

De boekenjuf of boekenmeester

Leesbevordering op de basisschool¹

Annie Beullens

Toen ik in 1982 Jannie Daanen, een Nederlandse bibliothecaris, hoorde vertellen hoe zij werkte met kinderen en boeken in klasverband, dacht ik: 'dat zou ik ooit ook willen doen'. Want dat kinderen beïnvloedbaar zijn in hun leesgedrag, dat voorlezen en over boeken vertellen een enorme stimulans kunnen zijn, daarvan was ik overtuigd. Dat de school als cultuuroverdrager niet alleen de taak heeft de kinderen het lezen te leren, maar dat de zorg om het blijven lezen en om het graag lezen minstens even belangrijk is, lijkt me evident. Via de school zouden alle kinderen 'avonturen met boeken' moeten kunnen beleven (Daanen 1977). Zo kwam het dat ik, toen ik na jaren onderbreking terug aan de slag wou in het onderwijs, voor een deeltijdse opdracht als boekenjuf solliciteerde. Er was in de school een documentatiecentrum aanwezig en ik had ervaring opgedaan in het inrichten en runnen ervan als ouder in de school van mijn kinderen. Bovendien was er de vrijheid die het lestijdenpakket bood (Beullens 1993).

M

ijn motivering kwam hierop neer:

- Het behoort tot de taak van de school om positieve leeservaringen aan te bieden en leesmotivatie te stimuleren. De school moet expliciet de weg naar het boek wijzen. Voor de minderbedeelden is de school vaak de enige plaats waar ze met boeken in contact komen; dit contact moet zo prettig mogelijk verlopen.
- Leren omgaan met informatiebronnen en documentatie en teksten allerhande is onontbeerlijk.
- Werken met kinderen en boeken vereist: op de hoogte zijn en blijven van de

boekproductie en zelf graag lezen. Een documentatiecentrum runnen vraagt tijd en continuïteit en dat is belastend voor leerkrachten-kastitularissen die ook verantwoordelijk zijn voor de andere vakken. Een leerkracht schoolmediatheek is zeker geen overbodige luxe: hij/zij kan zich volledig concentreren op het lezen en op de boekenwereld.

- De functie van boekenjuf of leerkracht schoolmediatheek zie ik als complementair en evenwaardig aan die van taakleerkracht. De boekenjuf(-meester) werkt niet remediërend maar preventief, zowel bij het voorbereidend, het aanvankelijk als het voortgezet lezen. Leesbevordering staat los van prestatie en

wordt niet gequoteerd. Leesbevordering is ook perfect in te passen in alle projecten voor zorgverbreding.

Functie: boekenjuf

Tot mijn vreugde kreeg ik de resturen uit het lestijdenpakket, goed voor een halftijdse opdracht toegewezen. Zo ben ik nu al acht jaar boekenjuf. In de beginjaren was ik aangewezen op de resturen uit het lestijdenpakket, wat de functie elk jaar weer afhankelijk maakte van het aantal leerlingen. Sinds drie jaar staat mijn functie omschreven als *ambulante leerkracht voor schoolbibliotheekwerk* en heeft ze een vaste plaats in het lestijdenpakket van onze school.

Het is absoluut noodzakelijk dat het schoolmediatheekwerk geprofessionaliseerd wordt. Ik meen dat in het takenpakket van elke basisschool niet alleen een taakleerkracht en een leerkracht lichamelijke opvoeding, maar ook een leerkracht schoolmediatheek of een schoolbibliothecaris opgenomen zou moeten worden (Beullens 1995). Kinderen en boeken nader tot elkaar brengen mag niet langer afhankelijk blijven van de 'individuele gekte' van een of andere onderwijzer. Het moet op school gebeuren omdat de school de enige plaats is waar alle kinderen bereikbaar zijn. En het gebeurt best door een speciaal daartoe aangestelde leerkracht want heel wat leraren voor wie lezen geen hobby is, zullen zeggen dat hun daarvoor de tijd ontbreekt. Zo zal leesbevordering in de ene klas wel en in de andere nauwelijks aan bod komen.

In de Vlaamse Eindtermen (1993) is men allerm minst duidelijk omtrent de plaats van literaire opvoeding op school en dat is volgens sommigen een gemiste kans (Wuestenberg 1993). Alhoewel, Vlierboom (1991) wijst erop dat het misschien een geluk is dat men ook in Nederland vergat boekpromotie op te nemen in de eindtermen, omdat men dan ongetwijfeld deze eindterm

ook wil gaan toetsen. Hij houdt het in dat geval liever bij 'individuele gekte' en 'hobbyisme': *'Maar laten zij [CITO] toch afblijven van de kinderliteratuur, want met het maken van toetsen is het enthousiasme voor een onderwerp nog nooit groter geworden. Laat de kinderliteratuur in ieder geval voor toetsmakers verborgen blijven. We spannen ons bij boekpromotie niet in voor een eenmalig gunstig toetsmoment maar voor een enthousiaste leeshouding die een leven lang meegaat.'* (p. 82) De toets- en meetmanie van de laatste jaren hebben niet alleen de stress doen toenemen bij de leerkrachten, ze hebben kinderen gestigmatiseerd en onderwijzers hun spontaneïteit ontnomen; 'teach to test' is er dikwijls het resultaat van (Beullens 1995).

Aandacht voor leescultuur op school in al zijn vormen is een noodzaak. Kinderen moeten de kans krijgen om te ervaren dat lezen ontspannend en gezellig is, en dat liefst voor ze aan leren lezen toe zijn. Het is ook een sociale plicht omdat de minstbedeelden die ervaringen thuis niet opdoen. Ze vertrekken met een behoorlijke achterstand en behouden die meestal indien de school niet zorgt voor prettige leeservaringen (Beullens & Wuestenberg 1989).

Aangezien geen enkele instantie voorschrijft wat en hoe je aan leesbevordering moet doen, heb ik in de afgelopen acht jaar zelf een flexibel curriculum opgebouwd. De boeken van Aidan Chambers (1995) waren voor mij zeer herkenbaar en een bevestiging van het feit dat mijn taak niet alleen maar aangenaam is, maar dat ze ook (brood)nodig is. Eerder had ik dat gevoel van op dezelfde golfengte te zitten ook al bij **Leren lezen is niet genoeg** van A. Freeman-Smulders (1990) en bij diverse van haar artikelen (1993). Ook de boeken van Jacques Vos (1988) en (1989) hebben mij destijds een eind op weg geholpen. Zo weet u waar ik mijn mosterd haal en haalde, de smaken ontwikkelen zich echter voortdurend afhankelijk van de ingrediënten,

maar ooit en nu soms nog moest ik houvast vinden, want niemand kan voorschrijven hoe het precies moet. Daarvoor verschillen de boeken, de leerkrachten en de kinderen te veel van elkaar. Starheid is de dood van boekpromotie.

Omdat onze school (16 klassen) te groot is om binnen een halftijdse betrekking alle klassen wekelijks aan te doen, werkte ik de eerste twee jaren om de twee weken afwisselend met de leerjaren 1 en 2, en de leerjaren 5 en 6. In de derde en de vierde klas kwam ik bewust wekelijks omdat ik het heel belangrijk vind dat kinderen vlak na het aanvankelijk leesproces geholpen worden om de drempel naar het zelfstandig lezen van echte, dikke boeken te nemen.

Mijn collega's hebben er sinds vijf jaar voor geopteerd dat ik wekelijks zou werken in midden- en de bovenbouw, zodat de onderbouw uit mijn uurrooster verdwenen is. Ik vond dat jammer want ik acht gelijktijdig werken aan leesplezier en leestechiek absoluut nodig. Ik vreesde dat de koppeling niet in alle klassen even vanzelfsprekend zou zijn. Sinds een jaar is er nu een enthousiaste collega die leesbevorderend werkt met de kinderen van het tweede leerjaar. Alleen het eerste leerjaar blijft dus voorlopig zonder extra uren leesbevordering, een mankement waar hopelijk in de komende jaren aan gewerkt wordt. Een boekenklimaat op de basisschool wordt het best gewaarborgd als één persoon of goed op elkaar afgestemde personen werken met kinderen en boeken vanaf de kleuterschool tot en met het zesde leerjaar.

Naast de lesuren werk ik eens in de twee weken met een groep ouders aan het technische bibliotheekwerk. Onze school heeft twee bibliotheken, één voor de onderbouw in een aparte vestigingsplaats gelegen, en één voor de bovenbouw. Al de boeken voor de twee bibliotheken worden met de hulp van de ouders centraal ingewerkt en kastklaar gemaakt.

Ook collectievorming is een deel van mijn taak. Om de collectie op peil te houden is er elk jaar een boekenaandelenbeurs waarbij wij de boeken die we graag willen hebben, tentoonstellen. De ouders kunnen dan een aandeel nemen in de prijs van het boek: ze betalen een deel ervan. Wanneer alle aandelen van een boek verkocht zijn, dan komt het in de bibliotheek. Deze actie levert ons jaarlijks 80 nieuwe boeken op. De boekenbeurs is tegelijk ook boekpromotie; de ouders krijgen zo enig zicht op wat er aan lectuur voor hun kinderen voorhanden is. In de schoolkrant verschijnt ook vier maal per jaar een lijst met boekentips en wordt de suggestie gedaan om een boek als verjaardagstractatie voor de klas te geven, een suggestie waarop nog slechts aarzeland ingegaan wordt.

Om u een idee te geven over hoe het werk met de kinderen eruit kan zien, geef ik een overzicht van enkele activiteiten die aan bod kwamen en komen in de diverse klassen. De boeken die hier besproken worden, vormen een beperkte keuze; het boekenaanbod is veel ruimer. Wie zich een tijd intensief met boeken bezighoudt, doet vanzelf nieuwe inspiratie op.

Leesbevordering ...

... IN DE KLEUTERSCHOOL

In de kleuterschool is leesbevordering een onderdeel van zorgverbreding. Er is een kleuterbibliotheek waarin de boeken volgens thema gerangschikt staan. Met behulp van logo's kunnen kleuters en kinderen van het eerste en het tweede leerjaar zelf een boek zoeken. Ze komen vanaf de derde kleuterklas met de klas naar de boekenzolder. Ze maken ook gebruik van de bibliobus.

Eens in de maand is er een voorleesbeurt waarbij voorleesouders ingeschakeld worden. Ze lezen aan kleine groepjes kleuters

voor en praten met de kinderen over het boek. Deze ouders worden begeleid door een kleuterleidster. De bedoeling van dit voorleeshalfuurtje is het boek extra in de focus te zetten en het thuisfront bij het lezen te betrekken. Bovendien is voorlezen aan een kleine groep extra gezellig wat het lezen-en-verhalen-zijn-leuk-effect versterkt.

... IN HET EERSTE EN TWEEDE LEERJAAR

In het eerste leerjaar - eigenlijk kan het al in de laatste maanden van de kleuterschool - begon ik met de boekjes over **Pier** van Henk Wittenberg (Uitg. De Ruiter, 1985). Pier is een boekenworm die onwetend door de boeken op de boekenplank kruipt. Tot hij de oude boekenworm Simon ontmoet, die hem leert dat letters figuurtjes zijn waarmee je leuke dingen kan doen. Pier leert ook dat er verschillende soorten boeken op de plank staan.

Deze boekjes geven aan kinderen het gevoel: lezen is niet moeilijk, het is leuk. Bij jonge kinderen duurde de voorleesbeurt kort (maximum 20 minuten) en werd telkens gevolgd door iets-leuks-doen-met-wat-gelezen-werd: tekenen, zingen, schrijven, spreken... Wanneer ik tijdens het voorlezen aanvoelde dat een woord niet gekend was, dan stopte ik even en we praatten erover. Ik liet de kinderen ook regelmatig anticiperen in het verhaal (*wat zal er nu gebeuren?*) en teruggrijpen (*hoe komt dat?* of *wie is dat ook alweer?*) Deze manier van werken betreft de kinderen bij het verhaal en bevordert het begrijpen.

Na enkele weken kwam het alfabetboekje **Aap en Beer** van Wim Hofman (Uitg. Van Holkema & Warendorf, 1983). Kinderen zijn gek op absurde humor en onmogelijke toestanden. Zo vallen boeken van Joke van Leeuwen, Wim Hofman en Imme Dros in de smaak bij 6- à 7-jarigen.

Met **De Appelmoesstraat** is anders van Joke van Leeuwen (Uitg. Omniboek, z.j.) werkten we voornamelijk plastisch: we bouwden een hele straat en hingen de was van A tot Z op tussen de huizen. Met alleen de letters van *Appelmoesstraat* gingen we schuiven. Elk bestaand woord telde wanneer het ook gelezen werd: we vonden 96 woorden in één lesuur. Alle kinderen hadden het gevoel door de zwakste geformuleerd: 'ik kan het!' En dat gevoel is de motor van alle leren.

Met **De hemelsblauwe karper** van Lene Mayer-Skuzmanz (Uitg. Bruna, 1977) maakten we een wereldreis. In het boek staan verhalen uit verschillende werelddelen. De wereldbol kwam er aan te pas. Foto's van kinderen uit het betreffende werelddeel werden in de vier hoeken van de klas gehangen. Als we lazen over Mitsuko uit Japan, dan keken we eerst op de wereldbol en beslisten dan welk vervoermiddel we zouden gebruiken. Zo reisden we naar het betrokken land (hoek van de klas). We luisterden naar het verhaal. Dan namen de kinderen een foto (ze tekenden die) en schreven eronder: 'Mitsuko woont in Japan'. Hetzelfde gebeurde met de drie andere landen. Wereldbol en kaarten interesseren jonge kinderen erg.

Verder deden we regelmatig aan kringlezen. Dat gaat zo: de leerkracht leest een bladzijde voor. Het kind links van de leerkracht leest dan een deel, het kind rechts volgt mee. De kinderen schuiven gewoon door. Falen wordt voorkomen, de leerkracht leest de moeilijke woorden zelf. Op die manier wordt de verhaallijn niet onderbroken, wat bijdraagt tot tekstbegrip. Bovendien leest ieder kind tweemaal, links luidop en rechts stil. Omdat de leesmotivatie bij eerste lezer-tjes aanvankelijk zeer groot is, vind ik het belangrijk dat ze niet ontmoedigd raken. Het gevoel van 'lezen is leuk en ik ga het ook kunnen' moet behouden blijven.

In het tweede leerjaar koos ik voor vervolgh verhalen uit dikkere boeken. Want kinderen kunnen best verhalen begrijpen die ze technisch nog niet goed kunnen lezen. De boeken van Roald Dahl doen het zeer goed. Dat geldt ook voor Astrid Lindgren en Annie M.G. Schmidt, maar deze laatste is bij de meeste kinderen gelukkig reeds bekend. De leesbeurten werden langer en de kinderen hielden een klein leesschriftje bij waarin ze tekenden en de titel van hun boek noteerden, later kwam daar de schrijver bij. Ook in het tweede leerjaar volgde meestal een speelse verwerking waarbij zelf schrijven voorop stond. Lezen positief benaderen bleef hoofdzaak.

Intermezzo: niveaulezen en leesbevordering

Voor ik over de vier hoogste klassen praat, wil ik enkele bedenkingen uiten in verband met niveaulezen. Zonder hun leesniveau te willen kennen kan ik in het derde leerjaar aan het begin van het schooljaar meestal in één oogopslag de zwakke van de goede lezers onderscheiden. Goede lezers blaken van zelfvertrouwen, zwakken vertonen een gevoel van 'wat kan ik in dit boekenpaleis komen doen?'. Geleidelijk aan ontgooien ze als ze ervaren dat er geen prestatie mee gemoeid is en dat ze vrijblijvend van boeken mogen genieten.

Zwakke lezers lijden na twee jaar niveaulezen onder het *Mattheuseffect* (Koolstra): 'Ze beginnen met weinig en eindigen met minder.' En ze zijn zich zeer sterk bewust van hun lage niveau. Voor mij is het heel duidelijk: zwakke lezers bevestigen elkaars lage niveau, terwijl de besten steeds beter worden. Deze vorm van differentiatie werkt inderdaad differentiërend in die zin dat de verschillen tussen de kinderen steeds groter worden. Ze is ook anti-democratisch want de zwakkeren krijgen steeds minder kansen en houden er al op zeer jonge leeftijd een

negatief zelfbeeld en een aversie van lezen aan over. Bij elke fout een tik, dan weet je het wel!

Afgezien van de magere inhoud van boekjes van niveau 1 en 2, vraag ik me ook af of boeken geschikte 'oefenstof' zijn. Moet er niet een onderscheid gemaakt worden tussen het boek met verhaal enerzijds en lestechnisch materiaal anderzijds? Boeken lees je toch om de inhoud, niet om bepaalde woorden te ontcijferen. Lezen is niet in de eerste plaats een zaak van niveaubepaling, het is vooral een zaak van motivatie.

WAT IS LEZEN?

'Een nieuwe omschrijving van lezen kan het lezen zelf veranderen; of tenminste onze visie op lezen... Zou het niet beter zijn lezen voortaan te definiëren in termen van dialoog en verlangen?' Dit citaat van Margaret Meek gebruikt Chambers (1995) als inleiding in **Vertel eens: kinderen lezen, en praten**. Dat kinderen ook praten als ze lezen of misschien is het beter te zeggen praten over wat ze lezen, is de kern van de nieuwe visie op lezen.

Vragen als 'wat is lezen eigenlijk?', 'wanneer leest iemand?' en 'hoe worden kinderen lezers?' houden me nu al meer dan acht jaar intens bezig. Vage antwoorden die eerder een intuïtief aanvoelen zijn dan meetbare glasheldere bewijzen, kan ik aanvoeren. Want meer en meer beseft ik dat lezen enerzijds een allerindividueelste ervaring en bezigheid is, maar dat lezen anderzijds ook enorme samenhang kan teweegbrengen wanneer het een gezamenlijk beleven is, hetzij door voorlezen, hetzij door lezerervaringen uit te wisselen.

Leesvaardigheid (technisch en begrijpend) wordt, zoals reeds gezegd, te veel getoetst in ons onderwijs. Op die manier krijgen jonge kinderen al heel snel een eenzijdig beeld van zichzelf als lezer. Is de stempel

goed, dan is er meestal geen probleem. Is hij middelmatig of zwak dan ligt er een zware hypotheek op het lezen zelf.

Lezen is in dialoog gaan met de auteur, met de voorlezer en met andere lezers. Hoe kan men er dan van uitgaan dat kinderen beter gaan lezen als ze in homogene groepen zitten? Welke leeservaringen kunnen voornamelijk zwakke lezers elkaar aanbieden? Ik vind de bekommernis om de betere lezer die zich zou vervelen, vals en elitair. Wie wordt beter van homogene groepering? Diegene die al veel heeft, en de leerkracht die een en ander gemakkelijk kan begeleiden. Betere lezers zullen zich niet vervelen wanneer ze mee het gesprek kunnen leiden - het behoort tot hun sociale opvoeding om te leren meedelen - en zwakkeren trekken zich op aan de ideeën die ze horen. Het is trouwens niet omdat je bepaalde woorden niet kan verklanken, dat je een verhaal niet kan beluisteren en begrijpen. Het ene heeft een gunstige invloed op het andere.

Voor niveaulezen zie ik geen plaats meer in de nieuwe visie op lezen. Men vergeet al te vaak dat lezen beleven is en dat in een gesprek, een dialoog over een verhaal, een tekst of een boek gedachten en gevoelens van anderen ons tot inzichten brengen waartoe we alleen niet of moeizaam zouden komen. Lezen is een manier van denken en literatuur geeft beelden waarmee we kunnen denken. Volgende citaten uit **De leesomgeving** (Chambers 1995) vond ik in dit verband treffend, te meer omdat ik momenteel van C.S. Lewis een opmerkelijk boek voorlees in de vijfde klas, maar daarover later meer.

'Wie leest, leeft duizend levens tegelijk en blijft toch zichzelf.' (C.S. Lewis)

'In de literatuur kijken we naar het leven met alle kwetsbaarheid, eerlijkheid en scherpzinnigheid. Tenminste als we met aandacht lezen.' (Richard Hoggart)

Lezen is, volgens Chambers (1995), ervaren dat woorden niet alleen verwijzen naar het woordenboek maar dat ze een zekere toverkracht bezitten die mensen laat praten, dingen laat gebeuren en ideeën aanreikt waarvan je nog nooit gehoord hebt. Lezen is ervaren dat woorden je kunnen amuseren, bang, bedroefd of gelukkig maken, je kracht en energie kunnen geven. Alleen... je moet weten hoe de magie werkt en daarbij spelen leraars, ouders en andere ervaren lezers een grote rol.

LEZEN OP SCHOOL

'Onderwijs moet kinderen brengen waar ze op eigen benen niet kunnen komen.' Dat betekent dat de rol van de onderwijzer meer zal bestaan in kinderen deelgenoot maken van zijn leeservaringen en van de leeservaringen van hun klasgenoten. Dat betekent ook dat leesonderwijs niet meer de nadruk legt op verschillen, want die zullen er dan mogen zijn, maar op wat gemeenschappelijk te beleven valt. Positieve leeservaringen aanbieden is de eerste doelstelling van elk efficiënt leesonderwijs. Een probate en gemakkelijk in te voeren activiteit is het dagelijks voorlezen. Zo leren de kinderen hoe het werkt. Voorlezen is een soort uitleen van kennis. Ervan uitgaande dat wat je nooit gehoord hebt, je ook niet gemakkelijk voor jezelf kunt lezen, kan men stellen dat leren lezen gebeurt door mee te doen met hen die weten hoe het moet en alles geleidelijk van hen over te nemen. Net zoals we eerst vertrouwde woordjes leren zeggen, leren we lezen aan de hand van een bekende tekst.

Een voorbeeld om dit te illustreren. In de leeskring van de vierde klas sprak een hoogbegaafd meisje met veel enthousiasme over **De geheime tuin** van Burnett. Aan het slot hebben we de gewoonte dat er een zelfgekozen fragment wordt voorgelezen. Ze slaagde er niet om het woord *verzen-gende* te lezen. Dit voorval gaf aanleiding

tot een gesprek over hoe het kwam dat Lies, algemeen erkend als ervaren veellezer, dit woord niet kon lezen. Noch Lies, noch haar klasgenoten wisten wat *verzengend* was. Na een korte toelichting heb ik eerst het woord op het bord geschreven en voorgelezen waarna alle kinderen het samen enkele keren hebben gelezen. De leraar doet wat het kind (nog) niet kan, het kind neemt geleidelijk meer over. Dat geleidelijk overnemen kunnen kinderen ook van elkaar. Deze manier van werken is gemoeidelijk en ontspannen; in een dergelijke sfeer wordt spontaan veel geleerd.

Zonder voorlezen kunnen kinderen niet uitgroeien tot echte lezers. Voorlezen blijft belangrijk lang na de fase van het aanvankelijk lezen, ook in het secundair onderwijs. Een groot pleitbezorger voor het voorlezen bij pubers en adolescenten is Daniël Pennac (1993). Hij schetst de leraar die voorleest in het secundair onderwijs als iemand die lezen laat ervaren als een geschenk, en de leraar als koppelaar die er op zijn tenen tussenuit knijpt wanneer de leerling eenmaal zover is dat hij de tekst tot leven wekt met zijn eigen solitaire stem. Mooi is dat toch! Dagelijks voorlezen is noodzakelijk in alle jaren van het leesonderwijs: *'Luisteren naar boeken die voorgelezen worden is de beste voorbereiding op wat we kunnen verwachten en waar we moeten op letten als we zelf gedrukte teksten gaan lezen.'*

Een laatste vraag blijft me intrigeren: waarom is er onrust en vijandigheid wanneer de vraag naar de effectiviteit van het niveaulezen in onderwijsmiddelen wordt gesteld?

Het vervolg: leesbevordering ...

Nu werk ik dus wekelijks in het derde, vierde, vijfde en zesde leerjaar. De lessen vinden plaats in het documentatiecentrum. Het uitlenen van de leesboeken gebeurt

vanaf het vierde leerjaar door de klastitularissen, omdat er binnen mijn tijdsbestek van 50 minuten geen ruimte overblijft.

Aan het begin van het schooljaar voeren we in de vierde, vijfde en zesde klas een persoonlijk leesonderzoek uit waarin gepeild wordt naar de leesgewoonten van de kinderen en naar hun favoriete vrijetijdsbesteding. Het is altijd leuk om hun reacties te horen bij de bespreking achteraf.

... IN HET DERDE EN VIERDE LEERJAAR

In het derde leerjaar werk ik, zoals in de eerste graad, aan het bevorderen van leesplezier en leen ik ook zelf de leesboeken uit. Dat gaat zo: op een tafel ligt een stapel boeken wanneer de kinderen de bibliotheek binnenkomen. Over enkele boeken vertel ik iets. Het zijn meestal boeken met een zekere drempel, zoals **Kleine Sofie en lange Wapper** van Els Pelgrom (Uitg. Querido, 1985). Ik vertel dat Sofie eigenlijk ongeneeslijk ziek is en dat ze in haar laatste droom samen met haar poppen beleeft wat er in de wereld aan goed en kwaad gebeurt. Of bij **De toverkast** van Rafik Schami (Uitg. Fontein, 1991) vertel ik over de kracht van een goed verteld verhaal. Ik toon de prenten en zeg hun dat ik dit boek kunst vind. Hetzelfde gebeurt met boeken waarvan ik vermoed dat ze op dat ogenblik boven het begripsniveau van de kinderen liggen. Boeken waarover iets verteld is, worden meestal gretig gelezen. Als er daarna reclame voor gemaakt wordt (zie verder), zie ik het boek circuleren.

Aan het begin van het schooljaar voeren de kinderen van het derde leerjaar een klein leesonderzoek uit in hun omgeving over: 'wat hebt u gelezen?' Op die manier wordt ook het thuisfront betrokken bij hun lezen. Er komen vaak verrassende dingen uit naar voor. Klassiekers zoals **Dik Trom** en **Alice in Wonderland** gaan ze ook lezen omdat opa die ook al las.

Drie maal in het jaar peilen de leerlingen naar hun persoonlijke leesvoorkeur aan de hand van de eenvoudige vraag: 'welke boeken lees je graag?' Ze duiden driemaal op hetzelfde formulier maar met een andere kleur aan naar welke soort boeken hun voorkeur op dat moment uitgaat. Vooral de derde keer zijn ze vaak verrast over hun veranderde voorkeuren.

We reflecteren ook over wat lezen is en over hoe grote mensen dat doen, en we constateren dat volwassen lezers zelden luidop lezen en dat ze, als ze het doen, er een speciale bedoeling mee hebben: ze vinden wat ze lezen zo belangrijk of zo mooi dat anderen het ook moeten horen. Ze lezen dus nooit zomaar luidop, ze lezen voor en voorlezen wordt dikwijls vooraf geoefend. Vooral zwakke lezers die hun prestaties negatief beoordeeld zagen bij luidop lezen trekken zich aan dit soort gesprekken op.

De leerlingen houden ook een leesdagboek bij. Daarin noteren ze elke week: de titel, de auteur, de tekenaar. Ze geven punten aan hun boek - dat doen ze heel graag - en ze noteren of ze het uitgelezen hebben of niet. Want ze hoeven een tegenvallend boek niet uit te lezen. De kinderen tekenen ook over hun boek, dat kunnen ze allemaal. Wanneer ze een boek heel goed vinden, mogen ze reclame maken. Ze vertellen dan kort over wie het gaat en wat er gebeurt, en ze lezen een zelfgekozen fragment voor. Aanvankelijk zijn het de beste lezers die reclame maken. Na de kerstvakantie durven ook de zwakkeren het aan. Ze weten dan dat er geen punten aan verbonden zijn. Als ze voorlezen, lees ik de woorden waarbij zij dreigen te falen. We applaudiseren om het zelfvertrouwen te versterken. Het schrijven over een boek tracht ik zo prettig en zo kort mogelijk te houden, want als de kinderen hun leesdagboek zouden ervaren als een boekbespreking dan hangt er over elk gelezen boek de schaduw van er-volgt-nog-iets-vervelends. Het wordt uiteraard ook nooit gequoteerd: ook het leesdagboek is vrijblijvend.

Elke les besluit met voorlezen door de leerkracht uit een dik boek, bijvoorbeeld **Kleine Sofie en lange Wapper, De Heksen, De GVR, De dieren uit het Duitbos, Freek de Eekmuis, De A van Abeltje**. Voorlezen blijft zeer belangrijk omdat kinderen op die manier geconfronteerd worden met boekentaal en die is anders dan spreektaal, meer genuanceerd, met een rijkere woordenschat. Kinderen die vertrouwd zijn met boekentaal zullen beter begrijpend lezen, ze leren anticiperen, teruggrijpen, context inschakelen, hun voorstellingsvermogen neemt toe, en ze hebben vooral leren genieten van verhalen.

In de loop van het schooljaar komen ook boeken of verhalen aan bod die aansluiten bij bepaalde perioden. Rond Allerheiligen een boek over dood en verdriet, bijvoorbeeld **Zoals vroeger** van Pili Mandelbaum (Uitg. Infodok, 1990). Onmiddellijk daarna op 11 november (Wapenstilstand) werken we met **Roosje Weiss** van Roberto Innocenti (Uitg. Casterman, 1985). Van dit prentenboek liet ik dia's maken omdat het vooral de prenten zijn die het verhaal vertellen. We beginnen met een korte inleiding waarbij gepeild wordt naar de voorkennis van de kinderen, en de Tweede Wereldoorlog wordt gesitueerd in de tijd (toen oma ... jaar was). Dan wordt het verhaal verteld bij de dia's. Daarna kijken we een tweede maal en dan gaan we nader in op details van de prenten. Ook Sinterklaas, Kerstmis en de Jeugdboekenweek krijgen bijzondere aandacht.

In het kader van de Jeugdboekenweek hadden we vorig jaar een project over klassiekers: *Lezen in de tijd* (in heel de midden- en bovenbouw). We deden een oproep aan ouders en grootouders om te komen vertellen en voorlezen uit dat boek dat ze zo graag gelezen hebben toen ze zo oud waren als hun kinderen en dat ze nog altijd niet vergeten zijn. 29 kandidaten hebben zich aangemeld. De kinderen en de voorlezers waren enorm enthousiast. Nooit wer-

den zoveel klassiekers in een maand gelezen; er was zelfs een lijst met reservaties nodig. Het thuisfront betrekken bij het lezen van de kinderen is een niet te onderschatten factor bij leesbevordering. Dit project is zeker voor herhaling vatbaar.

Aan het eind van het derde leerjaar maken de kinderen een top-vijf. Ik vind het een hele prestatie als bovenaan namen staan als Roald Dahl, Astrid Lindgren, Annie M.G. Schmidt, Guus Kuijer en Joke van Leeuwen. Na deze actieve leesbegeleiding en het leesgenoegen staan de meeste kinderen positief tegenover het boek en ligt de basis voor verder werken, ook met informatieve teksten in de hogere klassen.

Leesbevordering geldt dus niet alleen voor fictie. Vanaf het vierde leerjaar gaat de aandacht meer naar de non-fictie-afdeling van het documentatiecentrum. Er zijn heel wat kinderen die ernaar verlangen, want zakelijke teksten doen het goed vanaf deze leeftijd. De kinderen van het vierde leerjaar leren hoe een informatief boek eruit ziet. Ze hanteren inhoud, register en verklarende woordenlijst. Ze leren opzoeken in het documentatiecentrum, gebruik makend van de trefwoordencatalogus. Een boek als **Allemaal letters** van Vos (1992) is een goed hulpmiddel. Elke maand is er een zoekdag: de kinderen zoeken dan een informatief boek. Ze vullen een leesfiche in die opklimt in moeilijkheidsgraad van het vierde naar het zesde leerjaar. De bedoeling hiervan is dat ze leren informatie te verzamelen.

Specifiek voor het vierde leerjaar zijn volgende activiteiten: de leerlingen oefenen het alfabet en ervaren het als een belangrijk middel om dingen te rangschikken. Ze leren hulpwoorden gebruiken om vlug te zoeken

in het woordenboek. Ze hebben een eigen woordenboekje en maken jacht op nieuwe (moeilijke) woorden. Als ze een woord horen of lezen dat ze niet kennen en dat hen nieuwsgierig maakt, zoeken ze naar de betekenis ervan. Pas dan hebben ze het gevangen en noteren ze het in hun woordenboekje. De bedoeling hiervan is hen actief en speels met taal bezig te laten zijn. 4000 nieuwe woorden was de buit van de vierde klassen in één schooljaar. Deze kinderen leren ook dat een antwoord afhankelijk is van de kwaliteit van een vraag. Ze doen een aantal kleine onderzoeken waarbij ze ervaren: hoe meer je weet, hoe beter de vragen die je stelt.

We filosoferen over taal als code aan de hand van geheimschriften, morse, braille en andere alfabetten. Een voelboek als **De schrijfvogel** van Olivier Poncer (Uitg. Gottmer, 1985) is de aanzet om kinderen zelf materiaal te laten meebrengen. Ik werd overstelpd met brailleboeken, een Marokkaanse leerling bracht zijn eerste leesboekjes Arabisch mee en een Chinees deed hetzelfde met zijn boekjes. De kinderen leefden zich in de taal van anderen in. Een ander geschikt boek hiervoor is ook **Sprookjes op schrift** van Suzanne Bukiet (Uitg. Gottmer, 1992). Daarna praten we verder over taal. We leren dat een woord een woord is als het iets betekent; dat een zin uit woorden bestaat die samen iets betekenen; en dat een tekst uit een aantal zinnen bestaat die samen iets betekenen.

De kinderen beluisteren nonsenspoëzie zoals **De blauwbilgorgel** van Cees Budingh. Dit gedicht inspireerde een meisje. Ze stopte me de week nadien haar **Pille peine poes** in de hand.

De pille peine poes

Er is een pille peine poes
 en die pille peine poes
 die eet op maandagmorgen:
 gekookte of gebakken porren.
 Dinsdagmiddag, twaalf uur:
 Geroosterde chocolade, puur.
 Woensdagavond,
 rauwe lavond,
 donderdagnacht,
 een muis van de jacht.
 Vrijdag vijf voor vieren,
 Stuk of honderd mieren,
 zaterdag twee uur negen
 Gehakte peigen,
 zondag heel de dag
 gefrituurde sag.
 Dit is het menu
 van die pille peine poes.

Nele (vierde leerjaar)

Af en toe komt een verhaal ons zakelijk werk onderbreken. Rond 11 november lees ik het boek **Judith en Lisa** van Elisabeth Reuter (Uitg. De Vries-Brouwers, 1988) voor. Het is een vervolg op **Roosje Weiss** uit de derde klas. Vooraf wordt gezegd dat in dit boek verteld wordt waarom die Joodse kinderen in het kamp kwamen. Nadat de passage over de boekverbranding voorgelezen wordt, komen de boeken van Erich Kästner uit de rekken, wat meestal verwondering opwekt: 'ze waren toch verbrand?' Op die manier wordt een boek aanleiding tot promotie voor andere boeken.

Nadat we het over taal als hulpmiddel om een boodschap over te brengen hadden, komt het boek **De prinses van moestuin** van A. & M. Heymans (Uitg. Querido, 1992) aan bod. Dit prachtige boek over rouwen

en verdriet kan moeilijk begrepen worden als kinderen niet leren zien dat lettertype, lay-out en kleur van de illustraties gebruikt worden om de inhoud te verduidelijken. Daarom liet ik dit boek ook op dia's zetten. Het boek wordt voorgelezen bij de dia's en de kinderen wordt erop gewezen dat veranderingen in kleur en lettertype een betekenis hebben. Nadien reconstrueren ze het hele verhaal aan de hand van de prenten. Ze tekenen het fragment dat hen het meest trof. **De prinses van de moestuin** is daarna een veelgelezen boek.

De kinderen houden ook een leesdagboek bij waarin ze voor ieder boek kort noteren: de titel, de schrijver, de tekenaar, ze geven een puntenbeoordeling, ze noteren of ze het gelezen, niet uitgelezen of niet gelezen hebben. Om hen op weg te helpen om over een boek te schrijven en te praten, krijgen de kinderen aan het begin van het schooljaar leesformulieren waaruit ze kunnen kiezen wat voor hun boek van toepassing is. De boeken van Chambers (1995) en Freeman-Smulders (1990) hebben me geholpen bij het opstellen van die leesformulieren. Ik moedig de kinderen aan om los te komen van het formulier en hun mening met eigen woorden te zeggen. Maar nooit is er dwang. Eén ding hebben we afgesproken: als ze een boek niet (uit)gelezen hebben, dan moeten ze schrijven waarom en tot waar ze kwamen. Omdat er altijd kinderen zijn die zonder waakzaam oog niet bewegen, doe ik regelmatig een lichte controle met zachte dwang, maar vooral met aanmoediging om hun leesdagboek toch bij te houden.

Aan het begin van elke les wordt er voorgelezen. Dit jaar koos ik voor **De soldatenmaker** van Paul Biegel. Ik stop telkens op een spannend moment, zo herinneren ze zich de volgende week perfect waar we gebleven zijn. Er is ook een leeskringdoos: daarin steken de kinderen boeken waarover ze willen praten in de leeskring. Deze doos is meestal goed gevuld. Over nieuwe boeken vertel ik iets en boeken die ten onrechte te

lang in de kast blijven zitten, zet ik als lees-hints op de kast. Deze werkwijze geldt voor alle drie de hoogste klassen.

... IN HET VIJFDE EN ZESDE LEERJAAR

In het vijfde leerjaar leren de kinderen de SISO-indeling praktisch gebruiken. We lezen samen over de geschiedenis van het schrift en over het ontstaan van boeken en bibliotheken (uit **Sprookjes op schrift** van Suzanne Bukiet). Ze leren atlasregisters en telefoonboeken gebruiken.

De topper in deze klas is de computerdag. Ongeveer 50% van de kinderen - en dan heeft onze school meestal kinderen van hooggeschoolden - beschikken thuis niet over een PC en velen kennen de computer alleen van spelletjes. Toekomstige informatiegebruikers moeten vertrouwd raken met de PC. Om een nieuwsoortig analfabetisme te voorkomen moet er in de schoolmediatheek kennis gemaakt worden met dit medium (Beullens 1991).

We werken op de computerdag met verschillende toestellen die we voor één dag in bruikleen krijgen van een firma. Aan elk toestel werken drie kinderen gedurende twee lesuren met het programma *Ontdek 'n huis met de muis* (Apple Macintosh 1991). Het gaat over verschillende manieren van wonen. De klas wordt in groepen verdeeld. Elke groep kiest één woonvorm. Na het computerprogramma volgt een leesprogramma met boeken over verschillende woonvormen. De kinderen kiezen één boek fictie of non-fictie. Ze krijgen een schema aan de hand waarvan ze hun boek kunnen verwerken.

Daarna verdiepen we ons in de geschiedenis en de werking van de computer. Het is merkwaardig dat bij dit onderwerp de vaders plots zeer manifest de moeders komen vervangen als actieve ouders in de schoolmediatheek. Ze vonden het onvolgende dat ik het alleen over binaire getal-

len had, en ik moest ook de ASCII-code bespreken. Het heeft mij verbaasd hoe *alle* kinderen en niet in het minst de zwaksten actief en enthousiast aan het decoderen sloegen: ze waren veel sneller dan ik. Ze noteerden hun huisnummers in binaire getallen, ze schreven hun namen via ASCII naar binair, ze achtervolgden me ermee tot op de speelplaats. Ze brachten boeken over computers mee, we kregen zelfs een abacus waarop een Chinese tante ons een beetje leerde rekenen. Toen de lessen voorbij waren, vroegen ze: 'wat doen we volgende week?'

Dit jaar hebben we de gelegenheid om met de kinderen een tentoonstelling over telecommunicatie te bezoeken: *Van tamtam tot virtuele realiteit*. Oog hebben voor andere ondersteunende manifestaties is eveneens een onderdeel van het schoolmediatheekwerk.

Gelegenheidsverhalen, teksten en gedichten komen ook in de vijfde klas aan bod. Naar aanleiding van de toneelvoorstelling *Mirad, een jongen uit Bosnië* werkten we vooraf met teksten over vluchtelingen en kinderen van de oorlog opdat de leerlingen de voorstelling beter zouden begrijpen en om het gesprek achteraf met de acteurs vruchtbaarder te maken. Ook de maandelijkse zoekdag in de informatieve afdeling met een aangepaste boekfiche staat op het programma.

Een ander idee dat aanslaat in het vijfde leerjaar is het tweewekelijks gedicht. Een gedicht dat betrekking heeft op de tijd of de actualiteit of dat zomaar mooi is, wordt gelezen en overgeschreven (schoonschrift) van het bord in hun poëzieschrift. De kinderen illustreren het naar eigen aanvoelen. Op het einde van het jaar kiezen ze één gedicht en dragen het voor. Dit is een activiteit die elke leerkracht gemakkelijk kan overnemen.

Voorlezen is ook in de vijfde klas een vast programma-onderdeel. Omdat het nogal

overactieve groepen zijn, koos ik dit jaar voor een spannend en mysterieus verhaal uit de **Narnia**-cyclus van C.S. Lewis. Ik heb deel 6 uit de zevendelige serie gelezen: **Het neefje van de tovenaars**. Zoals ik gehoopt

had, is het een voltreffer geworden. Kinderen die anders niet zo gretig lezen, zijn nu naar de openbare bibliotheek gegaan om de andere delen te lezen.

Ik heb het boek als volgt ingeleid. Eerst toon ik het boek. *Lees de titel: welk soort verhaal denk je dat dit is?* De kinderen reageren vrij. Dan lees ik de achterflap: *wie denkt dat het een ander soort boek is dan hij/zij eerst verwachtte?* Dan vertel ik over het boek:

Dit is dus het zesde deel in een reeks die de Narnia-verhalen genoemd wordt. De reeks bestaat uit zeven delen. Waarom ik met het zesde deel begin? Heel simpel omdat hierin verteld wordt hoe Narnia ontstaan is en hoe het komen en gaan tussen onze wereld en het land dat Narnia heet, begonnen is. Narnia is een koninkrijk in een andere wereld dan de onze, maar in onze tijd, een soort hiernumaals (bord). Het wordt bevolkt door mythologische en sprookjesachtige figuren zoals bijvoorbeeld centaurs (half mens, half paard). Slechts één op vijf van de bewoners is mens. De sleutelfiguren zijn Aslan, de leeuw en de koningin van de onderwereld, het goede en het kwade. Daarover gaan al de boeken van Narnia: over de strijd tussen goed en kwaad.

Elk boek start en eindigt in onze wereld. Telkens worden kinderen uit onze wereld naar Narnia geroepen. Het zijn niet altijd dezelfde kinderen, want na een derde keer is er geen volgende keer meer. De kinderen die uitgekozen worden, leven zelf in speciale omstandigheden, het zijn soms buitenbeentjes. Hun opdracht is telkens: Narnia van de ondergang te redden.

Ik vond deze reeks zelf heel spannend en met voldoende mogelijkheden om heel wat bij te denken. Soms is Lewis een beetje racistisch, die passages zullen we bespreken en dan proberen we te achterhalen hoe iemand aan zulke vooroordelen komt.

Dan vertel ik kort iets over de auteur: *Deze boeken werden geschreven tussen 1950 en 1956 door C.S. Lewis. Hij was professor in Middeleeuws- en Renaissance-Engels in Cambridge. Hij wordt in de rij van schrijvers als Tolkien geplaatst. Vraag thuis of iemand **De ban van de ring** of de **Hobbits** kent.*

Na een dergelijke inleiding zijn de kinderen voldoende geprikkeld en gewapend om het verhaal te begrijpen. Ze liggen werkelijk op vinkenslag om te horen of en wanneer Lewis racistisch is. Ze hebben ook een kaart van Narnia gekregen waarop ze de bewegingen binnen het rijk kunnen volgen.

In het zesde leerjaar is er opnieuw grote behoefte aan verhalen. De kinderen van deze leeftijd worden gevoeliger; het zijn niet alleen zakelijke dingen die hen bezighou-

den. Ze krijgen ook steeds meer studiewerk, zodat de behoefte om nog eens vrijblijvend en ontspannend met boeken bezig te zijn weer groeit. Naast een maandelijks zoekdag in de informatieve afdeling, het leesdagboek en de leeskring komen er mini-projectjes met verhalen en veel leestips aan bod. In de zesde klas houden de kinderen achteraan in hun leesdagboek een register bij waarin ze elk gelezen boek op datum registreren.

Rond 11 november lezen we **Oorlog** van Willem Wilmink. Het verhaal wordt voorgelezen en er wordt gepraat over bijvoorbeeld de houding van de Denen (die massaal de jodenster gingen dragen) tegenover de Duitsers en over de reden van de oorveeg bij vaders thuiskomst toen hij vroeg wat vader voor hem had meegebracht. Daarna starten we met een project en een leesprogramma over oorlog en vrede. **Het dagboek van Anne Frank** is de leidraad van dit project, waarbij ook video en poëzie gebruikt worden. In de openbare bibliotheek wordt dan een themakist met boeken over oorlog ontleend. Elke leerling kiest een boek en vertelt erover in de leeskring.

Rond Sinterklaas lezen we **De brief aan de echte Sinterklaas** van Joke van Leeuwen, waar voornamelijk op het besluit: *'...als ik een koning zie of de paus of zo. Dan denk ik altijd even: ergens zit het elastiekje'*, dieper ingegaan wordt. Zo praten over teksten helpt kinderen om tussen de regels te lezen en om meer uit een tekst te halen.

Als voorbereiding op het toneel over Bosnië (zie ook vijfde klas), lezen we **Het dagboek van Zlata** van Zlata Filipovic (Uitg. De Boekerij, 1993) cursorisch. Bij het begin van elke les lezen twee kinderen elk één maand uit het dagboek voor. We werken ook met kranteartikels uit een jeugdkrant en uit een echte krant over de brug van Mostar. Aan de hand van vragen worden de artikels vergeleken en besproken. De vragen bij de artikels zijn uitsluitend bedoeld om erover te praten. Op die manier worden teksten die op het eerste gezicht te moeilijk zijn, toegankelijk gemaakt voor de meeste kinderen. Hun betrokkenheid is zeer groot. Een maand vooraf zijn ze ook kranteartikels gaan verzamelen, waarvan ze er elk één uitkiezen dat hen het meest getroffen heeft. Deze lessen stoppen meestal niet na 50 minuten: de belangstelling is geprikkeld en de kinderen brengen zelf heel wat documentatie mee. Is nieuwsgierig maken niet de wegwijzertaak van de school?

In aansluiting op projecten seksuele opvoeding komen boeken als **Een vijf met 9 nullen** van Marita de Sterck (Uitg. Lannoo, 1993) en **Kati-Kato** van Hisashi Yamanaka (Uitg. Lemniscaat, 1992) onder hun aandacht. Ook rond studiekeuze wordt een project opgezet waarin verhalen en tips om verder te lezen een grote rol spelen.

Een les taalbeschouwing over vertalingen en de kwaliteit ervan vertrekt van een zakelijke tekst over vertalen en de bedenkingen van een vertaler. Daarna vergelijken we twee dezelfde fragmenten uit twee verschillende vertalingen van **Alice in Wonderland**, namelijk *Het verhaal van de imitatieschildpad* van Nicolaas Matsier (Uitg. Van Goor, 1989) en *Het verhaal van de soepschildpad* van Reedijk & Kossmann (Uitg. Ontwikkeling, 1972). We nodigen een vertaler uit die met de kinderen over de werkwijze en de moeilijkheden bij het vertalen spreekt.

Onlangs hadden we een persconferentie op school over het pas verschenen boek **De vierde stad** van Jan Simoen (Uitg. Bakermat, 1995). De auteur is vader van twee kinderen op onze school. Moeiteloos vonden we midden in de bos-, zee- en computerklassen 18 vrijwilligers om het boek binnen een week te lezen en van commentaar te voorzien. Door enkele acteurs werden een aantal stukken van het gelijknamige toneel acterend gelezen. Er volgde een interessant gesprek over het verschil tussen theater en boek, en over acteren en voorlezen.

Het voorleesboek in de zesde klas is dit jaar **Odysseus, een man van verhalen** van Imme Dros (Uitg. Querido, 1994). Omdat de kinderen van deze klassen nogal diepgravers zijn, durf ik met hen een zwaardere boek aan. Ik vind het voornamelijk omwille van de zwakkeren belangrijk dat ook zij op deze manier kennis maken met figuren uit de Griekse mythologie, nodig om bepaalde beeldspraak (bv. *een odyssee*) en bepaalde kunstwerken te begrijpen (zie ook Zeeuwse Bibliotheek 1995).

Voor wie een beetje vertrouwd is met de jeugdboekenwereld is het echt niet moeilijk om het juiste boek op de juiste plaats en bij de juiste persoon te brengen.

Tot besluit

De lessen in het documentatiecentrum zijn geen stillelessen, maar dialooglessen. Leesdrempels worden verlaagd door over teksten te praten, door voordragen, meedenken en samendenken. De inbreng van elke partij (leerling en leerkracht) is belangrijk. Het hoeft geen betoog dat dit arbeidsintensieve lessen zijn.

Lezen in het documentatiecentrum wordt niet gequoteerd en blijft volledig uit de prestatiesfeer. Alle kinderen moeten ervaren dat ze wat kunnen en ze moeten vooral durven proberen. Samen praten en denken schept niet alleen een vertrouwelijke band; er worden ook wederzijds nieuwe interessegebieden aangeboden.

Het lesverloop is ook niet voorspelbaar want afhankelijk van de inbreng van de kinderen. Werken met kinderen en boeken vraagt om een flexibele ingesteldheid zowel qua keuze van teksten en genres als qua inspelen op de actualiteit en de belangstelling van de kinderen. Een groot deel van de voorgestelde werkwijzen zou ook door de klastitularis gebruikt kunnen worden, maar zoals ik al zei: leesbevordering zal dan zeer ongelijk gebeuren.

Tot hiertoe blijft het fenomeen *boekenjuf* echter een geval van 'individuele gekte' van een handvol onderwijzers in Vlaanderen. Om deze functie ingang te laten vinden in elke basisschool schets ik het profiel van een leerkracht schoolmediatheek:

Deze leerkracht zal best ervaring hebben met het leerprogramma van de hele basisschool om in te kunnen pikken op wat in de klassen gebeurt. Bovendien is een brede

maatschappelijke en wetenschappelijke interesse gewenst. Hij/zij moet flexibel kunnen inspelen op steeds wisselende klasgroepen met hun eigen sfeer en inbreng, en mag uiteraard geen probleem hebben met het in de hand houden van een klas. De leerkracht schoolmediatheek is de verbindingspersoon tussen de school en de openbare bibliotheek. Technisch bibliotheekwerk hoort ook bij de functie en zit dus in de lessen vervat. Op dit terrein is samenwerking met de openbare bibliotheek gewenst. De ouders die helpen bij het technisch werk, worden door de leerkracht begeleid.

Het belangrijkste is echter dat de leerkracht de functie zelf wil. Een onderwijzer(es) die voor deze functie kiest, zal geïnteresseerd zijn in (kinder)boeken en zelf graag lezen. Hij/zij zal bovendien een opleiding tot bibliotheekassistent gevolgd hebben. Continuïteit is ook een noodzaak voor de functie zelf. Een boekenklimaat is er niet in één klap; het groeit en moet in stand gehouden worden. Als deze functie alleen uit resturen bestaat, dan is ze onderhevig aan verschuivingen afhankelijk van de beweging in de schoolbevolking. Voor de betrokken leerkracht is het ook allesbehalve prettig om elk jaar de noodzaak van de eigen job tegenover collega's te moeten verdedigen. Om al deze redenen pleit ik voor de erkenning als volwaardige taak binnen de basisschool.

De leerkracht schoolmediatheek is - zoals gezegd - iemand met onderwijservaring, want efficiënt werken aan informatieverwerking en leesbegeleiding berust op deze pijlers: begrip voor de noden en interesses van kinderen van 6 tot 12 jaar, kennis van het leerplan, enige bekendheid met het bibliotheekwerk, aandacht voor de evolutie in de boekenwereld, een brede interesse, en vooral enthousiasme als motor. En... enthousiasme heb je, dat speel je niet!

Annie Beullens
Karel van Lotharingenstraat 14
3000 Leuven

Noot

- 1 Dit artikel is de neerslag van een lezing die Annie Beullens op de negende conferentie **Het Schoolvak Nederlands** heeft gehouden (Diemen, 1995). De tekst is in een licht gewijzigde versie al eerder verschenen in **Moer** 1996/1, een themanummer over taalonderwijs op de basisschool waarin alle lezingen van de HSN-stroom basisonderwijs gebundeld zijn. (nvdr/RR)

Bibliografie

- Beullens, A. & A. Wuestenberg: Een keer per twee weken met boeken. **Leesgoed** 1989/1.
- Beullens, A.: Leren omgaan met informatie en dokumentatie in de drie hoogste klassen van de basisschool. **Bibkrant** 1991/4.
- Beullens, A.: Boekenjuf, -meneer of leerkracht schoolmediatheek voor de basisschool. **Onderwijskrant** nr. 76 (april 1993).
- Beullens, A.: Lezen en lezen is meer dan twee. De boekenjuf als meerwaarde. In: C. Andries (red.): **Leesbevordering**. Leuven: Garant, 1995.
- Beullens, A.: Niveaulezen: een keizer zonder kleren. **Basis** (11 februari 1995) / **Onderwijskrant** nr. 86 (april 1995) / **Klapper** (augustus 1995).
- Chambers, A.: **De leesomgeving**. Amsterdam: Querido, 1995.
- Chambers, A.: **Vertel eens**. Amsterdam: Querido, 1995.
- Daanen, J.: **Avonturen met kinderen en boeken**. Bussum: De Toneelcentrale, 1977.
- Freeman-Smulders, A.: Kroniek van een aangekondigd falen. **Leesgoed** 1993/2.
- Freeman-Smulders, A.: **Leren lezen is niet genoeg**. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 1990.
- Moedertaalopvoeding in de basisschool. Leerplan Lezen**. Brussel: Centrale Raad voor het Katholiek Onderwijs (CRKO), 1993.
- Pennac, D.: **In één adem uit... het geheim van het lezen**. De Brink, 1993.
- Vlierboom, P.: Boekpromotie in de praktijk en pogingen tot intercultureel onderwijs. In: P. Mooren: **De verborgen plaats van jeugdliteratuur op school**. Den Haag: NBLC, 1991.
- Voorstel Eindtermen Lager Onderwijs**. Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO), 1993.
- Voorstel Ontwikkelingsdoelen Kleuteronderwijs**. Brussel: DVO, 1993.
- Vos, J.: **Allemaal letters. Over kinderboeken in alle soorten, maten en prijzen**. Baarn: Bekadidact, 1992.
- Vos, J.: **Jeugdliteratuur. Didactiek en methodiek**. Leiden: Martinus Nijhoff, 1988.
- Vos, J.: **Meer dan feiten**. Gorinchem: De Ruiter, 1989.
- Wuestenberg, A.: Literaire competentie als eindterm voor de basisschool? **Onderwijskrant** nr. 79 (december 1993).
- Zeeuwse Bibliotheek: **Odysseus, de zwerver. Een bundel ideeën in het kader van leesbevordering bestemd voor groep 7 en 8 van de basisschool**. 1995.