie en Maatschappij*, 1983 (maart), 93-114.
- Meijnen, G.W. 'Het rendement van cultureel kapitaal' (inaugurele rede UVA), in: *Comenius*, herfst 1988, 323-342.
- Meijnen, G.W. & Smink, G.W., *'Schoolvoorbeelden. Effectief onderwijs aan kinderen uit achterstandsmilieus'*, Meppel: Edu'Actief, 1991.
- Mooren, P., 'De smalle en de brede weg. Schoolvoorbeelden. Effectief onderwijs aan kinderen uit achterstandsmilieus', in: *Leesgoed*, 1991, 6, 227-230.
- Mooren, P., 'Ter inleiding', in: *'Schatkist. Bronnenboek. Kleuterthema's'*, Tilburg: Zwijzen, 1989;
- Mooren, P., 'De kunst van het lezen. Ter inleiding', in: *Leesgoed*, 1993, 5-6, 199-204.
- Mooren, P., 'Reken op prentenboeken. Over rekenen en prentenboeken', in: *Leesgoed*, 1988, 2, 64-72.
- Mooren, P., 'Algemeen kader voor het werken met prentenboeken in de school', in: E. Gerritsen e.a., *Prentenboeken in de school. Een handreiking*, 's Gravenhage: NBLC, 1983.
- Mooren, P., 'De krenten in de pap. Over de bijdrage van kinderliteratuur aan de literaire competentie', in: W. de Moor en M. van Woerkom (red), *Neem en lees*, 's Gravenhage: NBLC, 1992, 68-89.
- Mooren, P., 'Kikker en Pad. Een drieluik', in: *Leesgoed*, 1993, 4, 171-178.
- Nelissen, J. & Oers, B. van, *'Rekenen als realiteit'*, Tilburg: Zwijzen, 1990.
- Nuttsseminarium voor Pedagogiek (UVA), *'Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus'* (2 delen), Groningen: Wolters-Noordhoff, 1959 en 1961;
- Pelger, L. & Waale, R. (red.), *'De mooiste liedjes van Louis Davids'*, Amsterdam: De Harmonie, 1980, 25.
- Rispens, J. & Meulen, B.F. van der (red.), *'Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties'*, Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 1992.
- Rupp, J., *'Opvoeding tot schoolweerbaarheid. Een Utrechtse kinderpsychologische studie'* (diss.), Groningen: Wolters-Noordhoff, 1969.
- Sangers, A.G. & Sluis, H.A. van der, *'Eerste Leerjaar Intelligentietest voor het gewoon lager onderwijs'*, Lisse: Swets & Zeitlinger, 1973.
- Schaardenburg, L. van, *'Meisjes uit mijn straat. Op zoek naar onze sociale kansen en ambities'*, Amsterdam: Van Gennep, 1988.
- Schmidt, A.M., *'Van Schuitje varen tot Van Schendel'*, Amsterdam: Vereeniging ter bevordering van de belangen des boekhandels, 1954.
- Schoot, J. van der, *Lees en Begrijp 1*, Arnhem: Cito, 1980.

- Schweinhart, L.J. & Weikart, D.P., 'The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 15 - a summary', in: *The consortium for Longitudinal Studies, 'As the twig is bent. Lasting effects of preschool programs'*, Hillsdale/-New Jersey: Erlbaum, 1983.
- Slavenburg, J.H. & Peters, T.A. (red.), '*Het project Onderwijs en Sociaal Milieu: een eindbalans*', Rotterdam: Schooladviesdienst, 1989.
- Snow, C.E. & Ninio, A., 'The Contracts of Literacy. What Children learn from learning to read books', in: W.H. Teale en E. Sulzby (eds), '*Emergent literacy: Writing and reading*', Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1986.
- Snow, C.E. e.a., 'Mother's speech in three social classes', *Journal of Psycholinguistic Research*, 1987, 5, 1-20.
- Sociaal en Cultureel Rapport 1992*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau, 1992, 229-341.
- Soutendijk, S., 'De rol van het onderwijs in de strijd voor maatschappelijke gelijkheid', in: *Psychologie en Maatschappij*, 1981 (maart), 97-140.
- Stanovich, K.E., 'Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy', in: *Reading Research Quarterly*, 1986 XXI, 4, blz. 360-407.
- Stijnen, S. & Vallen, T., '*Dialect als onderwijsprobleem. Een sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek naar problemen van dialectsprekende kinderen in het basisonderwijs*' (diss.), 's Gravenhage: SVO, 1981.
- Taylor, D., '*Family literacy. Young children learning to read and write*', Exeter: Heinemann, 1983.
- Teale, W.H., 'Homebackground and young children's literacy development', in: W.H. Teale en E. Sulzby (eds), '*Emergent literacy: Writing and reading*', Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1986.
- Tesser, P., '*Schoolloopbanenonderzoek in Nederland. Een trendstudie naar ontwikkelingen in het empirisch onderzoek tussen 1960-1980*', Nijmegen: ITS, 1981.
- Tesser, P., Mulder, L. & Werf, G. van der, '*De eerste fase van de longitudinale OVB-onderzoeken. Het leerlingenonderzoek*', Nijmegen/Groningen: ITS/RION, 1991.
- Themanummer Pedagogische Studiën 1993*, 2 (jrg 70).
- Velthoven, J. van, 'Posters en prenten om letters te venten?', in: K. van Rees en L. Verhoeven (red.), '*Geletterdheid en samenleving*', Delft: Eburon, 1993.
- Verhoeven, L. & Mommers, C., 'De didactiek van het leren lezen. Van 'reading readiness' naar 'emergent literacy', in: *School & Begeleiding*, 1989 (maart), 60-64.
- Verhoeven, L., '*Technisch Lezen 1 en 2*', Arnhem: Cito, 1980.
- Verhoeven, L., '*Woordenschat*', Arnhem: Cito, 1992.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A., '*Taaltoets voor Allochtone Kinderen*', Tilburg: Zwijssen, 1986.
- Wardekker, W. e.a., 'Tussen gelijke kansen en pedagogische vragen. Een gesprek over 'effectieve scholen', in: *Comenius*, lente 1992, 49-65.

- Werf, M.P.C. van, Weide, M.G. & Tesser, P., 'Het onderwijsvoorrangsbeleid in de school en in de klas. De eerste meting in het basisonderwijs', Nijmegen/Groningen: ITS en RION, z.j.
- Werkgroep Nederlands voor anderstaligen, 'Van horen en zeggen', Groningen: Wolters-Noordhoff, 1984.
- Wesselingh, A. (red), 'School en Ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij', Nijmegen: Link, 1971.
- Willet, J.B., 'Questions and Answers in the Measurement of Change', in: *Review of Research in Education*, (1988), 15, 345-422.

(manuscript binnengekomen 28 augustus 1994)

(manuscript aanvaard 8 september 1994)