

Van ‘Ik ben lekker stout’ tot ‘Je hebt iemand nodig’

Een receptie-esthetisch onderzoek naar poëzievoorkeuren van kinderen

*‘Ik wil niet meer, ik wil niet meer! Ik wil geen handjes geven!
Ik wil niet zeggen elke keer: jawel mevrouw, jawel meneer...
nee, nooit meer in m’n leven! Ik hou m’n handen op m’n
rug en ik zeg lekker niks terug!’*

*Kinderen hebben vaak een andere mening over wat leuk en
goed is dan volwassenen. Dat geldt niet alleen voor handjes
geven, met zout knoeien en met twee woorden spreken. Ook
hun literaire waardeoordelen lopen sterk uiteen. Omdat ik
geïnteresseerd was in literaire maatstaven van kinderen,
deed ik onderzoek naar hun mening over jeugdpoëzie. En ze
zeiden lekker wel wat terug!*

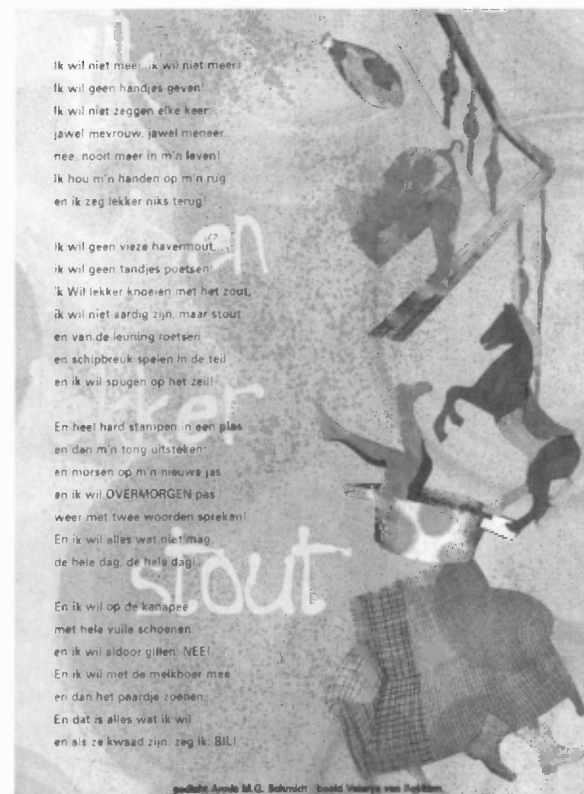
Linda Vogelesang

Het begin

Voor de eindscriptie van mijn studie Nederlands leek het me interessant om onderzoek te doen naar literaire maatstaven die kinderen hanteren. Bij toeval kwam ik in contact met Plint. Dit is een Eindhovense stichting die poëzie en beeldende kunst combineert door poëzieposters en -kaarten te maken die vooral op scholen verspreid worden. Hun doel is om kinderen op deze, laagdrempelige manier in aanraking te laten komen met poëzie en beeldende kunst.

Op het moment dat ik daar over een mogelijk scriptieonderwerp sprak, was de voorbereiding van de wedstrijd ‘Lievingsgedicht ’98’ in volle gang. Ieder kind in Nederland tussen de zeven en veertien jaar oud mocht zijn of haar lievingsgedicht opsturen naar Plint. Voor deze wedstrijd benaderde Plint alle basisscholen van Nederland en alle middelbare scholen die een abonnement hadden op hun

producten. Het gedicht dat het meest gekozen zou worden, werd Liefelingsgedicht ’98. Het winnende gedicht zou bekendgemaakt worden op de Liefelingsgedichtenmiddag, die in Muziekcentrum Vredenburg georganiseerd werd. De gegevens die Plint op deze manier verzamelde, vormden voor mij interessant materiaal voor een onderzoek naar literaire maatstaven van kinderen. Er was in Nederland al aardig wat onderzoek verricht naar de eisen die kinderen aan boeken stellen, maar over de relatie tussen kinderen en poëzie was nog weinig bekend. Voor mij vormde dit een mooie aanleiding om me in mijn scriptie te buigen over de vraag welke gedichten kinderen het liefste lezen en waarom ze juist van deze gedichten houden. Anders geformu-



leerd: mijn onderzoek zou een receptie-esthetisch onderzoek worden naar de poëzievoorkeur van expliciete lezers van zeven tot en met veertien jaar.

Expliciete lezers

Literair onderzoek kan vanuit verschillende invalshoeken gedaan worden. Je kunt je op het literaire werk zelf richten door een gedicht of een roman tekstueel te analyseren. Ook kun je onderzoeken hoe een literair werk in contact staat met de schrijver of hoe de werkelijkheid in het literaire werk zich verhoudt met de werkelijkheid daarbuiten.

Tenslotte kun je kiezen voor een receptieve benadering. Receptief onderzoek richt zich op de band tussen de tekst en de lezer van de tekst. Deze vorm van onderzoek is in drie groepen te verdelen. Ten eerste is er een tweedeling tussen de receptie-esthetica en receptiegeschiedenis. Receptiegeschiedkundigen onderzoeken hoe een bepaald literair werk door de tijd heen beoordeeld is door lezers. Daar tegenover staat de receptie-esthetica. Deze vorm van onderzoek richt zich op hedendaagse literaire werken. Ook hierin is een tweedeling te maken. Aan de ene kant zijn er onderzoekers die willen weten voor welk soort lezers een schrijver een boek schrijft. Toon Tellegens dierverhalen ontstonden bijvoorbeeld aan het bed van zijn eigen kinderen. En Lewis Carroll schreef zijn *Alice in Wonderland* voor een werkelijk bestaande Alice. Andere schrijvers schreven hun verhalen niet voor bestaande lezers. Toch zullen ze tijdens het schrijven min of meer een beeld gehad hebben van hun lezerspubliek. Schrijvers gaan ervan uit dat lezers op de hoogte zijn van bepaalde gebeurtenissen, van woorden en van zinsconstructies. Het beeld dat ze hebben van hun ideale lezer, wordt ook wel de impliciete lezer genoemd. Aan de andere kant is er de expliciete lezer: de lezer die het boek daadwerkelijk leest. Mensen die onderzoek naar expliciete lezers doen, willen een antwoord vinden op vragen zoals: Wat voor lezers lezen een bepaald boek? Wat verwachten ze van dat boek en wordt die verwachting ook bevredigd?

Jonge lezers

Vrij vaak richt receptie-esthetisch onderzoek naar expliciete lezers zich op jonge lezers. Hier zijn verschillende redenen voor. Ten eerste is het een doelgroep die vrij gemakkelijk af te bakenen is. Daarnaast lezen kinderen

over het algemeen meer dan volwassenen. Maar de belangrijkste reden is wel dat deze doelgroep extra interessant is, omdat de relatie tussen het literaire werk en jonge lezers ingewikkelder is dan bij literatuur voor volwassenen.

De Vlaamse onderzoekster Rita Ghesquière verwoordt het in haar boek *Het verschijnsel jeugdliteratuur*² als volgt:

‘In zekere zin verschilt de kinderliteratuur als fenomeen nauwelijks van de kindermode. De boeken worden net als jurken en pakjes door de volwassenen ontworpen op de maat van het kind, alleen kun je jurken iets beter aanpassen dan boeken. De volwassenen beheersen volledig het productie- en consumptieproces. Zij schrijven niet alleen boeken maar interpreteren en beoordelen ze meestal bij hun verschijnen. Ze promoveren boeken met griffels en prijzen of via keuzelijsten en beïnvloeden zo weer andere volwassenen die de boeken kopen.’

Als het goed is, hebben al deze volwassenen zich goed in het kind ingeleefd, zodat het boek inderdaad goed aansluit bij de wensen van het kind. Maar door deze ingewikkelde communicatiestromen, bestaat de kans dat er ergens iets mis gaat. Omdat het hele proces van schrijftafel tot boekwinkel in handen is van volwassenen, is het uitermate interessant om te onderzoeken of het product dat uit dat proces komt, goed aansluit bij de behoefte van een kind.

Ontwikkelingstheorieën

Receptie-onderzoek bevindt zich op een snijvlak van verschillende wetenschappen. Het is zowel een onderdeel van de kunstwetenschappen als van de (ontwikkelings)psychologie en sociologie. De mening van een kind over een boek of een gedicht wordt

zowel bepaald door de (psychologische) leeftijd van het kind als door de sociale positie die het kind inneemt. Het is dan ook niet vreemd dat veel receptietheorieën uit de psychologische en sociologische hoek komen. De theorieën van de ontwikkelingspsycholoog Piaget zijn bijvoorbeeld van groot belang geweest voor latere receptie-onderzoekers.³ Piaget verdeelde de ontwikkeling van kinderen in vier fasen.

- De eerste fase noemde hij de sensomotorische fase. Deze kenmerkt zich door een volledige concentratie op het eigen lichaam.
- De tweede fase heet de pre-operatieve fase, die tussen het tweede en zevende jaar plaats vindt. Het kind wordt in deze fase geconfronteerd met de wereld buiten zichzelf. Er ontstaat een beperkt logisch inzicht.
- Tussen het zevende en tiende levensjaar komt het kind in de operationele fase. Het leert dat ook andere individuen denken en handelen zoals hijzelf. Hierdoor krijgt het socialisatieproces vorm.
- De vierde en laatste fase die Piaget onderscheidde is de adolescentie fase. De jongere leert dat hij zich los kan maken van de realiteit en zich transformaties van de werkelijkheid kan voorstellen.

Piaget hield zich nogal strak aan de leeftijdsindeling. Hierop is hij door latere onderzoekers bekritiseerd. De ontwikkeling van een kind wordt immers ook door sociale en fysieke factoren beïnvloed.

De grote lijn die door Piagets ontwikkelingsfasen loopt is die van concentratie op het eigen individu naar de concentratie op de buitenwereld. Deze lijn zien we ook terug bij een van de navolgers van Piaget: Parsons⁴. Parsons paste Piagets ontwikkelings-

theorie toe op de manier waarop kinderen naar (beeldende) kunst kijken. Parsons hechtte echter minder belang aan leeftijden en maakte een onderverdeling in vijf fasen:

- De associatieve fase komt bij zeer kleine kinderen voor. Kinderen kunnen nog geen onderscheid maken tussen fictie en werkelijkheid en verwarren hierdoor ook morele en esthetische oordelen. Een plaatje van een heks is altijd lelijk. Een plaatje van een elfje is altijd mooi. Ze leggen dus ‘verkeerde’ associaties.
- Na de associatieve fase volgt de mimetische fase. In deze fase bekritisieren ze het verband met de werkelijkheid. Een voorstelling wordt bijvoorbeeld slecht gevonden omdat de acteurs pruiken droegen.
- De derde fase wordt de expressieve fase genoemd. De emoties die het kunstwerk oproept, staan voorop. In deze fase zijn kinderen vaak erg dol op het lezen en tekenen van strips, omdat (gezichts)expressie daarin een grote rol speelt.
- In de formalistische fase wordt de kunstbeschouwing al aardig abstract. In deze fase staat de vorm van het kunstwerk centraal. Een schilderij van Van Gogh kan in deze fase iemands voorkeur of afkeer wekken door zijn pointillistische manier van schilderen.
- De laatste fase is de interpretatieve fase. Hierin komen alle vorige fasen

samen. De toeschouwer leert te begrijpen waarom de kunstenaar de keuzen maakte die hij maakte. De bedoeling van de kunstenaar staat daarmee voorop. Als een leerling opmerkt dat een boek niet in een ander perspectief geschreven had kunnen worden, omdat het verhaal anders niet te vertellen was geweest, dan is die persoon in de interpretatieve fase beland.

Bij het bespreken van de resultaten van mijn onderzoek zal ik een verband maken tussen de theorie van Parsons en mijn eigen bevindingen.

Opzet van mijn onderzoek

Poëzie is, of liever, wordt geacht erg ontoegankelijk te zijn. Door volwassenen wordt er over het algemeen niet veel poëzie gelezen. Maar geldt dit ook voor kinderen? Vaak is poëzie voor kinderen namelijk juist wel toegankelijk, hoewel vanaf halverwege de jaren tachtig er ook voor hen minder toegankelijke poëzie wordt geschreven. De vraag blijft of kinderen net zo weinig gedichten lezen als volwassenen en als ze poëzie lezen, wat voor poëzie dat dan is. En wat voor argumenten gebruiken ze om aan te geven dat ze een gedicht waarderen? Over deze en andere vragen heb ik me gebogen in mijn onderzoek. De hoofdvragen van mijn onderzoek waren de volgende:

- 1 Hoe is het leesgedrag van en de leesinteresse in poëzie van kinderen?

- 2 Van welke poëzie houden kinderen?
- 3 Waarom houden kinderen van deze poëzie?

Om mijn vragen te beantwoorden had ik drie soorten materiaal. Ten eerste maakte ik gebruik van 1129 wedstrijd-formulieren die bij stichting Plint waren binnengekomen. Hierop stonden naast de persoonlijke gegevens van de kinderen – naam, leeftijd en geslacht – de titel van het lievelingsgedicht, de schrijver ervan en de bron waar ze het gedicht gevonden hadden. Met behulp van dit materiaal kon ik hoofdvraag 2 voor een gedeelte beantwoorden. Omdat ik ook wilde weten hoe de inhoud en de vorm van de populairste gedichten was, knoopte ik aan dit receptieve onderzoek ook een tekstueel onderzoekje vast. De veertien populairste gedichten analyseerde ik. Ik keek daarbij naar ritme, herhaling, rijm, maar ook naar het onderwerp van de gedichten. Verder inventariseerde ik welke dichters populair waren en uit welke bronnen de kinderen hun lievelingsgedicht gehaald hadden. Om de andere twee hoofdvragen te kunnen beantwoorden, maakte ik een vragenlijst, die ik verspreidde op de Lievelingsgedichtenmiddag in Muziekcentrum Vredenburg in Utrecht. Daar kwamen een paar honderd van de inzenders bij elkaar om de bekendmaking van het Lievelingsgedicht '98 mee te maken. Daarnaast stuurde ik een aantal

Groep A (7 en 8 jr.)	129 inzendingen	12 vragenlijsten	6 meisjes	6 jongens
Groep B (9 en 10 jr.)	373 inzendingen	35 vragenlijsten	20 meisjes	15 jongens
Groep C (11 en 12 jr.)	433 inzendingen	43 vragenlijsten	30 meisjes	13 jongens
Groep D (13 en 14 jr.)	194 inzendingen	20 vragenlijsten	10 meisjes	10 jongens
Totaal	1129 inzendingen	110 vragenlijsten	66 meisjes	44 jongens

vragenlijsten op naar scholen die wel meededen aan de wedstrijd, maar niet aanwezig waren in Utrecht. In totaal gebruikte ik 110 vragenlijsten, tien procent van het totaal aantal inzendingen. De inzendingen en vragenlijsten verdeelde ik in vier leeftijdsgroepen, die ik vervolgens weer opsplijste op geslacht. Bij de inzendingen was niet elke leeftijdsgroep even goed vertegenwoordigd. Van de jongste leeftijdsgroep waren heel weinig deelnemers en ook van de oudste leeftijdsgroep waren er minder dan gemiddeld. In het overzicht op de vorige pagina is aangegeven hoe de inzendingen over de groepen waren verdeeld.

Er waren minder jongens dan meisjes die de vragenlijst invulden. Uit de wedstrijdformulieren bleek ook dat de meeste kinderen klassikaal deelgenomen hadden aan de wedstrijd. Dit is niet erg opvallend, omdat Plint de kinderen vooral via scholen benaderde.

Leesgedrag en -interesse

In de vragenlijst werden enkele vragen gesteld die betrekking hadden op het leesgedrag in het algemeen en het leesgedrag ten aanzien van gedichten in het bijzonder. Uit mijn onderzoek blijkt dat kinderen over het algemeen van lezen houden. Hoe ouder de kinderen worden, des te minder dat wordt. Maar het lezen blijft een geliefde bezigheid, ook in groep C en D. Meisjes lezen in alle leeftijdsgroepen liever dan jongens. Kinderen uit de groepen A, B en C lezen het liefst avonturenboeken. In groep D zijn bij de jongens boeken over misdadigers populairder en bij de meisjes boeken over liefde en vriendschap en boeken over ernstige problemen. In groep A zijn versjes nog geliefd, maar de interesse zakt als de leeftijd stijgt. Bij groep D behoort poëzie tot de

minst geliefde genres. Het genre poëzie is bij meisjes populairder dan bij jongens, maar het verschil is niet erg groot. Kinderen lezen thuis niet erg vaak gedichten. Een ontwikkeling in het leesgedrag met betrekking tot gedichten is uit de resultaten niet waar te nemen. Wel is de – niet opzienbarende – conclusie te trekken dat kinderen die graag lezen over het algemeen ook vaker gedichten thuis lezen. Op school worden over het algemeen erg weinig gedichten gelezen. Vooral bij de jongste en oudste leeftijdsgroep besteden docenten weinig aandacht aan poëzie in de klas. Bij groep A is dit wellicht te verklaren uit het feit dat de kinderen nog zo’n geringe leesvaardigheid bezitten, waardoor poëzieonderwijs erg moeilijk is. Toch zouden de

gedichten die populair waren bij jongste groep, gebruikt kunnen worden in een leesvaardigheidsles. Kinderen uit groep A houden van gedichten en zullen het werken met poëzie in de klas waarschijnlijk ook leuk vinden. Groep D bestaat uit leerlingen van middelbare scholen. Het is mijns inziens opvallend dat juist deze groep aangeeft bijna nooit poëzie te lezen op school, omdat poëzie in de lessen Nederlands een plaats zou moeten innemen. De meeste kinderen vonden hun gedicht in een bloemlezing. De bloemlezing *Als je goed om je heen kijkt zie je dat alles gekleurd is*, van Tine van Buul en Bianca Stigter⁵, was de meest genoemde bron van het lievelingsgedicht.

Populaire gedichten en dichters

Door middel van een tekstueel onderzoek kwam ik er achter welke kenmerken een gedicht populair maken. Kinderen houden over het algemeen van gedichten met duidelijk poëtische kenmerken als rijm, herhaling en ritme. Beeldspraak komt nauwelijks voor in de populairste gedichten. De gedichten zijn vaak verhalend van aard, in tegenstelling tot de meeste gedichten voor volwassenen, die meestal lyrisch zijn. De verhalen gaan meestal over kinderen en dieren. Vaak is er sprake van een anti-moraal: kinderen doen dingen die ze in de alledaagse wereld niet mogen. De structurele eenvoud van de gedichten is te verklaren uit het feit dat kinderen nog niet zo literair-competent zijn. Ze hebben hierdoor meer houvast nodig wat betreft de structuur van een gedicht dan volwassenen. De gedichten die bij de oudste leeftijdsgroep populair zijn, hebben vaak een minder opvallende structuur. De populaire dichters schrijven over het algemeen gedichten die voldoen

De veertien populairste gedichten	
1	‘Ik ben lekker stout’ – Annie M.G. Schmidt
2	‘De spin Sebastiaan’ – Annie M.G. Schmidt
3	‘Vriend’ – Toon Hermans
4	‘Strafwerk’ – Frank Eerhart
5	‘De heks van Sier-kon-fleks’ – Annie M.G. Schmidt
6	‘De houtwurm’ – Annie M.G. Schmidt
7	‘De ikkewie met de precies-wat’ – Shel Silverstein
8	‘Boot’ – Annie M.G. Schmidt
9	‘De sprookjesschijver’ – Annie M.G. Schmidt
10	‘Dikkertje Dap’ – Annie M.G. Schmidt
11	‘Drie meneren in het woud’ – Annie M.G. Schmidt
12	‘Gaajtes’ – Hans en Monique Hagen
13	‘Langs de lijn’ – Bas Rompa
14	‘Opa’ – Willem Wilmink

aan de structurele eenvoud. Annie M.G. Schmidt is veruit de populairste dichter. Alleen in groep D wordt ze overtroffen door Toon Hermans. Verder werden er ook veel gedichten van Theo Olthuis en Willem Wilmink ingestuurd.

Het is overigens niet zo dat kinderen alleen maar gedichten kiezen met een eenvoudige structuur. Naast de grote meerderheid van kinderen die dat wel doet, zijn er ook kinderen die complexere gedichten kiezen. Wiel Kusters hoort in groep B tot de populairste dichters en Ted van Lieshout is populair in de groepen C en D.

Argumentatie

Met behulp van de vraag: ‘Waarom is het gedicht dat je koos jouw lievelings-gedicht?’ probeerde ik te achterhalen op grond van welke argumenten kinderen hun gedicht kozen. Ik maakte hierbij gebruik van de onderverdeling van Mooij⁶ om argumenten van elkaar te scheiden. Mooij maakt een onderscheid tussen zes verschillende argumenten:

- Mimetische argumenten: argumenten die een verband maken tussen het kunstwerk en de werkelijkheid.
- Emotionele argumenten: argumenten die een verband leggen tussen het kunstwerk en de emoties die het kunstwerk al dan niet oproept.
- Morele argumenten: argumenten die een verband leggen tussen het kunstwerk en de normen en waarden van de criticus.
- Structurele argumenten: argumenten die een verband leggen tussen het kunstwerk en de eenheid in de vorm van dat werk.
- Intentionele argumenten: argumenten die een verband leggen tussen het kunstwerk en de bedoeling die de kunstenaar met het werk had toen hij het maakte.

– Traditionele argumenten: argumenten die een verband leggen tussen het kunstwerk en voorgaande kunstwerken in de traditie. Als er juist sprake is van een breuk met de traditie, dan worden deze vernieuwingsargumenten genoemd.

Bij de antwoordmogelijkheden die ik de kinderen gaf bij deze vraag, stonden geen morele of intentionele argumenten. Dit kan als een gebrek aan mijn vragenlijst worden opgevat. Het lijkt me niet aannemelijk dat veel kinderen voor intentionele argumenten gekozen zouden hebben als ze de mogelijkheid hadden gehad. Als we terugblikken op de ontwikkelingstheorie van Parsons, zien we namelijk dat die argumenten pas vrij laat in de ontwikkeling gebruikt worden. Het is daarom niet aannemelijk, hoewel ook niet onmogelijk, dat kinderen al intentionele argumenten gebruiken. Morele argumenten zouden wellicht wel veelvuldig gekozen zijn, gezien veel kinderen een sterke hang naar moraal hebben.

Ik maakte een aanvulling op de verdeling van Mooij door een onderscheid te maken tussen de verschillende soorten emotionele argumenten. Er zijn positieve emoties, zoals ‘grappig’, ‘spannend’ en ‘leuk’, maar ook negatieve emoties, zoals ‘verdrietig’ en ‘niet leuk’. Daarnaast onderscheidde ik meer neutrale emoties, die met ‘herkenning’ te maken hebben.

De kinderen uit groep A kozen hun gedicht vooral omdat het een positief gevoel opwekte, ‘grappig’ of ‘leuk’, en omdat het een omgekeerd beeld van de werkelijkheid gaf. In de groepen B en C blijft humor in gedichten belangrijk, maar gedichten mogen ook een negatief gevoel opwekken of de alledaagse werkelijkheid uitbeelden. In groep D kiezen de kinderen vooral voor

structurele argumenten. Vooral de woordkeus vindt deze groep belangrijk. Als er voor emotionele argumenten gekozen wordt, gaat het meestal om negatieve gevoelens of herkenning, dit in tegenstelling tot de kinderen uit groep A.

Vervolgens legde ik een verband tussen mijn bevindingen en die van Parsons. Hoewel Parsons onderzocht hoe kinderen naar beeldende kunst keken en ik onderzoek deed naar de manier waarop kinderen poëzie waarderen, ging ik ervan uit dat de receptie van beide kunstvormen zich volgens een zelfde patroon zou ontwikkelen. Deze veronderstelling bleek op te gaan.

Groep A bevindt zich aan het eind van Parsons’ mimetische fase. Het verband met de werkelijkheid is voor hen van belang, maar ze zijn al wel zover dat ze een verschil maken tussen de reële werkelijkheid en de fictieve. Als de werkelijkheid in een gedicht op z’n kop wordt gezet, vinden kinderen dit grappig.

De kinderen van groep B en C bevinden zich in de expressieve fase. De emoties die gedichten oproepen, worden steeds belangrijker. Bij de emoties is een ontwikkeling te zien van de positieve emoties (‘grappig’, ‘leuk’) naar negatieve gevoelens (‘verdrietig’, ‘niet leuk’) en herkenning.

In groep D komen de kinderen in de formalistische fase terecht. Meer dan emotionele argumenten worden nu structurele argumenten genoemd.

En nu verder?

Parsons ontwikkelingsfasen zijn, zoals mijn onderzoek te zien geeft, ook van toepassing op de ontwikkeling van poëzielezers. Maar Parsons zou op mijn onderzoek dezelfde kritiek hebben als op de theorieën van Piaget. In mijn onderzoek hecht ik veel belang aan de leeftijd en heb ik geen aandacht

voor sociale factoren. Het zou interessant geweest zijn als ook was onderzocht of kinderen die door hun sociale omgeving – ouders, docenten, vrienden, enzovoorts – sterk gemotiveerd worden om te lezen tot een andere keuze komen dan kinderen die hierin niet gemotiveerd worden. Ik denk namelijk dat de rol die volwassenen kunnen spelen bij de leesontwikkeling van een kind heel groot kan zijn. Maar zij zullen dan wel op de hoogte moeten zijn van de leesfase waarin het kind zich op dat moment bevindt. Door middel van dit onderzoek heb ik erachter willen komen wat kinderen zelf willen. Kinderen hebben hun eigen waarde-oordelen. Zij vinden niet altijd goed, mooi of literair wat volwassenen goed, mooi of literair vinden. Het is dan ook niet opvallend dat juist het gedicht ‘Ik ben lekker

stout’ van Annie M.G. Schmidt hét Liefelingsgedicht ’98 is geworden. In dit gedicht staan kinderen namelijk lijnrecht tegenover volwassenen. De volwassenen zeggen wat het kind moet doen: handjes geven, vieze havermout eten en met twee woorden spreken. De kinderen hebben daar genoeg van. Zij willen heel andere dingen: met zout knoeien, hun tong uitsteken en met vieze schoenen op de canapé hangen. Natuurlijk weten ze best dat dat niet kan, maar een paar dagen onder het juk van de volwassenen vandaan, zou toch geweldig zijn! Pas als volwassenen weten wat een kind waardeert in zijn literatuur, kunnen zij het sturen naar literatuur voor volwassenen en de literaire maatstaven die daarbij horen. En dat is alles wat ik wil! ■

Noten

1

Annie M.G. Schmidt, ‘Ik ben lekker stout’ (fragment). In: Tine van Buul en Bianca Stigter, *Als je goed om je heen kijkt, zie je dat alles gekleurd is*. Amsterdam: Querido, 1990, p. 139.

2

Rita Ghesqière, *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven: Acco, 1982.

3

J. Piaget, *La psychologie de l'enfant*. Parijs: Presses universitaires de France, 1966.

4

M.J. Parsons, *How we understand Art. A cognitive development account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

5

Tine van Buul en Bianca Stigter, *Als je goed om je heen kijkt, zie je dat alles gekleurd is*. Amsterdam: Querido, 1990.

6

J.J.A. Mooij, ‘De motivering van literaire waardeoordelen’. In: *Tekst en lezer. Opstellen over algemene problemen van literatuurstudie*. Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Gennep, 1979, p. 253-278.