



Jeugdboeken en literaire competentie in het basisonderwijs

Onderzoek in relatie tot praktijk

Tiny la Roi

‘We leren het best wanneer hart en hoofd met elkaar verbonden zijn.’

(Karen Ghonem-Woets, 2010)

In 2009 deed Karen Woets met financiële steun van Stichting Lezen onderzoek naar literaire competentie in groep 3 tot en met 8 (van het basisonderwijs). Een jaar later inventariseerde en analyseerde ze Engelstalig empirisch onderzoek naar de kennis van literaire conventies bij kinderen van vier tot en met twaalf jaar. In 2012 verscheen de eerste druk van *Verborgen talenten: Jeugdliteratuur op school*, een boek dat Woets samen met onder meer Piet Mooren redigeerde. Dit handboek voor leraren in het basisonderwijs is gericht op de ontwikkeling van expertise op het gebied van literaire competentie in de breedste zin van het woord. *Verborgen talenten* laat leraren in het basisonderwijs, en daarmee hun leerlingen, kennismaken met verschillende literaire genres, om literaire smaak te ontwikkelen en het leesplezier te bevorderen. Jeugdliteratuur blijft in dit handboek niet beperkt tot het leesonderwijs,

want je kunt jeugdliteratuur verbinden met alle vakken. Zo kun je bijvoorbeeld een tijdsbeeld oproepen (geschiedenis), verre reizen maken (aardrijkskunde), tijdsduur berekenen (rekenen), een logboek maken (natuuronderwijs) en discussiëren over goed en kwaad (levensbeschouwing). (Mooren, Ghonem-Woets, Van Koeven, Kurvers & Verschuren, 2012, omslagtekst)

Aan de inhoud en de totstandkoming van dit handboek leverde Karen Woets een substantiële bijdrage. Waar en hoe komen de bevindingen uit de twee genoemde onderzoeken terug in haar bijdragen aan *Verborgen talenten: Jeugdliteratuur op school?* Met andere woorden: hoe vertaalt zij haar wetenschappelijke, theoretische conclusies naar de praktijk van het leesonderwijs? Om antwoord te kunnen geven op deze vragen worden eerst de bevindingen uit haar onderzoeken uit 2009 en 2010 uiteengezet. Daarna worden deze gelegd naast haar bijdragen aan *Verborgen talenten*.



Het uitgangspunt: literaire competentie in het basisonderwijs

In haar onderzoek uit 2009, een verkenning naar de mogelijkheden voor de ontwikkeling van een leerlijn literaire competentie voor het basisonderwijs, heeft Karen Woets in de eerste plaats onderzocht in hoeverre ‘literaire competentie’¹ in de secundaire literatuur voor het basisonderwijs is gedefinieerd. Vervolgens is ze nagegaan hoe theorieën over literaire competentie vertaald zijn naar bestaande taal- en leesmethoden. Tot slot is de vraag gesteld wat mag worden verwacht van leerlingen in groep 3 tot en met 8 van het basisonderwijs en wat de mogelijkheden zijn voor het ontwikkelen van een leerlijn literaire competentie (Ghonem-Woets, 2009, p. 4).

Aan de basis van uitwerkingen van het begrip literaire competentie voor het voortgezet onderwijs in Nederland ligt een definitie die Lily Coenen in 1992 formuleerde.² Volgens Theo Witte (2008) beschrijft de definitie van

- ¹ Het begrip ‘literaire competentie’ is de letterlijke vertaling van het begrip ‘literary competence’ genoemd door Jonathan Culler in diens proefschrift *Structuralist Poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature* (1975).
- ² De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer in staat is samenhang aan te brengen. Het gaat hierbij om het aanbrengen van samenhang binnen de tekst ten behoeve van optimaal tekstbegrip, het constateren van samenhang en onderscheid tussen verschillende teksten,

Coenen het eindniveau van een ideaaltypische leerling uit 6-vwo. Vanuit dat gegeven formuleerde hij in zijn promotieonderzoek *Het oog van de meester* ‘top-down’ zes elkaar opvolgende niveaus: belevend, herkenkend, reflecterend, interpreterend, letterkundig en academisch lezen (Witte, 2008, pp. 505-510). Elk niveau omvat het voorgaande, dat wil zeggen dat een leerling die interpreterend kan lezen, ook reflecterend, herkenkend en belevend kan lezen. Het vierde niveau, ‘interpreterend lezen’ geldt inmiddels in de kern-doelen voor het voortgezet onderwijs als eindniveau (4F) voor 5-havo en 6-vwo. In de kerndoelen voor het basisonderwijs is het eerste niveau dat Witte onderscheidt, ‘belevend lezen’, opgenomen als eindniveau (1F) voor groep 8 (SLO, 2008, p. 18).

Woets concludeert dat het begrip ‘literaire competentie’ in het basisonderwijs alleen in theoretische beschouwingen voorkomt en op dat moment in de praktijk niet of nauwelijks wordt gehanteerd. De gehanteerde begrippen verschillen met die in het voortgezet onderwijs en ze vraagt zich af in hoeverre dat terecht is (Ghonem-Woets, 2009, p. 15).

Specifiek voor het basisonderwijs is ‘literaire competentie’ door Van Dormolen, Van Montfoort, Nicolaas en Raukema (2005, p. 4) in het kader van een doorgaande leeslijn gedefinieerd. Herkenbare elementen uit de definitie van Coenen zijn daarin terug te vinden: het aanbrengen van samenhang (binnen en tussen teksten), het relateren van een tekst aan de wereld en het formuleren van een persoonlijk waardeoordeel, en dat relateren aan het oordeel van anderen. Dormolen e.a. maken daarbij nadrukkelijk onderscheid naar aanbodgerichte, tekstgerichte en lezergerichte vaardigheden (p. 6).

Karen Woets stelt op basis van haar analyse vast dat in het basisonderwijs die vaardigheden vooral vanuit de lezer zijn geformuleerd. Dat wil zeggen vanuit wat de lezer van teksten moet weten, met die teksten moet kunnen doen. Zij voegt daaraan toe dat die centrale rol beter zichtbaar gemaakt kan worden, door meer nadruk te leggen op de wisselwerking tussen de genoemde vaardigheden (p. 15). Ze adviseert om voor elk aspect van literaire competentie duidelijk onderscheid te maken tussen kennen (bijvoor-

het relateren van de tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur) en het relateren van het persoonlijke waardeoordeel met betrekking tot het gelezene aan dat van anderen. De literair competente lezer heeft een houding ten aanzien van literatuur die gekenmerkt wordt door een bereidheid tot een zekere leesinspanning en het openstaan voor vreemde perspectieven, c.q. referentiekaders.

beeld wat is waar te vinden?) en kunnen (zoals je weg vinden in het aanbod), zodat de juiste middelen worden ingezet om dat kennen of kunnen te bevorderen (p. 18).

Ze wijst er op dat in de verschillende, elkaar *lineair opvolgende*, vormen van lezen die worden onderscheiden door Witte, die door het SLO zijn overgenomen in de kerndoelen, het 'belevend' lezen zou zijn voorbehouden aan leerlingen in het basisonderwijs. De 'top-down'-benadering van Witte staat volgens Woets haaks op de 'bottom-up'-benadering van ontluikende geletterdheid, die uitgaat van de ontwikkeling van het kind, en waar hij of zij in die ontwikkeling naar toe gaat. Het is volgens haar niet uitgesloten dat de door Witte onderscheiden niveaus *tegelijkertijd* een rol kunnen spelen en niet zijn voorbehouden aan het voortgezet onderwijs. Vooral herkenkend, reflecterend en interpreterend lezen kunnen naar haar idee van toepassing zijn op leerlingen in het basisonderwijs (p. 16).³

Tot slot stelt ze vast dat in taal- en leesmethodes weliswaar vaak wordt verwezen naar jeugdliteratuur, maar dat de kennismaking met verschillende genres beperkt blijft. Zo ligt in programma's voor peuters en kleuters het accent vooral op de uitbreiding van de woordenschat en minder op het kunnen navertellen van een verhaal (p. 14). Ze concludeert dat bij het gebruik van jeugdliteratuur in taal- en leesmethodes en in leesbevorderingsprogramma's kansen blijven liggen om bepaalde narratologische, vaardigheden te ontwikkelen en te bevorderen (p. 16).⁴ Op basis van haar analyse vraagt ze zich af of wat kinderen in de basisschoolleeftijd moeten weten niet te beperkt is (p. 18).

In haar onderzoek pleit Karen Woets voor een brede invulling van het begrip literaire competentie door het creëren van dwarsverbanden tussen vakken. Ze wijst expliciet op mogelijke dwarsverbanden tussen literaire competentie en kunstzinnige oriëntatie. 'Bij beide gaat het onder meer om het reflecteren op eigen werk en dat van anderen, en om kennis van en waarde-

³ Gertrud Cornelissen uit vergelijkbare kritiek in de introductie van haar proefschrift *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groep 7 en 8 van het basisonderwijs* (2016). Zij wijst erop dat in de niveaubeschrijving van het lezen van fictie door SLO de *ontwikkeling* van literaire competentie niet is opgenomen, noch een verantwoording van het gestelde niveau (Cornelissen, 2016, p. 5).

⁴ In het onderzoek van Cornelissen blijkt de ontwikkeling van narratief begrip (nog steeds) onderbelicht (Cornelissen, 2016, p. 268).

ring voor aspecten van cultureel erfgoed' (p. 18) Onder verwijzing naar Piet Mooren⁵ doelt ze daarnaast op de koppeling tussen leesonderwijs en het gebruik van jeugdliteratuur in zaakvakken, zoals in de inleiding hierboven is aangegeven (p. 19). Daarmee neemt ze alvast een voorschot op haar latere bijdragen aan *Verborgene talenten*.

Het vervolg: kennis van literaire conventies bij kinderen in de basisschoolleeftijd

De conclusies en aanbevelingen uit het onderzoek in 2009 krijgen een – logisch – vervolg in 2010. Om inzicht te krijgen in wat leerlingen in het basisonderwijs al kennen en kunnen, brengt Woets in kaart wat wetenschappelijk onderzoek naar de kennis van literaire conventies in de voorgaande twintig jaar heeft opgeleverd. Zij doet dat op twee manieren: vanuit de tekst en vanuit de lezer (Ghonem-Woets, 2010, p. 4).

In haar bespreking van tekstgerichte onderzoeken naar jeugdboeken merkt Woets op dat deze studies weinig specifieke aandacht hebben voor het kind als lezer of voor gebruik van jeugdboeken in het onderwijs. Zowel bij analyses van de literaire vorm als – vaak tijdgebonden – inhoudelijke analyses, concentreren onderzoekers zich op de tekst als een op zichzelf staande eenheid (p. 5). Woets brengt op basis van het onderzoek nauwgezet in kaart met welke literaire conventies leerlingen in het basisonderwijs te maken (kunnen) krijgen, uitgesplitst naar boekconventies, tekstconventies en tekstbeeldconventies.

Boekconventies hebben betrekking op de eigenschappen van boeken en wat je ermee kunt doen. Het lezen van een boek is een vorm van communicatie tussen de lezer en het boek. In dit verband bespreekt Woets de zogenaamde 'contracts of literacy'; stilzwijgende afspraken over hoe je met boeken omgaat.⁶ Zo leren kinderen al op jonge leeftijd dat boeken er zijn om

⁵ Piet Mooren, 'Het zout in de pap: Over de bijdrage van kinderliteratuur aan de canon van het basisonderwijs.' In: *Langs de lange Lindelaan: Opstellen over jeugdliteratuur en leesonderwijs*. Den Haag, Biblion, 2001, p. 214.

⁶ Catherine E. Snow & Anat Ninio, 'The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books.' In: William H. Teale & Elizabeth Sulzby' (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 1986.

te lezen en niet om op te eten en dat je boeken op een bepaalde manier leest.

Bij tekstconventies gaat het ten eerste om opbouw en structuur van een verhaal. Lezers die beter in staat zijn de structuur van een tekst te doorzien, zijn doorgaans ook beter in staat om de ideeën uit die tekst te onthouden (p. 6).⁷ Woets maakt onderscheid naar de elementen setting, personages en plot, gezichtspunten en perspectieven, en de relatie tussen verhaal en werkelijkheid. Ten slotte typeert ze een aantal genres die populair zijn in de basisschoolleeftijd, zoals sprookjes, dierenverhalen, avonturenverhalen, prentenboeken en informatieve boeken. Daarbij maakt ze wel de kanttekening dat niet elk verhaal eenduidig kan worden ondergebracht bij een bepaald genre. Bovendien combineren auteurs niet zelden bewoens kenmerken van verschillende genres in één verhaal (p. 7).

Tekst-beeld conventies betreffen de relatie tussen tekst en beeld. Onderzoeken daarnaar zijn vooral gericht op prentenboeken vanwege de unieke combinatie op twee niveaus van communicatie: beeld en woord. Woets staat vooral stil bij de diverse relaties tussen tekst en beeld, op hoe tekst en beeld samen bijdragen aan de betekenis van een verhaal. Tot slot wijst ze op stijlkenmerken als beeldspraak, humor, symboliek en intertekstualiteit, dat wil zeggen mogelijke verbanden tussen teksten door indirecte verwijzingen, citaten of parodie. Vooruitwijzend naar de analyse van het empirisch, lezergerichte onderzoek merkt zij op: 'Intertekstualiteit ontstaat als gevolg van een actieve deelname van de lezer: het is de lezer die de intertekstuele relatie legt' (p. 16).

Naast tekstgericht onderzoek bespreekt Woets empirische studies naar de kennis van literaire conventies bij jonge lezers. Ook deze analyse is uitgesplitst naar boekconventies, tekstconventies en tekst-beeldconventies. Zonder uitpuittend te zijn, volgen hieronder enkele voorbeelden die Woets geeft van wat jonge kinderen al weten over de bovengenoemde conventies.

Kinderen leren tussen de drie en vijf jaar hoe zij een boek moeten vasthouden en op welke manier in Westerse culturen een boek wordt gelezen: van links naar rechts en van boven naar beneden. Ze begrijpen ook dat er

⁷ Bonnie J.F. Meyer & G. Elizabeth Rice, 'The structure of text.' In: Rebecca Barr, Michael L. Kamil & Peter Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume 1*. New York/London, Longman, 1984.

een relatie bestaat tussen de opeenvolgende bladzijden van een verhaal. Kinderen lijken op deze leeftijd beter over de functies van schrijven te kunnen praten dan over de functies van lezen. De meeste kinderen in de voor-schoolse periode zeggen niet te kunnen lezen, maar bijna alle kinderen merken tegelijkertijd op dat zij wel kunnen schrijven (Goodman, 1986, in: Ghonem-Woets, 2010, pp. 11-12).

Ten aanzien van tekstconventies blijken jonge kinderen al te beschikken over een elementaire 'story grammar' en 'narrative scripts' (Meyer & Rice, 1984, in: Ghonem-Woets, 2010, pp. 12-13). In de voorschoolse periode leren kinderen al om reacties en ervaringen van personages te begrijpen. Het vermogen om de betekenissen van illustraties met elkaar te verbinden, te redeneren over de opeenvolging van illustraties en daaraan gevolgtrekkingen te verbinden ontwikkelt zich tussen vier en acht jaar (Paris & Paris, 2003, in: Ghonem-Woets, 2010, p. 13). In de voorschoolse leeftijd zijn kinderen al in staat om plezier te beleven aan ironie, door het verschil tussen tekst als de uitgesproken betekenis en beeld als vervanging van een onuitgesproken betekenis (Kümmerling-Meibauer, 1999, in: Ghonem-Woets, 2010, p. 16).

Uit de door Woets geanalyseerde onderzoeken blijkt dat het schrijven van teksten en het opnieuw lezen van verhalen goede manieren zijn om zich bepaalde conventies eigen te maken (Donovan & Smolkin, 2002, in: Ghonem-Woets, 2010, p. 14). Nieuwsgierigheid naar informatie over interesses is een belangrijke motivatie om te lezen. De kennis die kinderen opdoen uit informatieve teksten hebben ze nodig bij begrijpend lezen. Onderwijs in 'begripsstrategieën' verbetert het leesbegrip. Aanbevolen wordt om strategieën te ontwerpen die leerlingen helpen bij het lezen van literatuur (Saul & Dieckman, 2005, in: Ghonem-Woets, 2010, pp. 15-16). De laatstgenoemde aanbeveling heeft Karen Woets, en met haar de andere auteurs van *Verborgene talenten*, niet naast zich neergelegd.

Staalkaart

Woets sluit haar inventarisatie en analyse uit 2010 af met een evaluatie waarin zij de meest opvallende elementen van haar analyses samenvat. Kinderen maken volgens het tekstgerichte onderzoek kennis met wat zij noemt een 'staalkaart' aan verhaalelementen. Die elementen komen echter slechts in beperkte mate terug in het empirische onderzoek. Woets verklaart

dit door erop te wijzen dat het tekstgerichte onderzoek de staalkaart aan elementen verbindt met verhalende teksten, terwijl het empirische onderzoek zich daartoe niet beperkt. De empirische studies maken verder duidelijk dat kennis en vaardigheden op de verschillende gebieden van geletterdheid – lezen, luisteren, schrijven en spreken – met elkaar samenhangen (Ghonem-Woets, 2010, p. 17).

Afsluitend wijst Karen Woets op de belangrijke rol van de leerkracht bij het leren herkennen van de hierboven genoemde boek- tekst- en tekst-beeldconventies. Ook deze stellingname wijst vooruit naar haar latere bijdragen aan *Verborgene talenten*. Bij het aanleren van literaire conventies zijn kinderen grotendeels afhankelijk van wát de leerkrachten (technisch) aanbieden en hóe zij dat doen. De invloed van de attitude (houding, interesse en betrokkenheid) van de leerkracht én de leerling moet volgens Woets niet worden onderschat. Het uiteindelijke leren wordt bepaald door een combinatie van hoofd (cognitie, verstand) en hart (affectie, gevoel) (p. 8).

Tussenbalans: ingrediënten voor een literaire leeslijn

Karen Woets benoemt in haar studies diverse bouwstenen voor een mogelijke literaire leeslijn voor het basisonderwijs. In de uitwerking daarvan zou er in het algemeen samenhang tussen kennen en kunnen moeten zijn, en samenhang tussen de verschillende vaardigheden lezen, schrijven en spreken. Daarnaast noemt ze voor het uitzetten van een literaire leeslijn de volgende ingrediënten:

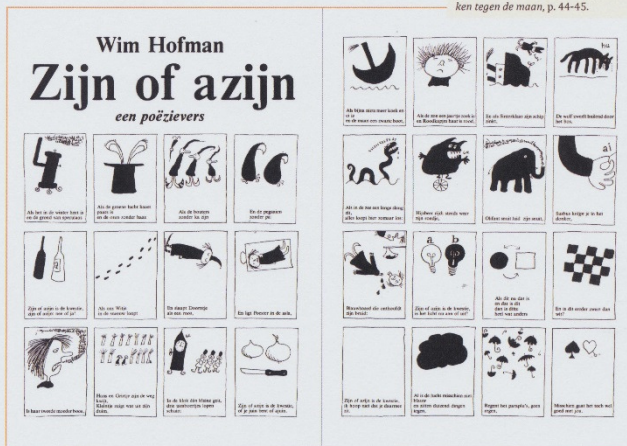
- het creëren van dwarsverbanden tussen schoolvakken;
- ‘bottom up’-benadering die vertrekt vanuit de ontwikkeling van het kind;
- onderscheid naar boek-, tekst- en tekst-beeldconventies;
- nadrukkelijk aandacht voor non-fictie;
- aandacht voor culturele en sociale invloeden.

Op welke manier worden deze ingrediënten zichtbaar in de bijdragen van Karen Woets aan *Verborgene talenten*?

6 Ik hou van boeken Het prentenboek als kennismaking met diverse genres

Zijn of azijn. Een poëzievers
geschreven en geïllustreerd door Wim Hofman

Gedicht oorspronkelijk gepubliceerd in: Wim Hofman (1991). *De kleine Hofman*. Vliissingen: Openbare Bibliotheek Vliissingen. Gedicht en illustratie overgenomen uit: Joke van Leeuwen (2010). *Tikken tegen de maan*, p. 44-45.



'To be or not to be, that is the question.' Zo luidt het bekende begin van een monoloog van Shakespeares Hamlet. Heel verrassend vertaalt dichter en beeldend kunstenaar Wim Hofman dat als 'zijn of azijn'. En mocht het je even ontgaan dat 'azijn' te lezen is als een letterlijke vertaling van 'not to be', denk dan aan woorden als sociaal of apolitiek. Bijna elk vers in dit poëzievers (met illustraties en dichtregels) is een spel met dat zijn en niet zijn:

Als de bouters zonder ka zijn
en de pegaaien zonder pa.

En in het intertekstueel spel van woord en beeld figureren vele personages uit de orale cultuur: Assepoester, Klein Duimpje, Doornroosje, Roodkapje, Sinterklaas, Blauwbaard of de schuintamboers. Samen met diverse uitdrukkingen uit de orale cultuur ('koek en ei', 'uit je duim zuigen' of 'de kat in het donker knijpen') zetten ze de toon voor wat dit hoofdstuk biedt aan kennismaking met diverse genres in het algemeen en met het werk van Wim Hofman in het bijzonder (zie ook de verdiepingstekst bij dit hoofdstuk van Bregje Boonstra).

Piet Mooren & Karen Ghonem-Woets

De uitwerking: bijdragen aan *Verborgen talenten: Jeugdliteratuur op school*

Verborgen talenten is meer dan een handboek. Een ondersteunende website biedt opdrachten en verdiepende teksten en bevat actuele titellijsten bij elk hoofdstuk. Het handboek bestaat uit drie delen. Het eerste deel is een algemene inleiding op (onderwijs in) jeugdliteratuur in het basisonderwijs. Deel twee gaat in algemene zin in op lezen, leesbevordering en jeugdliteratuur. Het laatste, omvangrijkste deel legt verbindingen tussen jeugdliteratuur en de schoolvakken door het koppelen van boeken en verhalen aan de vakken zoals geschiedenis, rekenen, aardrijkskunde, muziek, levensbeschouwing enzovoort.

Karen Woets heeft op twee manieren aan het handboek meegewerkt. Zij maakte deel uit van de redactie. Daarnaast schreef zij mee aan de hoofdstukken 'Het spinnenweb van de leesbevordering' (hoofdstuk vijf) en 'Ik hou van boeken: Het prentenboek als kennismaking met diverse genres' (hoofdstuk zes) uit het tweede deel, en aan twee hoofdstukken uit deel drie, te weten: 'Kinderen van Abraham: Moraal en religie in multicultureel perspectief' (hoofdstuk elf) en 'Het is feest! Vieren en delen in de klas' (hoofdstuk twintig).

Samenhang vaardigheden lezen, schrijven en spreken

De samenhang tussen de verschillende vaardigheden loopt als een rode draad door *Verborgen talenten*. De aandacht voor (voor)lezen is evident. Het hele boek ademt lezen. Spreken krijgt in hoofdstuk vijf afzonderlijk aandacht in de paragraaf 'Praten over boeken'. Hierin wordt de manier van werken met jeugdboeken in de klas die Aidan Chambers heeft ontworpen, kort uitgelegd.⁸ De vaardigheid schrijven is onder andere verwerkt in de opdrachten op de website. Deze opdrachten zijn primair gericht op de leerkrachten, maar een aantal daarvan kan, met enige bewerking, ook aan de leerlingen worden voorgelegd. Bijvoorbeeld het schrijven van een leesautobiografie (hoofdstuk twee), het bijhouden van een leesdagboek (hoofdstuk vijf) of het maken van een scenario voor een viering (hoofdstuk twintig). Schrijfopdrachten zijn ook opgenomen in hoofdstuk elf, waarin het schrijven van poëzie wordt verbou-

⁸ Aidan Chambers, *De leesomgeving* en *Vertel eens* (1995).

den aan rituelen (Ghonem-Woets, 2012, pp. 218-220). De drie vaardigheden worden in *Verborgen talenten* op uiteenlopende manieren met elkaar verbonden.

Dwarsverbanden

In de titels van de hoofdstukken waaraan Woets heeft bijgedragen, klinken direct al enkele van de hierboven genoemde ingrediënten voor een literaire leeslijn door. Een spinnenweb (hoofdstuk 5) creëert bij uitstek dwarsverbanden. In dit geval tussen het beleid van de school, een schoolbrede visie op het leesonderwijs, de daaruit voortvloeiende aandacht voor een stimulerende leesomgeving en de deskundigheidsbevordering van leerkrachten (p. 87).

In hoofdstuk zes over het prentenboek als kennismaking met verschillende genres, staan verschillende boekgenres en bijbehorende boek-, tekst- en tekst-beeldconventies centraal. Alvorens de conventies van verschillende genres (zoals stapelverhalen, fabels, sprookjes, sagen en legenden)⁹ te bespreken, gaat Woets in op het dwarsverband tussen genres en leeshoudingen. Ze maakt daarbij onderscheid tussen een cognitieve, esthetische en ethische leeshouding. Je leest cognitief wanneer je iets te weten wil komen, esthetisch lezen is genieten van een mooi verhaal, en een ethische leeshouding is gericht op sociaal-emotionele thema's en religieuze of ethische vorming (p. 104). Impliciet geeft ze hiermee aan dat een esthetische leeshouding al van jongs af aan aanwezig c.q. aan te leren is. In de paragraaf over de relatie met het model-Witte kom ik hierop terug.

In 'Kinderen van Abraham: Moraal en religie in multicultureel perspectief' (hoofdstuk elf) verbindt Woets de ethische leeshouding aan de fasen van religieuze en morele ontwikkeling aan de hand van toegankelijke voorbeelden uit de hedendaagse jeugdliteratuur, zoals de *Kikker*-verhalen van Max Velthuijs (p. 208). Daarnaast worden rituelen verbonden met de cyclische tijd (de seizoenen en de feesten van het jaar) en het lineaire tijdsbesef van kinderen zelf en hun familie(feesten) (pp. 215-216). In hoofdstuk twintig wordt het onderwerp 'vieren' gekoppeld aan alledaagse feesten als verjaardagen, seizoensfeesten en lichtfeesten. Daarin ligt weer een (dwars)verband met de

⁹ De titellijst op de website bij dit hoofdstuk is in 2014 en 2015 aanzienlijk uitgebreid. Hierin zijn meer genres opgenomen met bijbehorende titelverwijzingen.

verschillende religies uit hoofdstuk elf en een koppeling naar het besef van tijd en van de levenscyclus (p. 386).

'Bottom-up'

De 'bottom-up'-benadering (dat wil zeggen aansluiten bij de ontwikkeling van de leerling) wordt onder andere zichtbaar in de oplopende moeilijkheidsgraad van de titelverwijzingen in het handboek. Van Jip en Janneke, die simpelweg een sprookje naspelen, tot *Zwart als inkt*, de gelaagde 'Sneeuwwitje'-bewerking van Wim Hofman (p. 114). Van de eenvoud van *Kikker* van Max Velthuijs naar de complexiteit van Toon Tellegen (p. 390).

De titellijsten op de website zijn (op een enkele uitzondering na) van onderaf geordend naar suggesties voor onderbouw, middenbouw en bovenbouw. Aansluitend bij de bevindingen uit het empirische onderzoek (met name de noodzaak van herlezing/herhaling) en passend bij de 'bottom-up'-benadering is de verwijzing naar het gebruik van serie-boeken om narratologische vaardigheden te (leren) ontwikkelen. Refererend aan haar staalkaart van literaire conventies wijst Woets in hoofdstuk vijf op het nut van als 'gemakkelijk' te boek staande serieboeken.

Het relatief vaste patroon van personages en settings dat kenmerkend is voor serieverhalen, stelt kinderen namelijk in staat hun voorkennis aan te wenden; daardoor krijgen ze grip op de setting (wie, wat, wanneer) en kunnen ze dieper ingaan op episodes en verbanden daartussen. Met het leesgemak dat dit oplevert, kunnen de kinderen meer aandacht opbrengen voor moeilijkere onderdelen als de aard van de karakters of de manier waarop de personages omgaan met problemen en dilemma's. (p. 89)

De 'bottom-up' benadering komt terug in het gebruik van prentenboeken als 'springplank', de opmaat voor kennismaking met verschillende genres. Elke paragraaf in hoofdstuk zes kent een zorgvuldige opbouw van gemakkelijk naar moeilijker aan de hand van duidelijke voorbeelden (pp. 106-124). Ook hierop kom ik terug in de paragraaf over de relatie naar het model-Witte.

Onderscheid tussen boek-, tekst- en tekst-beeldconventies

De entreeteksten op de website aan het begin van elk hoofdstuk bestaan uit een gedicht, dat gekoppeld is aan een illustratie. De toelichtingen hierbij bieden een handreiking aan docenten om (meer) poëzie in de klas te brengen. Verwijzingen naar tekst-beeldconventies komen eveneens nadrukkelijk terug in de opdrachten en verdiepende teksten. In alle hoofdstukken in *Verborgen talenten* wordt ruim aandacht besteed aan de verschillende relaties tussen tekst en beeld. De verdiepende tekst bij hoofdstuk elf bestaat uit een interview van Ghonem-Woets en Mooren met de illustratrice Ceceli Josephus Jitta over haar bijdragen aan drie delen Bijbelverhalen van Nico ter Linden,¹⁰ onder de veelzeggende titel: 'Ik maak met opzet geen praatje bij een plaatje.'

Een detail uit dit interview is opgenomen in het handboek, naast een deel van de strip die Josephus Jitta maakte voor *Het land onder de regenboog* over de offergang van Abraham met zijn zoon Isaak. Josephus Jitta noemt dit een verhaal met een 'gekke logica' omdat Abraham zijn zoon moet doden. In het eerste plaatje is God als een wolk te zien, daarna wordt een bange Isaak getoond, die beseft dat er iets ergs staat te gebeuren. Anders dan in de *Kijk-bijbel* van Kees de Kort (2005), waarin het moment vlak voor het offer wordt weggelaten, benadrukt Josephus Jitta het in haar ogen cruciale moment van het offer. Ze zegt er in dit interview het volgende over:

Door de strip kon ik een lichtere toon in dit bloedstollend verhaal brengen en de gevoelens van de betrokkenen laten zien. In de stripvorm kun je in één plaatje veel vertellen, de gebeurtenis sterk stileren en je, plaatje voor plaatje, niet zozeer met de inhoud, maar meer met het ritme bezighouden. (...) Ik koos zijn [Isaaks] kant en heb me niet geïdentificeerd met Abraham. Tegenover de macht van ouders over kinderen, die hen volledig vertrouwen, wilde ik het bedrog van deze vader zetten. (p. 214)

Woets laat aan de hand van dit voorbeeld zien hoe belangrijk beelden zijn en op welke manier deze met een tekst verbonden kunnen worden. Bovendien blijkt uit dit voorbeeld dat verschillende bewerkingen kunnen leiden tot uiteenlopende interpretaties van een verhaal.

¹⁰ *Koning op een ezel* (2005), *Het land onder de regenboog* (2006) en *De profeet in de vis* (2007).

Aandacht voor non-fictie

Nieuwsgierigheid naar informatie over interesses van leerlingen als leesmotivatie was een belangrijke bevinding uit de analyse van het empirisch onderzoek uit 2010. Woets vertaalt dit in hoofdstuk vijf naar een aansprekend voorbeeld. Daaruit wordt duidelijk hoe non-fictie een doorbraak kan bewerkstelligen op het gebied van leesbevordering. Als redenen hiervoor noemt zij de informelere taal in informatieve boeken en het gebruik van illustraties en voorbeelden. Deze boeken vormen:

(...) een poortje naar de wonderen van de natuurwetenschappen, geschiedenis, wiskunde, aardrijkskunde of een van de andere inhouds-domeinen waar kinderen mogelijk een bijzondere interesse voor hebben. Wie die interesse bij kinderen weet aan te spreken, kan beleven dat het lezen met sprongen vooruit gaat. (p. 99)¹¹

Culturele en sociale invloeden

Waar de hoofdstukken vijf en zes vooral gericht zijn op literaire conventies, richten de hoofdstukken elf en twintig zich meer op culturele en sociale invloeden. In het voorgaande is al kort stilgestaan bij de dwarsverbanden tussen leeshouding en religieuze en morele dilemma's, en het dwarsverband tussen rituelen en tijdsbegrip, onder andere aan de hand van de *Kikker*-verhalen van Max Velthuijs. Dankzij deze verhalen komen jonge kinderen tegelijkertijd in aanraking met deugden als naastenliefde of barmhartigheid,¹² die ook nog eens worden gedeeld door mensen met verschillende geloofs-overtuigingen (p. 208).

¹¹ In *Verborgene talenten* is hoofdstuk zeven geheel gewijd aan non-fictie. Aangezien Woets hieraan geen directe inhoudelijke bijdrage heeft geleverd, wordt dit hoofdstuk verder buiten beschouwing gelaten.

¹² In 1993 hebben de Fraters van Barmhartigheid ter gelegenheid van hun 150-jarig bestaan een tentoonstelling georganiseerd, waarin ze het verband lieten zien tussen de morele verbeelding van Max Velthuijs en de joods-christelijke en islamitische traditie, met name wat betreft het ritueel van begraven. Getoond werden de werken van barmhartigheid op de zeven panelen van de Meester van Alkemade naast zeven prenten uit de *Kikker*-boeken van Velthuijs: hongerigen te eten geven, dorstigen laven, vreemdelingen herbergen, naakten kleden, zieken bezoeken, gevangenen bevrijden en doden begraven (Ghonem-Woets, 2012, pp. 208-209).

Woets geeft als voorbeeld het avontuurlijke verhaal van Jona of Yoenoës en de walvis. Dat leent zich goed om kinderen in een multireligieuze klas de overeenkomsten tussen de Bijbelse en de Koranversie te laten opzoeken.

Dat Jona wordt opgeslokt en levend weer uitgespuugd door een grote vis spreekt zeer tot de verbeelding en doet denken aan een episode uit bijvoorbeeld Pinocchio van Carlo Collodi. In bewerkingen voor kinderen is het met name de waarde van geduld die als belangrijkste les wordt benadrukt. (p. 215)

Aan de hand van de *Polleke*-serie van Guus Kuijer laat Woets zien hoe de eigentijdse jeugdliteratuur in verband gebracht kan worden met enerzijds religieuze rituelen en anderzijds de omgang met andere culturen. In de *Polleke*-serie zijn religieuze rituelen nadrukkelijk aanwezig. Polleke komt uit een christelijke traditie en is verliefd op de islamitische Mimoen. Ze zoekt een God die niet verbonden is aan één bepaalde geloofsrichting. Aansluitend bij de suggestie om kinderen te laten dichten over wat rituelen of feesten voor hen betekenen (zie ook hierboven bij samenhang vaardigheden), laat Woets zien hoe Kuijer dit in de *Polleke*-serie heeft verwerkt.

Dichten is één manier waarop Polleke haar gevoelens en belevenissen verwerkt. Bidden wordt een manier om zich te uiten. (...) Zij komt via dit nieuwe ritueel in gesprek met God. Soms vallen gebed en gedicht samen, zoals wanneer ze God in ruil voor een dikke zoen vraagt haar zieke opa te laten leven (...). (pp. 218-219)

Ter illustratie hieronder het desbetreffende citaat uit de roman *Polleke* van Kuijer dat door Woets wordt aangehaald:

Lieve God,/ Dat de mensen doodgaan/ vind ik niet zo'n goed idee./ Als jij zelf een opa had/ viel het je beslist niet mee/ hem oud en ziek te zien/ en zou je hem misschien/ na al die jaren/ levend naar de hemel laten varen./ Kun je dat voor een dikke zoen/ ook met mijn opa doen? (p. 219)

Het hoofdstuk over feestvieren (hoofdstuk twintig) zoomt onder andere in op culturele verschillen in de beleving van verjaardagen. Een verhaal over Winnie de Poeh illustreert hoe een ‘mislukt’ cadeautje voor de jarige heel geslaagd kan zijn, en fabels van Toon Tellegen (*De verjaardag van de eekhoorn* voor jongere kinderen en *De verjaardag van alle anderen* voor oudere kinderen) laten alle mogelijke soorten verjaardagen zien. Deze verhalen worden verbonden aan landen waarin verjaardagen niet of nauwelijks worden gevierd. Woets sluit in de titellijst op de website hierbij aan. Behalve de hierboven al genoemde titels van Toon Tellegen bevat de titellijst voor de bovenbouw onder andere de bundel *VerjaardagsVerhalen* door Jos van Hest en Saskia van der Valk (1998). In dit boek wordt voor 28 landen uitgelegd welke verjaardagen belangrijk zijn, of en waarom deze wel of niet worden gevierd. Het boek bevat daarnaast voor elk land een verhaal dat zich afspeelt rondom een verjaardagviering.

Hoofdstuk twintig sluit af met voorbeelden van lichtfeesten in verschillende culturen; van de christelijke feesten Kerstmis en Sint-Maarten, tot Chanoeka (joods), Divali (hindoestaans) en het islamitische Suikerfeest. De titellijst op de website bij dit hoofdstuk biedt een breed scala aan toepasselijke, multiculturele voorbeelden uit de jeugdliteratuur. Voor de onderbouw is dat onder andere *Het Suikerfeestcadeau* van Elly van der Linden, voor de middenbouw *Ramdan Moebarak* van Aicha Tou en voor de bovenbouw *En dat vieren wij! Feesten en vieringen van kinderen in kleurrijk Nederland* (diverse auteurs).

Woets hanteert in deze lijst duidelijk het ‘bottom-up’ principe. Ze verwijst voor de onderbouw zowel naar het toegankelijke, traditionele *Zullen we kerstfeest vieren?* van Marianne Busser en Ron Schröder, als naar het meer gelaagde *Engel* van Ingrid en Dieter Schubert. Een verzamelbundel voor de middenbouw, *De Koning en de koffieboon en andere nieuwe kerstverhalen*, bevat qua moeilijkheidsgraad uiteenlopende verhalen van bekende jeugdboeken-auteurs, variërend van Jacques Vriens tot Paul Biegel en Bart Moeyaert.

De leessuggesties voor de bovenbouw bij dit hoofdstuk zijn grotendeels gericht op non-fictie, volgens Woets een belangrijk ingrediënt voor een literaire leeslijn. *Het licht schijnt overal* van Janny van der Molen bevat achtergrondinformatie over het ontstaan van kersttradities in diverse landen en culturen. *Weet wat je viert* van Anite Haverkamp geeft uitleg bij rituelen rond-

om geboorte en dood in allerlei culturen en bevat daarnaast recepten van speciale, internationale feestgerechten.

Relatie met het model-Witte

Enkele dwarsverbanden die Woets legt staan min of meer haaks op het model-Witte. In *Verborgen talenten* stelt zij de lineaire opvolging die Witte hanteert nadrukkelijk ter discussie. Zoals eerder aangegeven wijst Woets in hoofdstuk vijf op de esthetische leeshouding. In het model-Witte komt de esthetische beleving ná het belevend, herkenkend en reflecterend lezen in niveau 4: interpreterend lezen, enigszins uitgebreide literaire competentie (Witte, 2008, p. 508).

Van enkele woordloze prentenboeken, *De sneeuwman* van Raymond Briggs, *De paraplu* van Ingrid en Dieter Schubert en *De aankomst* van Shaun Tan, laat Woets zien dat deze op diverse niveaus te lezen zijn. Ook dit is een breuk met het model-Witte waarin meerduidigheid pas aan bod komt in niveau 5 (letterkundig lezen, uitgebreide literaire competentie) (Witte, 2008, p. 509). Naast dat ze uitleg geeft over de conventies van verschillende genres, verwijst Woets herhaaldelijk naar het vermengen en doorbreken van die conventies, door middel van parodie en ironie (Ghonem-Woets, 2012, pp. 106, 113-114).

Hebben kinderen zich eenmaal de basiskenmerken van genres eigen gemaakt, dan kunnen zij het ook aan om verhalen te lezen waarin die kenmerken worden verkleind, uitvergroot of op andere manieren veranderd. Dat kan al vrij vroeg. Een goed voorbeeld zijn Jip en Janneke die in *Een wolf die erg lacht* en *Sneeuw witje* de desbetreffende sprookjes naspelen – althans dat is de bedoeling (...). (p. 114)

Hiermee laat Woets wederom een verschil zien met het model-Witte. Uitvergrotingen en omkeringen zijn vormen van ironie. Die komt bij Witte pas op niveau 4 ter sprake, terwijl uit de analyse van empirisch onderzoek is gebleken dat ook jonge kinderen vatbaar zijn voor ironie.¹³ Het promotie-onderzoek van Coosje van der Pol *Prentenboeken lezen als literatuur* (2010)

¹³ Zie hierboven de verwijzing naar onderzoek door Kümmerling-Meier uit 1999.

heeft bijvoorbeeld aangetoond dat kleuters al oog hebben voor bepaalde vormen van ironie, terwijl de betekenis van andere vormen van ironie aan hen voorbijgaat.

Tenslotte wijst Woets op intertekstualiteit als een spel met genres, aan de hand van de populaire *Harry Potter*-serie.

Kenmerkend voor de *Harry Potter*-serie is dat er meerdere genres met elkaar gecombineerd worden: je vindt er elementen uit de gothic novel, maar ook uit de kostschoolroman, het griezelverhaal, het avonturenverhaal, het sprookje, het fantasyverhaal en de sage.¹⁴ (p. 124)

Intertekstualiteit komt bij Witte (p. 510) eveneens voor, maar pas op niveau 6 (academisch lezen, zeer uitgebreide literaire competentie).

Woets veronderstelde in haar artikel uit 2009 dat de opeenvolgende niveaus van Witte ook naast elkaar kunnen bestaan. Bovendien stelde zij dat een aantal van die niveaus niet is voorbehouden aan het voortgezet onderwijs. Ze geeft in *Verborgene talenten* aan deze theoretische veronderstellingen een praktische, tekst- en tekst-beeldgerichte invulling.¹⁵

Eindbalans: hart en hoofd verbonden

Het citaat bovenaan dit artikel is de slotzin van Woets' analyse uit 2010. Ze constateert daarin dat het aanleren van literaire conventies een wat 'technische' aangelegenheid lijkt (hoofd). Ze voegt daaraan toe dat de auteurs van de door haar onderzochte empirische studies er allen op hebben gewezen dat de invloed van leesattitude van leerkrachten en leerlingen niet moet worden onderschat (hart). In haar bijdragen aan *Verborgene talenten* laat Woets zien wat ze met die uitspraak bedoelt. Ze combineert nauwgezet theo-

¹⁴ In haar bijdrage aan *De lage landen en het hogere: De betekenis van geestelijke beginselen in het moderne bestaan* onder redactie van Gabriël van den Brink (2012) gaat Woets uitgebreider in op de betekenis van de *Harry Potter*-serie.

¹⁵ Uit de bijdragen van Woets aan *Verborgene talenten* blijkt niet direct dat jonge lezers in de basisschool-leeftijd ook daadwerkelijk beschikken over dergelijke literaire conventies. Wel is een toename van literaire competentie gebleken bij kleuters na een interventie met literair voorlezen (Van der Pol, 2010, p. 205). Onderzoek onder leerlingen in groep 7 en 8 van het basisonderwijs heeft aangetoond dat het voeren van literaire gesprekken bijdraagt aan de ontwikkeling van literaire competentie (Cornelissen, 2016).

retische, wetenschappelijk verantwoorde, uiteenzettingen met aansprekende voorbeelden uit de jeugdliteratuur. De grondigheid waarmee zij cognitieve processen beschrijft, gaat gepaard met een gedrevenheid die recht uit het hart komt. Ze is daarmee een voorbeeld van een talent dat niet verborgen is gebleven en nog lange tijd voor velen een inspiratiebron zal zijn.

Secundaire literatuur

- Coenen, L. 'Literaire competenties: Werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip?' In: *Spiegel*, 10 (2), 1992, pp. 55-78.
- Cornelissen, G., *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in de groepen 7 en 8 van het basisonderwijs*. Amsterdam, Stichting Lezen, 2016.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, *Over de drempels met taal en rekenen: Hoofdrapport van de Expertgroep doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede, SLO, 2008.
- Dormolen, M. van, A. van Montfoort, M. Nicolaas & A-M. Raukema (red.), *De doorgaande leeslijn*. Amsterdam, Stichting Lezen, 2005.
- Ghonem-Woets, K., *Literaire competentie in groep 3 tot en met 8*. Amsterdam, Stichting Lezen, 2009.
- Ghonem-Woets, K., *Kennis van literaire conventies bij kinderen in de basisschoolleeftijd Een inventarisatie en analyse van Engelstalig empirisch onderzoek naar de kennis van literaire conventies bij kinderen van 4 tot en met 12 jaar*. Amsterdam, Stichting Lezen, 2010.
- Mooren, P., K. Ghonem-Woets, E. van Koeven, J. Kurvers & H. Verschuren (red), *Verborgten talenten: Jeugdliteratuur op school*. Bussum, Coutinho, 2012.
- Pol, C. van der, (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur: Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Delft, Eburon, 2010.
- Witte, T., *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Delft, Stichting Lezen/Eburon, 2008.