



Ewijk, H. van
Jeugd en samenleving
Praten op papier : over kinder- en jeugdliteratuur
Utrecht : Stichting jeugd en samenleving, 1988
111 p. : afb. ; 31 cm. - Met lit. opg.

BOEKMAN*stichting*

Studiecentrum voor kunst, cultuur en beleid



Herengracht 415
1017 BP Amsterdam
telefoon bibliotheek 020-624 37 39
fax 020 - 638 52 39
e-mail bibliotheek@boekman.nl
internet www.boekman.nl

De uitleentermijn bedraagt 4 weken. Verlenging met 4 weken
is mogelijk, tenzij de publikatie inmiddels is gereserveerd.

De uitleentermijn is verstreken op:

--	--	--

Boekmanstichting-Bibliotheek
 Herengracht 415 - 1017 BP Amsterdam
 Tel. 243739

- 129 Van de redactie
- 134 *Margareet Meek*
De wetenschappelijke bestudering van kinderliteratuur
- 151 *Herman Verschuren*
Over kinderboeken. Literatuurkroniek van 1972-1987
- 168 *Wim Hofman en Joke van Leeuwen*
Tekeningen bij teksten, teksten bij tekeningen
- 178 *Lily E. Clerke*
Sprookjes: van volksverhalen tot kinderliteratuur
- 191 *Helma van Lierop-Debrauwer*
'Mama, lees dit eens voor!'
Het voorlezen thuis nader belicht
- 200 *Herman Verschuren*
Hoe herkent men kinderboeken?
- 212 *Karel Eykman*
Praten op papier. Een schrijver leest voor op school
- 216 Roman of kinderboek?
- 218 *Herman Verschuren*
Onderzoek naar leesgedrag
- 221 *Koen Antonissen*
Commentaar
Advies Raad voor het jeugdbeleid over rechtspositie minderjarigen
- 225 Besprekingen
Leesgoed. Tijdschrift over kinderboeken; Miedema en Janssen, Respectabiliteit en deviantie in levensstijlen (...); Eyben, De Onstuimigen. Jeugd en (on)deugd in het oude Rome; Galesloot en Schrevel, In jatoen hersteld (...)
- 233 Signalement
- 240 Personalía

Op de pagina's 133, 190, 199 en 215 illustraties van Babs van Wely, The Tjong Klung, Jan Jutge en Kristien Aertssen bij het gedicht 'In de put' van Willem Wilmink. De omslagtekening is gemaakt door Ellen van Baren.

De prijs van dit nummer is f 12,-. Losse nummers te bestellen door dit bedrag over te maken op giro 2956320 van Jeugd en samenleving, Utrecht ovv 88-3/4.

Boekmanstichting-Bibliotheek
 Herengracht 415 - 1017 BP Amsterdam
 Tel. 243739



(foto Piet den Blanken/HTH)

Dit themanummer 'Praten op papier; over kinder- en jeugdliteratuur' is in zekere zin het derde in de rij. In 1981 besteedden wij aandacht aan Kindertheater, in 1985 aan Kinderen en televisie en nu aan Jeugdliteratuur. Bij alle drie de nummers moesten wij ons duchtig beperken, want er is heel veel te zeggen en te schrijven over kunst voor kinderen. Er zijn wel enkele opvallende overeenkomsten tussen de drie themanummers. Kunst en kinderen wordt snel geassocieerd met kunst op de knieën. Theatremakers, filmmakers en schrijvers zouden vooral bezig zijn de kunst toegankelijk te maken door deze te versimpelen en te vertalen. Menig kunstminnaar is met het idee behept dat het daar bij blijft. Bij Literatuur, Theater en Televisie wordt onderscheid gemaakt tussen kwaliteit en pulp waarbij de kenner zich vervolgens verdiept in wat kwaliteit heeft met af en toe een sneer op de pulp. Zodra echter de kindgerichte kunst aan de orde komt wordt deze als *een* geheel beschouwd. De beeldvorming over kindertheater, kindertelevisie en jeugdliteratuur lijdt onder deze ongenuanceerde benadering. In genoemde

628 02: 82-93: 372.882: 379.823: 741/744

5124
 89-258

themanummers wordt elke keer duidelijk gemaakt dat er sprake is van heel wisselende kwaliteit, dus ook van uitstekende kunst. Kunst voor kinderen is een vak apart met een eigen taal, eigen beeld en eigen publiek. Waarmee een nieuwe discussie begint, namelijk over de aard van het eigene.

Deze discussie over het eigene komt snel in een pedagogische vraagstelling terecht. Volwassenen denken bij kinderen blijkbaar allereerst aan opvoeden. Onze samenleving lijdt aan een pedagogische fixatie. De jeugd wordt voortdurend gezien vanuit het perspectief van het volwassen worden. En dus wordt ook de jeugdliteratuur vanuit dat perspectief bekeken; het wordt beschouwd als een kunstvorm die moet opvoeden, waarbij de kunst zelf ook als onvolwassen aangezien wordt. Hoe kleiner het kind waarvoor de auteur schrijft, hoe kinderlijker - en dat schijnt iets negatiefs te zijn - ook de auteur gezien wordt.

Toen wetenschappers zich dan ook met jeugdliteratuur gingen bezig houden, was het eerste waar zij zich op stortten het pedagogisch vraagstuk. Het ging over rollenpatronen, voorgeschotelde wereldbeelden, bijdrage aan bewustwording. Auteurs, theatermakers en filmers werden in de verdediging gedrongen. Zij belandden in een hoek waar zij zich niet thuis voelden. De meeste van hen willen kinderen niet zien als 'op weg naar volwassenheid'. De jeugdboekenschrijver schrijft voor een eigen publiek, voor kinderen zoals ze zijn. Daarin ligt ook de legitimatie om als volwaardige kunst beschouwd te worden. Kunst is te beoordelen vanuit het (literaire) communicatieproces maker - produkt - afnemer. Jeugdliteratuur zal vanuit dat proces als eigen kunstvorm beoordeeld moeten worden.

In dit nummer gaan wij dus niet uitgebreid in op het al jaren lopende pedagogische debat. De discussie is ook wat verzand. De boodschap van de auteurs 'Zo schrijf je niet' is overgekomen. De wetenschappelijke aandacht is verschoven naar de jeugdigen zelf. Welke jeugdige leest, wat leest de jeugdige, hoe leest hij of zij? En voor de hardnekkige pedagogen: wat is de invloed van het gelezene op de jeugdige? Ook hier dreigt de wetenschapper het boek als literair produkt over het hoofd te zien.

De studie van jeugdliteratuur staat nog in de kinderschoenen. Margaret Meek zet uiteen hoe de studie van jeugdliteratuur vastgelopen is en hoe er geprobeerd wordt een benadering te vinden die recht doet aan de schrijver én aan de lezer. Vooraf stelt zij ondubbelzinnig de eigen waarde van jeugdliteratuur; voor haar is er geen enkele reden deze literatuur als ondergeschikt aan andere vormen van literatuur te beschouwen. Het is veeleer een tekortkoming van de betrokken wetenschappers dat zij de instrumenten niet weten te ontwikkelen om jeugdliteratuur zinvol te bestuderen.

Herman Verschuren schrijft over de Nederlandse discussies rond het kinderboek. Lea Dasberg, Guus Kuyer en de spraakmakende werkgroep 'Het kinderboek vanuit een andere hoek' passeren de revue. Nieuwere vormen van onderzoek, zoals die vooral in Tilburg en Leiden worden

ontwikkeld, komen aan bod. Terloops signaleert de auteur dat de landelijke overheid in het Jaar van de Leesbevordering (1987) niet schroomt fors op de bibliotheken te bezuinigen.

Herman Verschuren probeert ook een aantal kenmerken van jeugdliteratuur op te sporen. Hij doet dat vooral op grond van zijn jarenlange ervaring met jeugdliteratuur, onder andere als medewerker van het Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum. Hij vindt heel wat kenmerken en komt tot de stelling dat op grond van die kenmerken jeugdliteratuur onderscheiden kan worden van volwassenen-literatuur.

Dat zoiets soms echter makkelijker lijkt dan het is, illustreren de citaten die Joke van Leeuwen leverde. Zij vraagt de lezer aan te geven welke citaten uit kinderboeken en welke uit romans voor volwassenen komen.

Schrijven en vertellen

Twee thema's beheersen de rest van dit nummer: de relatie van schrijven met vertellen en die van schrijven met beeld. De meest klassieke vorm van literaire overdracht is wel het verhaal dat steeds weer verteld wordt. Op die wijze hielden volkeren hun kennis vast en vooral, droegen zij hun moraal over. Overigens werd in die tijden geen onderscheid gemaakt in kennis en moraal; de moraal was de neerslag van opgedane ervaring. Verhalen zijn dus van huis uit moraliserend. De kunst bestond uit na-vertellen, of eigenlijk over-vertellen. De ware verteller gaf er persoonlijke kleur aan. Deze kunst van het over-vertellen is verdwenen (zie verder het artikel van Lily Clercx). Het is moeilijk na te gaan welke waarden daarmee verloren zijn gegaan maar het moet vergelijkbaar zijn met dat waarover nu veel gespeculeerd wordt: de verdringing van het schrift door het beeld. In ieder geval mogen we aannemen dat de scheiding tussen volwassene en kind er door toegenomen is. Het moderne kind heeft in emotionele zin hoofdzakelijk te maken met volwassenen in de rol van ouder of leerkracht. Met pedagogisch gekleurde relaties dus. Volwassenen krijgen veel minder de kans om in een kring van jong en oud verhalen te vertellen.

Als Karel Eykman als voorlezer op scholen optreedt ziet hij uit naar het moment dat hij voorlezende uit eigen werk overgaat op vertellen. Schrijven is in essentie vertellen en lezen dus luisteren. In verschillende artikelen wordt gesignaleerd dat taalonderwijs deze boodschap vaak vergeet over te brengen. Vooral kinderen die de deur die toegang geeft tot de boekenwereld niet zo makkelijk via de taallessen weten te vinden, dreigen daardoor voorgoed van literatuur verstoken te blijven. Een extra handicap is dat de taal en de wereld van kinderen uit minder geschoolde milieus weinig in de op school gebruikte literatuur naar voren komt. Dat was nu juist de kracht van de verhalen die steeds over-verteld werden. Zij waren gericht op en kwamen voort uit de lagere standen. Lily Clercx gaat, via een historisch-sociologische benadering, in op de achtergrond

van sprookjes en op wat daar in de loop der tijden mee is gebeurd.

De derde bijdrage waar het vertellen centraal staat is van Helma van Lierop. Zij is bezig met een onderzoek naar het voorlezen, een nog weinig ontgonnen terrein. Om achter de waarde en functie van voorlezen te komen moet de onderzoeker veel werk verzetten. Het probleem is analoog aan die van de bestudering van jeugdliteratuur, misschien nog complexer omdat nu als vierde partij ook de voorlezer in beeld komt.

Tekst en tekening

Het laatste thema in dit nummer is de verhouding tussen taal en beeld. De eerste reactie is om hierover te schrijven. Joke van Leeuwen en Wim Hofman kiezen echter voor een beeldend artikel. Tekst en beeld lopen in elkaar over. En daarmee is direct een tak genoemd waarin de jeugdliteratuur verder gevorderd is dan de volwassenenliteratuur! Het valt mij toch op, maar dat is niet meer dan een persoonlijke waarneming, dat in de jeugdliteratuur zowel in tekst als in beeld de creativiteit vaak zeer groot is. Tegenover een jeugdig publiek durven volwassenen zich misschien vrijer op te stellen. Dat levert erg mooie boeken op.

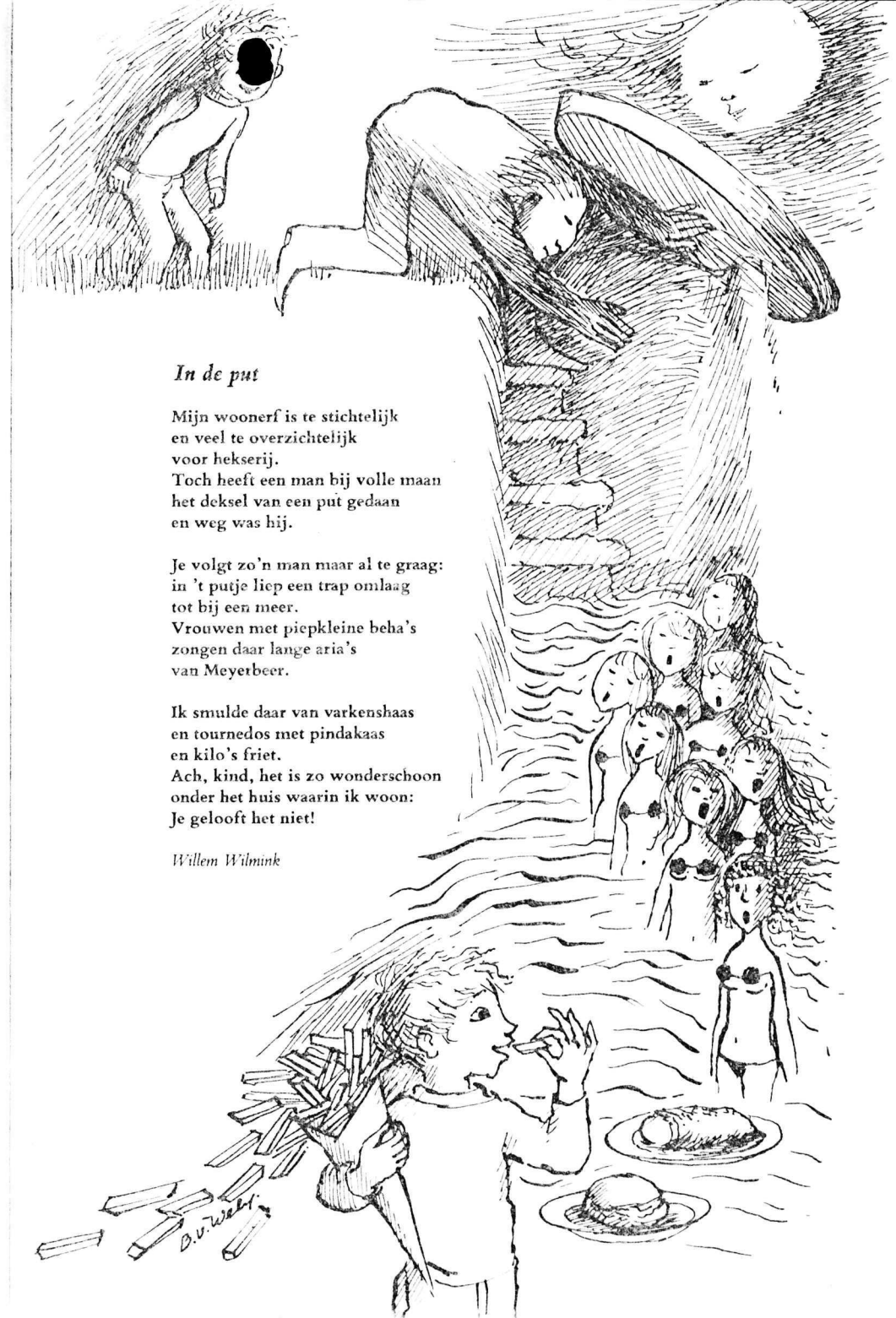
Tekst en beeld hebben wij ook op een andere manier aandacht gegeven. Naar aanleiding van het gedicht 'In de put' (ontleend aan Klokhuis, het NOS-programma dat dagelijks op het derde net uitgezonden wordt) van Willem Wilmink is een aantal illustratoren gevraagd een tekening te maken. Dit resulteerde in tekeningen van The Tjong King, Jan Jutte, Babs van Wely, en Kristien Aertssen.

Werkgroep

Dit themanummer kwam tot stand door medewerking van een werkgroep bestaande uit: Herman Verschuren, Joke van Leeuwen, Karel Eykman, Nettie Heimeriks, Piet Mooren, Lily Clerkx, Maurice van Lieshout, Hans van Ewijk. Hopelijk is het ons gelukt inzicht te geven in een aantal actuele problemen rond jeugdliteratuur en een bijdrage te leveren aan de groeiende waardering van jeugdliteratuur als literatuur.

Hans van Ewijk

(illustratie Babs van Wely)



In de put

Mijn woonerf is te stichtelijk
en veel te overzichtelijk
voor hekserij.
Toch heeft een man bij volle maan
het deksel van een put gedaan
en weg was hij.

Je volgt zo'n man maar al te graag:
in 't putje liep een trap omlaag
tot bij een meer.
Vrouwen met piepkleine beha's
zongen daar lange aria's
van Meyerbeer.

Ik smulde daar van varkenshaas
en tournedos met pindakaas
en kilo's friet.
Ach, kind, het is zo wonderschoon
onder het huis waarin ik woon:
Je gelooft het niet!

Willem Wilmink

De wetenschappelijke bestudering van kinderliteratuur

Jaarlijks organiseert het Department of Library and Information Studies van de Loughborough University in Engeland een lezing over jeugdliteratuur, de zogenaamde Woodfield Lecture.¹ In 1986 werd de lezing gehouden door Margaret Meek, verbonden aan het University of London Institute of Education en auteur van verschillende studies over (leren) lezen en jeugdliteratuur. Voor Jeugd en samenleving is haar lezing enigszins bewerkt en ingekort.²

(...) In de dit jaar verschenen bundel met de tot nu toe gehouden Woodfield-lezingen valt vooral op hoe verschillend mijn voorgangers ieder vanuit hun eigen invalshoek en deskundigheid kinder- en jeugdliteratuur benaderd hebben.³ Ik denk dat deze verscheidenheid noodzakelijk is voor wie zich bezig houdt met jeugdliteratuur. Als kinderboeken en het schrijven voor kinderen ook op het onderwijsprogramma van HBO en universiteit staan of onderwerp zijn van wetenschappelijk onderzoek, dan is dat te danken aan mensen die buiten de officiële instellingen werken.(...)

Uit verschillende opmerkingen van mijn voorgangers in deze lezingenreeks maak ik op dat ze er van uitgaan dat instellingen voor hoger onderwijs de aandacht voor kinderliteratuur kunnen voorzien van een officieel wetenschappelijk tintje. En daardoor besteden anderen, buiten deze instellingen, weer meer aandacht aan jeugdliteratuur. In aansluiting op wat Bourdieu zegt gaan ze er ook vanuit dat 'individuen door de academische cultuur de beschikking krijgen over een specifieke taal met een eigen idioom' die het onderwerp van studie op een bepaalde manier aanprijst.⁴

De universitaire vakgroepen letteren hebben een elitaire opvatting over kinderboeken. Een boek als *Alice in Wonderland* wordt serieus genomen, maar dat heeft dan ook een literaire reputatie. Cursussen over kinderboeken, zo ze al bestaan, hebben in keuzeprogramma's een lage status. Ze worden als 'soft' beschouwd.(...) In Alison Lurie's *Foreign Affairs* is de hoofdpersoon een hoogleraar kinderliteratuur, die heel goed beseft dat kinderliteratuur 'in haar vakgroep, zoals in de meeste vakgroepen Engels, een stiefkind is, een stiefdochter die knarsetandend getolereerd wordt omdat haar woorden schitterende juwelen zijn van het soort dat een grote, zij het niet briljante groep van eerstejaars studenten aantrekt. Als de vakgroepfamilie bij elkaar is, zit zij op een bankje onder de schoorsteen, terwijl haar luie lelijke zusjes en broertjes meeëten aan de tafel van de voorzitter, hoewel ze, afgaande op het aantal ingeschreven

studenten, slecht vaden en hagedissen spuwen.'⁵

(...) Als Terry Eagletons voorstel overnemen dat 'literatuur iedere soort geschreven tekst' kan zijn 'die door iemand om een of andere reden hoog gewaardeerd wordt', dan zijn kinderboeken net zo geschikt om wetenschappelijk te bestuderen als ieder andere soort literatuur.⁶ Aan mensen die er grote waardering voor hebben is geen gebrek. Het enige probleem is dat deze mensen, zoals de opstellers van de Woodfield-lezingen, zich ergens in de periferie van de universiteit bevinden, in de journalistiek, bij uitgeverijen of in die in revolutiebouw opgetrokken dépendances met het opschrift 'lerarenopleiding'. We hebben een literatuurtheorie nodig die zowel boeken als kinderen omvat. Dat is niet zo eenvoudig als het lijkt, en ik betwijfel of ik hier zo'n theorie kan ontwikkelen. Ik zal in ieder geval het terrein verkennen.

Paradoxen

Kinderliteratuur leidt tot te veel paradoxen op te veel plaatsen. Als we kinderboeken bestuderen mogen we niet voorbijgaan aan de productie- en distributievooraarden die bepaald worden door volwassenen die er zich van bewust zijn dat het om handel gaat. Bovendien zorgen de meeste kinderboeken voor ongelooflijk ingewikkelde problemen voor iedereen wiens taak het is kinderen te leren lezen. Ieder kind moet alfabeet worden en de taak om dat te bereiken rust tegenwoordig zowel op de schouders van de leerkrachten als van de ouders. Een algemeen alfabetisme vereist dat er voldoende goed materiaal beschikbaar is met geschikte instructies. Wat komt er niet allemaal bij kijken als je een boek wilt uitkiezen voor iemand die net begint te lezen of voor een groep van 12-jarigen? Wie daar enigszins verantwoordelijk voor is ziet zichzelf geconfronteerd met elementen uit taalstudies, literatuurtheorie, culturele studies, geschiedenis, narratologie, autobiografie, sociale psychologie en filosofie. De leraar in de moedertaal is vaak degene die zo'n boek moet uitkiezen. Als we willen dat hij weet waar hij mee bezig is als hij met een groep kinderen een boek leest, dan moeten we het normaal vinden dat hij wetenschappelijke grenzen overschrijdt.

Neem als voorbeeld een tekst die tot de literaire canon van een vorige generatie hoort: *Huckleberry Finn*. We hebben dan niet alleen te maken met tekstuele en culturele vragen, maar stuiten ook op het seksisme en racisme in het boek. Kiezen we voor het belangrijke nieuwe boek van een schrijver die haar lezers wil kennis laten maken met de meervoudige betekenissen van een modernistische tekst, hoe kunnen we ons dan meer dan één exemplaar veroorloven of er van verzekerd zijn dat de voorzitter van de examencommissie de tekst kent en als examentekst goedkeurt? Stel we hebben een groep 12-jarigen die *The Mouse and his Child* leest (een kinderboek van Russell Hoban): hoe zit het dan met de wisselwerking tussen cultuur, geschiedenis, taal, literatuur, psychologie

en sociologie in dat klaslokaal, om maar te zwijgen van de persoonlijke leesgeschiedenis van de leerkracht en de kinderen? Door te wijzen op al deze elementen hoop ik duidelijk te maken wat er alleen al in zo'n doodgewone moedertaalles aan kennis en inzicht verondersteld wordt.(...)

Net zo min als andere literaire teksten kunnen we kinderboeken bestuderen als een reeks van losstaande teksten. Ze zijn verankerd in cultureel en historisch onderzoek naar de kinderjaren en het lezen van kinderen, juist ook omdat kinderen per definitie nog bezig zijn het lezen te leren. In een geletterde samenleving is de taal- en leesvaardigheid van volwassenen iets wat voor ons vanzelf spreekt. Kinderen moeten nog leren hoe boeken in elkaar zitten, hoe je teksten leest en wat lezen eigenlijk is. Alleen een zeer gevarieerd leespakket kan zorgen voor de belangrijkste leeslessen, de lessen die niet onderwezen kunnen worden en die alleen van schrijvers geleerd kunnen worden. De grootste paradox is dat jongeren toegelaten worden in het gezelschap van geslaagde lezers als ze met succes de lees oefeningen doorstaan die worden afgedwongen door strenge poortwachters, te weten de geletterde academici. In de ogen van examinatoren en de wetenschappelijke staf van de vakgroepen Engels van onze universiteiten ben je een goede lezer als je de teksten uit de literaire canon kent. Het geldt zelden als een teken van geleerdheid als de weg naar Jane Austens *Emma* loopt via de (jeugd)boeken van Enid Blyton (*De vijf*) en *Sweet Dreams*.⁷

Als we ons afvragen wat een universitaire studie naar jeugdliteratuur in zou moeten houden, dan moeten we allereerst beginnen met wat de universiteit het meest verwaarloost aan noodzakelijke kennis. Het gaat er dan om enig idee te krijgen hoe kinderen die leren lezen zich ontwikkelen tot leden van een geletterde samenleving waarin ze uit zichzelf zonder sociale verplichting een boek ter hand nemen. Laten we ons nu echter bezig houden met de vraag in hoeverre en met welk resultaat kinderliteratuur al binnen is gedrongen in de gevestigde wetenschappelijke disciplines.

Literairhistorisch onderzoek

Als kinderboeken wetenschappelijke aandacht waardig worden geacht betreft het meestal historisch onderzoek. Harvey Darton zegt dat hij met zijn *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life* 'een bescheiden hoofdstuk van de Engelse sociale geschiedenis' heeft geschreven.⁸ Gillian Avery wil met haar onderzoek naar de helden en heldinnen in kinderboeken antwoord geven op vragen als: 'Wat verlangen volwassenen in een bepaalde tijd van kinderen? Wat zijn hun morele waarden?' Darton schuift met zijn 'bescheiden hoofdstuk' de kinderperiode naar voren als een belangrijk onderwerp voor cultureel onderzoek. Gillian Avery besluit haar speurtocht naar morele 'lessen' in kinderboeken met de woorden: 'Het moet voor ieder van ons die kinderboeken schrijft een afschrikwekkende waarschuwing zijn dat, als

ons werk later verinnerd wordt, dat heel goed kan zijn vanwege een bedoeling die we er zelf nooit in wilden leggen.⁹

De 19e eeuw is een goudmijn voor literatuurhistorici, vooral omdat het gezin toen in de burgerlijke samenleving een duidelijke rol verwierf die we in de meeste romans weerspiegeld zien. 'Het kind' werd in het spoor van de romantische dichters 'een belangrijk personage in de Engelse literaire verbeelding'.¹⁰ De Victoriaanse literatuur biedt ons een bijzondere versie van 'het kind' als 'studie-object'. Humphrey Carpenter toont aan dat Beatrix Potters *dagboeken* uit de jaren 1880 en 1890 een beeld schetsen van de Engelse middle class (waar haar familie toe behoorde) die diep verontrust is door arbeidersmensen, door ontploffingen veroorzaakt door Ierse Autonomen en door de veronderstelde onbekwaamheid en eigengereidheid van premier Gladstone. Vervolgens stelt hij dat de wereld in de (*kinder*)boeken van Potter 'alhoewel die niet bepaald veilig of zonder zorgen is, niet beroerd wordt door politiek of andere aangelegenheden die typisch bij volwassenen horen'. Haar werk op zo'n eenzijdige manier lezen is typisch mannelijk. De meeste meisjes en vrouwen die *Squirrel Nutkin*, *Jemima Puddle-duck* en *Mrs Tiggy-winkle* lezen of voorlezen zouden juist naar voren brengen dat de positie van een ongehuwde vrouw in de Victoriaanse tijd politiek gezien uiterst relevant was.

Literatuurgeschiedenis die zich concentreert op kinderboeken kan niet om de sociale context van die boeken heen. Darton legt de nadruk op de 'strijd tussen lering en vermaak'. Vijftig jaar later stelt Robert Leeson zich ten doel om 'het maatschappelijke gehalte en het originele volkskarakter in de traditie van het volksverhaal te herstellen'.¹¹ Auteurs op dit terrein geven, zowel door wat ze weglaten als door hun commentaar, blijk van wat hen nu bezig houdt. Literaire biografen, een speciale categorie historici, pellen als het ware lagen van de sociale geschiedenis af om een schrijver, een tekst of beide te onthullen, maar de zaken waar ze nadruk op leggen zijn ontleend aan of doen zich voor als een modern bewustzijn. Carpenter ging de gangen na van drie Victoriaanse geestelijken (Kingsley, Dodgson en MacDonald). In hun kinderboeken ontwaart hij 'ondermijnende Arcadiërs' en een escapisme uit het leven waarin deze mannen zelf opgesloten zitten. De volwassen lezer van zijn *Secret Gardens* nodigt hij uit kinderboeken te lezen op een manier waartoe geen modern kind in staat is, namelijk met behulp van de onthullende interpretaties van de biograaf.

Historische studies van kinderboeken vormen een bijzondere, noodzakelijke, maar niet onfeilbare wijze van herlezen. Auteurs als Harvey Darton, wiens studie oorspronkelijk uit de jaren dertig stamt, hebben op grond van nieuwe inzichten hun tekst herzien. Andere scherpzinnige bijdragen presenteren ons in thematische studies en vergelijkend cultuuronderzoek de geschiedenis van een verhaal. We komen te weten hoe Robin Hood zich ontwikkelde tot de verhaalfiguur *Robin Hood*¹² en we ontdekken dat het 'l'enfant terrible' overal opduikt.¹³ Studies als deze - ik noem nog die naar de raadselachtige elementen in *Alice in Wonderland*¹⁴ - wijzen op een voortdurend streven de leefwereld

van het universele kind te begrijpen zoals die aangetroffen wordt in boeken die geschreven zijn om het kind met zichzelf kennis te laten maken. Hoe erudierter in hun detailgegevens, hoe moeilijker te doorgronden in hun onderzoeksmethode, des te meer mogen we aannemen dat deze studies voldoen aan de eisen van wetenschappelijke status. Ze maken deel uit van een symbolisch te waarderen afbakening van wat kinderliteratuur is en hoe die bestudeerd dient te worden. Als zodanig vormen ze een stukje van een mogelijke poëtica van kinderliteratuur. Helaas komen we uit de meeste literaire biografieën het minst te weten over de meerderheid van de contemporaine jonge lezers.

De geschiedenis maakt zichzelf niet. Historische studies en beschrijvingen van gebeurtenissen maken deel uit van hetgeen waarover ze handelen. Daarom levert een geschiedenis van kinderboeken geschreven door een vrouw een ander resultaat op dan die geschreven door een man.¹⁵ Taal, geslachtsrol en de kindertijd hebben voor vrouwen een specifieke betekenis, maar ook tussen vrouwen onderling bestaan er verschillen in interpretatie van hetzelfde materiaal. Zo beweren bij voorbeeld Cadogan en Craig, auteurs van *You're a Brick, Angela!*, dat de schoolverhalen van Angela Brazil en Dorita Fairlie Bruce niet meer gelezen worden door meisjes uit de arbeidersklasse die op de middenschool zitten.¹⁶ Gill Firth houdt vol dat zulke boeken veel gelezen worden waarmee de lezeressen 'soms bewust ingaan tegen de wensen van docenten en ouders.'¹⁷ De auteurs van beide boeken proberen criteria te vinden voor de beoordeling van meisjesboeken. De selectie van het materiaal wordt in beide gevallen bepaald door een voorbarig oordeel: bij Cadogan en Craig de aanname dat meisjes tegenwoordig het onrealistische karakter van deze produkten in de gaten hebben, bij Firth de aanname dat deze boeken de jonge lezers de mogelijkheid bieden het leesproces onder de knie te krijgen juist omdat de schoolverhalen verlopen volgens voorgebakken en voorspelbare formules. Firths onderzoek is gebaseerd op materiaal van meisjes tussen 8 en 12 jaar, van wie sommigen een beschrijving gaven van wat ze lazen. Meer van dit soort studies hebben we hard nodig.

Anders van karakter is het ook op de 19e eeuwse literatuur betrekking hebbende onderzoek van Jacqueline Bratton *The Impact of Victorian Children's Fiction*. Ze laat, als antwoord op de vragen die Gillian Avery stelt, zien hoe schrijvers uit het midden van de eeuw de belangrijkste kunstgrepen in de vingers kregen toen ze zich wijdden aan hun taak methoden, verhaalpatronen en een vertelwijze te ontwikkelen om te voldoen aan de vraag naar moreel onderwijs voor de nieuwe groep geletterden.¹⁸ Brattons studie is van belang omdat ze met vele details aantoonde dat er een relatie bestaat tussen literatuur (in dit geval populaire fictie voor kinderen) en de ontwikkeling van het alfabetisme, en dat er ook verband bestaat tussen de uitgeverspraktijk en maatschappelijk gangbare waarden. Bratton maakt aannemelijk dat in de gekozen teksten de tendens, het onderwerp en de vertelwijze constanten zijn en ze

onderzoekt hoe auteurs, voor het merendeel vrouwen, binnen die grenzen werkte. Tot op bepaalde hoogte kunnen we spreken van een literaire vakbekwaamheid. Zo komen Hesba Strettons didactische bedoelingen 'vanzelf voort uit het verhaal, en zijn ze er niet aan toegevoegd als vermaningen aan de lezer'. Bratton laat zien hoe kinderboeken gebruikt kunnen worden voor cultuuranalyse en ze geeft aan wat er door auteurs en uitgevers van kinderen als lezers wordt verwacht. Ze geeft daarnaast een voorbeeld van de specifieke bijdrage van vrouwen en herinnert ons eraan dat we voortdurend vragen moeten stellen als 'wie schrijven er?' en 'wie lezen er?' als we kinderboeken uit vroeger tijden herlezen.

De geschiedenis van het kinderboek die verwaarloosd wordt betreft de persoonlijke leesgeschiedenis die iedere lezer met zich meedraagt. Met ieder nieuw boek dat we lezen brengen we de geschiedenis mee van alles wat we gelezen hebben. Een literatuurdocent die de boeken uit zijn kinderjaren herleest is daar een typisch bewijs voor. Roger Sale vroeg zich af: 'Wat is de rol van het kind dat ik ooit was als ik als volwassene boeken lees die ik in mijn kinderjaren graag las of hoorde voorlezen?' Als antwoord op die vraag schreef hij *Fairy Tales and After...* Maar Sale inspecteert zijn weg naar het schrijverschap maar half. In plaats van dat hij het onderzoek voortzet naar zijn eigen lezersgeschiedenis richt hij zijn aandacht op 'algemeen erkende klassieken'. Het gaat dan om sprookjes, verhaaltjes, *Alice in Wonderland*, Beatrix Potter, Kenneth Grahame, Kipling, L. Frank Baum, Walter R. Brooks, E.B. White, die allemaal verleiden tot lezen op een manier waarop we *Hamlet* lezen. Hij herleest kinderboeken met in het achterhoofd het repertoire van wat hij sindsdien gelezen heeft. Daarmee maakt hij de verhalen op een nieuwe manier toegankelijk.¹⁹ En hij geeft ons en zichzelf een beeld van de gevoelige aan boeken verslingerde jongen in een cultuur die meer op heeft met uiterlijk mannelijk vertoon dan met de stilte van de literatuur.

Sale's beschouwingen over sprookjes, zijn onthullend van de mate waarin *Alice* doorgedrongen is in de Engelse taal, en zijn cultuurspecifieke lezing van L. Frank Baums *The Wizard of Oz* geven aan hoe 'besneden oren' (een uitdrukking van Frank Kermode) vanzelfsprekend zijn voor wetenschappelijke literatuuronderzoekers.²⁰ Het leesgedrag uit de kinderjaren van literatuurwetenschappers (en van anderen, het gaat niet om een specifiek klasse- of cultuuronderscheid) hoopt zich binnenin op om een soort literaire compost te worden. De genoegens van volksverhalen en populaire literatuur delen kinderen het makkelijkst met volwassenen. Dat deze culturele traditie een 'natuurlijke' indruk wekt, vestigt de aandacht op de orale traditie. Het geeft ook aan hoe de minder bevoorrechte kinderen en volwassenen hun eigen vindingrijkheid kennen en zich daarom niet in de verdrukking laten brengen. Het kleermakertje dat zeven reuzen met één klap doodde, en de onhandigheid van reuzen tegenover de behendigheid van Molly Whuppie overtuigen antropologen

D.W. Harding waarschuwde enkele jaren geleden tegen het klakkeloos gebruiken van psychologische termen om de relatie tussen lezer en tekst te begrijpen. Hij maakte zich vooral druk over het niet op onderzoek gebaseerde gebruik van het begrip *identificatie*.²⁴ Van Applebee en uit observaties weten we echter wel dat kinderen personages in boeken op een bepaalde manier relateren aan de werkelijkheid en dat ze de uitbeelding in een verhaal vergelijken met gebeurtenissen uit het leven van alledag.²⁵ De schrijver rekent daar juist op. Dat de relatie tussen de 'innerlijke' en 'uiterlijke' werkelijkheid deels nog een mysterie is blijkt het duidelijkst uit onderzoek naar het spelen. Annabel Farjeon beschrijft het spel dat haar tante en haar broer samen speelden. In dat spel zetten ze als het ware een knop om en ze deden alsof ze andere mensen waren. Het is een voorbeeld dat aangeeft dat onze ideeën over de interacties tussen tekst en leven en leven en tekst verder onderzocht moeten worden.²⁶ Lacans idee van de spiegel fase lijkt het proces dat we 'jezelf in een boek ontdekken' noemen te verduidelijken.²⁷

De ervaringen van lezers zullen niet gelden als authentiek materiaal om te weten wat er met kinderen aan de hand is als ze lezen, zolang onze wetenschappelijke vooringenomenheid slechts ruimte laat voor normatief onderzoek naar prestatieniveaus. Als Applebee laat zien hoe kinderen zich een 'begrip van een verhaal' eigen maken, of als Tucker beweert dat de affectieve groei van kinderen versterkt kan worden door wat ze lezen, dan leggen ze een verbinding tussen hun onderzoek en belangrijke wetenschappelijke beschrijvingen van de cognitieve ontwikkeling. Bettelheim vindt sprookjes voor de ontwikkeling van het 'ego' van het 'kind' net zo belangrijk als voedsel of liefde.(...)

De wetenschappelijke artikelen over lezen in psychologie-tijdschriften vermelden nauwelijks wat ervaren lezers uit eigen ondervinding weten: dat een simpele tekst vaak complex is in zijn betekenis en heel wat anders dan een gesimplificeerde tekst. In dat soort artikelen kom ik zelden het soort observaties tegen dat leerkrachten iedere dag doen. Zij stellen vast dat de problemen van beginnende lezers niet zozeer het *decoderen*, het kennen van woorden en hun betekenis, betreft. Beginnende lezers hebben eerder de neiging om aan ieder woord te veel betekenis te geven, om te *overcoderen*. Voor een onervaren lezer ligt de uitdaging niet in het 'herkennen' van de woorden, maar in het doorkrijgen van de verschillende manieren waarop ze, met de zwijgende stem van de auteur op de achtergrond, op een bladzijde bij elkaar gezet kunnen worden. Als kinderen kijken naar de pagina van Anthony Browne's *Bear Hunt* waarop de hoofdpersoon door jagers achtervolgd wordt, en degene die voorleest horen uitroepen 'Kijk uit, Beer', dan vragen ze 'Wie zei dat?'. We beschikken niet over het soort onderzoek dat zo'n vraag verbindt met de dialogische aard van de verbeelding of met de meerduidigheid van teksten.²⁸

Tenslotte maak ik me zorgen over de gewoonte te spreken over 'het kind' of zelfs, zoals ik zelf ook voortdurend doe, over 'kinderen' in algemene, universele zin. Er zijn jongens en meisjes, hun geschiedenissen,

culturen, scholing, taal zijn allemaal, net als hun psychologische identiteiten, verschillend. Volwassenen denken op de een of andere manier dat ze kinderen kennen en kennis over kinderen hebben, maar wat ze werkelijk weten is dat de kindertijd vol zit met geheimen, ontwijkend gedrag, en ontwrichting die deze kennis tot een onmogelijkheid maken. In sommige opzichten kunnen we een tekst wel eens beter kennen dan we ooit kinderen als lezers kennen. Als we toegeven dat die kennis maar een deel van het fenomeen betreft, dan helpt dat om de mythen over 'geschiktheid' van een boek voor een bepaalde leeftijdsgroep uit de weg te ruimen.

Voor de bijdrage die de psychologie kan leveren aan onze afbakening van onderzoek naar kinderliteratuur, moeten we verder kijken dan de schoolpraktijk van het leren lezen en verder dan het toepassen van ongenueanceerde populaire psychologie op de interacties met teksten. Als we in ons onderzoek naar kinderboeken kinderen als factor serieus nemen, dan kunnen we het niet langer hebben over de boeken alsof alle kinderen gelijke kansen hebben als ze lezen, of dezelfde behoefte aan lezen hebben. Misschien moeten we zelfs meteen toegeven dat de boeken die we uitgekozen hebben om uit te geven, cadeau te geven, op school te bestuderen of aan te prijzen voor examens, juist de verklaring vormen voor het feit dat sommige kinderen minder belangstelling hebben voor boeken dan zou kunnen. Marketingmanagers, critici en leesdocenten begrijpen heel goed hoe onze samenleving in groepen is opgedeeld. Vreemd genoeg wordt dat onderscheid genegeerd door mensen die de neiging hebben te spreken over 'het kind'.

De wetenschappelijke bestudering van kinder- en jeugdliteratuur kan niet uitsluitend het domein van een specialistische discipline zijn.(...) Dan is er ook de mogelijkheid dat oude en nieuwe disciplines elkaar wederzijds beïnvloeden, zoals media-onderzoek met lezen. Voor het onderzoek naar kinderliteratuur is het in ieder geval nodig dat boekenliefhebbers hun houding bepalen tot het medium televisie.

Mogelijkheden voor onderzoek

Wat deze verkenning in ieder geval enigszins duidelijk maakt, is dat een alomvattende beschrijving van literatuur voor kinderen niet mogelijk is binnen de bestaande grenzen van universitaire instellingen die zich met literatuur bezig houden. Hun structuur sluit kinderen als ongevormd en niet volgroeid uit, omdat er dan geen systematisch beroep kan worden gedaan op algemene leesvaardigheid, op een canon van literaire teksten, op een tevoren vastgesteld scala aan mogelijke reacties, of zelfs op een of andere verstandelijk beschrijving van die 'reactie'. Voor gestructureerd onderzoek naar kinderliteratuur is het nodig dat we beschikken over een analyse van cultuuronderzoek naar de kindertijd, een analyse van leespraktijken en van de manieren waarop volwassenen en kinderen samen of afzonderlijk vragen stellen aan teksten. Los van de

en etnografen, evenals Propp en Bettelheim, er van dat in kinder verhalen de archetypische vertelkunst van het mensdom aanwezig is.

Vele wetenschappers, zoals de hierboven genoemde, benaderen kinderboeken langs de weg van onderzoek van literatuur in zijn historische context. Carpenter kijkt naar de kinderjaren van de door hem bestudeerde schrijvers en hij beschouwt hun boeken als bewijsmateriaal voor hun ontevredenheid als volwassenen. Bratton legt de nadruk op de maatschappelijke rol van zondagsschool-prijzen in het begin van de volksopvoeding. Daarmee laat hij zien hoe vrouwelijke auteurs op eigen wijze omgingen met de verantwoordelijkheid die de Victoriaanse samenleving op hun schouders legde voor de morele opvoeding van de jeugd. Sale herleest zijn kinderjaren maar vermijdt een directe confrontatie met zijn literatuurtheorie. Philips maakt zich sterk voor de kenner van folklore als interpretator van de kinderjaren en taal. Iedere schrijver heeft zijn eigen leesgeschiedenis en visie op het kind als lezer. Die verschillen worden alom geaccepteerd behalve door Bratton, die vanuit een vrouwelijke invalshoek wijst op verschillen veroorzaakt door geslachtsrol.²¹

Onderzoek naar kinderliteratuur moet zich een beeld vormen van drie manieren van lezen. Ten eerste die van volwassenen die boeken voor kinderen schrijven: zij zijn hun eigen eerste lezers. Zoals Beatrix Potter kunnen ze bepaalde kinderen voor ogen hebben. Vervolgens de manier van lezen van schrijvers van boeken voor volwassenen over kinderboeken (...). En ten derde die van kinderen als zich ontwikkelende lezers die kennis maken met de vertelwijze van oude en nieuwe boeken. Die kennismaking betreft dan zowel een verzameling van maatschappelijke gebruiken als een reeks van literaire vormen om hen te amuseren en te onderwijzen. Het laatste is het moeilijkst om vat op te krijgen, omdat we wetenschappelijk niet begrijpen wat kinderen *doen* als ze lezen of hoe ze ontdekken wat de aard van de tekst is die ze handen hebben. We vallen daarom terug op individuele herinneringen of sociale geschiedenis om een verklaring te vinden voor boeken, de mate van geletertheid en de praktijk van het schrijven en uitgeven van literatuur.

Onderzoek naar het (leren) lezen

Eén van de belangrijkste terreinen van wetenschappelijke discussie waarin kinderboeken nu betrokken worden, is onderzoek van het leren lezen. Van ouders wordt verwacht dat ze kinderen op de school 'voorbereiden' door hen voor te lezen. Leerkrachten worden bestormd door rivaliserende onderwijsmethoden voor de basisschool. We bevinden ons dan op het terrein van de onderwijspsychologie.

Om mijn visie direct duidelijk te maken: ik geloof dat de kijk van kinderen op boeken en lezen en hun verwachtingen daarvan direct verband houden met en sterk beïnvloed worden door hun vroegste ervaringen met beide fenomenen. Als ze houden van boeken en van

voorlezen, als in de omgeving boeken belangrijk zijn, als ze lezen ervaren als iets wat in de vingers moet krijgen, dan zullen ze willen lezen. Ze zullen zelf boeken uitkiezen. Er bestaan helaas te weinig goede onderzoeken van dit proces om te kunnen dienen als voorbeeld voor leerkrachten en ouders die meer willen weten over de succesvolle ontwikkeling van een lezer. Het beste zijn nog de etnografische beschrijvingen door toegewijde ouders.²²

We beschikken in overvloed over wetenschappelijk onderzoek naar de pathologie van leesstoornissen. Omdat de school de officiële instantie is om alfabetisme te produceren, wordt van leerkrachten verwacht dat ze kinderen geletterd maken op de voorwaarden gesteld door de samenleving. Onbekwaamheid in lezen moet opgeheven worden of voorzien worden van verklaringen. Het is bedroevend te merken dat onervaren lezers zelden meer boeken aangeboden krijgen, ze krijgen alleen maar meer lees oefeningen.

Onderwijspsychologen hebben altijd een toonaangevende rol gespeeld in onderzoek naar leesontwikkeling. Testresultaten vormden de basis voor leesonderwijsmethoden. Degene die de toets afneemt, richt zich op de score, niet op de tekst. De relatie tussen lezen op school en lezen van boeken uit eigen keuze, vanwege het plezier of het nut, is altijd dubbelzinnig geweest. Lezen voor het plezier wordt op school vaak beschouwd als toegeven aan genotzucht. De schoolbibliotheek heeft daarom geen stripboeken en meer non-fictie dan fictie in de schappen staan.

De wetenschap kan ons het soort psychologisch inzicht in boeken en lezen geven dat we nodig hebben. Er traden wezenlijke veranderingen op in het leesonderwijs toen psychologen en linguïsten samenwerkten en toen Kenneth Goodman veronderstelde dat de blunders van kinderen meer betekenden dan willekeurige vergissingen.²³ De kloof tussen het haperende woord-voor-woord ontcijferen door kinderen die niet goed weten wat lezen precies inhoudt, en de wijze waarop succesvolle lezers van dezelfde leeftijd zich een beeld vormen van en de beheersing krijgen over een verhalende tekst, wordt langzaam gedicht.

Het maatschappelijke element van lezen, de context van lezers en boeken, komen in psychologische studies nauwelijks aan bod. De 'band' die iemand heeft met een schrijver kan in een leestoets geen rol spelen. In de meeste normatieve leesonderzoeken - het soort dat het heeft over scores, lees- leeftijd en leesprogressie - vinden we een 'non' tekst en een anoniem 'kind', terwijl de werkelijkheid in iedere schoolklas een grote variatie aan leespraktijken en soorten teksten laat zien. Als dit allemaal blootgelegd wordt, dan krijgen we wellicht enig idee van wat lezers van vlees en bloed eigenlijk doen en wat de inzichten van leerkrachten kunnen bijdragen om dat duidelijk te krijgen. Wetenschappelijk onderzoek naar kinderliteratuur heeft behoefte aan een steviger psychologische basis dan we nu hebben en daarvoor kan een begin gemaakt worden op de plekken waar kinderen, ouders, leerkrachten en anderen samen bezig zijn met lezen.

vraag hoe zo'n analyse er uit zou kunnen zien, is het belangrijk te bepalen waar die plaats kan vinden. Een analyseplek die voor de hand ligt is waar kinderen lezen of voorgelezen worden. Daar kunnen we te weten komen wat kinderen denken dat er gebeurt, wat volwassenen denken dat er zou moeten gebeuren, en wat de aard is van de interactie van beiden met boeken en teksten. Ik gok er op dat de eerste ontdekking die we dan doen de volgende is. Vanaf het allereerste begin leren kinderen hun 'cultuur lezen' en ontdekken ze hoe lezen gedeeltelijk samenvalt met hun leven. Een degelijke beschouwing over kinderliteratuur moet zowel de factoren taal, kindertijd en werkelijkheid omvatten als de feitelijke praktijk van het lezen door kinderen. Zonder zo'n beschouwing is alles wat we te zeggen hebben over kinderboeken gedoemd om ontoereikend te zijn - het is zelfs 'onmogelijk' volgens Jacqueline Rose.²⁹

Onderzoek naar kinderliteratuur moet beginnen met kinderen die hun taal leren en er mee leren spelen op een niveau passend bij hun ontwikkeling. De ontogenese van lezen bestaat uit het leren omzetten van gesproken woord in verhalen omdat je mensen die hebt horen vertellen. In Anthony Weirs monologen voor het slapen horen we hem tegelijk in de rol van verteller en toegesprokene.³⁰ (...) De autobiografische impuls om aan jezelf en anderen opnieuw te vertellen wat er gebeurd is, en de truc van 'stemmetjes nadoen' zijn al stevig ingeburgerd voordat kinderen naar school gaan.³¹ De ontdekking van nonsens-taal, taalkundige ongerijmdheden, klankspelletjes, hinkelrijmpjes en zangspelletjes maken van de meeste kinderen auteurs van mondelinge teksten waarvan we nu weten dat ze horen tot de 'dialogische natuur van de verbeelding.' (...) Taal, verhalen en overlevering zijn in de een of andere vorm aanwezig in het leven van de meeste kinderen. Dat veel ervan ook afkomstig is van de televisie is geen ontkenning van het bestaan en de kracht ervan. Schrijvers van kinderboeken erkennen dat en stilzwijgend vatten ze woordspel, overleveringen en traditionele versjes op als de *intertekst* van kinderliteratuur en toekomstige literatuur.

Rijmpjes en spelletjes op de speelplaats manifesteren zich het hevigst onder meisjes in de periode dat de leeslessen op school net begonnen zijn. De geheime versjes, de verschillende ritmen van spelletjes waarbij je in de handen moet klappen en raadseltjes worden geleerd als deel van een zich uitbreidende taalverscheidenheid. Terwijl kinderen het maatschappelijke gebruik van taal leren, leren ze ook persoonlijke manieren om dat gebruik te ondermijnen, manieren die een leven lang meegaan. In hun vroege taalgebruik vormen het fantastische en het onware vormen van verzet tegen de normale manier om dingen onder woorden te brengen, het zijn alternatieve verhalen om de wereld onder woorden te brengen. (...)

Onderzoek naar de eerste omgang van kinderen met teksten gaat gebukt onder de analytische systemen van degenen die het materiaal uitzochten. Hoe nuttig zulk onderzoek ook is, het is duidelijk dat we nog ver verwijderd zijn van een volledig begrip van de eerste ervaringen van kinderen die voorgelezen worden. Carol Fox, die van één kind tussen zijn

5e en 6e jaar 86 verschillende monologen verzamelde, laat zien hoe dat kind ordening aanbrengt tussen werkelijk en onwerkelijk en tussen prettige en vervelende gevoelens als hij *Hans en Grietje* en *The Wizard of Oz* navertelt.³² We weten ook dat de literaire vaardigheden die sommige middle-class kinderen verwerven door voorgelezen te worden bij andere kinderen kan worden bevorderd door goed kleuteronderwijs.³³ Een kennismaking op jonge leeftijd met mondelinge vertellingen en navertelde en voorgelezen verhaaltjes kan de kloof dichten tussen gesproken en geschreven taal. Ze bieden ook door verzonnen verhalen en door fictie een symbolische reeks mogelijkheden om te bepalen hoe het er in de wereld aan toe gaat en hoe het er aan toe zou kunnen gaan.

Hier stuiten we op een nieuwe paradox. Naar verhalen luisteren, en later het lezen, impliceert zowel dat je de vertelde wereld als 'werkelijk' beschouwt als dat je weet dat het geen werkelijkheid is. We moedigen kinderen aan zich mee te laten slepen door de wereld van het verhaal, hoewel we begrijpen dat ze moeten weten dat de verhaalwerkelijkheid alleen in het verhaal bestaat. Hoe dat begrip tot stand komt is nog onduidelijk en dus maken we ons zorgen dat kinderen bang worden door Enge Dingen in verhalen. Maar we weten ook dat praten over personen in verhalen alsof ze echt bestaan, niet stom is. Dat komt voort uit een reële behoefte. Ik denk dat kinderen die hun boeken lezen, en zeker ook kinderen die lezen niet aantrekkelijk vinden, ons veel duidelijk kunnen maken over de aard van deze behoefte.

Tot nu toe hebben we ons bezig gehouden met het zoeken van simpele verklaringen voor het ogenschijnlijk eenvoudige karakter van teksten die kinderen worden aangeboden. Als we de teksten nader bestuderen, dan komen we er achter dat we de oppervlakte van de tekst door hebben laten gaan voor zijn dieptestructuur. 'Het spreken over fictie', zegt Josipovici, 'gebeurt meestal in termen die volledig onbruikbaar zijn om onze ervaring met fictie uit te drukken.'³⁴ Toegepast op kinderboeken betekent dit dat we minstens drie vergissingen hebben gemaakt. Ten eerste dat de tekst simpel is en dat 'in het verhaal komen' geen problemen oplevert. Ten tweede dat we de taal van iedere bestaande literatuurtheorie kunnen toepassen als het gaat om de omgang van kinderen met teksten. Ten derde dat we kinderen een duidelijk beeld van de kindertijd kunnen geven in de boeken die we ze laten lezen.

De derde vergissing komt voort uit de 'secret garden'-traditie waar we al eerder naar keken. Met zijn briljante kinderboek *Granpa* onderstreept John Burningham de bewering van Jacqueline Rose dat afkomst, seks en dood de diepliggendste thema's zijn in de leeswensen van kinderen. De dreiging die van alledrie deze elementen uitgaat, wordt volgens de tradities van de 20e eeuwse Engelse middle-class bezworen door gezellige geruststellende plaatjes van de hechtheid van huis, tuin en gezin. Het geeft symbolisch weer op welke wijze de kindertijd voor volwassenen acceptabel is. Het prentenboek met al zijn mooie en subtiele plaatjes werkt verwarrend omdat het angst uitsluit. Doet het dat niet (...) dan zijn de volwassenen, en niet de kinderen, geschokt.

Als we het prentenboek leggen naast de beeldverhalen die kinderen vertellen als ze tekenen, dan leren we iets over hun eigen symbolische ordening van de (verhaal)wereld. Op dit moment lees ik de produkten van een kleuter die iedere vakantiedag twee uur lang bezig is met grote vellen papier. Daar tekent hij de kaarten op van de avonturenverhalen die hij maakt in navolging van de series die hij op de televisie ziet.³⁵ In zijn verhalen komt het verspringen van beelden veelvuldig voor³⁶, is doodgaan heel gewoon en is de overwinning van de sterkste een vast element. Dat staat allemaal ver af van de innemende lezer zoals Sale ons die presenteert.(...)

Van het lezen door kinderen leren we dat geen enkele tekst zonder problemen toegang tot de werkelijkheid biedt, derhalve bieden teksten met een meervoudige betekenis (...) de lezer de kans fictie te beleven als een brandpunt waar de *mogelijkheden* van wat het leven in zou kunnen houden, samenkomen. Hoe dat zit met die mogelijkheden leren kinderen als ze ontdekken hoe ze taal kunnen gebruiken om zaken te ondermijnen, om de zaken in hun hoofd, zo niet in de werkelijkheid te herordenen. Het beste verhaal om dit aan studenten duidelijk te maken is voor mij Jan Marks 'William's Version'. Het gaat daarin om drie teksten: het klassieke verhaal van de *Drie Kleine Biggetjes*, dat Williams oma aan hem probeert te vertellen, Williams versie van het verhaal, waarin de mogelijkheid van een nieuwe baby zich voordoet, en de interactie van William en zijn oma met de tekst die ze onderling creëren. In iedere serieuze studie van kinderboeken zou 'William's Version' een locus classicus moeten zijn. Uit het lezen en herlezen door kinderen en volwassenen zou een zinvolle vergelijking naar voren kunnen komen. De meest voor de hand liggend plek om materiaal te verzamelen is daar waar kinderen en volwassenen gezamenlijk lezen. Wat we dan moeten doen is bekijken wat het karakter is van de uitkomsten om te zien wat *meetelt* als onderzoeksmateriaal.

De feitelijke teksten, de woorden op een pagina, krijgen verrassend weinig commentaar van critici. Echter het feit alleen al dat het aantal woorden kleiner is dan in andere boeken maakt het nodig te onderzoeken hoe de lezer het verhaal begrijpt en wat de omvang is van de geboden informatie. De meeste volwassenen die aan komen zetten met gezaghebbende, intelligente of speculatieve vooronderstellingen wat een bepaalde jonge lezer haalt uit het 'vertoog' van een kinderboek baseren zich op hun eigen interactie met de tekst. We hebben specifieke voorbeelden nodig van het lezen door kinderen om deze vooronderstellingen te toetsen.

Jacqueline Rose veronderstelt dat kinderboeken gaan over de relatie tussen kinderen en volwassenen, hoewel ze het daar zelden expliciet over hebben. Ze geeft daar een indrukwekkend voorbeeld van met het verhaal van *Peter Pan* en diens intrede als voorgeschreven leesmateriaal in de scholen. Haar redenering wordt verzwakt door het ontbreken van echt bewijsmateriaal in de zin die ik erken, namelijk de interactie van kinderen met de woorden op de pagina.³⁷ In plaats van *Peter Pan*, waarvan de originele lezers niet meer op te roepen zijn, neem ik een voorbeeld uit

Granpa. Op een dubbele pagina hebben het kleine meisje en haar opa elkaar de rug toegekeerd met tussen hen in een ruimte bijna zo groot als het oppervlak van twee pagina's. De tekst luidt: 'Dat was niet aardig om tegen opa te zeggen'. Directe aanwijzingen in de context zijn de houding van de personen, opgetrokken schouders, gloeiende ogen, een uitdagende houding van het hoofd en het feit dat opa gestoord is in het lezen van zijn krant. De volledige context is dat iedere volwassene zich deze woorden herinnert: als aangesprokene of als spreker. In dat luchtig geschetste plaatje ligt het hele gewicht van de verstoorde redelijkheid, van het plezier van eerdere ontmoetingen, van het verwijt, en van het er op volgende schuldgevoel horend bij de algemene, maar duidelijk middle-class, berisping. De culturele context spreekt heftig uit de woorden die, zoals op iedere pagina van dit boek, de totaalsituatie uitdrukken juist door wat ze *niet* zeggen. Ik veronderstel dat John Burningham geen didactische bedoelingen heeft met *Granpa*, maar dat maakt hem ideologisch gezien nog niet onschuldig. Hij geeft heel duidelijk aan hoe belangrijk voor het onderzoek van kinderliteratuur de centrale vraag is die Genette stelt: Wie spreekt er? Wie ziet er?³⁸ Burningham's bedoelingen zijn helder voor volwassenen die geloven dat ze weten waar deze pagina over gaat. Maar om onze vooronderstellingen te toetsen hebben we het verhaal nodig van kinderen over wat zij hier zien.

Schrijvers die het schrijven van kinderboeken serieus nemen, maken maximaal gebruik van de vertelgenres die ze geërfd hebben of zelf gecreëerd hebben. Ze wegen de woorden op een goudschaaltje, omdat de tekst kort moet zijn, een paar pagina's lang, opgedeeld in een klein aantal hoofdstukken, en omdat de conventies herkenbaar en de implicaties begrijpelijk moeten zijn. Laten we eens kijken naar Erica, de hoofdpersoon van Jan Marks *Handles*, die de zus van haar moeder ontmoet, met wie ze haar vakantie door moet brengen:

"Tante Joan liep op Erica af en Erica keek haar recht in de ogen.

"Zo, wat ben je gegroeid", zei tante Joan.

"Hallo", zei Erica.

"Draag je al lang een bril?"

"Vanaf Kerstmis", zei Erica.

Ze vond het niet leuk van tante Joan om meteen over haar bril te beginnen.

"Met die bril lijkt je op je broer", zei tante Joan, "ik dacht dat je moeder mee zou komen. Om te zien dat je veilig aangekomen bent."

"Ze kon vandaag niet", zei Erica.³⁹

Dit is een heel andere maatschappelijke situatie. Het stellen van en zich verzetten tegen het gezag wordt zonder schuldgevoelens duidelijk gemaakt. De strijd kan beginnen. *Handles* 'gaat over' sekserollen, rivaliteit tussen broer en zus, generatiekloven, taal als spel, de ontwikkeling van stereotypen in gedachten en in maatschappelijke werkelijkheid en dat allemaal naast de plot van het verhaal. Probleem is opnieuw dat we niet precies weten hoe kinderen het verhaal lezen omdat we de neiging hebben

te geloven dat we dat wel weten. Zoals meestal in het geval van kinderliteratuur weten we niet *wat we niet weten*. We beschikken alleen over inzicht, vooronderstellingen of over analysecategorieën die ontleend zijn aan volwassenenliteratuur, aan gesproken taal, literaire kritiek of verhaalanalyse.

Het moge duidelijk zijn dat we moeten beginnen met nauwkeuriger omgaan met teksten en contexten om de illusie van werkelijkheid te doorbreken en om er (weer) achter te komen wie er ziet en wie er spreekt. De vertelwijze van kinderboeken vraagt om een veel groter referentiekader dan waarmee we gewoonlijk bij kinderboeken werken. Dan kunnen we de betekenissen omvatten die sluimeren in de schaduwen van de tekst. (...) *Outside over There*⁴⁰ verdient net zo veel en net zo serieuze aandacht als *A la recherche du temps perdu*.

We moeten weten hoe kinderen beginnen met het leesproces, hoe ze er mee omgaan, hoe ze het opvatten, en wat er allemaal meespeelt als ze een verhaal 'binnengaan'. Als we dat hebben gedaan, moeten we kijken naar lezers, individueel en in een groep, om te zien welke mogelijkheden verhalen bieden. In orden van Bruner: 'Wat in de tekst produceert de meerduidigheid (de polysemie)?'⁴¹ Interpreteren betekent begrijpen hoe een lezer aan de gebeurtenissen in een verhaal betekenis verleent. Als volwassenen hebben we ontdekt dat we dat kunnen en daarom hebben we de neiging te geloven dat we weten hoe we dat geleerd hebben. Mijn eenvoudige suggestie is dat de teksten die we lezen ons leren hoe ze gelezen moeten worden.

We hebben de geschiedenis van boeken, de geschiedenis van lezers, de bijdragen van schrijvers, illustratoren, critici, uitgevers en van iedere Woodfield-spreker voor mij nodig. We moeten zorgvuldig kijken naar de begiftigde schrijvers die nu, op dit moment, hun verbeelding kneden naar de vertelwijze om ons te verrassen met het gewone en het bijzondere. Maar vooral is het nodig dat we zien hoe kinderen onder de invloed van teksten betekenis 'ten uitvoer brengen' en hoe ze 'reizen binnen de mogelijkheden' van een tekst. Want het gaat er toch om, zoals Bruner zegt, dat 'het grote cadeau van een schrijver aan een lezer er uit bestaat van hem of haar een nog betere schrijver te maken.' Daar gaat het voor mij in onderzoek naar kinderliteratuur ook om. Ik heb het voorrecht dat te doen aan de universiteit, maar het kan, zonder dat dat speciaal verdedigd hoeft te worden, overal gedaan worden.'

(vertaling Maurice van Lieshout)

Noten op pagina's 149 en 150.

Noten

- De lezingen zijn vernoemd naar de sponsor Woodfield & Stanley Ltd.
- Margaret Meek hield haar lezing in mei 1986 en de lezing werd onder de titel 'Symbolic Outlining: The Academic Study of Children's Literature' opgenomen in het Engelse tijdschrift *Signal*, mei 1987, p. 97-115.
- Margaret Fearn (ed), *Nothing But the Best: The Woodfield Lectures 1978-1985*. Rossendale, 1986.
- Pierre Bourdieu, 'Cultural Reproduction and Social Reproduction', in: J. Karabel en A. Halsey (ed), *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press, 1977.
- Alison Lurie, *Foreign Affairs*. Random House, 1984 (het beeld van het meisje uit wier mond 'glinsterende juwelen' komen, terwijl haar zusje 'padden en hagedissen' uitspuwt is afkomstig uit het sprookje 'De Toverfee' uit Perraults *Sprookjes van Moeder de Gans* (noot van de vertaler)).
- Terry Eagleton, *Literary Theory: An Introduction*. Basil Blackwell, 1983.
- De boeken van Blyton zijn ook bij de Nederlandse jeugd populair geworden. Van *De vijf (The Famous Five)* is een grote reeks in vertaling verschenen. *Sweet Dreams* is, zo mogen we aannemen, een standaardtitel van een 'damesroman'.
- F.J. Harvey Darton, *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life*. 3th edition herzien door Brian Alderson. Cambridge University Press, 1982.
- Gillian Avery, *Nineteenth Century Children: Heroes and Heroines in English Children's Stories 1780-1900*. Holder & Stoughton, 1965.
- Humphrey Carpenter, *Secret Gardens: A Study of the Golden Age of Children's Literature*. Allen & Unwin, 1985.
- Robert Leeson, *Reading and Righting*. Collins, 1985.
- Bennett A. Brockman, 'Robin Hood and the Invention of Children's Literature', in: *Children's Literature* Volume 10. Yale University Press, 1982.
- William Moebius, 'L'Enfant Terrible Comes of Age', in: Norman F. Cantor and Nathalie King, *Notebooks in Cultural Analysis* 2. Duke University Press, 1986.
- Robert Philips (ed), *Aspects of Alice: Lewis Carroll's Dreamchild as seen through the critic's looking-glass 1865-1971*. Gollancz, 1972.
- Zie Jane Miller, *Women Writing about Men*. Virago Press, 1986.
- Mary Cadogan en Patricia Craig, *You're a Brick, Angela! The Girls' Story 1839-1985*. 2e dr. Gollancz, 1986.
- Gill Firth, 'The Time of Your Life: The Meaning of the School Story', in: Carolyn Steedman e.a. (ed), *Language, Gender and Childhood*. Routledge & Kegan Paul, 1985.
- J.S. Bratton, *The Impact of Victorian Children's Fiction*. Croom Helm, 1981.
- Roger Sale, *Fairy Tales and After, from Snow White to E.B. White*. Harvard University Press, 1978.
- Frank Kermode, *The Genesis of Secrecy: On the Interpretation of Narrative*. Harvard University Press, 1979.
- Zie noot 15.
- Dorothy White, *Books Before Five*. New edition. Heineman Educational, 1984. Dorothy Butler, *Cushla and Her Books*. Hodder & Stoughton, 1979. Maureen en Hugh Crago, *Prelude to Literacy*. Southern Illinois University Press, 1983. Henrietta Dombey, 'Learning the Language of Books' en Carol Fox, 'Talking Like a Book: Young Children's Oral Monologues', in: Margarte Meek (ed), *Opening Moves*. University of London Institute of Education, 1983.
- R. and L. Scollon, 'The Literate Two Year Old: The Fictionalization of Self', in: *Working Papers in Sociolinguistics*. South West Regional Laboratory for Education Research and Development. Austin, Texas, 1979.
- Kenneth and Yetta Goodman, 'Learning about Psycholinguistics. Processes by Analysing Oral Reading', in: *Harvard Educational Review* Volume 47, 1977.
- D.W. Harding, 'Psychological Processes in the Reading of Fiction: The Role of the Onlooker', in: *Scrutiny* Volume VI, 1937.
- Arthur N. Applebee, *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. University of Chicago Press, 1978.
- Annabel Farjeon, *Morning Has Broken: A Biography of Eleanor Farjeon*. Julia MacRae, 1986.
- Jacques Lacan, 'The Mirror Stage as Formative Function of the I', in: *Écrits: A Selection*. Tavistock Publications, 1977.
- M.M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Edited by Michael Holquist. University of Texas Press, 1981.

29. Jacqueline Rose, *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction*. MacMillan, 1984.

30. Ruth Weir, *Language in the Crib*. Mouton & Co, 1970.

31. Harold Rosen, *The Autobiographical Impulse*. Paper prepared for National Endowment for the Humanities Institute, George Town University, Washington, 1985.

32. Zie Dombey and Fox, noot 22.

33. Idem.

34. Gabriel Josipovici (ed), *The Modern English Novel: The Reader, the Writer and the Work*. Open Door Books, 1976.

35. Myra Bars, 'Maps of Play', in: *New Directions in Language and Literacy in the Primary School*. Falmer Press, 1987.

36. 'Zapping', wat ook betekent het met gebruik van de afstandsbediening steeds weer kijken naar het beeld van een andere zender (noot van de vertaler).

37. Zie noot 29.

38. Gerard Genette, *Narrative Discours*. Basil Blackwell, 1980.

39. Jan Marks, *Handles*. Viking Kestrel, 1987.

40. Maurice Sendak, *Outside Over There*. Een kinderboek uitgegeven door Bodley Head.

41. Jerome Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, 1986.

Sinds er sprake is van een speciaal voor kinderen bedoelde literatuur is er gediscussieerd en geschreven over die literatuur. Dat maakt het niet makkelijk een begin voor een kroniek te vinden. Want kinderliteratuur is er langer dan men denkt, ook al voor Hieronymus van Alphen in 1778 met zijn 'Jantje zag eens pruimen hangen' kwam. Gelukkig vond de redactie van dit nummer dat ik me moest beperken tot de laatste vijftien jaar, tot het nederlandstalig gebied, en tot het bespreken van relevante uitgaven.

Ik had me kunnen beperken tot het in alfabetische of chronologische volgorde noemen van een aantal uitgaven, die belangstellenden enig inzicht in kinderliteratuur bieden. Helaas is het laatste handboek op het gebied van de nederlandstalige kinderliteratuur bijna veertig jaar geleden verschenen en volgden daarna nog uitsluitend uitgaven op deelgebieden, ieder gekenmerkt door een invalshoek die enig verklaren behoeft. Ik heb daarom geprobeerd de samenhang tussen zulke uitgaven te schetsen. Daarmee echter maakte ik deze kroniek er misschien wel spannender, maar niet overzichtelijker op. Daarom geef ik hier een korte samenvatting, eigenlijk een soort wandelroute.

Ik begin met het ontstaan van werkgroepen die zich ongerust buigen over de vele kleffe gemeenplaatsen in de kinderliteratuur, werkgroepen die ik verdeel in *revisionisten* en *revolutionairen*, en waarvan de werkzaamheden verband hielden met ontwikkelingen in het onderwijs (*Plezier in boeken: maar de inhoud staat voorop*) en de wetenschap (*Grootbrengen door kleinhouden*). In die periode veranderde de *kinderliteratuur zelf* natuurlijk ook. Hiermee is eigenlijk al een periode beschreven, die van groeiende aandacht voor de thema's in een bruikbaarheid van kinderliteratuur. Dan komt de reactie, hier beschreven onder de kopjes *De verschrikkelijke wereld van het kinderboek* en *Literatuur gaat niet over 'onderwerpen'*. Ik eindig met een indruk van de huidige toestand, in *Wat en waarom lezen kinderen, en hoe leer je ze lezen?* en *Symposia en een platform*, en een blik op morgen, in *Afbraak en opbouw*. Ik heb dit overzicht geschreven als ware ik een buitenstaander, een argeloze waarnemer. Maar het is natuurlijk wel mijn waarneming, en zelfs al heb ik dit betoog doen uitdijen tot een omvang groter dan gevraagd, toch kon ik niet volledig zijn.

Wie wil weten wat vooraf ging, kan zich het beste wenden tot het *Lexicon van de jeugdliteratuur*, een losbladige uitgave van Wolters-Noordhoff en Samsom, die in 1982 startte en nog steeds aangevuld wordt. Zie daarin het in 1984 door Anne de Vries geschreven lemma 'Geschiedenis van de jeugdliteratuur'.¹ Hij verwijst naar de voornaamste naslagboeken.

Op 19 oktober 1972 stond in *De Volkskrant* een artikel van Tonne Cox. Zij schreef: 'De realiteit waarin kinderen leven komt in kinderboeken niet aan bod; daar is alles nog koek en ei; volgens vaststaande patronen; huwelijken blijven in stand; moeders doen de was en vaders verdienen het geld; over seksualiteit wordt niet gesproken en negers dragen nog altijd rokjes.' De discussie over waarheid en werkelijkheid in kinderliteratuur startte, de periode van makkelijke overeenstemming over het verantwoorde kinderboek eindigde.

Een Eindhovense werkgroep, waarvan ook Tonne Cox lid was, kwam in 1974 met het eerste deel van *Het kinderboek vanuit een andere hoek*, waarvan de titel treffend weergeeft waarom het ging. Doel was: 'het geven van kritiek op die kinder- en jeugdboeken, waarin de kinderen geconfronteerd worden met een onjuist en/of eenzijdig beeld van de maatschappij'. Het jaar daarvoor was de Leidse werkgroep kinderboeken van Man-Vrouw-Maatschappij (MVM) al gekomen met een gestencild *Zwart-Wit Boek*, in 1974 opnieuw gepubliceerd als *Plus-Min boek*. Ook daarin worden kinderboeken op het gepresenteerde wereldbeeld doorgelicht. In 1975 voegde zich daarbij het eerste deel van *Zozo*, een serie boekjes met kritische artikelen van de Alternatieve Werkgroep Jeugdliteratuur, die leden in Nijmegen en Antwerpen telde. De werkgroep werd zo ook een spreekbuis van wie zich in Vlaanderen op dit gebied kritisch roerde, zoals Eric Hulsens, die het in den beginne in Vlaanderen tegen bijna iedere andere criticus opnam. Dan had je in 1976 nog in Nijmegen de Werkgroep Ilona, die een tiental nummers van het alternatieve kinderblad *Vuistje* uitbracht.

De auteurs van *Het kinderboek vanuit een andere hoek*, de twee *Plus-Min Boeken* (het tweede was van de Twentse MVM-groep), en *Zozo*, al dan niet in werkgroepverband, en hun geestverwanten, zwengelden tussen 1974 en 1980 steeds weer de discussie aan. Bij voorbeeld in 1974 met de twee themanummers over *kinderkultuur* (met een *k* natuurlijk) van het tijdschrift *Vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij*, en in 1978 met de gezamenlijke brochure *Veel verhaal weinig kritiek*, waarmee zij de gangbare beoordeling van jury's aanvielen, of tijdens het gelijknamige symposium dat op 20 september 1980 in Den Haag plaats vond, en waarop overigens ook een krachtig tegengeluid werd gehoord.²

Na 1980 verminderden of veranderden de bezigheden van de werkgroepen. De Eindhovense begon een voorlichtingscentrum, de NVM-groepen hieven zich op of gingen door zonder iets te publiceren (de Leidse bij voorbeeld, en de Antwerps-Nijmeegse groepen verdwenen).³ Maar hun denkbeelden verdwenen niet, en spelen tot op de huidige dag een rol.

Revisionisten en revolutionairen

Misschien heb ik nu de indruk gewekt dat de werkgroepen en geestverwanten een homogene groep met ongeveer gelijklopende

doelstellingen voor ogen. Er valt echter, al ga ik nu voorbij aan nuances, een tweedeling te maken.⁴

Aan de ene kant waren er de critici die zich vooral met de 'rolpatronen' bezig hielden, die zich dus bekommerden om het beeld dat van mannen en vrouwen, van gezin en school werd gegeven. Aan de andere kant waren er de critici die vooral verandering van de samenleving op het oog hadden. Om ze, nog grover dan in de vorige zin, te etiketteren: je had de emancipatorische en de socialistische critici, de revisionisten en de revolutionairen. Die laatsten bekommerden zich bij voorbeeld om de klassenstrijd, en vonden dat kinderboeken moesten tonen dat het kwaad uiteindelijk voortkwam uit de machtsverhoudingen in onze samenleving. Zij projecteerden de baas-knecht verhouding op de kind-volwassene verhouding. Uit deze groep zijn ook auteurs voortgekomen, die verhalen en toneelstukken schreven, waaruit de jonge lezer moest begrijpen hoe hij of zij zich tegen onderdrukking teweer kon stellen. Zo verschenen, in de periode 1974-1980 boeken als *Het Geschiedenisboek* van Elmquist, Jönsson, Langemar en anderen (later wel spottend betiteld als 'het marxisme voor kinderen verklaard'), *Jam van Ilona* van Bert Kok, en *De aardewerkers en de rovers* van Jochen Unbehaun. De meeste van deze uitgaven verschenen bij uitgeverij Sjaloom, en werden in Vlaanderen ingevoerd door Infodok. Ook het kortstondig verschenen kinderblad *Vuistje* kan hierbij geplaatst worden.

Ik kan hier niet meer over deze revolutionaire groepering meedelen zonder daarbij in te gaan op politieke gedachtengangen en ontwikkelingen in het algemeen. Want het bestaan van 'kosmopolitieke kinderboeken' of een 'roodfrontreeks' laat zich niet verklaren zonder decor. Ik zal dat niet doen. Er is, maar nu loop ik alweer op de zaken vooruit, weinig van overgebleven, behalve het vage idee dat kinderen voor zichzelf mogen opkomen (ik gebruik met opzet het meest gebruikte idioom). Dat kwam bij voorbeeld nog tot in 1987 tot uiting in het bestaan van een comité Kindervuist in Amsterdam.

De andere, veel invloedrijkere groep heeft de rode dageraad steeds gelaten voor wat die is. Deze groep hield zich bezig met ten eerste de status van kinderliteratuur, en ten tweede met de vergelijking van kinderliteratuur met de waargenomen werkelijkheid. Al dan niet uitgesproken voornaamste criterium daarbij was dat die werkelijkheid weerspiegeld zou moeten worden door de verhalen die kinderen voorgeschoteld kregen: de afbraak van jeugdland. Later werd dit criterium minder belangrijk; voornaamste uitgangspunt bleef dat kinderen recht hebben op een rijk en gevarieerd cultuuraanbod, en niet met louter kitsch moeten worden afgescheept.

Plezier in boeken: maar de inhoud staat voorop

Toen de kinderliteratuur veranderde van eenstemmig aangeprezen vitamine tot voorwerp van aanhoudende discussie, begon ook de wetenschap er belang in te stellen. Ook in kringen van onderwijs en welzijn viel een groeiende belangstelling waar te nemen, in het spoor van

neigingen tot kindgericht onderwijs. Er verscheen een studie over het werk van Bruna van de hand van een psycholoog,⁵ voor Amsterdamse studenten neerlandistiek werd een reader samengesteld,⁶ het nog maar net als gevolg van ontzuiling ingestelde NBLC startte twee reeksen brochures over kinderliteratuur,⁷ en er verschenen in onderwijskringen boeken over het gebruik van kinderliteratuur in het onderwijs, zoals het veel geraadpleegde *Plezier in boeken* van Anton van der Geest en Wim Swüste.⁸ Verder startten in deze periode twee losbladige periodieken over kinderliteratuur, uitgebracht door educatieve uitgeverijen. In 1969 al kwam *Verkenningen op het gebied van de jeugdliteratuur*, eerst onder redactie van Jan Villerius, en vanaf 1976 onder redactie van Annet van Battum, Cor van der Burg, Steven van Campen en Marijke van Raephorst. En in 1976 kwam *Project jeugdliteratuur*, onder redactie van Jacques Vos en Theo Vesseur, compleet met een redactieraad met veel wetenschappers erin.⁹ Bovendien kwam er een door de regering ingestelde commissie, die adviezen over de vernieuwing van het moedertaalonderwijs moest geven (de Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs-CMM). Deze commissie kwam in 1977 met 'een discussienota over literatuuronderwijs aan kinderen tot twaalf jaar', *Werken met boeken*, met daarin uitgangspunten en praktijkvoorbeelden, en de aanzet tot een project voor het ontwikkelen van een leerplan op dit gebied. Dat plan hield onder andere in dat er een serie discussiemiddagen voor leerkrachten en opleiders van leerkrachten werd gehouden. Op die middagen moest gepraat worden over de volgende stellingen:

- 'Er zijn onderwijsgevenden, die beweren dat 4 uren in de week boeken lezen op school even zinvol is als de vormen van literatuuronderwijs die aangegeven zijn in hoofdstuk 1 van deze nota.' (...)
- 'Hoewel in boeken voor kinderen de inhoud voorop staat, speelt de kwaliteit van tekst en prenten evenals de emotionele herkenbaarheid een belangrijke rol.'
- 'Poëzie biedt heel eigen en onmisbare mogelijkheden om kinderen zichzelf en hun omgeving te leren kennen.'
- 'Nonsensverhalen en -gedichten zijn even belangrijk als boeken waarin kinderen hun eigen sociale situatie kunnen herkennen.'
- 'Goede illustraties in boeken geven een wezenlijke dimensie mee aan het literatuuronderwijs voor 4- tot 12-jarigen. Zij sluiten aan bij de eigen leefwereld van het kind en stimuleren het creatief taalgebruik. Kinderen die in het stadium van aanvankelijk lezen zijn, moeten daarom veel met prentenboeken in contact worden gebracht.'
- 'Het literatuuronderwijs kan niet om de stripboeken heen!'
- 'Een leerplanontwikkelingsproject voor literatuuronderwijs aan 4- tot 12-jarigen kan belangrijke inzichten opleveren ten aanzien van het omschrijven van de doelen voor literatuuronderwijs en het ontwikkelen van didactische werkvormen om deze doelen te bereiken.'

Deze stellingen bieden een aardig beeld van gedachten zoals die

toen in het onderwijs speelden. Het ging om de ontplooiing van het kind, niet om het bijbrengen van kennis van wat meesters mooie boeken vinden.

Stelling nummer twee keert in allerlei varianten en in allerlei discussies terug ook buiten het onderwijs, en wordt vaak heftig aangevochten: literaire critici bestrijden dat de inhoud (waarmee ze als regel de strekking bedoelen) voorop staat. De rest van de stellingen (nummer één even buiten beschouwing gelaten) werd en wordt nauwelijks aangevochten. Hiermee begon een ontwikkeling die de daarop volgende jaren door bleef gaan.

Grootbrengen door kleinhouden

Naast de bovengenoemde verschenen er twee publikaties die, buiten de door de werkgroepen gestarte discussies, veel invloed hebben gehad op daarop volgende geschriften en uitspraken over kinderliteratuur.

In 1975 kwam *Grootbrengen door kleinhouden* van Lea Dasberg uit, toen wetenschappelijk medewerker aan de Rijksuniversiteit Utrecht en gespecialiseerd in de geschiedenis van de pedagogie. *Grootbrengen door kleinhouden* is een geschiedenis van de opvoeding. Dasberg ruimt in haar boek een grote plaats in voor wat men het kind in die geschiedenis te lezen, te bekijken en te luisteren aanbod. Haar stelling is dat het kind lange tijd in een kunstmatige, afgeschermd positie werd gedwongen, omdat men dacht dat dat goed was voor het kind. Ze beschrijft uitgebreid hoe dat allemaal kwam, maar het voert te ver dat hier samen te vatten. De opvoeders schiepen voor hun pupillen een apart 'jeugdland' (de term is van Dasberg, en is sindsdien in vele geschriften terug te vinden) waaruit deze slechts met moeite konden ontsnappen, als ze daartoe al pogingen deden. Dasberg vindt dat er maar eens een eind aan dat jeugdland moet komen; kinderen hebben er recht op tijdig kennis te maken met de werkelijkheid, het heeft geen zin ze voor de gek te houden. Met deze gedachtengang leverde ze een gedachte steun aan de werkgroepen, die zich hierin met betrekking tot de kinderliteratuur heel wel konden vinden.

En de tijd was er ook naar. De jaren vijftig met hun benauwend ophouden van de schijn van brave en preutse deugdzaamheid, waren voorbij. Zeer veel van wat vroeger in het verborgene moest worden gezegd en gedaan, kon men nu publiekelijk zeggen en doen. Daarmee werd ook voor de kinderen minder verborgen gehouden. Het ligt mede hieraan dat de voorhoederol van de werkgroepen, met hun kritiek op de inhoud van kinderliteratuur, snel geen voorhoederol meer was, althans in kringen van min of meer belezen mensen.

In 1975 verscheen ook *De beoordeling van het kinderboek* van Joke Linders-Nouwens, in de bovengenoemde NBLC-reeks (nummer 7). Een studie van een docente Nederlands, voortkomend uit haar doctoraalscriptie. Het was niet de eerste of enige scriptie die vanaf deze jaren aan kinderliteratuur werd gewijd!¹⁰ Wel de meest geciteerde, als je ook de weergave (met enkele lichte standpuntveranderingen) in het losbladige periodiek *Project jeugdliteratuur* meetelt. Joke Linders-Nouwens

bestudeerde de uitspraken van een aantal recensenten, aan hand van een theoretisch kader dat aan de literatuurwetenschap ontleend was. Hoewel zij een fijner onderscheid hanteerde, is toch de indeling van de kinderliteratuurkritiek in 'literair' en 'pedagogisch', die in zo veel discussies een rol zou gaan spelen, in niet geringe mate op haar studie terug te voeren.¹¹

En de kinderliteratuur zelf?

Ja, die veranderde ook. Voor de geschiedenis tot vijftien jaar geleden verwijs ik naar het *Lexicon van de jeugdliteratuur*. Het is natuurlijk niet zo dat er tot vijftien jaar geleden uitsluitend brave, burgerlijke verhaaltjes verschenen, waarin nooit eens iets van de boze wereld doordrong. Een auteur als An Rutgers van der Loeff schreef al serieuze verhalen voor kinderen toen de eerste werkgroepleden nog op de lagere school zaten. En de ongekroonde koningin van de Nederlandstalige kinderliteratuur, Annie M.G. Schmidt, begon haar werk al enkele jaren na de oorlog.

Annie M.G. Schmidt schreef echter poëzie en fantasieverhalen. En als kinderboek en critici kritiek hadden op de onbenulligheid van kinderliteratuur, hadden ze het erg vaak over de zogenaamd realistische verhalen, dat wil zeggen die verhalen waarvan de verteller suggereerde dat ze bij wijze van spreken bij de lezer om de hoek zouden hebben kunnen gebeuren. Nooit eens een werkende moeder, nooit eens een scheiding, nooit eens andere boeven dan ruwe, plat sprekende rovers, enzovoorts. Het waren vooral de gemakkelijke serieverhalen die het moesten ontgelden, maar ook de meestal toch fansatieverhalen bevattende serieprentenboekjes voor beginnende lezertjes, zoals *Oki en Doki*.

De critici in de lijn van de werkgroepen hebben, net als hun conservatieve tegenstanders, stelling nummer twee van de CMM altijd stilzwijgend onderschreven. Het ging om de strekking van kinderboeken (die ze dan meestal foutief maar veelzeggend inhoud noemen), zelden om de kunstgrepen. Niettemin werd de toon van Annie M.G. Schmidt begrepen en gewaardeerd: hier sprak meestal een vertelster die weinig op had met dikdoende gezagsdragers en brave kinderen. Hetzelfde geldt voor Astrid Lindgren en haar Pippi Langkous.

Er zijn, zal ik maar samenvatten, constanten aan te wijzen in de kinderliteratuur van de afgelopen vijftien jaar. Maar er verscheen in de jaren zeventig ook een stroom verhalen waarin ongewenste zwangerschap, scheiding, eenzaamheid, handicaps, milieuvervuiling, haat, enfin, bijna de hele vuilnisbak van het menselijk bedrijf omgekieperd werd. Het sterkste gold dat voor verhalen voor kinderen van elf jaar en ouder, maar ook kleuters zagen zich geconfronteerd met draakjes, die het opnemen tegen schurken die rivieren verpestten en dergelijke. Gedeeltelijk kwam dit doordat auteurs, leerkrachten, bibliothecarissen en recensenten van opvattingen veranderden, en er nieuwe auteurs bij kwamen. Maar ongetwijfeld verscheen een deel van die boeken ook door gerichte opdrachten vanuit de markt.

Het nederlatalige gebied was natuurlijk niet het enig cultuurgebied waar de geschetste ontwikkelingen plaats vonden. De werkgroepen en aanverwante critici vonden hun gelijken in veel westerse landen, hoewel er over en weer weinig contact was. Zo had en heb je in de Bondsrepubliek de Rote Elefant, een bundeling van werkgroepen, en in Londen had je de Children's Rights Workshop. Met de verandering van opvattingen in stemhebbende en creatieve kringen kwam er dus ook een aanbod aan mogelijke vertalingen – en meer dan de helft van de nederlandstalige kinderliteratuur bestaat uit vertalingen. De bekende 14 plus-reeks van Lemniscaat, die inderdaad in deze periode startte en waarin vrijwel elk levensprobleem wel een kans krijgt, bestaat vrijwel uitsluitend uit vertalingen.

Auteurs hebben het ook wel eens moeilijk gehad met de eisen die critici 'ineens' begon te stellen. Ze voelden zich bedreigd in hun vrijheid de verhalen te schrijven die ze in hun hoofd hadden. Dat waren niet alleen auteurs van de oude garde, maar ook auteurs die er in de geschriften van de nieuwe garde critici beter of soms zelfs heel goed van afkwamen. Een bekend voorbeeld is de door de werkgroepen toch zeer gewaardeerde Guus Kuijer. Alle opvoeders, vooral zij die het zo goed wisten (en daaronder vielen heel veel progressieve critici), kregen er in zijn *Het geminachte kind* uit 1980 ongenadig van langs. En ook de evenzeer gewaardeerde auteurs van het Schrijverscollectief, als bij voorbeeld Willem Wilmink, lieten zich wel een sceptisch uit. 'Wij schrijven niet volgens een programma', was eigenlijk de teneur van alle schrijversprotesten. Hierover een treffend citaat:

'Men boog zich over de vraag of, en zo ja hoe en welke schrijvers hun geloofsbriefjes bij de werkgroepen hadden ingediend. Een schrijver aan het woord. Karel (Eykmán, *hw*): "Die vraagstelling bevat me niet. Zo was het niet, er kwamen geen opdrachten uit werkgroepen. Misschien liepen een paar schrijvers met de mode mee. Nee, er zat die jaren iets in de lucht, dat werd herkend door sommige schrijvers en recensenten. Willem Wilmink zei: "Ik heb geen zin om voor die Rooie Vrouwen te werken, aan hun eisen te voldoen." "Flauwekul! Hij kon best, net als ik, in opdracht schrijven. Ik heb *De Gorterbuurt* in hun opdracht geschreven, door hen gestimuleerd. Ik heb van hen geleerd. Het hele idee dat het in gang gezet zou zijn door de werkgroepen klopt niet. Zo werkt dat niet bij goede schrijvers als Wim Hofman, Els Pelgrom, zelfs bij Henk Barnard. Zo van, laat ik daarover schrijven, want dat is in de mode. (...) Het Schrijverscollectief bestond niet uit maatschappijkritische, feministische heren. Die kwamen uit een heel andere traditie, van absurdisme, anarchistische humor, provocerend schrijven. Ik was de enige die contact had met werkgroepen. De anderen hadden nog niet eens kinderboeken geschreven."'¹²

Dat de invloed van werkgroepen evenwel niet tot nul terug valt te brengen bleek ook op een andere wijze:

"Tonny (Meelis, werkgroep lid): "Natuurlijk wilden wij wat veranderen; wij wilden een gevarieerder aanbod boeken, dat je niet altijd over hetzelfde wereldbeeld hoefde te lezen. Maar al heel snel kregen we de kritiek dat we opdrachten voor bepaalde boeken uitgedeeld hadden. Ik herinner me dat ik een telefoontje kreeg van een auteur die zijn manuscript van Ploegsma had teruggekregen, omdat de hoofdpersoon geen jongen maar een meisje moest zijn. Dat had ze geweigerd te herschrijven en zij moest haar woede even op mij afreageren" ¹³

De verschrikkelijke wereld van het kinderboek

In 1980 vond een symposium plaats onder de noemer 'Veel verhaal weinig kritiek'. De discussie op dit symposium mocht dan misschien niet bevredigend zijn, er was wel een teneur waarneembaar, die kenmerkend voor de komende jaren zou zijn.¹⁴ Het ging niet meer om wat er wel of niet kan in kinderboeken. De vraag was of je het kinderboek als middel in de opvoeding ziet, of als kunstwerk. Deze tegenstelling, die in het geheel geen tegenstelling is (waarom zou kunst niet kunnen bijdragen tot opvoeding?), beheerste veel polemieken in de jaren tachtig.

Een flinke aanzet daartoe leverde Guus Kuijer in 1980 met zijn *Het geminachte kind*. Kuijer genoot in die jaren zeer veel waardering van kinderboekcritici en nam in 1979 de Staatsprijs voor Jeugdliteratuur in ontvangst. Zijn boek werd gespeld.¹⁵ En reacties bleven niet uit. *Het geminachte kind* bevat een achttal onderling min of meer samenhangende 'stukken', waarin Kuijer een bepaald type volwassene op de korrel neemt: het type dat meent de wereld in zijn zak te hebben en op alles een antwoord te weten. Pedagogen zijn volgens Kuijer van dit type. Zij hebben een stelselmatige minachting voor het kinderlijke in de mens, en daarmee ook voor kinderen. Het kinderlijke is volgens Kuijer te kenmerken door spontane leergierigheid en vertrouwen. Dat wordt er, aldus Kuijer, op onze scholen uitgeramd. In het zevende stuk, 'De twee Robinsons', gaat Kuijer tegen de kinderboekenwereld te keer:

'In de verschrikkelijke wereld van het kinderboek kan het je overkomen dat pedagogen je boek onder het kopje "gebroken gezin", "doorbroken rolpatronen" of andere hocus-pocus huisvesten, want voor hen is een boek een "onderwerp" dat wordt "behandeld". Pedagogen willen niet weten wat een boek is, want zij hebben er een hekel aan. Het boek immers ontsnapt, als het goed is, altijd aan dat soort rubriceringen (...).'¹⁶

En:

'Voor mensen die in literatuur geïnteresseerd zijn, is het kinderboek vrijwel nooit de moeite van het bestuderen waard. Het kinderboek houdt zich met de antwoorden bezig, niet met de vragen, met de oplossingen in plaats van met de raadsels. Mensen die zich met

kinderboek bezig houden zijn geïnteresseerd in het "onderwerp", het pedagogische doel van het boek, niet in het boek als uiting van een belangwekkende persoonlijkheid. En kinderboekenschrijvers schrijven dan ook over "onderwerpen", hebben pedagogische doelen en tonen zo min mogelijk persoonlijkheid. (...) Kinderboekenschrijvers zijn niet zomaar een beetje volwassen, het zijn de keurigste, meest aangepaste, ontkenlijkste volwassenen die ooit de pen hebben gevoerd. Het innige damesboek van vroeger is het innige kinderboek van nu."¹⁷

En nog maar een citaat:

'Maar het kenmerk van literatuur is nu juist de onveiligheid, het onbekende terrein, de schrik en de onverhoedse lach. Onveiligheid is ook kenmerkend voor de werkelijk grote boeken in de kinderliteratuur. Het is onzin om net te doen alsof Robinsons eiland veilig is. Het is een leugen. We bevinden ons allen op onbekend terrein en echte schrijvers geven daar onverholen blijk van. Veel schrijvers van literair werk hebben mij toevertrouwd dat zij graag een kinderboek zouden willen schrijven, maar zij *vonden het te moeilijk*.¹⁸ Je schaamt je wild als je bedenkt met hoeveel gemak kinderboeken worden geproduceerd. Hoeveel bekroonde boeken zullen over tien jaar nog bestaán? Geen één denk ik, terwijl daar toch heel aardige pogingen tussen zaten. Het klimaat der pedagogen bevordert de middelmatigheid. De kinderboekenschrijvers hebben elkaar zo dik onder de stroop gesmeerd dat ze werkelijk denken dat het kinderboek literair iets betekent. Wel, dames en heren, het betekent literair gezien noppes en het zal noppes blijven betekenen zolang er gepedagoogd wordt.'¹⁹

Ik citeer Kuijer zo uitgebreid omdat hij zeer trefzeker de zwakke plekken in de kinderliteratuur en de instellingen die zich daarmee bezig houden wist aan te wijzen, al was hij wat zwak in zijn voorbeelden en argumenten. Vreemd genoeg gaf de kinderboekenwereld die Kuijer in zulke schrille woorden beschrijft geen weerwoord. Integendeel, er was geen recensent die niet enige lovende woorden voor deze tirade had, en ook in de wandelgangen klonken mooie woorden.

Er kwam wel weerwoord van een pedagoog: hoogleraar Dolf Kohnstamm nam de handschoen op en pareerde in *De Volkskrant*, in de *VARA-gids*, en in een overvolle zaal in Musis Sacrum te Arnhem, waar hij op een studiedag van de Katholieke Onderwijsvereniging met Guus Kuijer in debat ging. En tenslotte stelde hij een boekje samen, *Kuijer mooi en lelijk*, waarin hij alle kritiek op en steun aan Kuijer nog eens samenvat.²⁰ Daarna stierf het debat, onder meer doordat Kuijer weigerde hieraan nog verder een woord vuil te maken. Hij was de publiciteit moe.

Zoals gezegd werd *Het geminachte kind* in de kinderboekenwereld met instemming gelezen, ook al werd opgemerkt dat Kuijers redenering rammelt. Dat gaf niet, zijn ideeën en provocerende kenschetsen brengen lezers tot nadenken, vond men. En het kan natuurlijk ook zijn dat de heftig aangevallen 'progressieve critici' en kinderboekenschrijvers hun schouders ophaalden: 'Die Kuijer, zo'n opgewonden standje.' Maar zijn

stellingname werd zeker opgevat als solidariteit met kinderen en ja, zijn jeugdbibliothecarissen en kinderboekenschrijvers immers niet solidair?

Literatuur gaat niet over 'onderwerpen'

In goede aarde viel zijn gefoeter over kinderboeken die steeds maar over een 'onderwerp' moeten gaan, die voortdurend taboes moeten doorbreken, die dus moeten opvoeden, net als vroeger, maar dan progressief. Literatuur gaat niet over 'onderwerpen', riep Kuijjer. Daarmee gaf hij steun aan die kinderboekrecensenten, die dat de laatste jaren ook steeds riepen, vooral in de richting van de ijverig rubricerende werkgroepleden en aanverwante critici.

Die zagen overigens inmiddels zelf ook al dat er meer in een verhaal steekt dan rolpatronen en wereldbeelden. Veelzeggend was de naamsverandering van het gidsje *Het kinderboek vanuit een andere hoek*: deel 5 daarvan, dat in 1982 verscheen, heette *Boekenwijs/Boekenwijzer*, en 'de andere hoek' was dus verdwenen. En het laatste deel van *Zozo*, *Zozo 5, kritische informatie over jeugdliteratuur*, verscheen in 1981.

Het debat over 'literaire' en 'pedagogische' maatstaven lag stil, tot in 1986 het Platform voor Kinder- en Jeugdliteratuur met een (gesubsidieerde!) studie kwam die poogde aan te tonen dat er helemaal geen verschil tussen deze criteria kan worden gemaakt.²¹ Dat werd weer van alle kanten tegengesproken. Op een door het Platform belegde studiedag kraakte een panel het rapport grondig.²² De discussie werd echter vertroebeld door vragen naar methoden van onderzoek.²³ Het gekrakeel over wereldbeelden en rolpatronen leek voorgoed verstomd, evenals dat over boeken, die kinderen zouden moeten doen inzien dat de maatschappij veranderd moet worden.

Zo nu en dan flakkert het debat echter weer op. Nadat men eerst, begin jaren tachtig, opgelucht vastgesteld dat fantasie weer mag, wordt er toch ook wel eens geroepen dat er nu ineens wel erg veel fantasie komt (in de Bondsrepubliek spreekt men over een 'Phantasiewelle'), dat zoiets allemaal maar 'escape' is, en dat er bovendien soms enge visies in die verhalen schuilen. Juist ja, het wereldbeeld dus. Zo wordt er bij onze oosterburen, maar ook in eigen land, forse kritiek op de succesvolle auteur Michael Ende (*Momo en de tijdsparaders, Het oneindige verhaal*) uitgeoefend.²⁴ En Thea Beckman krijgt kritiek op de visie die er achter *Kinderen van Moeder Aarde* schuilt. Bovendien is men in Vlaanderen helemaal nooit gestopt met de discussie over de strekking van kinderliteratuur. Integendeel, daar komt de discussie pas goed op gang, getuige bij voorbeeld de kolommen van het tijdschrift *Pluizer*.²⁵

Verder duikt na sommige uitreikingen van Griffels en Penselen een met de discussie samenhangende kwestie op. 'Mooi boek', zegt men dan, 'maar vooral mooi voor grote mensen, de meeste kinderen vinden er niks aan'. En kinderboeken dienen toch vooral door kinderen mooi gevonden te worden. Soms is er niets aan de hand. *Otje* van Annie M.G. Schmidt, of de Madelief-boeken van Guus Kuijjer, vinden veel grote mensen én veel kinderen mooi. Maar toen *Kleine Sofie en Lange Wapper* van Els Pelgrom in

1985 een Gouden *El* kreeg, barstte onmiddellijk kritiek los. 'De meeste kinderen prumen dat boek niet, snappen het niet, het is te literair,' luidde de kritiek.²⁶ Nu spelen bij deze uitspraken ook opvattingen over de bedoeling van prijzen, en speciaal van deze prijzen mee. Vragen over de opvoedkundige waarde van al dan niet bekroonde boeken worden noch op persconferenties, noch in de toonaangevende media gehoord of gelezen (wel natuurlijk in dagbladen als *het Nederlands Dagblad*, en je moet de ouders niet de kost geven, die enigszins geschokt zijn door de rigoreuze wijze waarop in boeken van Roald Dahl vervelende grote mensen van het toneel verdwijnen).

Kinderliteratuur is ook literatuur, en dient ook als literatuur beoordeeld te worden. Deze stelling ondervindt heden ten dage nauwelijks tegenspraak, maar er is een adder onder het gras.

Wat en waarom lezen kinderen, en hoe leer je ze lezen?

Kinderliteratuur is wel voor kinderen, nemen we aan, en het is dus een beetje gek als iets kinderliteratuur genoemd wordt, wat kinderen versmaden. Is het dan nog kinderliteratuur? Die vraag stelt men bij voorbeeld bij opzienbarende prentenboeken als *Toen viel de bom* (1983) en *De Verschrikkelijke Blikjes-Generaal en de Oude Ijzeren Dame* (1984) van Raymond Briggs, en in diens thuisland (Engeland) ook bij *Fungus the Bogeyman* en *Gentleman Jim*. Het heeft geen zin die boeken hier uitgebreid te bespreken; het heeft zeker wel zin om naar de boekhandel te gaan en ze te bekijken. Het zijn schitterende boeken, maar ook voor kinderen?²⁷

Wat begrijpen kinderen nu eigenlijk wel of niet? En wat vinden ze leuk? Met deze vragen ben ik aangeland bij wat kinderboek 'deskundigen' in de jaren tachtig heel vaak bezig houdt.

Theoretiseren over wat kinderen eigenlijk zouden moeten lezen en mopperen over gebreken in het aanbod gebeurt nog wel, maar heeft plaats geruimd voor een praktischer houding, zowel in Vlaanderen als in Nederland. Belangrijker dan wat kinderen lezen wordt dat kinderen lezen. En natuurlijk, als ze eenmaal lezen, is een gevarieerd aanbod gewenst. Verder is het van belang iets te weten over leesgewoontes en voorkeuren van kinderen, liefst ook in het licht gezien van het aanbod in andere media, met name televisie.

De belangstelling voor dat soort onderzoek stijgt.²⁸ Helaas zijn er in Nederland en Vlaanderen weinig onderzoekers die bereid zijn zulk onderzoek te plegen. Alleen op het Baschwitz-Instituut voor Massacommunicatie van de Universiteit van Amsterdam is Saskia Tellegen met haar studenten en assistenten bezig onderzoek te doen naar de vrijetijdsbesteding van kinderen, en het belang dat kinderen aan lezen hechten. Uit dat onderzoek rolt zo nu en dan een paper of een artikel, en in 1986 een proefschrift, en eindelijk in 1987 ook een boek, *Waarom zou je lezen?*²⁹ Het antwoord op die vraag is: omdat het je stemming verbetert, en soms steek je er ook nog wat van op. Aardig is bovendien dat de auteurs zich mengen in het debat over literatuuronderwijs en daarin een markant standpunt innemen: aannemende dat een belangrijk doel van het

onderwijs is kinderen aan het lezen te krijgen en te houden. ³⁰ Bestrijden zij de veel gehuldigde didactische opvatting dat je leerlingen zonder meer moet leren met kritische distantie te lezen. Lekker kunnen wegzinken in een boek bevordert het op geëigende momenten grijpen naar een boek, en dient zo dus dat belangrijke onderwijsdoel.³⁰

Op kleinere schaal worden overigens hier en daar wel vragen aan kinderen over hun voorkeuren en leesgewoontes gesteld (enquête-gewijs, maar ook wel eens minder formeel, gewoon in de klas) en bovendien is er buitenlands materiaal, zodat we toch niet helemaal van kennis verstoken blijven.³¹ Verder zijn er ook de tweejaarlijkse onderzoeken naar vrijetijdsbesteding van jongeren, die uitgevoerd worden door de tijdschriftendivisie van uitgeversgigant VNU. Die zijn te breed opgezet om veel kennis omtrent leesgewoontes op te leveren, maar tonen wel dat lezen nog steeds een geliefde tijdsbesteding van jongeren is. En dan is kort geleden ook nog besloten periodiek het onderwijs te peilen; de eerste aflevering van dit Periodiek Peilingsonderzoek van het Onderwijs (PPON) bracht enige beroering teweeg, omdat minstens één op de twintig leerlingen 'functioneel analfabeet' zou zijn.³² Uit het onderzoek blijkt echter dat lezen nog steeds een onder kinderen geliefde bezigheid is, en dat televisiekijken en lezen elkaar lang niet altijd uitsluiten. Niettemin maakt men zich toch ongerust over de toekomst van het lezen.

Symposia en een platform

Wat betreft het wetenschappelijk onderzoek naar kinderliteratuur zijn er hoofdzakelijk drie universiteiten waar men permanent aandacht aan kinderliteratuur besteedt: Leuven, Tilburg en Leiden. Van de Leuvense hoogleraar Rita Ghesquiere verscheen in 1982 *Het verschijnsel jeugdliteratuur*, een poging om de positie van deze vorm van literatuur in de literatuur in het algemeen te schetsen. Verder werkt men in Leuven aan een geschiedenis van de negentiende-eeuwse Vlaamse kinderliteratuur, en gaan er scripties over allerhande onderwerpen op dit gebied, tot en met aloude rolpatronen. In Leiden was tot enkele jaren geleden de enige leerstoel in Nederland voor kinderliteratuur, bezet door Ria Bauer-van Wechem. Nu wordt er nog onderricht gegeven, wat alweer scripties over de meest uiteenlopende onderwerpen oplevert, en er wordt onderzoek naar bibliotherapie gedaan. Van de subfaculteit Letteren van de Katholieke Universiteit Brabant (voorheen Katholieke Hogeschool Tilburg) komt veel onderzoek op dit en op aanverwant gebied. Deze subfaculteit bood als eerste een programma aan dat studenten in staat moet stellen na afloop in een breder gebied dan alleen in het onderwijs een baan te vinden. Een aanpak die ook elders aansloeg en doet veronderstellen, en niet ten onrechte, dat er onderzoek gedaan wordt naar en belangstelling gekweekt wordt voor de wijze waarop literatuur tot stand komt, aan de man gebracht wordt, en genoten of gebruikt wordt. En dat doet weer enige belangstelling veronderstellen, eveneens niet ten

onrechte, voor onderwijs in letteren en taal, voor leesgewoontes en voor de wereld van het kinderboek.

Die belangstelling verklaart de start in 1982 van een reeks symposia, waarvan het eerste veelzeggend heette: *Kinderen tot lezen stimuleren*. Daarna volgden *Kinderen letteren leren*, *Kinderen laten lezen*, *Speerpunt lezen*, *Kinderen en non-fictie* en *Lezen in de basisvorming*. Op een enkele uitzondering na volgden hierna steeds gelijknamige boeken, met daarin de symposiumbijdragen, soms aangevuld met andere hoofdstukken.³³ Bovendien besteedt het tijdschrift *En nu over jeugdliteratuur* (vanaf 1987 *Leesgoed*) er tot nog toe steeds een themanummer aan.³⁴ De symposia bieden een van de weinige mogelijkheden tot georganiseerde discussie, waaraan zowel bibliotheek- als onderwijsmensen deelnemen.

Het onderzoek in Tilburg springt ook het meest in op de belangstelling voor de functie van kinderliteratuur. Zo is er bij voorbeeld onderzoek verricht naar het effect van het lezen van engelstalige kinderboeken bij het Engels in het basisonderwijs.³⁵ Verder bestond er een interdisciplinaire werkgroep voor onderzoek naar kinderliteratuur, en spraken de Tilburgse hoogleraar Hugo Verdaasdonk en het NBLC over de mogelijkheid een platform op te richten voor iedereen die zich betrokken voelt bij onderzoek naar kinderliteratuur. Het een en ander werd gecombineerd en in 1985 werd het Platform Kinder- en Jeugdliteratuur opgericht. Er is nu een scriptiebank, ondergebracht bij het documentatiecentrum 'Boek en jeugd' van het NBLC (zie onder), er worden enkele onderzoeken onder platformvlag verricht, er worden studiedagen en een cursus georganiseerd, en enkele keren per jaar verschijnt een mededelingenblad, *Documentatieblad kinder- en jeugdliteratuur*.³⁶

Documentatiecentra

In Vlaanderen ijverde een klein groepje enthousiastelingen jarenlang voor een documentatiecentrum (en pomotiecentrum) voor de Vlaamse kinderliteratuur. Het kwam er in 1976: het Nationaal Centrum voor Jeugdliteratuur in Antwerpen.³⁷ Onderdak vond het in het Archief en Museum voor het Vlaams Cultuurleven, de loonkosten betaalt het Vlaams ministerie voor cultuur.

In Nederland kwam het al vanaf 1952 werkzame Bureau Boek en Jeugd in 1972 terecht bij het uit ontzuilende fusies ontstane *Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum* (NBLC). Het groeide uit tot een nationaal documentatiecentrum op het gebied van 'boek en jeugd', en ontwikkelde een abonnementensysteem waardoor ook de openbare bibliotheken over veel van de opgeslagen documentatie konden en kunnen beschikken.³⁸

Afbraak en opbouw

Het aanbod aan kinderliteratuur groeit slechts langzaam, en neemt in Nederland (nog niet in Vlaanderen) de laatste jaren zelfs niet meer toe. Op gezette tijden klagen uitgevers en boekhandelaren over tegenvallende

verkopen (met 1982 als dieptepunt), maar op andere tijden toch tevreden, geheel zoals te verwachten is bij gelijk blijvende cijfers. Als er wordt geklaagd, wordt er wel eens verwijtend gewezen naar de bibliotheken. Die zouden kopers uit de winkel houden. Maar de statistieken wijzen uit dat er, met enkele jaren vertraging, ook in de bibliotheken een eind aan de tot dan zeer forse groei aan leden is gekomen. Meer voor de hand liggende oorzaken zijn de daling van inkomens van ouders, en het kleiner wordend kindertal. Andere oorzaken zijn, ironisch gezien het bovenvermelde verwijt, bezuinigingen in het bibliotheekwerk, waardoor minder boeken gekocht worden, en idem dito in het onderwijs. Dit geldt zowel voor Nederland als voor Vlaanderen, hoewel daar nog wel van een stijgend aanbod aan kinderliteratuur sprake is, evenals van een licht stijgende verkoop, opmerkelijk gezien het feit dat de bezuinigingen in Vlaanderen nog drastischer dan in Nederland waren.

De Nederlandse regering, in de eerste drie naoorlogse decennia geneigd onderwijs en bibliotheekwerk te versterken, voert nu een curieus beleid. Enerzijds maakt ze (tot kort geleden), geld vrij voor extra onderwijs en vergelijkbare ondersteuning ten behoeve van minder bedeelde kinderen, en verklaart ze 1987 zelfs pontificaal tot Jaar van de Leesbevordering, anderzijds voert ze een systematisch bezuinigingsbeleid ten koste van diezelfde scholen en bibliotheken. Wat met de ene hand wordt gegeven, wordt met de andere weggenomen. Van bevorderen van het lezen onder kinderen komt zo weinig terecht.

Treurig genoeg vielen juist voor en in het Jaar van de Leesbevordering de grootste klappen. Wel werden heel veel leerkrachten in het kader van de 'zorgverbreding' bijgeschoold in het leren lezen, maar door groepsvergroting en het ontbreken van middelen om aantrekkelijk leesmateriaal te kopen komt daar, mag men vrezen, in de praktijk weinig van terecht. Steeds meer worden leerlingen afhankelijk van onbezoldigd enthousiasme en vrijwilligerswerk van ouders en leerkrachten. Er is niets tegen onbezoldigd enthousiasme, maar het haalt naast bezoldigde armoe vaak weinig uit.

Voor de bibliotheken geldt grosso modo het zelfde. Schoolbibliotheekdiensten worden met sluiting bedreigd. Jeugdafdelingen moeten het met minder personeel en middelen stellen. De eerste bezuinigingsronde wordt vaak nog opgevangen door alerte gemeentebesturen, maar dat is een tijdelijke zaak.

Het is leuk, maar daarnaast ook curieus, dat een kersvers initiatief als de Stichting Lezen wel op warme aandacht en ondersteuning van de minister van WVC mag rekenen. Bij nader inzien is de steun van WVC niet zo curieus: de belangrijkste taak van Stichting Lezen is het werven van middelen buiten de gebruikelijke subsidiekanalen om, sponsoring dus. Stichting Lezen is in 1987 door de CPNB opgezet met steun van enige andere instellingen.³⁹ Het initiatief bevestigt wel de geschetste trend van de laatste jaren: niet wát, maar dát kinderen lezen wordt van belang geacht. Bij die trend past ook de oprichting in 1987 van een landelijke kinderjury,

met een prijs die de prijzen van de in Nederland talrijke plaatselijke kinderjury's moet gaan overschaduwen,⁴⁰ en de uitzending door Teleac, in 1986, van een cursus *Over kinderboeken*, met bijbehorend gelijknamig en voor een groot publiek bedoeld boek.⁴¹ Dit alles overigens naast de al jaren eerder gestarte activiteiten van openbare bibliotheken, met steun van het NBLC, om kinderen tot lezen te brengen: zie bij voorbeeld de jaarlijks verschijnende en ook in de boekhandel verkrijgbare gids *Boek en jeugd*, en de boekenfoldertjes, tentoonstellingspanelen en posters in veel bibliotheken.

Tekenend is verder de verandering van activiteiten van het Nationaal Centrum voor Jeugdliteratuur in Antwerpen. Aanvankelijk werd er vooral gedocumenteerd,⁴² tegenwoordig wordt de meeste energie gestoken in de promotie van het Vlaamse kinderboek en in het organiseren van de Vlaamse jeugdboekenweek, die in tegenstelling tot de Nederlandse kinderboekenweek in het voorjaar valt. Opmerkelijk, en ook een teken des tijds, is dat die organisatie pas goed van de grond kwam dankzij sponsoring door een spaarbank.

De poging om in Nederland in samenwerking met lokale kinderjury's, een soort nationale kinderjury van de grond te krijgen heeft een pendant in Vlaanderen, waar al enkele jaren twee jury's vele lokale kinderjury's bundelen: de Vlaamse Kinder- en Jeugdboekenjury, en de Kinderjury van Limburg. In eerste instantie gelieerd aan de Vlaamse kinderjury, ontstond bovendien een jaarlijks verschijnende kinderboekengids, die allengs in een jaarboek voor de Vlaamse kinderliteratuur aan het veranderen is: *Bubi* (afkorting voor Boek Uit Boek In).

Ondanks bezuinigingen, fusies, reorganisaties en ontslagen gaan veel mensen onvervaard door met het onder de aandacht brengen hoe belangrijk lezen is, en hoe leuk. Dat zal nog wel even hard nodig blijven. Discussies over wereldbeeld, verschillende soorten criteria en kwaliteit vinden daarnaast plaats in de marge; de wetenschap bestudeert allereerst hoe anderen het lezen aan de man brengen.

Peilingsonderzoek, teruglopende verkoop van boeken en teruglopende uitleencijfers van bibliotheken, bezuinigingen in het onderwijs, bibliotheekwerk en in de kunstzinnige vorming, uitbreiding van zendtijd, het vormt met elkaar een goede voedingsbodem voor een hernieuwde discussie over de argumenten en de juiste methode om kinderen aan het lezen te krijgen en te houden, en die discussie komt deze jaren op gang.⁴³ En in de praktijk wordt ze gevoed door het onderwijsvoorrangsbeleid (of wat daarvan na de laatste bezuinigingen overblijft), door het zorgverbredingsbeleid (dat onder andere gestalte kreeg in de bovenvermelde massale bijscholing van leerkrachten in het leren lezen), door pogingen om aan de vijf traditionele takken kunstzinnige vorming een zesde, taal- of literaire vorming, toe te voegen en door de noodzaak voor bibliotheken actiever lezers te werven. Mag het rond kinderliteratuur misschien wat stiller worden, over kinderen en

lezen in het algemeen zal de komende jaren veel gesproken en geschreven worden.

Lezen, zo beseft men weer eens, moet je kunnen, voordat je een heleboel andere kinderen kunt leren en doen, en dient dus ondanks alle modieuze praatjes over beeldcultuur, computers en verdwijnende boeken voorwerp van aanhoudende zorg te zijn.

Noten

1. Nee, niet die van de kinderbijbels en van *Ratje*. Zijn zoon.

2. Zie het verslag in *En nu over jeugdliteratuur* 1980 nr. 6 p. 253-254, een reactie daarop (van tegengeluiden Anne de Vries) in *En nu over jeugdliteratuur* 1981 nr. 1 p. 43-45, en reacties dáárop in *En nu over jeugdliteratuur* 1981 nr. 2 p. 77-80. Overigens bevatte *Veel verhaal weinig kritiek* ook veel literaire kritiek.

3. Zie over werkgroepen het lemma 'Werkgroepen' in het *Lexicon van de jeugdliteratuur* en E. Nannings-Roozenburg, 'De ene werkgroep is de andere niet', in *En nu over jeugdliteratuur* 1981 nr. 4, p. 142-146. Het voorlichtingscentrum van de Eindhovense werkgroep is inmiddels opgeheven.

4. Zie: J. Kok, Anti-autoritair kinder- en jeugdboeken, in: *Buiten het boekje*, 1979 nr. 18. Hoewel bescheiden gepresenteerd als voorstudie is dit een grondige studie, waarin veel te vinden is.

5. D. Kohnstamm, *Het bijzondere van het gewone, de kinderboekjes van Dick Bruna*. Mercis, 1974. 6. K. Ottenhoff en F. Peters, *Over jeugdliteratuur, een oriënterende reader ten behoeve van het universitaire onderwijs*. Instituut voor Neerlandistiek van de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam, 1974.

7. En ook over jeugd- en schoolbibliotheekwerk. De eerste reeks heette eerst *Buiten het boekje*, werd na nummer 29 naamloos, maar bestaat nog steeds. De tweede reeks, eigenlijk een tijdschrift, heette *Refleks*, werd samen met de Belgische uitgeverij Van In uitgegeven en was dus een uniek produkt van Vlaams-Nederlandse samenwerking. Het is inmiddels ter ziele, maar veel afleveringen zijn nog als brochures te verkrijgen.

8. Enkele andere titels: T. Anbeek en J. Fontijn, *Ik heb al een boek, het analyseren van jeugdboeken, lectuur en literatuur*. Groningen, 1975; S. van Campen en C. van der Burg, *De onderste plank*. Zeist 1976; H. Alofs, *Jeugdliteratuur, werkboek* 1977. Moller Instituut, 1977. J. Daane, *Avonturen met kinderen en boeken*. De

Toneelcentrale, 1977. J. Anker en J. Boland, *Jeugdboeken in de klas*. Groningen, 1978. A. van der Geest en W. Swüste, *Het gebruik van de schoolmediatheek*. 's-Hertogenbosch, 1978.

9. Beide periodieken zijn inmiddels gesneuveld. *Project jeugdliteratuur* vond nog vijf jaar een vervolg in het onderwijsgerichte blad *Leestekens*, met Jacques Vos als hoofdredacteur, maar ook dit blad sneuvelde in 1986.

10. De eerste doctoraalscriptie over kinderliteratuur die de aandacht trok is die van Betske Tans en Marleen Wijma. Met name hun samenvatting in *Levende talen*, 1973, nr. 302 p. 536-544, werd regelmatig geciteerd. Zij pasten de in die dagen in het voortgezet onderwijs in zwang geraakte structuuranalyse op kinderliteratuur toe.

11. Bijvoorbeeld tijdens het genoemde congres 'Veel verhaal weinig kritiek', Den Haag 1980.

12. Zie: M. Verbeek 'Ach, de jaren '70; maar, wat nu', in: *En nu over jeugdliteratuur* 1986 nr. 3, p. 99-104.

13. Zie vorige noot.

14. Zie noot 5.

15. Guus Kuijer, *Het geminachte kind*, Amsterdam 1980.

16. *Het geminachte kind*, p. 129-130.

17. *Het geminachte kind*, p. 130.

18. Cursivering van Kuijer.

19. *Het geminachte kind*, p. 131-132.

20. D. Kohnstamm, *Kuijer mooi en lelijk*, naar aanleiding van Guus Kuijers *Het geminachte kind*, met bijdragen van onder andere Jan Paul Bresser, Maria Hendriks, Aukje Holtrop, Henk Lagerwaard, Aad Nuis en Renate Rubinstein. Lisse, 1981.

21. T. Baudoin, e.a., *Pedagogische en literaire overwegingen inzake kinder- en jeugdliteratuur*, Tilburg 1986.

22. Zie het verslag van die dag in *Leesgoed* 1987 nr. 1, p. 29-30.

23. De onderzoekers gaan namelijk van de eigenaardige stellingname uit dat een uitspraak literair of pedagogisch genoemd moet

worden, als de persoon die uitsprekt wat opleiding of werkring betreft thuishoort in literaire of pedagogische kringen.

24. Zie in openbare bibliotheken de documentatiemap over Michael Ende, en H. Verschuren, 'Heeft iedereen mij begrepen?', in *Bzzletin* 103.

25. Dit tijdschrift is in 1986 ter ziele gegaan.

26. Zie bijvoorbeeld: M. Wijma, 'Sofie past toch niet in haar theaterje? Kinderen over Kleine Sofie en Lange Wapper', in *En nu over jeugdliteratuur* 1985 nr. 4, p. 142-143. Dergelijke reacties vallen ook te beluisteren op het in 1987 toekennen van de Gouden Griffel aan *Lena lena* van Harriët van Reek.

27. Zie hierover ook mijn bijdrage elders in dit nummer.

28. Waarmee ik niet wil suggereren dat er voor 1980 niet zulk onderzoek verricht werd. Dat werd er namelijk wel, maar niet zo opzienbarend, en vaak toch nog gedreven door verontrusting over wát kinderen lezen, meer dan óf ze eigenlijk wel lezen.

29. S. Tellegen en I. Catsburg, *Waarom zou je lezen?* Groningen, 1987.

30. Het is hier niet de plaats om genoemde didactiekdiscussie samen te vatten: ik verwijs naar J. Vos in *Leesgoed* 1987 nr. 6.

31. Zie voor overzichten: J. Sijstra in *En nu over jeugdliteratuur* 1984 nr. 1 p. 13-17, en de literatuurlijst in 1984 nr. 5, p. 189-191. Dit laatste overzicht is niet helemaal compleet, zoals in de inleiding opgemerkt wordt, en bovendien nu natuurlijk alweer verouderd.

32. Zie H. Wesdorp, *Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau*. Den Haag 1985.

33. Alle uitgegeven door Zwijsen. De laatste bundel, *Speerpunt lezen*, verscheen in 1987. De bundel *Kinderen en non-fictie* verschijnt begin 1988.

34. Dit blad is na het sneuvelen van *Leestekens* en het sneuvelen van *Pluizer* het enig overgebleven vakblad op het gebied van de kinderliteratuur. Het wordt uitgegeven door het NBLC, en is een vervolg op het mededelingenbulletin van het in die instelling gehuisveste documentatiecentrum Boek en Jeugd. 35. Een verslag hiervan staat in *tit, interdisciplinair tijdschrift voor taal- en tekstwetenschap* september 1986, en in *We are reading, boeken bij Engels in het basisonderwijs*, Den Haag, 1987.

36. Adres van het Platform: Rijksuniversiteit Leiden, vakgroep KLOP, Sectie Kind en Media, Rijnsburgerweg 169, 2334 BP Leiden. Het Platform is officieel een stichting.

Men kan voor tenminste f 25,- (of het equivalent in Bfr) begunstiger worden ontvaard dan genoemd blad en het recht aan studiebijeenkomsten en cursussen deel te nemen. 37. Minderbroedersstraat 22, 2000 Antwerpen, (09-3) 23 25 58 0/23 41 66 7. (vanuit Nederland).

38. Taco Scheltemastraat 5, Den Haag, open op werkdagen van 9 tot 4, afspraak maken is niet verplicht maar wel handig: (070) 14 16 44. Hier staan nu 5000 vakboeken en 50 jaargangen van vaktijdschriften, alsmede 45000 kinderboeken, knipsels, losse artikelen, kindertijdschriften en dergelijke, en sinds kort wordt ook audiovisueel materiaal voor kinderen gedocumenteerd. Een en ander is onder meer op onderwerp in een catalogus te vinden.

39. De CPNB en NBLC, het Letterkundig Museum, Stichting Schrijvers-School-Samenleving en Bzztòh plegen regelmatig overleg over leesbevordering (de term stamt ook uit het huidige decennium) teneinde activiteiten op elkaar af te stemmen. Met de CPNB als motor is in die kring het idee geboren.

40. Deze landelijke kinderjury is opgezet door CPNB, NBLC en VARA, en werkt met voorselectie in bibliotheken, boekwinkels en scholen, en eindelectie door een kinderjury. De opzet is enigszins vergelijkbaar met de in 1987 door de CPNB ingestelde Publicksprijs, die eveneens de trend bevestigt.

41. J. Linders-Nouwens e.a., *Over kinderboeken; Voor ouders met kinderen tussen 5 en 12 jaar*. Den Haag 1986.

42. Een resultaat van die documentatie was bij voorbeeld de lijvige catalogus *Het Vlaamse kinder- en jeugdboek van 20- tot zoveel van E. Ryckaerts*, uitgebracht in de jaren tveertig ter gelegenheid van de gelijknamige tentoonstelling. Sindsdien zijn anderen in Vlaanderen verder gegaan met de bibliografie van het Vlaamse kinderboek. In 1986 verscheen van Staf Loots het eerste deel van wat een complete bibliografie moet worden.

43. Een mooi startpunt vormden de conferentie over leesbevordering die de Nederlandse Boekverkoopersbond op dinsdag 3 november 1987 hield en waarvan het verslag onlangs verscheen, de conferentie over taaldrukken met kinderboeken, ofwel taalvorming, op 12 en 13 november, en het zesde Tilburgse symposium op 17 januari 1988 over de plaats van lezen in de basisvorming.

TEKENING EN TEKST

enige opmerkingen door
Wim Hofman en Joke
van Leeuwen



blond, kort haar,
zachte ogen,
(bruin), pukkel
op de neus,
snor, baardje,
bril, zoenlippen

Nog nooit
hebben wij iemand ontmoet die
zo'n portretje van een geliefde
bij zich droeg. **TEKENINGEN, FOTO'S,**
TEKENS en **PLATTEGRONDEN** zijn
dikwijls praktischer dan een
BESCHRIJVING --

Hoeverel woorden
zouden er nodig zijn
om **DIT** allemaal
te beschrijven →



Bij de tekening in
de rechterboven-
hoek hoort een
TEKST:

'There will be nineteen
extra to lunch today'

Bij deze tekst
hoort zo'n tekening.

Er zijn ook teksten
waar geen tekeningen bij horen. En tekeningen waar
geen tekst bij hoort. → een overbodige tekst:

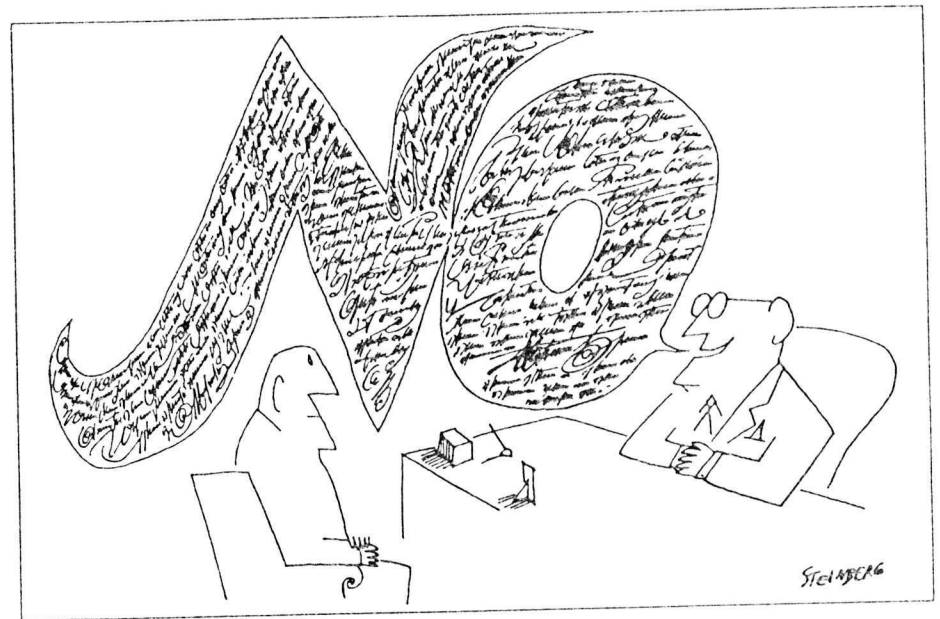
Een mannetje loopt met een boot op zijn hoofd. Hij gaat ondersteboven varen.



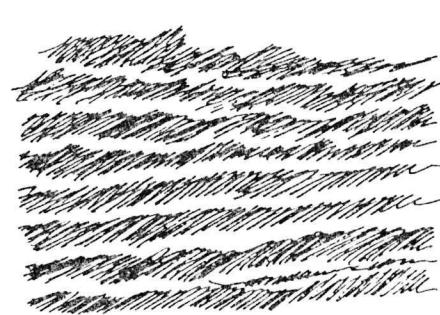
← De tekening kan het wel
alleen af.

Soms weet je
niet meer
waar de tekst

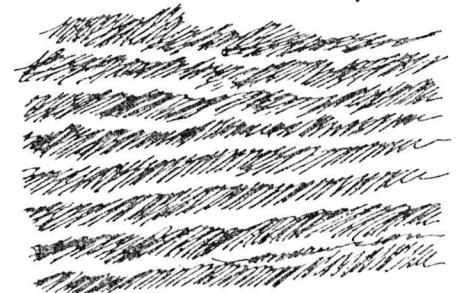
TEKST eindigt en de tekening begint →



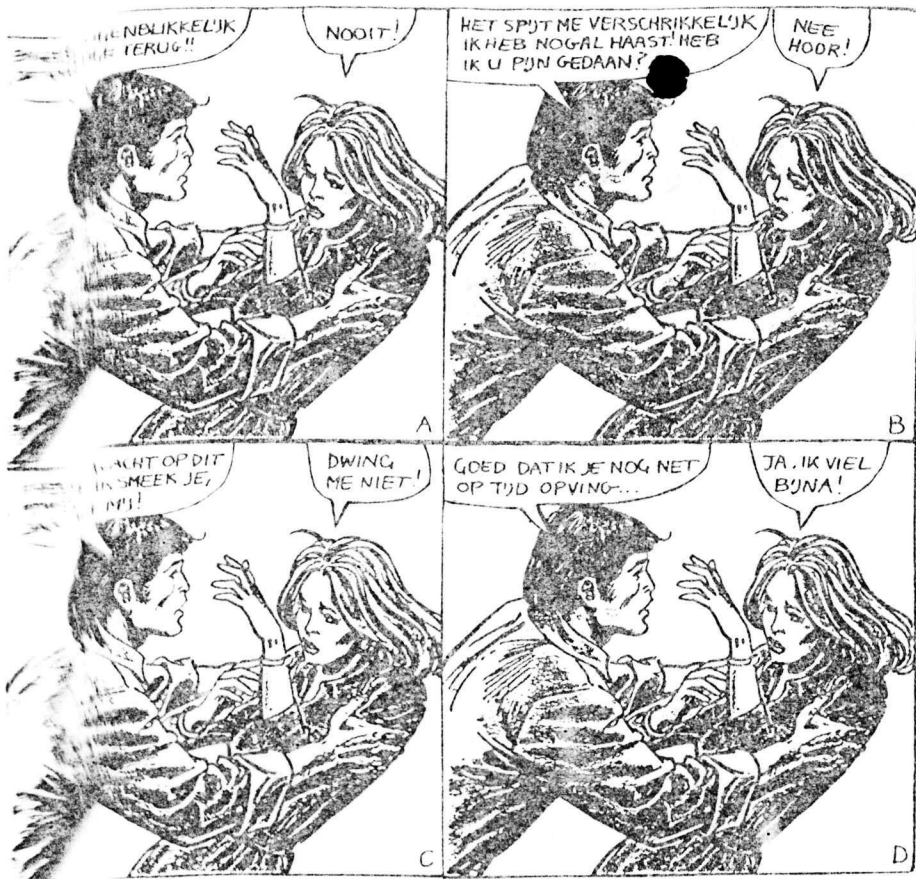
TEKST en **TEKENING** beïnvloeden elkaar. →



dit is een onduidelijk handschrift



dit is een akker met diepe voren



In een verhaal van Edward Lear komt een KWENKEL-WENKEL voor. Anne Bous tekende die ZO →
Lear zelf maakte er een geheimzinnig creatuur van. →



Welke tekst is de oorspronkelijke? antwoord → → → → →
De SCHRIJVER en de ILLUSTRATOR beïnvloeden elkaar, als ze nauw samenwerken (samen zijn). De TIMMERMAN vernoemde vers van Lewis Carroll "The Carpenter and the Carpenter" danken aan de Timmerman TENNIEL. Hij kon vissen 'carpenter', 'butterfly' niet, als het maar in het water was. Hij koos de →
...
... de ander in de weg.
... een tekenaar bij-
... een technisch knappe
... tekening, die juist
... ruimte laat



• Een pen- of penseeltekening kan uitgewerkt zijn - met veel

schaduwpartijen. Maar ze kan ook uit niet veel meer dan een paar lijnen bestaan.

Gelukkig zijn er ZOVEEL soorten lijnen mogelijk...



● **BEWEGING**
gevisualiseerd met
een wirwar van
lijnen.

beroevende ontbloffing uit
TOPFFER'S Prikkebeen



↑ In stripverhalen
worden lijnen als tekens



gebruikt om
beweging te
suggereren.

HIER schuilt
de beweging
in de
voorstelling
zelf



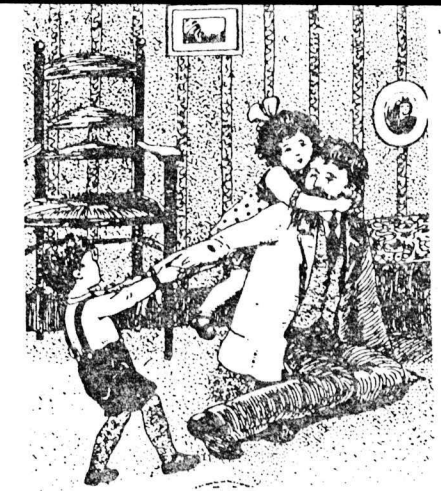
Beweegt HIER iets? →

● **DIT** is Sinterklaas
op een oude kinderprent.

/ bije omgast mannen tot de dood veroordeeld



De heilige wekt voor consumptie
geprepareerde mannen tot
leven (Misschien is men mede
door het telkens **KLEINER**
afbeelden van de **MINDER**
BELANGRIJK GEACHTE
personen de Sint als een
kindervriend gaan
beschouwen)

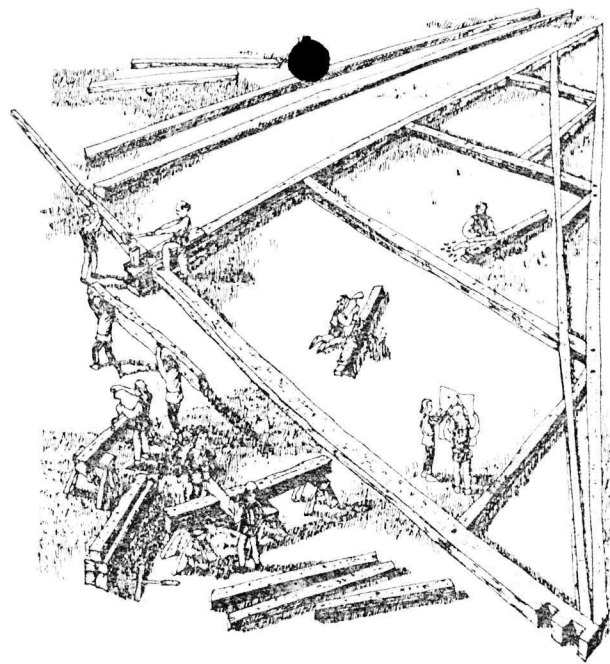


In deze tekening van
Annoemie Heymans
wordt het
MACHTSVerschil
ook uitgedrukt
door middel van de
VERHOUDINGEN





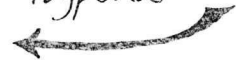
Alice in
Wonderland:
ALICE vult
de tekening en
de kamer.
Ze groeit en
groeit. Haar
houding lijkt
haar benauwd-
heid te versterken.



HIER wordt aan
de kap van een
kathedraal
gewerkt.
Door het VOGEL-
PERSPECTIEF
hebben we
overzicht.



Bijna dezelfde houding,
maar hier is het
probleem veel minder
rijpend.



PERSPECTIEF

GEZICHTSHOEK

Als je kijkt uit
de gezichtshoek
van een muis,
lijkt de Grote
Vriendelijke
Reus NOG groter
(en hij blijft
vriendelijk)



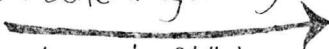
COMPOSITIE

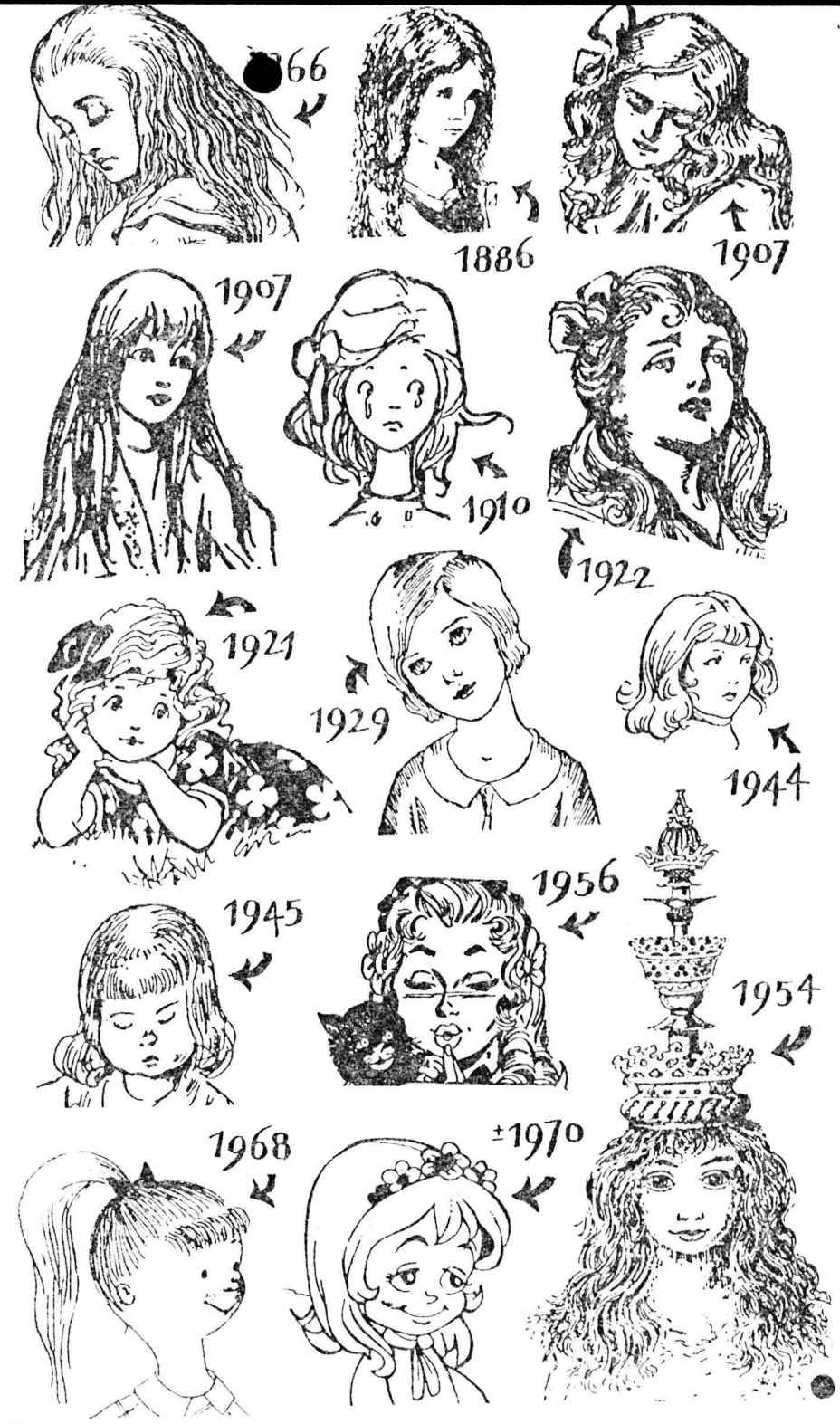
Gendak heeft
in deze "
tekening bij
'Hans en Grietje'
alle figuren op
de voorgrond
geplaatst. Ze
passen maar
net in het
kader. Zo
heeft HJ
het
BENAUWENDE
van de
situatie
versterkt.



• Een verzameling uit hun tekening ontvreemde meisjeskopjes. Krachtige, lieverige, romische, clichématige. Kijk, die **OGEN**, **NEUZEN**, **MONDEN**, **KAPSELS**.



Vanaf 1866 maakten veel illustratoren tekeningen bij 'Alice in Wonderland'. **HIER** zie je  14x het hoofd van Alice. (wat zou haar leeftijd



Sprookjes: van volksverhalen tot kinderliteratuur

Afgaande op de vele prentenboeken van Sneeuwwitje, Assepoester en Klein Duimpje, de speciale afdelingen voor 'sprookjes' in jeugdbibliotheken en het succes bij kinderen van De Efteling, zou men de indruk kunnen krijgen dat sprookjes speciaal voor kinderen bestemd zijn. Toch is dat niet zo. Sprookjes als jeugdliteratuur ontwikkelden zich uit de vroeger vertelde volksverhalen. Hoe verliep dit proces? Wat dachten pedagogen en andere deskundigen over het nut of de schade van sprookjes voor kinderen?

Kinderen en jeugdigen als toehoorders

Sprookjes werden lang geleden verteld door volwassenen aan volwassenen. Kinderen en jeugdigen bevonden zich zeker onder het gehoor, al waren de verhalen niet speciaal voor hen bestemd. Op jaarmarkten of op kastelen waren zij erbij als Spielleute en jongleurs kwamen om voordrachten te houden, liederen te zingen, kunstjes te vertonen en verhalen te vertellen. Oud en jong luisterden ook naar de rondtrekkende predikheren, die hun gehoor trachtten te boeien door hun preken met fabels, legenden en sprookjes te verlevendigen. (*Boite en Polivka* IV, p.6-7, 129-133)

In het dorp zullen kinderen erbij hebben gestaan als rondtrekkende ambachtslieden bij hun ouders het huis kwamen repareren, de ketels lappen of de kleding naaien. Tijdens hun werk of eerder nog in de rustpauzes vertelden deze handwerkers hun verhalen; zelfs de burens kwamen luisteren. Ook bij de ambachtsman, die in het dorp woonde, werden verhalen verteld. De klanten kwamen van heinde en verre en terwijl ze wachtten bij de klompenmaker, de barbier, de smid of de molenaar werd de tijd met vertellen gekort. Onder huisnaaisters en vroedvrouwen waren ook goede vertelsters (*Dégh* 1962, p.72-82).

Volwassenen vertelden elkaar ook verhalen als ze samen aan het werk waren, zoals tijdens het hekelen van vlas, het pellen van maïs of - door vrouwen - tijdens het gezamenlijk spinnen (de Spinnstube). Kinderen in dit milieu waren vroeger al jong bij die arbeid betrokken. Zelfs kwamen zij voor dat zij door het verhaal aan de arbeid gebonden werden. De volwassene hield op met vertellen als het kind niet werkte (*Dégh* 1962, p. 79, noot 75).

's Winters als er minder werk was, werd er gedurende de lange avonden verteld. De mensen zaten dan zonder lamplicht bij elkaar om het

vuur. Ze deden spelletjes en ven elkaar raadsels op, zongen liederen en vertelden verhalen. Dat is de situatie die ons nog het meest vertrouwd is.

Vertellen kwam in Europa in alle rangen en standen voor. Juist omdat dit de belangrijkste manier was om ervaringen en wijze lessen door te geven. Met de verbreiding van het schrift gingen de hogere standen de voorkeur geven aan geschreven literatuur, waardoor mondelinge verhalen een voor hen minderwaardige vorm werden. Dat proces werd nog versterkt door de uitvinding van het boekdruken en de ontwikkeling van een burgerlijke cultuur. In burgerlijke kringen waren leesgezelschappen en reciteeravondjes (*Camera Obscura*) gebruikelijk, doch men ging daarbij uit van de letterkunde: dat wat op schrift stond. In de 19e en 20e eeuw kwamen de sprookjesvertellers voornamelijk in de lagere standen voor, meer op het platteland dan in de stad en in sommige streken meer dan in andere.

De vertellers waren zowel mannen als vrouwen; mannen meer in de sfeer van arbeid of ontspanning buitenshuis, vrouwen meer thuis in de familiekring, al was er op dit punt geen strikte scheiding. Soms werd het jonge grut - evenals soms de vrouwen - geweerd, als de mannen goed op dreef raakten. In de aard van de verhalen die zij vertelden bestond ook enig verschil tussen mannen en vrouwen. Zo vertelden vrouwen wat vaker verhalen met een vrouwelijke hoofdpersoon (*Dégh* 1962, p. 79-84, 98,99). Lang niet iedereen kon vertellen en onder hen die wel konden vertellen waren er slechts enkelen die daarin uitblonken.

De meeste sprookjes gaan over volwassenen, overwegend over boeren, handwerkslieden, soldaten en hun vrouwen en - wat minder - over koningen en koninginnen. Deze personages pasten bij de levenssfeer van de vertellers en toehoorders. De behoefte aan vertelde verhalen en de traditionele vertelsituaties zijn nagenoeg verdwenen in onze contreien. De bevolking leerde lezen en schrijven. Andere vormen van ontspanning - lectuur, radio, film en televisie - drongen overal door. Wat overbleef was het vertellen aan kinderen, meestal uit of naar aanleiding van kinderboeken. Sommige volwassenen weten nog sprookjes uit de eigen jeugherinneringen te vertellen (*Clercx* 1984, p. 25-33).

Toch bestaat er al heel lang een associatie van sprookjes met vrouwen en kinderen. Zo vond *Plato* dat voor kinderen de beste sprookjes moesten worden uitgezocht, die hen door moeders of kindermeiden moesten worden verteld. Weliswaar presenteerde *Straparola* in 1550 zijn volkssprookjes als literaire novellen, maar *Basile* gaf in 1635 een soortgelijke verzameling de ondertitel 'onderhoudende geschiedenissen voor de kleintjes'. *Perrault* richtte zich met de *Sprookjes van Moeder de Gans* in 1697 tot een hoofs publiek van volwassenen, al noemde hij ze in zijn inleiding vanwege de moraal in het bijzonder geschikt voor kinderen. De gebroeders *Grimm* bestemden de door hen verzamelde *Märchen* uitdrukkelijk zowel voor kinderen als volwassenen. Aan jonge kinderen werden, vooral in hogere standen, bij het slapen gaan sprookjes verteld door hun moeder of kindermeisje. Verondersteld wordt dat een bepaald

* type sprookjes zich daartoe het meest leende: verhalen waarin kinderen de hoofdrol speelden en die ook nog een waarschuwingfunctie hadden, zoals *Roodkapje* (*Bolte en Polivka* IV, p. 41-54; *Haas* p. 148-150).

Van volksverhalen naar kindersprookjes

Toen de specifiek op kinderen gerichte lectuur zich aan het eind van de 18e eeuw begon uit te breiden, waren daar nog vrijwel geen specifieke kindersprookjes bij. De burgerij uit die tijd, met haar Verlichtingsidealen, had niets met sprookjes op. Als bedrog en verdichtsels stonden die de verspreiding van kennis maar in de weg (*Richter en Merkel*, p. 34, 56, 69).

Deze houding ging veranderen met de opkomst van de Romantiek, toen gezocht werd naar het culturele erfgoed van de natie. De gebroeders *Grimm* zijn typische exponenten van die periode. Toen zij rond 1810 hun volksverhalen verzamelden, noteerden en voor publikatie geschikt maakten, dachten zij aan een publiek van zowel volwassenen als kinderen. De gebroeders *Grimm* vonden de verhalen ook geschikt voor kinderen, alleen moesten zij hen beschermen tegen vulgaire en grove taal. Ze vermeden daarom ook moeilijke woorden (*Dégh* in: *Metzger en Mommsen*, p. 32-37). In hun streven het volkse karakter zo goed mogelijk te laten uitkomen, bevorderden zij een kinderlijke verteltrant met veel herhalingen en klanknabootsingen (*Schoof*). Hieraan ligt de veronderstelling ten grondslag dat kinderlijk en volks aan elkaar verwant zijn. Moderne onderzoekers, die het werk van de gebroeders *Grimm* analyseerden, de diverse drukken met elkaar en met de handschriften vergeleken, is opgevallen dat zij kuisend te werk gingen en hier en daar een christelijke moraal invoerden (*Schoof; Ellis*). Toch haalden de Grimms niet alle onkuisheid uit hun sprookjes, zoals *Ellis* (p. 68) suggereert.

Lüthi (1947, p. 84-86) is van mening dat sprookjes typisch asexueel zijn. Dat lijkt wellicht zo, omdat wij nu vertrouwd zijn met de gekuiste versies. Volksverhalen bevatten eertijds wel degelijk openhartige seksualiteit: geslachtsdelen en geslachtsverkeer werden concreet benoemd, vooral in kluchten, maar ook in sprookjes. De volksdeskundigen die aan het eind van de 19e en in de 20e eeuw volksverhalen verzamelden, lieten deze fragmenten weg of publiceerden ze niet (*Hoqset*).

Het weglaten van onkuis sprookjes of onkuis fragmenten is mijns inziens niet alleen onderdeel van een algemeen civilisatieproces (*Elias* I, p. 233-258). Het heeft ook te maken met een ontwikkeling, waarbij sprookjes steeds meer alleen door vrouwen aan kinderen werden verteld, terwijl de onkuisheid steeds meer verbannen werd naar de schuine moppen (of kluchten) die mannen onderling uitwisselden (zie ook *Daras*).

Bij het uitkomen van hun eerste bundel kregen de gebroeders *Grimm* veel reacties, waaronder ook heel wat kritiek. Die richtte zich vooral op het geweld in de verhalen; met name hun collega *Archim von Arnim* vond ze daarom niet geschikt voor kinderen. Hoewel de gebroeders

deze kritiek afwezen, bleven zij in een latere druk toch maar het sterkst bekritiseerde verhaaltje (een sage), van kinderen die al spelend hun vriendje slachten, weggelaten (*Röhricht* 1955, p. 176, 177). Niet alleen vonden zij zelf de gruwelijkheden onschadelijk voor de kinderen, ze legden er ook hier en daar nog een schepje boven op. De zusjes van *Assepoes* die in eerdere drukken ongestraft bleven, werden later door duiven de ogen uitgepikt. Zij vonden dat angst een effectief disciplinair middel was. (*Dégh* in: *Metzger en Mommsen*, p. 33, 37).

De gebroeders *Grimm* kwamen uiteindelijk aan de wensen van het publiek tegemoet door een selectie van vijftig verhalen voor kinderen te publiceren, waaronder *Roodkapje*, *Hans en Grietje*, *Doomroosje* en alle ons nu goed bekende sprookjes, waarin kinderen en jeugdigen (en dan vooral meisjes) een hoofdrol vervulden. Dit overwicht van heldinnen kan weer te maken hebben met de nu overwegend vrouwelijke vertellers of voorlezers (*Lüthi* 1969, p. 70, 71).

Van nu af ging het goed met de sprookjes als kinderlectuur. Er verschenen vele bundels en bewerkingen met schitterende illustraties (*Haas* p. 152). Kunstenaars lieten zich diepgaand inspireren door sprookjes. Vanaf de jaren zestig van de 20e eeuw groeide ook de belangstelling van volwassenen voor sprookjes en werden vele bundels volksverhalen uit de hele wereld gepubliceerd; in die periode valt ook de grote roem van Tolkiens *In de ban van de ring*.

De aantrekkingskracht van sprookjes voor kinderen

De kinderpsychologe *Charlotte Bühler* was in 1918 de eerste die in de ontwikkeling van kinderen perioden onderscheidde naar de literatuur waarnaar hun voorkeur uitgaat. In de eerste periode tot 4 jaar, de *Struwelpeterzeit*, gaat de voorkeur uit naar verhaaltjes over het dagelijks leven van het kind. De tweede periode van 4 tot 8 jaar is de *Märchenalter* en daarna volgt de *Robinsonzeit*.

Sprookjes zijn volgens *Bühler* om verschillende redenen aantrekkelijk. Jonge kinderen maken nog geen onderscheid tussen wonder en werkelijkheid. Dieren en levenloze voorwerpen zijn in sprookjes beziel met menselijke eigenschappen. Dit sluit aan bij het analogiedenken van het kind in deze fase. Het fantastische van figuren als reuzen en dwergen, heksen en feeën trekt kinderen aan. De hoofdrol wordt bovendien vaak vervuld door een jongen of meisje, terwijl er ook vertrouwde personen in optreden zoals een vader, moeder, broer en zuster. De polarisering in sprookjes is ook typisch voor kinderen in deze fase; ze houden van eenvoudige, extreme figuren, die groot of klein, goed of slecht zijn. De hoofdpersonen handelen meestal niet rationeel en doelbewust, maar affectmatig; dit sluit aan bij het kinderlijk gedrag (*Bühler* in: *Bühler en Bilz* p. 31, 32, 40, 41).

Van de gruwelijkheden in sprookjes was *Charlotte Bühler* minder gecharmeerd, daar stond tegenover dat de slechterikken gestraft worden

(p. 73). Dit komt tegemoet aan de behoeften van kinderen, want hun sympathie gaat uit naar de arme en misdeelde hoofdpersoon.

Opmerkelijk is dat Bühler zeer duidelijk beseft dat de sprookjes oorspronkelijk volksliteratuur zijn, stammend uit een voorbije periode, en dat er daarom veel onbegrijpelijks in schuilt voor een kind (p. 29). Hieruit verklaart zij ook het voorkomen van gruwelijkheden in de verhalen. Lang niet alle sprookjes achtte ze voor kinderen geschikt. Zij gaf een volgorde aan waarin de sprookjes aangeboden kunnen worden, vanaf onder andere *Roodkapje*, via *Doornroosje* en *Hans en Grietje* naar de *Ganzenhoedster* en *Blauwbaard* (p. 25 e.v.).

Na het achtste jaar willen kinderen weten hoe iets precies in elkaar zit en gaan ze meer vragen stellen. Aldus Charlotte Bühler in 1918. In later onderzoek is geconstateerd dat de belangstelling voor sprookjes in de *Märchenalter* minder groot is dan Bühler dacht en ook sneller taant, terwijl ook twijfel bestaat of jonge kinderen wel zo 'magisch' ingesteld zijn als zij beweerde (*Hetzer* in: *Bühler en Bilz*, p. 13).

Ook moderne deskundigen geven suggesties over de volgorde waarin sprookjes aangeboden kunnen worden (zoals *Joke Linders-Nouwens*). Verschillende van hen menen dat sprookjes pijnlijke ervaringen uitspreken, die kinderen verdrongen hebben. Herleving ervan in en door het sprookje vormt dan een ontlasting en kan therapeutisch werken (*Bilz* in: *Bühler en Bilz*). Antroposofen menen dat sprookjes aansluiten bij de kinderziel, omdat deze nog zuiver is en dicht bij de natuur en de kosmos staat (*Meyer*, p. 12,13).

Sprookjes op school

Als er zoveel pedagogische discussies over sprookjes plaatsvinden, is het niet vreemd dat er op scholen ook verschillend wordt gedacht over de plaats van sprookjes in het onderwijs.

Bepaalde onderwijsmethoden hebben een uitgesproken houding tegenover sprookjes. *Maria Montessori* was van mening dat sprookjes geen relatie met de realiteit hebben, dat zij louter fantasie zijn. Ze onderscheidde verbeelding en fantasie. Verbeelding was nodig om de werkelijkheid te begrijpen, maar fantasie stond haaks op realisme en teveel kon schadelijk zijn voor het kind. Montessori wees sprookjes als vorm van literatuur niet af, maar ze vond wel dat opvoeders er heel voorzichtig mee om moeten gaan. Ze dienden pas te worden gepresenteerd als een kind waarheid en fantasie goed van elkaar kon onderscheiden. Waar zij het over lezen en voorlezen had, noemde ze alleen de sprookjes van *Andersen*. Overigens vermeldde ze daarbij dat de meeste kinderen aan ware verhalen de voorkeur geven. Opvallend is ook dat de leidster geen centrale rol als vertelster heeft. Deze voorzichtige houding zal er toe geleid hebben, dat sprookjes geen grote plaats in het Montessori-onderwijs innemen (*Montessori* 1973a, p. 197-202, *Montessori* 1973b, p. 11-17, *Mullane*, p. 13-18).

De *Freinetbeweging* voortkomend uit een socialistische betrokkenheid bij de opvoeding van volkskinderen, richtte zich vooral op de ontwikkeling van de weerbaarheid van arbeiders en boeren in de moderne samenleving. De kinderen leren hun omgeving kennen door spelend te werken, erover te praten en te schrijven, met behulp van moderne technieken. De leerkrachten zijn zeer realistisch, cognitief ingesteld en bevorderen de samenwerking tussen leerlingen. Sprookjes worden niet genoemd in de door mij geraadpleegde literatuur, ook niet in negatieve zin. Mij dunk dat ze niet erg in de methode passen (*Jansen Schoonhoven, Rasker*).

In het *Jenaplan* ligt veel nadruk op experimenteren, nadenken, samenwerken en op sociale, intellectuele en emotionele ontwikkeling. Opvoeding tot kritisch denken behoort tot de doelstellingen. Vanaf de jongste leeftijdsgroep is er de 'algemene kring': een plaats voor praten, spelletjes, raadsels, voorlezen en vertellen. In die kring kan de leerkracht de rol van verteller vervullen. In alle leerjaren is er plaats voor kunstzinnige vorming. Het *Jenaplan* besteedt in het algemeen veel aandacht aan literatuur en vraagt van de kinderen een kritische instelling, en dat geldt zowel voor de oude als de moderne klassieken in de kinderliteratuur. Sprookjes worden historisch benaderd. Aan de kinderen wordt verteld dat ze stammen uit een tijd waarin de mensen nog niet konden lezen en dat ze vaak over arme mensen gaan (*Skiera* p. 327-339, *Mooren*).

De *Vrije Scholen* hebben tot doel het kind te helpen de ziel te ontplooiën in harmonie met de kosmos. Kunstzinnige vorming speelt een primaire rol hierin. Sprookjes, mythen en sagen staan centraal. Het begint al in de kleuterklas waar spelletjes worden gedaan rond sprookjes. In de eerste klas wordt elke dag afgesloten met het vertellen van een sprookje. In de tweede klas zijn fabels en dierverhalen aan de beurt, in de derde klas verhalen uit het *Oude Testament*, in de vierde Germaanse mythologie, waarna de *Eddah* en de Griekse mythologie volgen. De kleuterjuf is 'eigenlijk de toverfee in de sprookjestuin van het jonge kind.' 'Haar hele streven is er op gericht de bonte sprookjeswereld als een warme glanzende omhulling, waaruit de ziel het voedsel ontvangt, evenals de kiem uit het moederlijk organisme voor de geboorte, te doen leven en verzorgen.' De sprookjes - altijd die van *Grimm* en alleen de laatste druk (1857) - mogen niet voorgelezen worden, ze worden door de juffrouw op 'beeldende, zuiver gesproken wijze' verteld (*Veltman* p. 32-36). De leerlingen vertellen de sprookjes na. Figuren als heksen en reuzen zijn de machten van het kwaad. Kinderen leren het kwaad door sprookjes te herkennen en dit bereidt hen voor op het kwaad dat ze in hun leven zullen ontmoeten. De zege over het kwaad is uniek in het sprookje en van groot belang voor de ziel van het kind. Twijfel aan de waarheid van het sprookje bij kinderen wordt niet geduld. Is een kind sceptisch 'dan is het goed dat de leerkracht hem duidelijk maakt dat er een andere werkelijkheid bestaat dan die van de tastbare dingen' (*Carlgrén* p. 84-86, zie ook *Steiner, Meyer* en *Udo de Haes*).

Scholen met de Bijbel wezen sprookjes af. 'Er is in de bijbel genoeg te vinden aan wonderlijke verhalen en in de bijbel is alles goed omdat het waar is', schreef *Lankamp* omstreeks 1930 (p. 62, 63).

We zien dus dat bepaalde onderwijsmethoden een totaal verschillende houding hebben tegenover sprookjes, van grote terughoudendheid, via kritisch onderzoek naar totale adoratie.

In de basisscholen die niet zozeer één methode volgen, worden sprookjes op veel verschillende manieren in het onderwijs gebruikt. In de kleuterklas worden soms wekenlang projecten gewijd aan *Hans en Grietje* of *Doornroosje*, waarbij verteld, gepraat, gespeeld, getekend en gezongen wordt. In de eerste klas zijn er de leesboekjes aan de hand waarvan kinderen leren lezen. Verschillende leesmethoden hebben een serie sprookjesleesboekjes uitgebracht, uitgaande van de aantrekkingskracht van sprookjes (*Mooren*). In al deze gevallen is het sprookje ondergeschikt aan de leesmethode en het is erg afhankelijk van de bewerking, de illustraties en vooral van de leerkracht of het sprookje inhoudelijk ook wat voor het kind kan betekenen.

Pedagogische discussies over sprookjes

Hoewel de pedagogische discussie over sprookjes nooit geheel is verstomd, heeft ze - vooral in West-Duitsland - enkele hoogtepunten gekend: direct na de Tweede Wereldoorlog en in de jaren zestig en zeventig.

Na de Tweede Wereldoorlog kwamen er protesten tegen Duitse sprookjes in schoolboeken. Er was zelfs korte tijd een verbod van de Britse militaire regering in West-Duitsland op herdruk van sprookjes voor schoolgebruik; 'Weil das deutsche Volk durch das Märchen grausam geworden sei und man der Märchenlektüre eine Hauptschuld an der Entwicklung der KZ-Methoden zuschrieb.' Aldus *Lutz Röhrich* (p. 176-178), die een speciale studie schreef over 'die Grausamkeit im Märchen'. En inderdaad geeft hij een grote opsomming van moord en doodslag, vierdelen, ogen uitsteken, levend begraven, enzovoort. Uiteraard was dit oordeel van die militaire regering in West-Duitsland kortzichtig. In sprookjes uit andere landen komen immers dezelfde gewelddadigheden voor - die zijn niet typisch Duits - wat dan ook spoedig in de discussie hierover naar voren werd gebracht. Het protest was ook weer niet zo eigenaardig, want de sprookjes van Grimm behoorden in de nazi-tijd tot de aanbevolen kinderlectuur (*Hulsens* in: *Richter en Merkel*, p. 6).

In de jaren zestig en zeventig kwam er veel kritiek van de zijde van marxisten, anti-autoritair en feministen. Sprookjes zouden kinderen aanpassen aan de samenleving en kritiekloos maken, sprookjes zouden het ontstaan van vooroordelen bevorderen en - alweer - zij zouden gruwelijkheden propagieren.

Hoewel de marxist *Ernst Bloch* heel genuanceerd schreef over de positieve betekenis die sprookjes in pre-kapitalistische samenlevingen hadden voor het arme volk, doordat zij de hoop levend hielden en zo eigenlijk een revolutionaire voorbode waren (zie ook *Wertheim*), zagen auteurs als *Schedler* sprookjes als bedacht door de heersende klasse om de lagere klassen in slaap te sussen; sprookjes waren repressief (zie *Haas*, p. 157-160).

Interessant is dat dezelfde thematiek in sprookjes, namelijk dat zij vaak beginnen met armoede, koude en honger en eindigen met rijkdom en overvloed, zowel binnen 'conservatieve' als 'progressieve' kringen heel verschillend konden worden geïnterpreteerd: als revolutionair of als in slaap sussend.

De anti-autoritaire beweging, die kinderen vrij van dwang wilde opvoeden, was wars van sprookjes, omdat daarin de gezags- en machtsverhoudingen onaangetaast zouden blijven en gehoorzaamheid werd beloond. *Richter en Merkel* en ook *Zipes* zeiden dat sprookjes wellicht vroeger positieve functies gehad kunnen hebben, maar dat dit niet voor de moderne jeugd hoeft op te gaan. Feministen keerden zich tegen de rolbevestigende patronen, de prins op het witte paard, de vooroordelen tegen oude vrouwen (heksen) en stiefmoeders.

Het bleef niet bij kritiek. Uitgaande van de behoefte aan fantasieverhalen bij kinderen, gingen sommigen op zoek naar minder bekende sprookjes; de selectie had immers vanuit een burgerlijke ideologie plaats gevonden. Zo werden zelfs 'feministische' sprookjes gevonden onder de duizenden verhalen die in de loop der tijd in en buiten Europa verzameld zijn (*Phelps*). Anderen herschreven de bestaande verhalen, doorbraken clichés, parodieerden op bekende sprookjes, zoals *Janosch* deed. Stereotypen werden doorbroken, heksen kregen positieve trekken. Er werd zelfs aangesloten bij moderne (maatschappelijke) problemen en niet de toverij maar het gezonde verstand ging overheersen. *Annie M.G. Schmidt* schreef op die manier *Heksen en zo...* (zie hierover *Haas* p. 161).

Er blijft zo weinig van de oude volkssprookjes over. Een hele nieuwe literatuur wordt voor kinderen geschreven die aspecten uit de oude sprookjes verwerkt, terwijl de grens tussen sprookje en science fiction vervaagt. Als heiligschennis hoeft dat niet te worden opgevat. Er bestaat geen 'originele' vorm van *Roodkapje*; naast de bekende versies van *Perrault* en van *Grimm* zijn er talloze andere versies. En dat geldt voor alle sprookjestypen. (*Aarne en Thompson* verzamelden en rubriceerden alle sprookjestypen in Europa. Van een type bestaan vele versies. Er verschenen monografieën over alle, vaak honderden, versies van een type).

Schrijvers zijn vertellers, ze vertellen telkens opnieuw, worden beïnvloed door de veranderende omstandigheden en de veranderende vertelstijlen. Ze doen niet anders dan wat vertellers eeuwenlang hebben gedaan: Ze nemen over, voegen toe, laten weg en ze vertellen in een

andere trant. Een verschil met vroeger is dat de verandering nu sneller gaat en dat de nadruk op individualiteit of originaliteit van de verteller groter is, al ontbrak die vroeger niet (*Dégh* 1962). Ook zij die thans sprookjes van Grimm in kinderboeken presenteren, bewerken de 'oorspronkelijke' versies: gruwelijkheden verdwijnen bij voorbeeld.

Gangbare interpretaties van sprookjes

Toch zijn er deskundigen die zich bij de traditionele volkssprookjes (meestal die van *Perrault* en *Grimm*) houden en die daar niets aan willen veranderen. Het zijn vooral psychologen uit de school van *Jung* en *Freud* en antroposofen uit de school van *Steiner* die er zo over denken. Wat zij gemeen hebben is het idee dat sprookjes niet letterlijk moeten worden opgevat, maar dat ze meer betekenen.

Freud zag dromen, mythen en sprookjes als expressies van onderdrukte impulsen, die vooral van seksuele aard zijn. Deze symbolen verbergen de onbewuste wensen en betekenen dan ook niet wat zij schijnen te zijn. Daarom moeten zij geduid worden. Volgelingen van *Freud* interpreteren sprookjes als psychische problemen van kinderen bij hun volwassenwording.

Volgens *Jung* zijn mythen en sprookjes geen symbolen, maar uitingen van een collectief onbewuste, dat naast het persoonlijk onbewuste bestaat. Het is een basisstructuur van de ziel, die alle mensen gemeen hebben, doordat het een instinctmatig erfelijk karakter bezit. In dit collectief onbewuste komen bepaalde archetypen of oerbeelden voor, zoals de goede moeder of de slechte heks.

Volgens *Steiner*, grondlegger van de antroposofie, zijn sprookjes ontstaan in de oertijd toen mensen nog over helderziende eigenschappen beschikten. Zij wisten wat de behoeften van de ziel waren en voelden zich nog verwant met de geestwezens van het heelal. Van daaruit schiepen zij sprookjes om aan die behoeften van de ziel tegemoet te komen. De ziel van moderne mensen wordt belaagd door de verstandelijke ontwikkeling; sprookjes zijn eens te meer nodig om de ziel tot leven te wekken. *Rudolf Meyer* heeft getracht verschillende sprookjes volgens de leer van *Steiner* te verklaren (*Dekker; Clerkx* 1984).

Sommige psychologen, pedagogen en antroposofen proberen op grond van deze theorieën aan te geven waarom de klassieke sprookjes nuttig, geschikt of goed zijn voor kinderen. *Bettelheim* zegt dat sprookjes problemen behandelen die voortkomen uit de ego-ontwikkeling en de oedipale relaties. Kinderen kunnen die onbewust herkennen. Sprookjes laten zien dat problemen opgelost kunnen worden en dat volwassenheid te bereiken is. Een kind moet de veiligheid van de moeder prijsgeven en door het donkere bos vol onzekerheden gaan om tenslotte een harmonieuze relatie met de seksuele ander te kunnen aangaan. *Bettelheim* legt vooral nadruk op de seksuele rijping van meisjes, waarbij het krijgen

van een kind de voltooiing vormt. Schadelijke invloeden noemt *Bettelheim* niet.

Een nadeel van dergelijke benaderingen is, dat zij geheel voorbij gaan aan de historische context van de sprookjes. Juist omdat er zo'n grote kloof is tussen onze moderne samenleving en de cultuur waaruit de sprookjes stammen, worden sprookjes 'onbegrijpelijk' en lijken psychologische duidingen nodig om een betekenis te ontwaren.

De historisch-sociologische benadering

Een historisch-sociologische methode is in opkomst en ik reken mijn eigen onderzoek daartoe. Volksverhalen worden dan gezien als een voortzetting van de ervaringen in de historische werkelijkheid, waarin problemen van het menselijk samenleven doorspelen. In sprookjes herkennen we de levenswijze van lagere standen in de pré-kapitalistische samenleving, de verhoudingen tussen de standen en de seksen, de familieverhoudingen en de problemen die deze voortbrachten.

Sprookjes gaan over dezelfde mensen die destijds de verhalen vertelden en ernaar luisterden; ze gaan over boeren en landarbeiders, molenaars en houthakkers, smeden en schoenlappers. Hun vrouwen bakten brood, spinnen, onderhielden het vuur en zorgden voor de geit en de jonge kinderen. Rijke lieden werden beschreven vanuit het standpunt van de armeren. De meeste mensen hadden een hard bestaan. Honger en gebrek waren regelmaat, de sterfte was groot en de wezen talrijk. Sprookjes openen vaak met problemen die voortkwamen uit deze omstandigheden of uit de conflicten tussen familieleden, die direct te maken hebben met de beperkte opbrengst van de grond, de erfenisverhoudingen en met stiefrelaties. Wie het thuis niet meer redden kon, moest de gevaarlijke wereld in, waar rovers en wolven de omtrek onveilig maakten. Sprookjes zullen zeker ook psychische processen weergeven, maar die zijn van mensen die toen leefden onder die omstandigheden.

In sprookjes zijn ook de oude geloofsvoorstellingen te vinden. Het geloof in toverij was algemeen. Onvruchtbaarheid, ziekte en sterfte van mensen en van vee werden vaak aan toverij toegeschreven. Daarnaast bestond er een wijd verbreid geloof in allerlei geesten en vreemde wezens, zoals dwergen, weerwolven, terugkerende doden, die vreemde gebeurtenissen en angstige gevoelens moesten verklaren. De sprookjeswereld is vol van betovering en onttovering.

In sprookjes zijn ook de wensen terug te vinden van wat mensen als oplossing zagen van de problemen die voortkwamen uit het benarde bestaan en het angstige geloof: voedsel, rijkdom, een goed huwelijk, gezondheid en verlossing uit boze toverij.

De inhoud van sprookjes is beter te begrijpen door deze te plaatsen in de context van de cultuur en de samenleving waarin ze verteld en beluisterd werden (*Clerkx* 1984 en 1986; zie ook *Darnton*).

Slot

Het is goed te beseffen dat sprookjes niet zo onschuldig zijn als ze lijken. Sprookjes zijn vaak erg mooie verhalen die kinderen en volwassenen uitermate boeien. Niet voor niets hebben zij beeldende kunstenaars, componisten, choreografen en cineasten tot schitterende kunstwerken geïnspireerd. Sprookjes maken ook deel uit van een collectief cultureel bezit; veel gevleugelde woorden komen uit sprookjes, zoals 'Spiegeltje, spiegeltje aan de wand...' of 'Ik ruik mensenvlees...' of 'Grootmoeder, wat hebt u grote ogen...' En zo zou ik nog even door kunnen gaan. Dat alles pleit voor behoud en doorgeven van het oude cultuurgood.

Anderzijds moeten we er op attent zijn dat door middel van oude sprookjes vooroordelen doorgegeven kunnen worden: vooroordelen tegenover oude vrouwen, tegenover joden, tegenover het afwijkende en lelijke dat tevens slecht en kwaadaardig zou zijn, vooroordelen ten aanzien van de verschillen tussen de seksen. Maar ook kunnen sprookjes zelf vooroordelen doorbreken: wie dom lijkt kan slim zijn, de jongste is niet de minste en de rijke koning legt het af tegen de arme herdersjongen. Als kinderen wat ouder zijn, kan hen gewezen worden op de tijdgebondenheid van de verhalen en kunnen deze opgenomen worden in historische projecten. De vraag is of teveel analyseren geen afbreuk doet aan het geheimzinnige, het wonderbaarlijke, de huiver van angst of van geluk die sommige sprookjes teweeg kunnen brengen. Het verdient aanbeveling om te streven naar een evenwicht in kritische benadering en behoud van de ontroering, terwille van het kind en van het sprookje.

Literatuur

Aarne A. en S. Thompson, 'The types of the folktale. A classification and bibliography' in: *FFCommunications* 184, Helsinki 1961.

Bettelheim B., *Het nut van sprookjes* (1975). Amsterdam, De Bezige Bij, 1980.

Bolte J. en G. Polivka, *Anmerkungen zu den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm*. 5 delen (1912-1932). Hildesheim, Olm, 1963.

Bühler Ch. en J. Bilz, *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. (1918) Berlin, Springer, 1977.

Carlgen F., *De Vrije School. Pedagogie van Rudolf Steiner in woord en beeld*. Amsterdam, Iona, 1972.

Clerkx L.E., 'Sprookjes als sociologische bron?' in: J. Verrips e.a., *Romantropologie. Essays over antropologie en literatuur*. Amsterdam, UvA ASC, 1984.

Clerkx L.E., 'Broers en zusters. Over familieverhoudingen in sprookjes', in: *Sociologisch Tijdschrift. Themanummer: Verhaal en werkelijkheid*. 13 (1986) nr.3, p. 458-493.

Daras H., 'Een proeve van sociologisch onderzoek in de sprookjescyclus van Richard Duytschaever', in: *Bos en Beverveld. Jaarboek van de Heemkundige kring Oedelen - Beernem - St. Joris*. 1971.

Darnton R., *De grote kattenslaching*. Amsterdam, Bert Bakker, 1986.

Dégh L., *Märchen, Erzähler und Erzählgemeinschaften*. Berlin, Akademie Verlag, 1962.

Dégh L., 'Grimm's household tales and its place in the household: the social relevance of a controversial classic', in: M.M. Metzger en K. Mommsen (red.), *Fairy tales as ways of knowing*. Bern, Peter Lang, 1981.

Dekker A.J., 'De kunst van het interpreteren van sprookjes', in: *Volkskundig Bulletin*, 9 (1983) nr.2, p.160-180.

Elias N., *Het civilisatieproces. Sociogenetische en psychogenetische onderzoekingen* (1939). 2 delen. Utrecht/Antwerpen, Spectrum, 1969.

Ellis J.M., *One fairy story too many. The Brothers Grimm and their tales*. Chicago, University of Chicago Press, 1983.

Haas G., 'Märchen, Sage, Schwank, Legende, Fabel und Volksbuch als Kinder- und Jugendliteratur', in: G. Haas (red.), *Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung*. Stuttgart, Philipp Reclam, 1974.

Hogset O., *De vnzige varkenshoedster en andere erotische sprookjes uit Noorwegen*. Rijswijk, Delft, 1979.

Hulsens E., *Waarom lusten kinderen nog reuzen?* Leuven, Kritak, 1980.

Jansen Schoonhoven W.A., *De aktualiteit van Freinet*. Nijmegen, Dekker & van de Vegt, 1979.

Lankamp H., *Leerplan van de scholen met de bijbel*, deel IA. Groningen, Noordhof, z.j. (ca. 1930).

Linders-Nouwens J. e.a., *Over kinderboeken. Voor ouders met kinderen tussen 5 en 12 jaar*. Utrecht, Teleac/BBLC, 1986.

Lüthi M., *Das Europäische Volksmärchen. Form und Wesen. Eine literaturwissenschaftliche Darstellung*. Bern, Francke, 1947.

Lüthi M., *So leben sie noch heute. Betrachtungen über Volksmärchen*. Göttingen, Vandenhoeck en Ruprecht, 1969.

Meyer R., *Sprookjeswijsheid. De motieven in sprookjes*. Rotterdam, Christoffor, 1979.

Montessori M., *The Montessori Elementary material. Vol II of the advanced Montessori method*. New York, Schocken Books, (1917) 1973a.

Montessori M., *To educate the human potential*. Madras, Kalakshetra, 1973b.

Mooren P., 'Sprookjes in het leesonderwijs', in: *En nu over jeugdliteratuur*. 6 (1981) p. 211-215.

Mullane L.B., 'East of the sun and west of the moon and 398.2 on the library shelves', in: *Nanta Quarterly*, 2 (spring 1977) nr.3.

Phelps E.J., *Rafelkap en andere verhalen* (1978). Amsterdam, Sara, 1980.

Rasker A., *De Freinetbeweging*. Amsterdam, Stichting moderne school, 1980.

Richter D. en J. Merkel, *Vertel geen sprookjes over sprookjes*. (1974). Leuven, Kritak, 1977.

Röhrich L., 'Die Grausamkeit im deutschen Märchen', in: *Rheinisches Jahrbuch für Volkskunde*, 6 (1955) p. 176-224.

Schoof W., *Zur Entstehungsgeschichte der Grimmschen Märchen*. Hamburg, Hauswedell, 1959.

Skiera E., *Die Jenaplanbewegung in der Niederlanden*. Weinheim/Basel, Beltz, 1982.

Steiner R., *De beeldtaal van de sprookjes*. Zeist, Vrij Geestesleven, 1979.

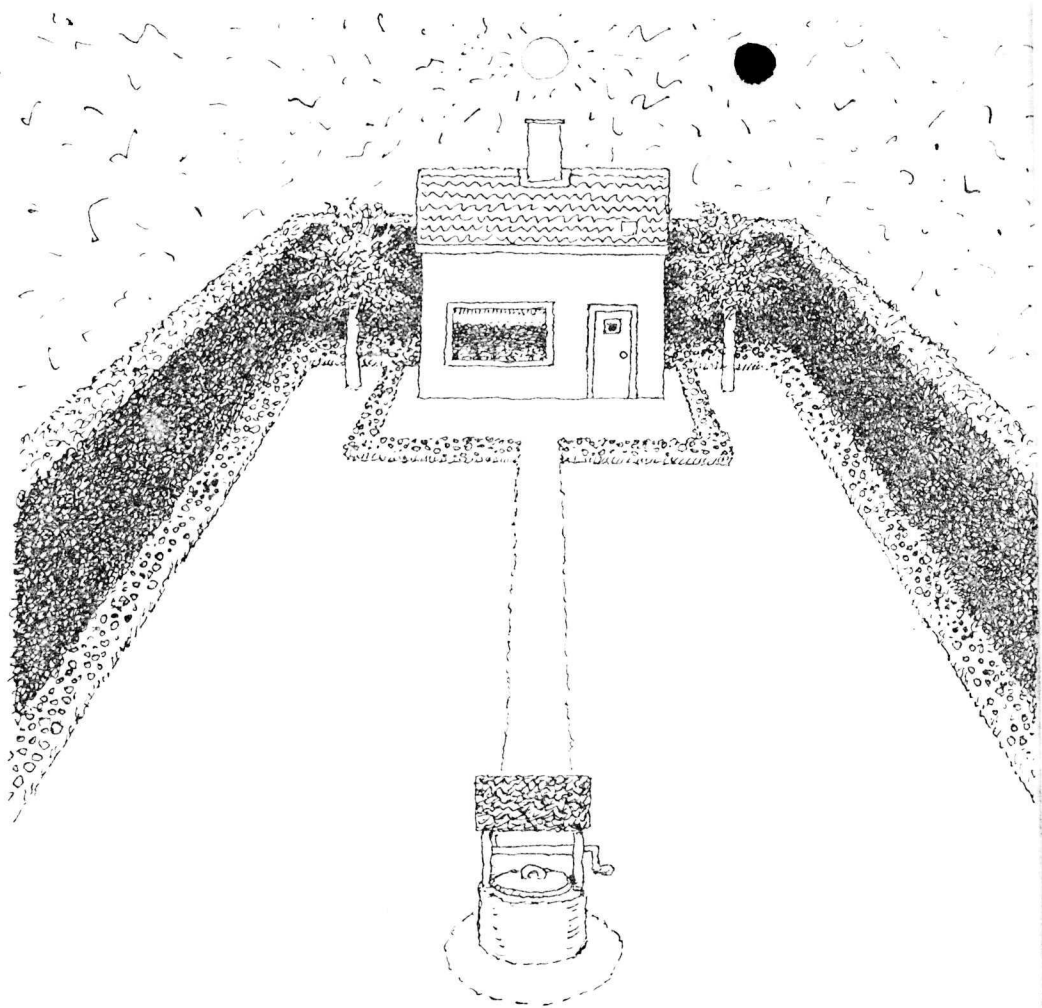
Udo de Haes D., *Kleuterwereld - sprookjeswereld: een weg door de sprookjes tot het wezen van de kleuter*. Zeist, Vrij Geestesleven, 1979.

Veltman W.F., *De Vrije Scholen. Beginselen en methode*. Zeist, Vrij Geestesleven, 1974.

Verschuren H., 'Vakliteratuur in vogelvlucht. Een overzicht van vakliteratuur over sprookjes en aanverwante verhalen'. in: *En nu over jeugdliteratuur* 5(1981) p. 172-178.

Wertheim W.F., 'De generatiestrijd buiten de westerse cultuurkring', in: *De wereld der mensen*. Opstellen voor J.J. Fahrenfort. Groningen, Wolters, 1955.

Zipes J., *Breaking the magic spell; radical theories of folk and fairy tales*. London, Heinemann, 1979.



In de put

Mijn woonerf is te stichtelijk
en veel te overzichtelijk
voor hekserij.

Toch heeft een man bij volle maan
het deksel van een put gedaan
en weg was hij.

Je volgt zo'n man maar al te graag:
in 't putje liep een trap omlaag
tot bij een meer.

Vrouwen met piepkleine beha's
zongen daar lange aria's
van Meyerbeer.

Ik smulde daar van varkenshaas
en tournedos met pindakaas
en kilo's friet.

Ach, kind, het is zo wonderschoon
onder het huis waarin ik woon:
Je gelooft het niet!

Willem Wilmink

(illustratie The Tjong Khing)

'Mama, lees dit eens voor!'

Het voorlezen thuis nader belicht

Jonge kinderen vinden het vaak heerlijk om voorgelezen te worden. Menig ouder zal deze uitspraak onderschrijven, en een aantal van hen zal er onmiddellijk aan toevoegen er zelf ook van te genieten. Maar voorlezen is niet alleen maar een activiteit waaraan je plezier kunt beleven. Het heeft voor bijna iedereen ook een nuttigheidsaspect. Algemeen neemt men aan dat voorlezen een belangrijke bijdrage levert aan een gunstige (taal)ontwikkeling van kinderen.¹ Deze vaststelling vraagt wel om enige nuancering. Is het zo dat voorlezen aan kinderen automatisch de (taal)ontwikkeling bevordert, of speelt de wijze waarop voorleest daarbij een rol? Staat het voorlezen op zichzelf, of is de context ook van betekenis? En welke functie heeft het plezier dat ouders en kinderen aan voorlezen beleven?

Aan de hand van literatuur, en vooral door middel van gegevens uit eigen onderzoek, laat ik zien dat algemene beweringen over het belang van voorlezen geen recht doen aan de complexiteit van deze activiteit. Zoals de ondertitel van dit artikel al aangeeft, beperk ik me hierbij tot het voorlezen thuis.

Wat is voorlezen?

Het is opmerkelijk dat zowel de Nederlandse literatuur over voorlezen als buitenlandse studies 'voorlezen' zelden of nooit expliciet omschrijven. En toch zal ieder, die zelf wel eens aan kinderen heeft voorgelezen, direct beamen dat voorlezen aan een 6-jarig kind iets heel anders is dan het samen boekjes lezen met een 1 à 2-jarig kind, een ritueel dat frequent en eveneens terecht wordt aangeduid als 'voorlezen'. Teale is een van de weinige buitenlandse onderzoekers die wijst op het ontbreken van een definitie van voorlezen.² Hij constateert dat onderzoekers tot voor kort, om wat voor reden dan ook, geen poging deden te specificeren wat zij bedoelden met 'voorlezen' in vragen als: 'Hoe vaak las u voor aan uw kind voordat hij of zij naar school ging?' Het lijkt erop, aldus Teale, dat deze onderzoekers bij het formuleren van hun vragen uitgingen van een algemeen bekend veronderstelde notie van voorlezen. De variatie in voorleessituaties lieten zij buiten beschouwing. De doelstelling van deze studies was het onderzoeken van de relatie tussen voorschoolse ervaring in voorlezen, en de leesprestaties op school. De onderzoekers waren in de eerste plaats geïnteresseerd in voorleesfrequentie, en nauwelijks in interactie tijdens het voorlezen. Vergelijking van voorleessituaties toont aan dat de sociale organisatie en het taalgebruik van het voorlezen

aanzienlijk kunnen variëren, afhankelijk van het leesmateriaal, de leeftijd van het kind en de sociaal-culturele achtergrond van de deders.³ Hierdoor is het in feite onmogelijk een kernachtige, maar toch allesomvattende definitie van voorlezen te formuleren. Slechts een volledige beschrijving van alle dimensies van het voorlezen kan inzicht geven in wat 'voorlezen' precies is. Pas dan is het ook mogelijk te begrijpen hoe dergelijke ervaringen de lees- en schrijfprocessen van kinderen beïnvloeden.

De stand van zaken: het buitenland

In het buitenland - met name in Engeland en de Verenigde Staten - wordt al sinds het eind van de jaren zestig intensief onderzoek gedaan naar lezen en schrijven in de voorschoolse leeftijd. Daarbij schenkt men ruim aandacht aan het voorlezen aan kinderen door de ouders. Wetenschappers, afkomstig uit disciplines als de psychologie, de antropologie en de linguïstiek, hebben de functie van het voorlezen in de (taal)socialisatie van kinderen bestudeerd. Het voert te ver hier uitvoerig op de resultaten van de buitenlandse studies in te gaan. Ik beperk me daarom tot het aangeven van grote lijnen.

In de jaren zestig en zeventig kwam het voorlezen in de eerste plaats aan de orde in onderzoek naar vroege lezers (kinderen die konden lezen voordat ze formeel leesonderwijs hadden gekregen).⁴ Doel van deze studies was een beeld te krijgen van de omgeving waarin vroege lezers opgroeiden, en van de persoonlijke eigenschappen van deze kinderen. Eén van de bevindingen was dat vroege lezers zonder uitzondering frequent zijn voorgelezen. Een tweede type onderzoek uit deze periode probeerde na te gaan of er een correlatie bestond tussen voorschoolse ervaring in voorlezen, en later succes in lezen op school, waarbij dus in dit type onderzoek niet precies werd duidelijk gemaakt wat voorlezen is. Onderzoekers concludeerden dat er een positief verband bestond tussen voorgelezen zijn en latere prestaties bij het zelf lezen.⁵ Eind jaren zeventig, begin jaren tachtig, vindt er een accentverschuiving plaats. De aandacht is niet langer primair gericht op louter vaststellen van de effecten van het voorlezen op het latere leesgedrag. De interesse gaat veel meer uit naar de aard van het voorleesproces. De gedachte die aan deze accentverschuiving ten grondslag ligt, is dat informatie over de interactie tijdens het voorlezen noodzakelijk is om te kunnen nagaan wat nu precies de rol van het voorlezen bij het leren lezen en schrijven is.⁶

De conclusies van de onderzoeken tot nu toe komen in grote lijnen met elkaar overeen: Hoewel kinderen kunnen leren lezen zonder ooit thuis te zijn voorgelezen, blijkt uit de gegevens dat een dergelijke ervaring positieve effecten heeft op dat leerproces. De verklaring die men hiervoor meestal geeft, is dat voorlezen de kinderen vertrouwd maakt met de situatie-onafhankelijke ('decontextualized') taal, en hun de kans biedt essentiële eigenschappen van geschreven taal te leren. Veel

onderzoekers wijzen er echter op dat meer onderzoek gewenst is. Zij dringen vooral aan op studies met een longitudinaal karakter.⁷ Voorlezen is een interactieproces dat zich als het ware met het kind mee ontwikkelt. Een werkelijk goed inzicht in deze ontwikkeling krijgt men slechts door deze gedurende enige jaren van dichtbij te volgen.

De tweede opmerking die onderzoekers ten aanzien van toekomstig onderzoek maken, volgt uit de bevinding dat sociale en culturele factoren in belangrijke mate de voorleeservaringen van kinderen bepalen. Onderzoekers pleiten dan ook voor meer cross-cultureel onderzoek naar de (voor)leeservaringen van kinderen in de thuissituatie, en tonen zich daarbij voorstander van zogenaamde kwalitatieve onderzoeksmethoden, met name van participerende observatie. *Teale*: 'Het naturalistische paradigma biedt in ieder geval de mogelijkheid vast te leggen wat er feitelijk thuis gebeurt en om relaties te leggen tussen die praktijk en de effecten daarvan op de zich ontwikkelende lees- en schrijfvaardigheid van het kind.'⁸

Nederlands onderzoek

In ons land komt de wetenschappelijke belangstelling voor (voor)lezen in de voorschoolse leeftijd langzaam op gang. De aandacht van onderzoekers was tot voor kort uitsluitend gericht op 'lezen en school'. Over voorlezen thuis werd enkel gepubliceerd in populaire opvoedkundige tijdschriften en gidsen, bedoeld om ouders te adviseren bij de aanschaf van boeken. In het kader van boekpromotie ontwikkelde en ontwikkelt men daarnaast verspreid over het hele land projecten die onder meer ten doel hebben ouders thuis te laten voorlezen aan hun kinderen. Schoolbegeleidingsdiensten nemen hiertoe meestal de initiatieven. De uitvoering van de projecten gebeurt in samenwerking met scholen en/of bibliotheken. De achterliggende gedachte is dat het voorlezen door de ouders het zelf lezen van de kinderen zal bevorderen. Over het verloop van dergelijke projecten is bij mijn weten slechts één externe publikatie beschikbaar.⁹ Uit dat verslag, en uit persoonlijke contacten met projectmedewerkers, blijkt dat de doelstellingen over het algemeen slechts zeer ten dele bereikt worden: het project bereikt voornamelijk ouders die toch al voorlezen aan hun kinderen. Ouders die dat voor deelname aan het project niet deden, haken na korte tijd meestal af. De laatste paar jaar begint ook in wetenschappelijke kringen het besef door te dringen dat, wil men greep krijgen op de leesproblemen van kinderen op school, er onderzoek verricht moet worden naar het leesklimaat thuis.¹⁰ In het vervolg van dit artikel doe ik verslag van de resultaten van een deel van een nog lopend onderzoek.

Nederlandse ouders lezen voor

Zonder diep in te gaan op allerlei onderzoekstechnische details, geef ik heel beknopt aan om wat voor soort gezinnen het in dit onderzoek

gaat, en hoe het materiaal verzameld is. De gezinnen maakt in een eerdere fase van het onderzoek deel uit van een groep van honderd ouders, die hebben meegewerkt aan een enquête over de gezinsinteractie met betrekking tot schriftelijke, orale en audiovisuele media. Deze honderd ouders zijn geselecteerd met behulp van scholen uit Tilburg en Den Bosch. Na de mondelinge afname van de enquête werd iedere ouder gevraagd of hij of zij in principe bereid was mee te werken aan een interview, waarin de verschillende onderwerpen uit de vragenlijst uitgebreider aan de orde zouden komen. Van de ouders die zeiden te willen meedoen, zijn er uiteindelijk twintig gekozen. Deze gezinnen waren afkomstig uit alle sociale klassen, maar middenklassegezinnen waren in de meerderheid. De ouders hadden kinderen in de leeftijd van 4 tot 12 jaar. Tijdens de interviews is ruim aandacht besteed aan de wijze waarop het voorlezen zich in de loop der jaren heeft ontwikkeld. Gevraagd is onder meer naar de periode waarin is voorgelezen, het tijdstip en de plaats van het voorlezen, het leesmateriaal, wie er voorleest en hoe een voorleessituatie verloopt.

Voorleesplezier

Als er iets uit de interviews duidelijk wordt, dan is dat wel dat - althans volgens de ouders - kinderen het heerlijk vinden om voorgelezen te worden: 'Er bestaat geen grotere straf dan 's avonds te zeggen: "Als je nou niet opschiet, lees ik niet voor." Nou, dan is-ie zo klaar met wat-ie moet doen.'¹¹

Dat jonge kinderen (tot 6 à 7 jaar) voorlezen plezierig vinden, is iets wat al langer bekend is. Maar uit de zeven interviews met ouders met al wat oudere kinderen blijkt dat ook zij het van tijd tot tijd nog prettig vinden.¹² Lang niet alle ouders komen echter aan deze behoefte tegemoet, want verreweg de meeste ouders lezen hun kinderen voor tot het tijdstip dat ze zelf kunnen lezen. Het lijkt erop dat het voorlezen voor de ouders in de eerste plaats een economische functie heeft: Ouders lezen voor, zolang het kind zelf nog niet over de vaardigheid van het lezen beschikt. Ondanks het feit dat ouders zeggen dat niet alleen hun kinderen maar ook zijzelf plezier beleven aan het voorlezen, is deze affectieve functie kennelijk van secundair belang.

Dat ouders niet voorlezen stoppen als hun kind 6, 7 jaar is, kan bijzonder nadelig zijn voor kinderen die net begonnen zijn met zelf lezen. Op het moment van de interviews waren er vier gezinnen met kinderen van 6 à 7 jaar. Hun ouders zeiden dat hun kinderen in min of meerdere mate een aversie tegen boeken hadden. Dat deze kinderen niet tot zelf lezen komen, moet gezien worden in relatie tot de mentale inspanning die zij moeten leveren om zelf te lezen.

Iedere dag voorlezen komt in het algemeen niet meer voor als de kinderen ouder zijn dan 7 jaar, maar het tempo waarin de frequentie afneemt, loopt in diverse gezinnen nogal uiteen. Wat betreft het aanvangstijdstip van het voorlezen, zeiden achttien ouders zo rond de eerste verjaardag van hun kind te zijn begonnen samen met hem of haar

boekjes te bekijken. Twee van hen waren zelfs nog eerder gestart. Wat daarbij opvalt, is dat het vooral de moeders zijn die deze 'taak' op zich nemen, en in de loop van de voorleesperiode komt daarin weinig verandering. Het is niet zo dat vaders helemaal niet voorlezen, maar zij doen dat over het geheel genomen minder regelmatig. In gezinnen waarin beide ouders hoog opgeleid zijn, blijkt de taakverdeling minder stringent: In deze gezinnen komt het relatief vaak voor dat vader en moeder de kinderen evenveel voorlezen. Het is in de twintig gezinnen niet zo dat vaders geneigd zijn eerder aan hun zoon(s) dan aan hun dochter(s) voor te lezen.¹³

De boekenkeuze

Ouders blijken zeer eensgezind te zijn over de keuze van het eerste leesmateriaal: Alle ouders hebben in het begin samen met hun kinderen de zogenaamde 'aanwijsboekjes' bekeken, die meestal van plastic of dik karton waren. Hoewel niet iedere ouder een even uitgebreide beschrijving gaf van hoe dat samen lezen verliep, komt uit de informatie het volgende beeld naar voren: De kinderen zaten bij de ouder, zoals gezegd vrijwel uitsluitend de moeder, op schoot. Het boekje werd aan alle kanten bekeken en bevoeld en de objecten op de plaatjes werden benoemd. In eerste instantie reageerde het kind vooral nonverbaal, en nam de moeder de verbale interactie voor haar rekening, daarbij als model fungerend voor het kind.¹⁴ Zodra het kind zelf kon praten, nam zijn aandeel in het gesprek geleidelijk toe. Drie ouders weten zich nog te herinneren, dat hun kind het, zo rond de derde verjaardag, leuk vond om het laatste woord van de zin of zelfs de hele zin in te vullen. Het kind wil hiermee kennelijk aangeven dat het al over bepaalde kennis en vaardigheden beschikt.

De keuze van het leesmateriaal hangt in sterke mate af van de leeftijd van het kind. Na de eerste aanwijsboekjes volgen in de meeste gezinnen de Dick Bruna-boekjes en andere prentenboeken met een of twee regeltjes tekst. De prentenboeken met heel weinig tekst worden in sommige gezinnen gevolgd door prentenboeken met meer tekst. In andere gezinnen volgt na de periode van de prentenboeken met een paar regels tekst, meteen de fase van de korte verhaaltjes (*Jip en Janneke* is in deze periode erg populair), en de sprookjes. Na deze fase volgt de tijd waarin steeds een hoofdstuk uit een boek gelezen wordt totdat het boek uit is. Het zal duidelijk zijn dat de strakke indeling in perioden door mij gemaakt is omwille van de duidelijkheid: In de meeste gezinnen is sprake van een geleidelijk in elkaar overlopen van de verschillende fasen.

Verbale interactie

De keuze van het leesmateriaal heeft ook gevolgen voor de interactie tussen ouder en kind. In de fase van de aanwijsboekjes blijft de verbale interactie voornamelijk beperkt tot het benoemen van de voorwerpen op de plaatjes. In de daarop volgende periode - de prentenboeken met één of twee regels tekst - , zie je dat ouders niet



(foto Michiel Sablerolle)

volstaan met het lezen van de tekst uit het boek, maar dat ze die tekst zelf uitbreiden. Als de tijd van de korte verhaaltjes en de kinderboeken aanbreekt, is het het meest voorkomende patroon dat ouders het verhaal vrij letterlijk voorlezen, waarbij het verhaal dan onderbroken wordt door vragen en/of opmerkingen van de ouders zelf of van de kinderen.

In het allereerste begin is het de ouder, die de boeken waaruit voorgelezen wordt, uitkiest, maar al snel zijn het de kinderen die gaan bepalen wat er voorgelezen wordt. Met name jonge kinderen blijken het dan prettig te vinden om een verhaal waarvan ze genoten hebben, meerdere keren te horen, zelfs als ze het net gehoord hebben. De meeste ouders komen aan deze behoefte van hun kind tegemoet. Volgens hen heeft het meermalen willen horen van een verhaal te maken met een gevoel van vertrouwdheid en herkenning.

Veel ouders vinden het fijn als hun kind op de een of andere manier laat merken dat ze luisteren naar het verhaal. Kinderen reageren meestal op het voorgelezene door uitleg te vragen over dingen die ze niet begrijpen, of door het geven van hun mening over de gebeurtenissen.

Als het verhaal uit is, betekent dat in veel gezinnen dat er over gegaan wordt tot de orde van de dag. Dit houdt dan vrijwel altijd in dat het kind gaat slapen, want zeker voor kinderen ouder dan 4 jaar geldt dat zij bijna uitsluitend voor het slapen gaan worden voorgelezen, terwijl zij in of op bed liggen. Of en wanneer men nog meer voorleest, verschilt van gezin tot gezin. De leeftijd van het kind speelt daarbij weer een belangrijke rol: Jongere kinderen (jonger dan 4 jaar) worden vaker voorgelezen dan oudere. Daarnaast is ook de stemming van het kind en/of

de ouder van belang. (Zo worden kinderen als ze ziek of onrustig zijn vaak extra voorgelezen)

De Amerikaan Flood heeft een onderzoek gedaan naar de relatie tussen voorlezen door ouders, en het zelf lezen van kinderen.¹⁵ Uit deze studie kwam naar voren dat de aanwezigheid van de volgende vier componenten tijdens het voorlezen door de ouders een gunstig effect hebben op de eigen leesprestaties van de kinderen:

- Zogenaamde 'warming-up' - vragen (bereiden het kind voor op het verhaal);
- Verbale interactie tijdens het voorlezen, waarbij het verhaal aan de eigen ervaringen van het kind gerelateerd wordt;
- Positieve versterking, in die zin dat ouders te kennen geven dat ze de reacties van hun kind waarderen;
- Evaluatie na het verhaal, waardoor het kind de kans krijgt het verhaal te verwerken.

Bij de analyse van de interviews is gekeken naar de mate waarin het voorlezen van de Nederlandse ouders voldoet aan deze door Flood geformuleerde voorwaarden. Achttien ouders noemden twee van de vier componenten, namelijk verbale interactie tijdens het voorlezen, waarbij het verhaal aan de eigen ervaringen van het kind gerelateerd wordt, en positieve versterking, in die zin dat ouders te kennen geven het over het algemeen prettig te vinden als hun kind op het voorgelezene reageert. Zes ouders wezen ook nog op vragen voorafgaand aan het verhaal en het napraten achteraf, maar ze voegden daaraan toe dat het niet regelmatig voorkwam. Deze twee componenten blijken weer afhankelijk te zijn van factoren als de leeftijd van het kind, het soort boek, de stemming van het kind en van de ouders.

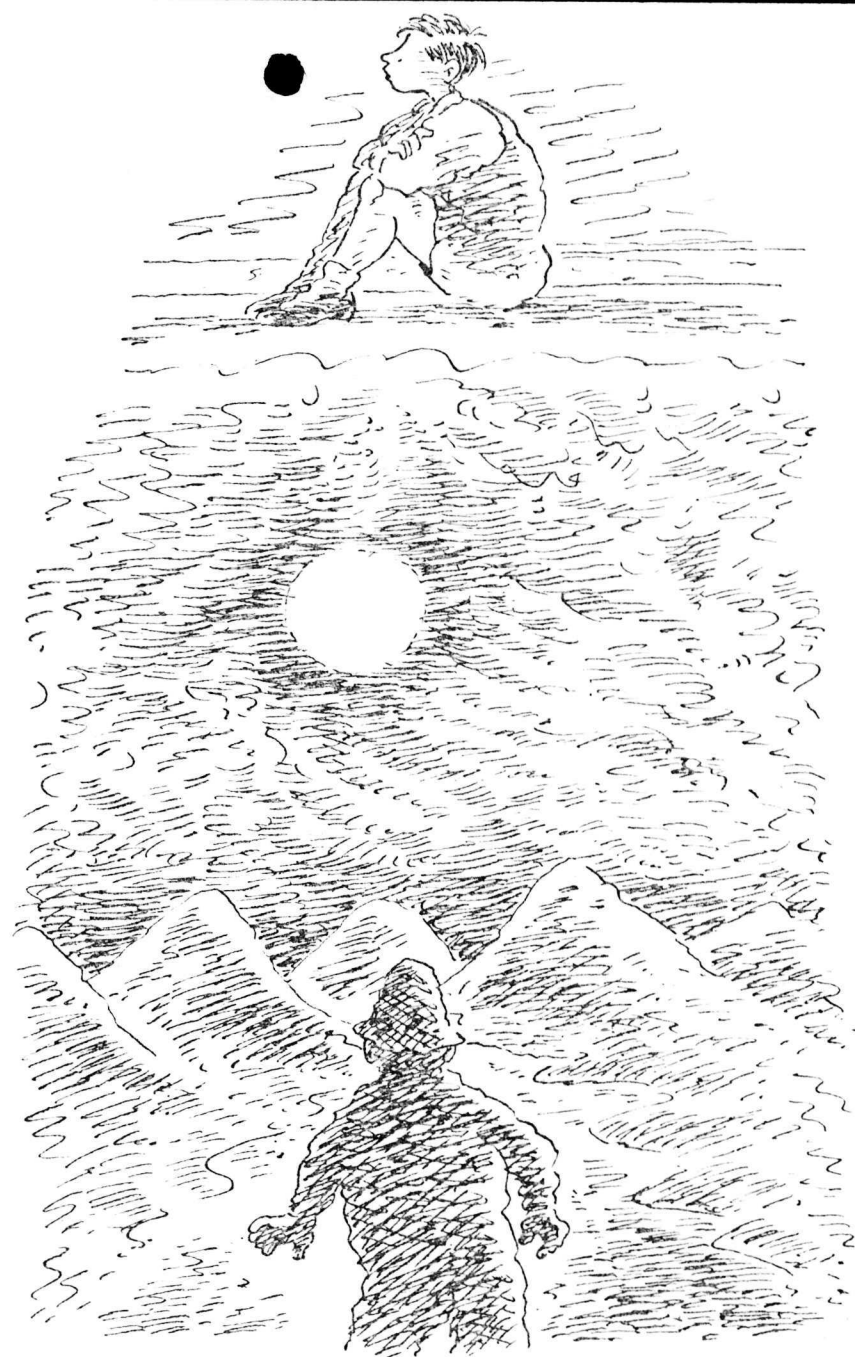
Besluit

De bovenstaande beschrijving heeft mogelijk meer vragen opgeroepen dan beantwoord. Maar dat maakt eens te meer duidelijk dat mijn opmerking in het begin, over de complexiteit van het verschijnsel voorlezen, een terechte was. De ouderinterviews geven een beeld te zien van voorlezen als een proces dat zich met het kind (en de ouder) mee ontwikkelt, en dat in veel gezinnen wordt stopgezet als het kind zelf kan lezen. De resultaten van dit deelonderzoek ondersteunen de vraag van buitenlandse onderzoekers naar longitudinaal onderzoek. Voor meer dan een algemeen beeld van het voorlezen is het noodzakelijk voorleesprocessen gedurende langere tijd nauwgezet te volgen. Mijn eigen vervolgonderzoek is daar een eerste bescheiden poging toe.

Noten

1. M. van Vooren, *Ze vinden het gewoon leuk*. Niet gepubliceerde doctoraalscriptie, KUB Tilburg, 1987.
2. W.H. Teale, 'Reading to Young Children: Its significance for Literacy Development', in: H. Golman e.a., *Awakening to literacy*. Exeter, Heinemann Educational Books, 1984.
3. Onderzoek waarin de vergelijking van voorleessituaties centraal staat is gepubliceerd in:
 - H. Golman e.a., *Awakening to literacy*. Exeter, Heinemann Educational Books, 1984;
 - W.H. Teale e.a., *Emergent Literacy*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1986;
 - B.B. Schieffelin e.a., *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Ablex Publishing Corporation, 1986.
4. Enkele voorbeelden van onderzoek naar vroege lezers zijn:
 - M.M. Clark, *Young Fluent Readers*. London, Heinemann Educational Books, 1976.
 - G. Bissex, *Gnys at Wrk: A child learns to write and read*. Cambridge, Harvard University Press, 1980.
 - D. Durkin, *Children who read early*. New York Teachers College Press, 1966.
5. Te denken valt aan onderzoek van:
 - J. Flood, 'Parental styles in reading episodes with young children'. In: *The Reading Teacher*, mei 1977, p. 864-867;
 - C. Moon e.a., 'The influence of home on learning to read', in: *Journal of Research in Reading*, vol. 2, 1, 1979, p. 53-628;
 - G. Wells e.a., *Language through interaction*. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
6. Zie noot 3.

7. Zie onder meer:
 - W.H. Teale, 'Home Background and Young Children's Literacy Development', in: W.H. Teale e.a., *Emergent Literacy*.
 - 8. Idem.
 - 9. E. Kremers, 'Kleuterboekenproject in en rond Oss', in: *Kleuteropvoeding*, 1975.
10. Naast het onderzoek waarover in dit artikel wordt gerapporteerd, zijn ook publikaties verschenen over een studie verricht door M.H. van Ijzendoorn e.a. Eén ervan verscheen onder de titel 'De invloed van gehechtheid bij tweejarigen op leesinteresse in de kleuterperiode', in: *Pedagogische Studiën* (63) 1986, p. 275-285.
11. H. van Lierop, *Ouders berichten over het lezen van hun kinderen*. TILL-Paper 100, Tilburg 1986.
12. Deze gegevens komen overeen met een studie van A. Mendoza naar de leesvoorkeur van Amerikaanse kinderen in de leeftijd van 9-13 jaar: A. Mendoza, 'Reading to children: their preferences', in *The Reading Teacher* februari 1985, p. 522-527.
13. Gilbert, Hanson & Davis komen in hun studie (die overigens betrekking had op het geheel van opvoedingstaken) tot andere resultaten: uit hun onderzoek bleek dat vaders zich meer verantwoordelijk voelen voor de opvoeding van hun zoons en zich daarom ook meer met hen bezighielden:
 - L.A. Gilbert e.a., 'Perceptions of Parental Role Responsibilities: Differences between Mothers and Fathers', in: *Family Relations* april 1982, p. 261-269.
14. Zie ook J. Bruner, *Child's Talk, learning to use language*. Oxford, Oxford University Press, 1983.
15. J. Flood, 'Parental styles in reading episodes with young children', in: *The Reading Teacher* mei 1977, p. 864-867.



Toch heeft een man bij volle maan het deksel van een put gedaan en weg was hij.

(illustratie Jan Jutte bij 'In de put' van Willem Wilmink)

Hoe herkent men kinderboeken?

Een aardig gezelschapsspelletje: verzin de eerste regel van een kinderboek. Of: verzin een willekeurige passage uit een kinderboek. Of: verzin de titel van een kinderboek. In een beetje belezen gezelschap kan dit tal van treffende resultaten opleveren.

Iets serieuzer: haal citaten uit boeken voor kinderen en volwassenen; typ ze over, en leg ze mensen voor met de vraag of ze willen onderscheiden wat kinderboek is en wat niet. Tien tegen één dat mensen aan het onderscheiden slaan.

Nu kun je citaten zo kiezen dat ze mensen geheel op het verkeerde spoor zetten. Kinderboekachtige citaten blijken dan te komen uit boeken voor volwassenen, volwassenenboekachtige citaten blijken afkomstig uit boeken voor kinderen. In dit nummer zijn zulke citaten te vinden, en het is verrassend het spel eens te doen.

Boeiend is dat mensen denken te kunnen kiezen. Er is iets waardoor iedere lezer, groot of klein, het gelezene herkent als een kinderboek. Ik maak in dit artikel een kleine excursie naar de kinderliteratuur. Het doel is het ontdekken van de kenmerken van de stijl van kinderliteratuur, ofwel, wat mensen doet denken dat teksten uit een kinderboek komen. Het is een kleine excursie, dus zonder de pretentie meteen alle kenmerken te vinden.

Hoofdpersoon

Komt de volgende zin uit een kinderboek?

“Win, opschieten!” klinkt het vanuit het portaal.
“Anders kom je te lahaat!!!”

Het antwoord kwam vast in een oogwenk: ja. Waarom? Allereerst is het hoogstwaarschijnlijk dat Win nog niet groot is, en toegesproken wordt door een ongeduldige ouder. Als je mensen bij wijze van test honderd citaten voorlegde met de vraag of deze citaten uit kinderboeken kwamen, zou de leeftijd van de hoofdpersoon (voorzover die uit citaten is af te leiden) een criterium zijn. Een criterium, niet hét criterium.

Komt deze zin uit een kinderboek?

‘Mijn kin komt net boven de rand van het schoteltje uit.’

Kinderboek? Wordt, hier komt de volgende zin:

‘Ik kan alleen nog het tafeltje op mijn rug nemen en als ik sterk genoeg was, zou ik alles in een keer met mij mee dragen. De wereld op je rug...’

Kinderboek? Wordt al iets minder waarschijnlijk, want hier legt de schrijver een, naar de lengte te oordelen, heel jong kind een veel te ‘oude’ gedacht in het hoofd, compleet met enige natuurkundige kennis en een stukje beeldspraak, zij het versleten en dus gemeenplaats. De volgende zin is:

‘Nee, het is te veel de titel van een kinderboek, waaruit mijn zusje vaak voorleest zonder dat ze weet wat ik ervan vind.’

Waarmee K. Schippers in *Eerste indrukken* meteen een mening over titels van kinderboeken ventileert.¹ Hoofdpersoon in *Eerste indrukken* is een meisje van drie jaar, maar je hoeft niet veel verder te lezen om te weten dat dit geen kinderboek is.

Nu moet ik me even verontschuldigen. Er is hier geen plaats voor vele lange citaten, dat leest ook buitengewoon vermoeiend, dus ik houd ze kort en beperkt in aantal. Ik ben me ervan bewust dat ik zo de boel een beetje zou kunnen flessen. Lees bij voorbeeld:

“Hoe was het op school?” “O, leuk.”

Uit een kinderboek? Zou goed kunnen. Maar zo:

“Hoe was het op school?” “O leuk.” Ja, dat haalt je de donder met dat anderhalve uur onderwijs per dag.”

Ineens minder waarschijnlijk, en deze zinnen komen dan ook uit het verhaal ‘Op school’ uit Remco Camperts *Tot zoens*.

Een paar citaten vormen natuurlijk geen deugdelijk bewijsmateriaal. Maar ik wil in deze excursie ook niets bewijzen, hoogstens iets opperen (hypotheses formuleren, noemen wetenschappers dat). Bij voorbeeld dat een tekst voor kinderen herkennen aan een kind als hoofdpersoon moeilijk blijkt. Er is meer nodig, en bovendien is er in veel kinderboeken geen kind te bekennen.

Eenvoud in de tekst

Campert is overigens goed voor veel bedriegelijke voorbeelden, omdat hij een ogenschijnlijk eenvoudige, glasheldere stijl heeft en zijn stukjes op syntactisch niveau makkelijk genoeg zijn voor lezers vanaf elf jaar. Campert heeft trouwens ook verhalen voor kinderen geschreven, en

daarin hanteert hij dezelfde stijl. Hij is niet de enige auteur van verhalen voor volwassenen met een stijl die op eerste gezicht kinderboekachtig aandoet. Want het spreekt bijna vanzelf dat eenvoud tot die kenmerken hoort die een tekst kinderboekachtig maakt. Veel moeilijke woorden, ingewikkelde beeldspraak, zinspelen op aanzienlijke kennis, het lijken tekenen dat de tekst waarin ze voorkomen voor volwassenen bedoeld is. Toch kan men zich daarin lelijk vergissen. Een voorbeeld:

'Over een uitgestrekt en perfect gazon, in bochtige stroken gemaaid, gleed de blik naar schitterende boompartijen en struikgewas en van daar naar de rivier met de reusachtige, overhangende treurwilgen, groengoud afstekend tegen de nevelige oevers als een schilderij van Monet.'

Test eens hoeveel mensen die vergelijking met een schilderij van Monet niet in een kinderboek vinden passen. De hele zin trouwens niet. En vraag ze waarom niet. Toch komt het citaat uit een kinderboek. Nou ja, vooruit, tienerboek, een boek voor lezers van vijftien jaar en ouder: K.M. Peyton, *Jonathan, wat zag je in die zomernacht?*²

En ook eenvoud kan bedriegelijk zijn. Ik noemde Campert al als voorbeeld. Ik had ook een auteur als Kurt Vonnegut kunnen noemen, die in bij voorbeeld *Breakfast for Champions* met opzet een kinderboekachtige stijl lijkt te gebruiken (compleet met tekeningetjes). En een excursie naar de poëzie zou ook een ruime voorraad verwarring zaaiende citaten kunnen opleveren. Maar de mooiste stukken uit de kinderliteratuur worden wel vaak gekenmerkt door een eenvoud waarin zich de meester toont: simpel in syntaxis en beeldspraak, en toch zeer suggestief, en rijk aan understatement.

Midden in de handeling beginnen

De eerste zin die ik in dit artikel citeerde zou heel goed een eerste zin van een verhaal kunnen zijn, al is hij het niet. Kinderboeken beginnen heel vaak met dit soort zinnen. Omdat een mens een boek meestal vanaf de eerste zin leest is het niet alleen spannend maar ook enigszins logisch om eerste zinnen of eerste alinea's te gaan bekijken.³ Ze maken vaak al veel duidelijk.⁴ De volgende zinnen komen niet uit een kinderboek:

'Drie witte vlinders cirkelen boven het terras en strijken soms even neer op een tafel, een badstoel, een bloem, overal welkom, nooit de verplichting lang te blijven. Een zwart insect vliegt ook, maar het kan minder goed beslissen waar het wil gaan zitten.'

Zo begint *Eerste indrukken*. Het zou nog kunnen, maar na een paar bladzijden van zulke observaties zou het mensen toch erg verrassen als je beweerde dat dit uit een kinderboek kwam. Nee, dan deze:

'Marijke liep de trap op. Haar hart bonkte in haar keel. Onder haar arm hield ze een schrift geklemd. Een groot schrift met een harde, blauwgroene kaft. Ze deed de deur van haar nieuwe kamer open, die ze onmiddellijk weer achter zich dichtdeed. Met de deurkruk nog in haar hand, bleef ze hijgend van de opwinding even staan. Haar ogen gesloten en haar voorhoofd tegen de deur geleund. Een brede baan zonlicht viel vanuit het schuine dakraam neer op de vloer. Stofdeeltjes dansten in het zonlicht.'

En deze:

'Grinnkend bestudeert Winnie het versje, dat in een schoolhandschrift, zoals ook Winnie het eens heeft geleerd, is geschreven. Het portretje is niet sprekend meer, maar toch lijkt het nog wel. Winnietje is alleen Winnie geworden; keurig en net klopt iets vaker dan zelden en de lange bruine haren zijn twintig centimeter korter; vrolijk springen de dunne sliertjes op haar schouders.'

Dit zijn de eerste alinea's uit *Spin in de morgen* van Koos Meinderts (let ook op de korte zinnen) en *Winnie, een brugpieper* van Fabienne Meershoek. Met de deur in huis vallen ('medias in res' heet dat in de handboeken - middenin de handeling beginnen) is strijk en zet in kinderboeken. Alleen daardoor al doen Schippers' vlinders zo weinig kinderboekachtig aan. Het kinderboekachtige kinderboek begint middenin een beslissend gesprek ('dialog') of een spannende episode:

'"Iemand moet naar Avallon gaan om voor grootvader kruiden te halen bij vrouw Cantal!" Het is moeder, die deze beslissing neemt, waarbij ze de handen in de zijde plant en van de een naar de ander kijkt. "Ik wil niet dat de oude man sterft. Wie moet er dan op de kleintjes passen en het haardvuur brandende houden als ik op het land ben?" De dorpsmid Rambor kijkt haar boos aan.' (Thea Beckman, *De Gouden Dolk*).

'Ze moest voortmaken. De zon stond al hoog boven de bergen in het oosten en het moest halverwege de ochtend zijn. Ze was veel te lang bij de bron blijven praten met de andere vrouwen.' (Cecil Bodker, *Maria's kind*.)

'Maandag, 10 augustus 1992. "Nog een paar jaar," zei Eddy, "dan is 't op." Zijn broer Maarten fronste zijn wenkbrauwen. "Wat is dan op?"' (Evert Hartman, *Vechten voor overmorgen*.)

'Wat was het toch allemachtig donker. Voetje voor voetje, met één hand tastend voor zich uit, zocht Michiel zijn weg over het verharde fietspad, dat naast het karrepad liep.' (Jan Terlouw, *Oorlogswinter*.)

'Zes dagen lang was Jan van Beek al buiten straf! Hij was er zelf het meest verwonderd over; zo lang had hij het nog nooit volgehouden.' (J.B. Schuil, *Jan van Beek*.)

'Onder het Duitse proefwerk gooide iemand een propje op mijn tafel. Ik legde er in een reflex mijn arm overheen en keek even veelbetekenend naar Wubbe Witte, die naast me zat.' (Imme Dros, *Lange maanden*.)

'We waren in haar slaapkamer, mam en ik, en we praatten over Larry Brandon, de man waarmee ze zou gaan trouwen. "Ik wil niet dat hij me adopteert," schreeuwde ik. Wanhopig boorde ik mijn vuist in de stapel kleren die op haar bed naast mij lag.' (Hila Colman, *Kind van een ongehuwde moeder*.)

Enzovoorts. Maar ook dit is bedriegelijk; met gemak trekt iemand een rijtje eerste alinea's tevoorschijn die heel anders zijn. Ik ben blij dat tenminste iemand ooit eens beginnen van kinderboeken bestudeerd en me in mijn vermoeden, want meer is het natuurlijk niet, bevestigd heeft.⁵

Ik geef, ter wille van de beknoptheid, nog even twee andere kenmerken van de stijl van kinderboeken, waarvan hierboven ook al voorbeelden staan inclusief nog steeds de eerst geciteerde zin. Steeds vaker worden kinderboeken in de tegenwoordige tijd geschreven. Ik leg dat uit als een poging om de lezer het vertelde zo direct mogelijk voor te houden; iedere belemmering die woorden zouden kunnen vormen, al is het maar de verleden tijd, moet worden opgeheven. Verder vinden veel kinderboekauteurs kennelijk ook dat ze zo vlug mogelijk moeten uitleggen wie wat is. Daardoor krijg je vreemde, stijve toevoegingen als 'zijn broer Maarten' en 'de dorpsmid Rambor', waarvan er zonder veel moeite zeer veel te verzamelen zijn uit eerste bladzijden van kinderboeken.

Vertrouwelijkheid en uitleg: de verteller

Kunstzinnige literatuur onderscheidt zich van de overige verhalengenres doordat de figuur van de verteller iets te betekenen heeft; het doet er iets toe wie als het ware de woorden in de mond zijn gelegd.⁶ In verreweg de meeste streekromans en detectives doet dat er niets toe, en mede daardoor lijken streekromans onderling veel meer op elkaar dan verhalen uit de kunstzinnige literatuur. Er zijn kinderverhalen die tot de kunstzinnige literatuur te rekenen zijn, juist wegens de zorgvuldigheid van stijl die maakt dat de figuur van de verteller iets te betekenen heeft, bijvoorbeeld *Winnie-the-Pooh* van A.A. Milne.

Kinderliteratuur is geen genre van hetzelfde soort als kunstzinnige literatuur (Literatuur), detectives, dokters- of streekromans. Het is het enige genre dat zich onderscheidt door het specifieke publiek dat het

vooronderstelt, en als dat genre een eigen stijl kent (dat is dus eigenlijk een gemiddelde stijl, eigen gemeenplaatsen dus) dan komt dat doordat de auteurs en illustratoren op een bepaalde wijze rekening houden met dat publiek.

Men kan denken kinderliteratuur te herkennen door een hoog gehalte aan jeugdige hoofdpersonen, of aan de kortere zinnen en simpeler beeldspraak, aan het met de deur in huis vallen, een relatief frequent gebruik van de tegenwoordige tijd, en een neiging tot uitleg. En ik heb het dan, ik zeg het nog maar eens, over de grootste gemeenplaats van de kinderliteratuur, over de vraag hoe het kinderboek als gemeenplaats er uit ziet, of hoe het komt dat je een tekst als kinderboektekst denkt te kunnen herkennen.

Die neiging tot verklaren brengt me terug bij de verteller. Soms is de verteller een van de personages: een ik-verhaal noemt men dat wel. Vergeleken met de Literatuur komt dat in de kinderliteratuur weinig voor, evenals in streekromans en kiosklektuur, en dat geldt des te meer naarmate de veronderstelde lezers jonger worden. Maar het onderscheid is te relatief om hieraan een kinderboek te herkennen. Soms is de verteller in kinderboeken auctorieel (dat wil zeggen dat hij geen rol in het verhaal speelt als personage), maar niettemin zichtbaar, bijvoorbeeld door pontificaal met een mening het verhaal te beginnen:

'Wat lopen er tegenwoordig toch veel mannen rond met haar op hun gezicht. Wanneer een man zijn hele gezicht dicht laat groeien, kun je niet meer zien hoe hij er uitziet. Misschien doet hij het daar nou net om. Hij wil niet dat je het ziet. En dan is er nog het wasprobleem. Wanneer die behaarde mannen hun gezicht wassen, moet dat net zoveel werk zijn als voor jou en mij om het haar op ons hoofd te wassen. Dus zou ik wel eens willen weten: hoe vaak wassen die baardapen hun gezicht?' (Roald Dahl, *De Griezels*.)

De verteller stelt zich niet voor, en het ligt voor de hand dat het lezende kind eenvoudig aanneemt dat de schrijver zich rechtstreeks tot hem richt. En dat is een zeer typerend kenmerk van het kinderboek, dat de lezer op de meest onverwachte plaatsen, maar vaak aan het begin aangesproken wordt, en Dahls 'jou en mij' is er een mooi voorbeeld van. Lees bij voorbeeld *Pinkeltje* om er over te struikelen. (Uit het hoofd: 'En weet je wat Pinkeltje toen deed?' Zoek maar, het staat er geheid in.) De verteller van het kinderboek tracht op vertrouwelijke voet met de lezer te komen. Ongetwijfeld heeft die vertrouwelijkheid te maken met de oorsprong en het doel van veel kinderliteratuur: voorgelezen te worden. De verteller imiteert de vertrouwelijkheid van het voorlezen, en ook de wijze waarop liefelijk aanwezige vertellers de aandacht van hun publiek trachten vast te houden. Er zou, in het verlengde hiervan, een boeiend vertoog te houden zijn over het verband tussen kinderliteratuur en de traditie van het mondeling vertellen en de oude volksverhalen. De verteller in kinderliteratuur is, gemiddeld, meer verteller in de

ouderwetse zin van het woord dan die in literatuur voor volwassenen.

Die poging vertrouwelijkheid tot stand te brengen door het aanspreken van de lezer komt ook voor in verhalen met een auctoriële verteller die zich niet zo duidelijk aanmeldt, de onpersoonlijke verteller:

'Hierover was de trotse kater zo beledigd, dat hij bijna met het appelvrouwtje was gaan redetwisten. Stel je voor! De boerin op de wagen passen, alsof hij, Git, dat niet duizendmaal beter kon.' (Imme Dros, *Duif maar dapper.*)

'Snel rende Joost terug. Met een grote sprong kwam hij veilig op het voetpad. Gelukkig maar.' (Sjoerd Kuyper, *Het zakmes.*)

'Maar kijk nu eens? Wat loopt daar op de stoep? Een jongetje.' (Bies van Ede, *Geheime Jonas.*)

Een variant op die aan het voorlezen herinnerende stijl is het plaatsen van accenten op woorden, zoals in het volgende citaat:

'Of misschien waren er vertegenwoordigers van de drankfabriek op bezoek, en deelden van die kleine flesjes sterke drank uit... hij móést naar huis.' (Betsy Byars, *Bange de Lange.*)

De auctoriële verteller komt het meest voor in kinderverhalen; maar ook in verhalen voor volwassenen. Dat levert ons dus geen kenmerkend onderscheid op, wel de vertrouwelijkheid die de verteller in kinderliteratuur vaker dan elders tracht te bereiken.

Een ander, vaak optredend verschijnsel, namelijk dat de auctoriële verteller alles weet, en naar believen de gedachten van alle personages kan lezen en al hun handelingen kan verklaren, is ook alom aanwezig in detectiveverhalen en streekromans, en dus niet kenmerkend voor kinderliteratuur.

Naar mijn vermoeden wel kenmerkend voor het kinderboek is de angst van de verteller niet begrepen te worden. Nergens worden gemiddeld zoveel handelingen en uitspraken verklaard als in het kinderboek. Soms regelrecht inlichtend:

'De bonte piet, zoals de brutale scholekster vanwege diens feloranje snavel werd genoemd, nam de jonge bergeendjes in bescherming en bond de strijd met de meeuwen aan om de jaarlijkse moord op de bruin-witte donsballietjes tegen te gaan.' (Wibo van de Linde, *Het geheim van de Vredenhof.*)

'Georgien ziet dat de opmerking van de juffrouw haar broer diep heeft getroffen. Hij heeft weliswaar weinig geleerd aan schoolzaken, maar in de gewone dingen is hij zijn jaargenootjes in Nederland ver vooruit.

Zwervend l... de straat in Paramaribo heeft hij ervaringen opgedaan, die weinig Nederlandse kinderen zullen hebben. Al is hij klein van stuk, hij is wijs voor z'n leeftijd.' (Henk Barnard, *Kon hesi baka*)

Soms uit overbodige bemoeizucht:

'Maar ze bleef nee schudden. "Jij leest teveel van die idiote avonturenboekjes," vermaande ze, waarbij ze vergat dat ze die zelf ook met rode oren had zitten lezen.' (An Rutgers van der Loeff en Miek Dorrestein, *Die man daar is mijn vader*)

Soms om uitspraken van personages van een uitgesproken bedoeling te voorzien:

'"Kè-kè-kè", snerpde hij uitdagend, want zijn vijand had geen vuurstok bij zich." (Wibo van de Linde, *Het geheim van de Vredenhof*)

Of echt pure angst om niet duidelijk te zijn:

'Zijn slechtzittende blauwgeruite jasje spande om zijn schouders en ellebogen; (...)' (Sue Ellen Bridgers, *Die zomer op het land*)

Dat 'slechtzittende' was overbodig. Dit soort verschijnselen kun je natuurlijk ook in literatuur voor grote mensen aantreffen, maar is in kinderliteratuur buitengewoon overvloedig te vinden.

Zeer kinderboekachtig is verder het veelvuldig aanduiden van volwassen personages met meneer of mevrouw. Niet in *Arendsoog* of andere indianenverhalen, maar vooral in verhalen die bij wijze van spreken om de hoek zouden kunnen spelen, en ook in fantasieverhalen die met een dergelijke huiselijke achtergrond beginnen.

'Meneer Blom zat te tikken op zijn schrijfmachine.' (Annie M.G. Schmidt, *Wiplala*)

Het is slechts één citaatje, maar het wemelt echt van de mevrouwen en menen in kinderboeken. Het is een trefzeker herkenningspunt.

Nog wat stijbloempjes

Om de excursie af te sluiten nog een laatste ronde stijbloempjes uit de kinderliteratuur, te gebruiken om een kinderboek te herkennen. Zo is er de sprookjesstijl ('Er was eens'), waarvan ik hier geen citaten geef

omdat ik die bekend veronderstel, en komt een kenmerk als herhaling ook veel voor in sprookjesachtige verhalen voor jonge kinderen. (Zie bij voorbeeld 'De kat die de wereld te slecht vond' in *De wilg aan het begin van de wereld* van Alet Schouten, of de Pinkeltje-boeken van 'meneer' Dick Laan.) Het toont met eerder genoemde kenmerken de verwantschap tussen kinderboekenstijl en de stijl van volksverhalen en van het mondeling vertellen.

Verder staan er in kinderboeken relatief veel dialogen, maar zijn veel (niet alle, zie bijvoorbeeld Milne) kinderboekenschrijvers een beetje bang voor het woordje 'zei'. Alsof ze een handleiding hebben gelezen waarin stond dat je niemand gewoon iets mag laten zeggen. Op bladzijde 48 van *De belofte van de lange haren* van Miek Dorrestein krijg je bij voorbeeld achter elkaar 'riep Engeltje opgewonden', 'zei Zilda voldaan', 'zuchtte Jaime', 'zei Engeltje al even teleurgesteld', 'riep Zilda'. Omdat er niet altijd geroepen of gezucht wordt, bestaat het gangbare procédé uit het toevoegen van een stemmingbeschrijvend woord.

Dan zijn er zinnestelsels als deze: 'Ik gierde'; 'Als Noortje het plannetje hoort, ploft ze neer in het gras naast Peter'; 'Mevrouw Renkers loopt met een bijna paars hoofd van opwinding van de een naar de ander'. Ik weet niet wat voor naam ik hieraan moet geven, maar het is onmiskenbaar: er wordt niet gelachen maar gegierd, iemand gaat niet zitten maar ploft neer, een hoofd is niet rood maar paars aangelopen, het is een beetje slapstick, en het doet net zo aan kinderliteratuur denken als:

'Meg lachte ook even. Die mam, wat een idee! "Nee hoor," ze schudde energiek haar haren naar achter, (...)' (An Rutgers van der Loeff en Miek Dorrestein, *Die man daar is mijn vader*.)

Zo'n elliptisch weergegeven gedachte ('Die mam, wat een idee!') is volgens mij ook een kenmerk van kinderboekenstijl. Het is niet moeilijk daarvan citaten te vinden, maar ik houd het bij dit ene. Het brengt me via de energiek geschudde haren (gemeenplaats, ook te vinden in streek- en dokterromans) bij een soort substijl, namelijk die van de verhalen waarin de verteller een kind of tiener is en waarin de schrijver zijn best heeft gedaan de verteller een soort aangepaste taal te laten spreken en denken. Ik moet hier een scheiding aanbrengen tussen tieners (jongeren) en jongere kinderen.

Tienertaal en kindergedachten

Voor de in tienertaal sprekende en denkende verteller is er een eminent voorbeeld van een auteur die het echt kon: J.D. Salinger, in *Catcher in the rye* (1951). Een generatie na het verschijnen van dit boek wemelt het van de stamelende, grappig vloekende, uitvoerig over zichzelf oudehoerende en voor zich uit prevelende tieners in de jeugdliteratuur.

'Ik heb iets bedekt. Ik dacht dat ik de enige was, en dat 't eigenlijk nogal vies was wat ik deed, maar ik ben er nou achter dat echt iedereen 't doet. Maar de meeste mensen doen 't stiekem, dus 't loopt niet zo in de gaten. Ik bedoel dus: in je neus peuteren, in je oren punniken, op je kop korstjes krabben.'

Twee pagina's verder:

'Dat vind ik wel een leuke! En verder komt 't allemaal, omdat we dus van de apen afstammen. Dat is mijn idee en daar brengen ze me niet meer vanaf!' (Marjan Berk, *Berend's binnenwereld*.)

Nu is het geciteerde boek wel een voltreffer, maar bestudering van 14plus-reeksen levert zonder moeite meer citaten op. Zoals:

'Mijn uiterlijk zit tussen Amy en Jeff in. Als ik mezelf moest beschrijven zou ik zeggen dat Karen Newman er gewoon uitziet. Ik ben van plan daar over een paar jaar iets aan te gaan doen.' (Judy Blume, *Zo'n ramp is het niet*.)

Het is duidelijk dat met zo'n stijl wordt gemikt op tieners, die voor zichzelf (en niemand anders) ook wel eens zulke observaties noteren. Voor kinderen die nog geen tiener zijn worden aanzienlijk minder vertellers als de schaamte voorbij strevende dagboekiers gepresenteerd. De anonieme verteller maakt dat echter vaak goed door veel innerlijke gedachtenstromen ('monologue intérieur') met quasi-kinderlijke gedachten te gebruiken, ongeveer zo:

'Opgelucht stopt Tom zijn boek, pen en schrift in het vak onder zijn tafel. Morgenochtend weer rekenen. Wie dan leeft, wie dan zorgt. Het zou best fijn zijn op school, als die ingewikkelde redactiesommen maar nooit waren uitgevonden. Kinderpesters zijn het, mensen die zoiets bedenken.' (Corrie Hafkamp, *Wat dacht je van mij?*.)

Excursieverslag

Het wordt tijd mijn excursie te beëindigen. De voorbereidingen waren immers dermate dat het nauwelijks verantwoord is er een lange studiereis van te maken. Ik som hier nog op wat ik aan eventuele kenmerken van kinderboekenstijl bij elkaar heb gesprokkeld:

- Kinderen als hoofdpersoon.
- Eenvoudig taalgebruik.
- Met de deur in huis vallen. Middenin een dialoog beginnen, of een treffend tafereeltje of zelfs een spannende scène.

- Meestal onvermijdelijk in verband met het vorige meen allerlei toevoegingen en uitleg die de bedoelde vlotheid logenstraffen.

- En in het algemeen overdadige uitleg, al wordt die meestal zo natuurlijk mogelijk (dat is nog altijd tamelijk onnatuurlijk) gebracht.

- Tegenwoordige tijd.

- Vooral in boeken voor jonge kinderen een vertrouwelijke sfeer kweken. Onder meer door de lezer direct aan te spreken ('Stel je voor!', 'Moet je weten', 'En weet je wat Pinkeltje toen deed?'), en door het plaatsen van stippeltjes en accenten wordt getracht een verteltoon (voorleestoon) te suggereren.

- Meneren en mevrouwen.

- Enige angst voor herhaling van 'zei'.

- Standaardbeelden als 'energiek naar achter geschudde haren'.

- Elliptisch weergegeven gedachten ('Die mam, wat een idee!', 'Morgenochtend weer rekenen'), vaak in stukken innerlijke gedachtenstroom vol kinderlijk geachte gedachten.

- Als de verteller een rol in het verhaal speelt, dan is het vaak een tiener die zich in helaas snel verouderd rakende tienertaal uit.

Als meer dan de helft van de twaalf kenmerken in een tekst voorkomen dan herkent men, denk ik, die tekst in een oogwenk als bestemd voor kinderen, ook als het om een tekst voor wat oudere kinderen gaat en men dus niet al door de simpele zinsbouw en woordkeus op het spoor gezet is. Eén kenmerk alleen is beslist onvoldoende. Hoeveel kenmerken tegelijk zouden moeten voorkomen, wil men de tekst snel als voor een kind herkennen, weet ik niet.

Nu is dit maar een kleine oefening. Ik stel me voor dat een langere excursie ook meer kenmerken oplevert, en beslist ook een preciezere formulering van de door mij gevonden kenmerken. Ik heb bij voorbeeld de beeldspraak niet bekeken, eenvoudig omdat ik daarvoor niet voldoende materiaal heb. Het lijkt me een boeiend onderwerp van onderzoek. Dan heb je natuurlijk nog elementen die zich slechts na lezen van het halve of hele boek laten destilleren: strekking, motieven, verhaalopbouw, spiegelen van andere verhalen. Ik ben er zeker van dat er nog veel meer te zien is, en ik denk dat ik dan andermaal zou beginnen met het vergelijken van werk voor kinderen en grote mensen van auteurs als Remco Campert en Hans Andreus. En daarna met de series triviaal geachte boeken, en bij voorbeeld met de akelig kinderboekachtige tekstjes bij diaseries en films uit het Disney-bedrijf. Er is genoeg te onderzoeken. En liefst zou ik dan ook onderzocht willen zien (iets voor *Onze taal*, als de geleerden het laten afweten?) op welke wijze volwassenen in het dagelijks leven kinderen toespreken, en daarna de overeenkomsten bestuderen.

Ik hoop dat deze excursie duidelijk heeft gemaakt dat kinderliteratuur zich niet alleen in grammaticaal opzicht onderscheidt van literatuur voor grote mensen, en dat bij een uitgebreidere excursie wellicht genoeg waargenomen zou kunnen worden om te kunnen

bijdragen aan een studie over hoe en waarom volwassenen denken te moeten schrijven voor kinderen, en, wat algemener, hoe en waarom zij kinderen denken te moeten toespreken.

Wellicht ten overvloede: deze vluchtige uitstap houdt geen appreciatie van de kinderliteratuur in, al mag dat soms zo lijken. Van een deel van de kenmerken die ik genoemd heb kan ik zeggen dat ik ze als lezer niet zo erg op prijs stel. Ik herken ze als een soort benadering van kinderen die ik ook niet zo op prijs stel (het overdreven hurken, de overmaat aan uitleg, de woorden waarbij je als het ware een kraaitoon hoort), en die tot mijn spijt in veel kinderboeken doorklinkt (genoeg om zulke tekst als kinderboekentest te herkennen). Andere kenmerken (kinderen als hoofdpersoon, eenvoud, kinderlijk aandoende gedachten) doen naar mijn oordeel in eerste instantie niet ter zake, omdat het oordeel afhangt van de wijze waarop die kenmerken een rol spelen. Ze kunnen dus heel goed voorkomen in een kinderboek dat ik prachtig vind. En prachtige kinderboeken zijn er. Kinderliteratuur is nu eenmaal een moeilijk precies af te grenzen genre, waarin zowel de grootste rotzooi als de prachtigste kunst voorkomt.

Noten

1. En mij daarmee op onorthodoxe wijze steunt. Want er bestaan ook gemeenplaatsen voor kinderboektitels, gevoegd door eindeloze series, als parallel voor de gemeenplaatsen waarover ik het in dit artikel heb. Schippers' verteller zinspeelt op zo'n gemeenplaats.

2. De Engelse titel is minder kinderboekachtig: *A Midsummer Night's Death*.

3. Want omslagteksten en -illustraties laat ik in dit artikel maar achterwege, al zou ik daarover graag eens schrijven.

4. Ganna Ottevaere: 'Plus impérieusement que le livre pour adultes, une histoire conçue pour les enfants et les adolescents se construit dès les premières lignes.' In dit artikel poogt zij met veel voorbeelden, waaronder 'eerste zinnen', aan te tonen dat auteurs van kinderboeken meer hun best doen om hun lezers te pakken. Daarmee bevestigt ze, zoals gezegd, impliciet de bewering van Jacqueline Rose. Zie 'Le début des récits pour la jeunesse, de l'incipit à la première page. Contribution à l'étude des formes' in: *Ianus Bifrons* 11 (1986, nr. 3) p. 25-84.

5. Namelijk de al eerder genoemde Ganna Ottevaere.

6. De verteller, in deze literair-technische betekenis, is een imaginair persoon die men onderscheiden moet van de auteur, een werkelijk bestaand (of bestaan hebbend) persoon, en dus ook van werkelijk bestaande vertellers. Het is de imaginaire persoon uit wiens imaginaire mond of pen de woorden van het verhaal komen, en die soms wel en soms niet een rol in het verhaal speelt, en soms (vooral in onze tijd) ook niets van zichzelf laat kennen. Het onderscheid doet kunstmatig aan: maar bedenk dat er verhalen van vrouwelijke auteurs bestaan waarin de verteller overduidelijk een man is, en (zeldzamer) omgekeerd.

Een schrijver leest voor op school

'Weet u wat het is meneer? Die kleine van mij wil maar niet lezen. Ik heb zelf een zaak, daarom weet ik dat het belangrijk is voor later, dat je goed kan lezen en schrijven. Dus dat hebt u hem ook gezegd, neem ik aan?'

Dat was op een ouderavond van een allervriendelijkste LOM-school. De middag ervoor was ik de klassen langs geweest en naarmate die man meer over zijn zoontje vertelde begon ik meer door te krijgen welk jongetje hij bedoelde. Ik herinnerde me hem als een onrustig maar ook heel alert type. Hij reageerde het snelst op taalgrapjes, hij kende verschillende versjes van mij al van de plaat uit zijn hoofd en hij wist zelf ook een paar woordspelingen te plaatsen ('Hebt u wel eens in een fruitmand gelegen, meneer? O nee? Waarom ziet u er dan zo rot uit, ha ha'). Ik zei het niet hardop, maar ik dacht het wel toen die vader zo tegen me praatte: 'Gaaf het wel om leesstimulering, leesmotivatie, leespromotie en al die andere woorden die met "lees" beginnen als je op een school komt voor een lezing of een project?' Al die schrijvers, die hun mond vol hebben over het bevorderen van leesdinges bedoelen volgens mij gewoon de bevordering van boekverkoop in het algemeen en die van hen in het bijzonder. Dat is allemaal goed en wel maar dáárvóór kom je niet op school, denk ik. Er zijn er overigens ook die graag op scholen komen omdat het goed betaalt: f 50,- per uur en WVC legt daar zo'n f 50,- op toe. Dat steunt armlastige schrijvers, daar niet van en daar is geen enkel bezwaar tegen. Maar nogmaals: dat is alleen mooi meegenomen, daar gaat het niet om als een schrijver op bezoek komt.

De *Stichting Schrijvers School Samenleving* is indertijd begonnen als een soort uitzendbureau van auteurs voor volwassenen, die op middelbare scholen kwamen vertellen over hun boeken, die de leerlingen op hun verplichte eindexamenlijst hadden staan. Maar sinds ongeveer 1980 zijn de kinderboekenauteurs sterk naar voren gekomen. In de kinderboekenmaand oktober worden er twee keer zoveel uren gemaakt (meer dan 1200) als in maart rondom de 'gewone' Boekenweek. Een kinderboekenschrijver wordt gemiddeld voor 30 uur per jaar geboekt, tegen een volwassenauteur die 12 uur per jaar maakt. Wat hebben die kinderboekenschrijvers toch met hun hang en honger naar schoolklassen en jeugdbibliotheken?

Je komt in de eerste plaats natuurlijk om jezelf te laten zien. Daar helpt geen moedertjelijef aan. Kinderen vinden het nu eenmaal prettig om zich iemand voor te kunnen stellen, om de schrijver van hun boekjes te kennen. Volgens mij vinden volwassenen dit trouwens ook prettig, maar laten ze dat niet zo merken. Het is op zichzelf al een hele ontdekking dat

de man of vrouw van de []rtjes uit hun boek echt bestaat. Ik heb eens een versje van mij in een onderbouwklas voorgedragen, toen een meisje stomverbaasd riep: 'Wat u daarnet vertelde, staat hier, op bladzij achttien!' Dat gaat wel heel snel. Het ene moment zegt hij wat, het volgende moment staat het gedrukt! Het lijkt de Overtoom-spot wel.

Je moet er natuurlijk voor uitkijken dat je niet teveel in je ijdelheid gestreeld wordt door al die bewonderende blikken en persoonlijke vragen. Al die kinderen voelen zich Sonja Barend bij het interviewen, dus jij voelt je al gauw Bekende Nederlander. 'Mag ik uw handtekening, ik heb er ook al een van Tom Okker.' Blijf daar maar eens bescheiden bij.

Toch zijn al die privévragen als: 'Hoe ziet uw vrouw eruit?' 'Lust u spruitjes?' 'Hoeveel verdient dat nou, boeken schrijven?' 'Wat is uw lievelingsdier?' 'Bent u gelukkig?' 'Hoeveel paar schoenen hebt u?' niet bedoeld om je bijzonderder te maken, maar juist om je gewoner te maken. Als je gewoon eerlijk (en vooral snel, er is nog meer te doen) op dit soort vragen reageert, help je de Hoogstaande Schrijver van zijn voetstuk af. Je komt dichterbij kinderen thuis doordat ze hun eigen belangstelling voor sport, huisdieren etcetera even kunnen nachecken bij jou.

Overigens is iedere aanzet tot ijdelheid bij mij eens voorgoed de grond ingeboord op een middelbare school in Meppel. De leraar Nederlands had mij met de klas alleen gelaten, omdat hij een vergadering had, wat op zich al heel onbeleefd is. Het was een moeizame klas. Ze hadden nauwelijks vragen. Die leraar had dus ook niets aan voorbereiding gedaan. Toen ik, na drie keer een stukje voorlezen, voor de derde keer informeerde of iemand misschien toch een vraag had, stak één meisje haar vinger op: 'Hoe heet u eigenlijk?'

Ik heb naar waarheid geantwoord.

Maar bij een rommelige en tegelijk gezellige klas, vooral op basisscholen, heb je allerminst last van desinteresse. Daar gaan ze al gauw over op de tweede golf vragen, de vragen over het vak. 'Schrijft u met een balpen of tikt u alles?' 'Met dit dure vulpennetje van f 250,- jongen' (ik geef het door, mogen ze het vasthouden). 'Hoeveel schrijft u per dag? Wanneer en waar?' 's Middags, meisje, van 2 tot ongeveer 5 uur, meestal in het café waar ik stamgast ben. Ik mag van mezelf pas een tweede pilsje als er twee bladzijden af zijn.'

Jongere kinderen zijn geïnteresseerd in de boekdrukkunst alleen al. Hoe is het toch mogelijk dat je van één boekje duizend boekjes maakt? Ik vertel er graag over. Stempelen en stencillen, offset machines en vierkleurendruk, het hoort allemaal bij literatuur voor kinderen. Typografen en ik zijn het daarin roerend met de jeugd eens.

Het gaat er (helaas) alwéér om dat je niet indrukwekkend uit de doeken gaat doen hoe moeilijk schrijven is en wat een worsteling dat allemaal kost, maar juist dat je ze het gevoel geeft dat iedereen in aanleg een schrijver is en hoeveel plezier het schrijven van verhalen gedichten geeft.

Veel schrijvers-op-school gaan dan ook met de klas aan de slag. Je vraagt ze bij voorbeeld na een voorgelezen fragment om het verhaal af te maken. Soms komen ze inderdaad met geestiger oplossingen dan je zelf geschreven had! Daar sta je dan. Geeft allemaal niks, blijven we in ieder geval lekker bezig. Soms ook komt er uiteindelijk een gedichtje op het

schoolbord terecht dat misschien geen meesterwerk is, maar er staat in ieder geval iets wat nog nooit eerder in de wereldgeschiedenis zo onder woorden is gebracht. Improviserend, zinnen en woorden bij meerderheid van stemmen kiezend, hebben ze toch maar iets in elkaar gestoken waardoor ze de smaak te pakken hebben gekregen, waardoor ze geroken hebben aan het edele schrijversambacht.

Ze zijn gewoon nieuwsgierig naar je beroep, ook als ze beslist niet van plan zijn om schrijver te worden, eerder piloot of fotomodel. 'Wat wil je later worden?', vroeg ik aan een jongetje dat een leuk versje had verzonnen. 'Onderdirecteur', zei hij stralend. Schrijven is net zoiets als muziek maken voor ze, hoop ik. Ook als je het niet beroepshalve doet, kan je er veel lol in hebben.

Als de schrijverij maar dichtbij hen is en niet iets hoog en onbereikbaar is, dan zit je goed. Dan kan je ingaan op de hamvraag: 'Wilt u wat voorlezen?' Uiteindelijk was het ze daarom begonnen, dat begrijp ik best. Ik vertel ze een herinnering, iets dat echt gebeurd is, en laat dan horen wat voor verhaal er, na een stevige dosis fantasie, van gekomen is. En langzamerhand gebeurt er dan iets gekks. Het wordt steeds minder het oplezen van het gedrukte woord, ik raak los van het papier. Het zal wel zo zijn dat ik me niet helemaal aan de originele tekst houd, maar dat hindert me niet, het is toch mijn eigen tekst. Veel belangrijker is dat ik merk dat schrijven praten wordt en lezen wordt luisteren. Literatuur voor kinderen is veel meer een soort gesprek met kinderen. Ze lachten op onverwachte momenten, ze gaan klieren als je verhaal even inzakt, ze geven antwoord als er een zin met een vraagteken voorkomt, ze protesteren als er iets gemeens gebeurt.

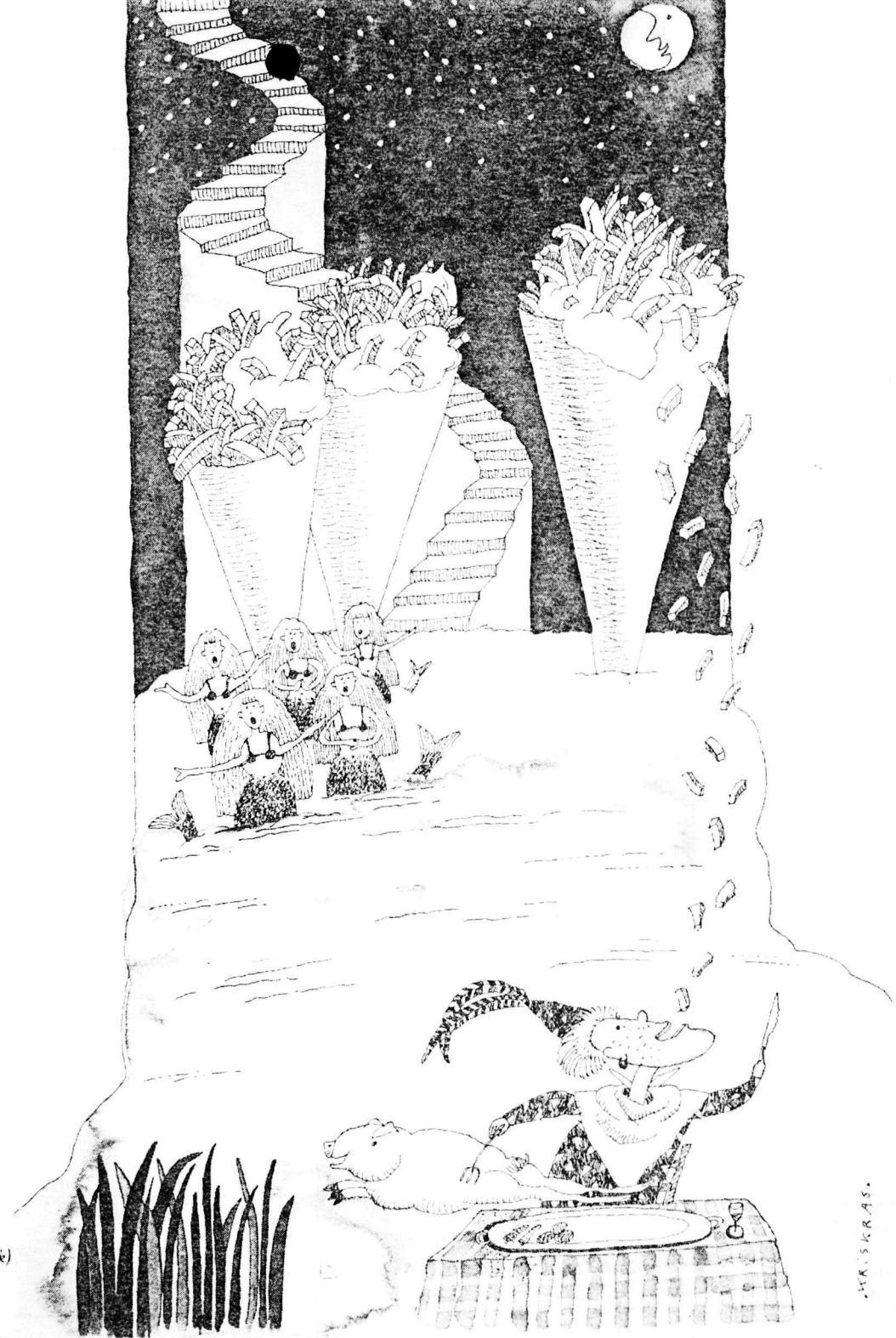
Ik ben er dankzij die kinderen steeds meer van overtuigd geraakt dat kinderliteratuur voortkomt uit een verhalende orale cultuur, het vertellen van een goed verhaal bij het haardvuur of onder het weven. Jong en oud hadden zo deel aan dezelfde literatuur. Maar je weet hoe het gegaan is: de kinderarbeid wordt afgeschaft, de volwassenen gaan efficiënt en rationeel aan de slag in de industrie, volksverhalen worden vervangen door Arbeidsvitaminen, de schuine bakken worden uit de sprookjes weggefilterd, die daarna gekuist naar de kinderkamers kunnen worden doorgeschoven, en de serieuze volwassenenliteratuur wordt een sjiek bedrijf vol boekenbijlages. Volwassenen weten niet wat ze missen. Als kinderen een boek lezen horen ze, als het goed is hun eigen verhaal en praten ze met de schrijver via papier. Dat oorlezen en papierpraten van kinderen, dat zouden meer mensen moeten doen.

Aan het eind van het uur op school heeft dat ene meisje toch nog één vraag: 'U zei daarnet dat u na twee bladzijden schrijven altijd een pilsje nam. Maar ik heb een boek van u uit de bibliotheek van meer dan tweehonderd bladzijden. Dus dan hebt u...'

Tja, ik kan het niet ontkennen.

Karel Eykman

(illustratie Kristien Aertssen bij 'In de put' van Willem Wilbink)



Verschillen tussen kinder- en volwassenenliteratuur zijn vaak moeilijk direct aan te wijzen. Kun je aan een fragment direct zien met wat voor boek je te maken hebt? We nodigen de lezer uit dat zelf te proberen met onderstaande citaten. De oplossing is te vinden op pagina 230. Welk citaat komt uit een roman, welk uit een kinderboek?

1. Het was er doodstil. Niets bewoog. Geen tak. Geen blad. Hij wachtte in de stilte en toen hoorde hij haar zeggen: De deur is in de hoek. Hij vloekte bijna. Hij had helemaal niet aan een deur gedacht. Deuren genoeg. Deuren van cellen, had hij gedacht. Maar haar stem had geklonken alsof ze ergens boven was.

En toen zag hij het. De deur in de hoek stond op een kier en daarachter was een stenen trap, die een wenteltrap bleek te zijn.

2. Maar hij bleef toch even staan kijken bij de mannen die hun schep pakten en mompelend wat tegen elkaar zeiden met schampere blikken achterom naar het huis. Ze staken de schep in de grond, vlak naast het afgebroken stuk muur, en een ging op zijn hurken zitten om met zijn hand in de aarde te wroeten. De rekkende buitenbocht van zijn rug deed hemd en broekband gapend vaneen wijken en onthulde niet alleen het witte vel van zijn onderrug maar ook het begin van de insnijding.

3. Om de dooie dood niet, dacht de oude man woedend. Zijn gevoel zei hem echter dat hij zich beter kon inhouden, dat hij de advocaat en de houtzager in de waan moest laten dat hij zou meewerken. Met grote moeite kreeg hij over zijn lippen: 'Er zit weinig anders op, niet waar?'

De advocaat knikte. 'Ik ben blij dat u er zo over denkt', zei hij met enige voldoening in zijn stem. De oude man stond op en liep naar de deur.

4. Bij Rachel had zijn vader opgebeld.

Dit was blijkbaar het telefoontje waar Rachel al enige tijd op wachtte. Lukas had zijn jas nog aan gehad. Hij was in elkaar gedoken in een stoel gaan zitten, had even naar de mat gestaard, was weer opgestaan en naar het raam gelopen. Na geruime tijd de lucht te hebben bekeken, had hij geconcludeerd dat de weersomstandigheden geschikt waren om wat in de omgeving te gaan rondkijken. Welnu, dat was ook zo. Het was helder herfstweer.

5. We doen niet eens, zegt de oude dame tegen de jongen die bibberend en bevend voor haar bed staat. Ze kunnen kloppen wat ze willen. De jongen legt zich neer bij haar woorden, voor geen geld of spannende boeken zou hij opendoen in het holst van de nacht. Wie weet wie er buiten staan, de bossen zijn niet veilig meer nu al die Essessers vluchten.

Het kloppen gaat nog enige tijd door, aan de ramen van de voorkamer wordt gerammeld. Ik ben bang, denkt de jongen en kijkt naar de oude dame en hoopt dat zij zal zeggen, kom bij me liggen, zoals zijn moeder vroeger als het onweerde.

6. Een van de vaders hield altijd de wacht bij de ingang van de kuil. Ze hadden een wachtrol opgesteld, zoals bij het leger. De meesten waren vroeger soldaat geweest, de oude Kosterman zelfs vijf jaar, ze kenden er wat van. Vol ijver en plichtsbesef vervulden ze hun taak als schildwacht. Ze hadden niet eens een brullende korporaal nodig om zich te laten aanporren. Om beurten hurkten ze neer, een beetje verscholen in de smalle, donkere mollepijp, die de toegang vormde. De pijp was voor de onveilige buitenwereld afgesloten met een paar lege, oude zakken.

7. 'Ons huis...', zegt mijn moeder. Ze heeft haar ogen wijd open, maar je kan beter je ogen dichthouden, want er valt steeds zand uit de takkebossen boven ons hoofd. Bij het bidden moet je trouwens ook je ogen dichtdoen. Mijn moeder en de buurvrouw bidden het hardst: 'Wees gegroet, Maria... bid voor ons, zondaars en in het uur van onze dood. Amen.' Het bidden wordt op den duur gillen en huilen, en de vrouwen willen het hol uit. Buurman vindt dat we beter kunnen wachten, maar de vrouwen zijn bang dat ze de hele nacht in die kuil moeten blijven zitten en ze houden dat niet uit.

Leesgedrag van kinderen buiten de les

Er is zeer veel onderzoek verricht naar wat zich tijdens het leren lezen afspeelt, en hoe het lezen geleerd moet worden. Er is ook veel onderzoek verricht naar wat er tijdens het leren lezen allemaal mis kan gaan, en waaraan dat ligt. In Nederland zijn daarover nu al drie dyslexieconferenties gehouden, die over belangstelling niet te klagen hadden.

Naar verhouding minder onderzoek is er verricht naar het leesgedrag van kinderen buiten de les, en dat onderzoek wat verricht is, is recent. Men is pas echt belang gaan stellen in dit gedrag toen men besefte dat dit leesgedrag van invloed is op de schoolprestaties. Lange tijd maakte men zich drukker om wat kinderen zouden moeten lezen, dan om wat ze graag lezen. De invloed van het gelezene op kinderen is in beide benaderingen een voorwerp van zorg en onderzoek.¹

Er is hier dus naar verhouding minder onderzoek naar verricht, maar wel te veel om hier te behandelen. Beperken we ons tot het Nederlands taalgebied, dan wordt het op slag overzichtelijker.

Nationaal Onderzoek Jongerenbladen

Iedere twee jaar wordt in opdracht van bladengigant VNU onderzocht waar kinderen en jongeren hun geld aan willen uitgeven. De methode van onderzoek is het enquêteren van enkele duizenden jeugdigen. Het levert gegevens op als de volgende: 99 procent van de 8- en 9-jarigen heeft zelf leesboeken, bij de 17- tot 19-jarigen is dat 84 procent. Meisjes scoren hoger op de vraag of ze vaak een leesboek lezen (42 procent 'zeer vaak' tegenover 33 procent bij de jongens). Kinderen van 8 en 9 jaar zijn de gretigste lezers (40 procent leest 'zeer vaak' een boek), jongeren van 15 en 16 jaar de minst gretige (24 procent 'zeer vaak' tegenover 32 procent van de 17-, 18- en 19-jarigen). Voor wie wil weten waarom kinderen welke boeken of tijdschriften willen lezen valt er uit deze onderzoeken niets te leren. Het kan een troost zijn dat keer op keer blijkt dat lezen nog altijd een populaire bezigheid is; maar dat geldt ook voor tv en film kijken, muziek luisteren en sport.

Stichting Spoorwerk voor het Boekenvak

In opdracht van de boekenbranche laat deze stichting ieder kwartaal onderzoeken hoeveel boeken er zijn gekocht, welke soort boeken, bij wat voor winkel, en nog meer van dergelijke gegevens. Dat levert interessante staatjes op, waaruit onder meer te leren valt dat de verkoop van boeken sinds ongeveer 1980 stagneert, maar dat boeksoorten hierin onderling verschillen. Met het literaire boek gaat het verhoudingsgewijs goed. Met het kinderboek gaat het sinds 1980 langzaam

slechter; maar als je de cijfers vergelijkt met die van de jaren zestig, toen er minstens een kwart van de kinderen was dan nu, valt het eigenlijk nog mee. In ieder geval is er geen enkel verband te bespeuren met de toename van televisiezendtijd, wel met het einde van de groei van de particuliere inkomens en bibliotheekbudgetten.

Deze stichting heeft tweemaal specifiek leesgedrag van kinderen en jongeren onderzocht: in 1963 door een enquête onder 2500 personen, waaronder 600 kinderen, en in 1974 door een enquête onder 500 leerlingen van 9 tot 24 jaar. Een jaar later verscheen in België een soortgelijk onderzoek, maar dan met 6500 geënquêteerde leerlingen(!), gehouden door de Vereniging ter Bevordering van het Vlaamse Boekwezen (VBVB).²

Aantallen uitleningen

In de *Jaarboeken openbare bibliotheken* van het NBLC (de vereniging van openbare bibliotheken in Nederland) is per bibliotheek te vinden hoe het met aantallen uitleningen staat, met de aantallen ingeschreven leden en met het boekenbezit. Die ingeschrevenen worden evenals het boekenbezit verdeeld in jeugd en volwassenen. De aantallen jeugdleden en uitleningen namen in de jaren zeventig stormachtig toe, maar sinds 1980 treedt ook hier stagnatie op. De toename in voorgaande jaren heeft aantoonbaar te maken met de contributievrijdom; lokaal onderzoek wijst uit dat opheffen hiervan grote invloed op het leengedrag, dus waarschijnlijk ook leesgedrag van kinderen kan hebben.

Ander onderzoek

Al het andere onderzoek is als regel incidenteel, en soms ook lokaal. Uitzondering op de regel vormen de bezigheden van studenten en medewerkers van het Baschwitz-instituut te Amsterdam. Twaalf jaar onderzoek mondde uiteindelijk uit in een proefschrift van S. Tellegen en in een handelseditie hiervan door S. Tellegen en I. Catsburg, *Waarom zou je lezen?* Zij onderzochten met behulp van enquêtes en interviews ook de beweegredenen van kinderen om wel of niet te willen lezen.³

Het overig onderzoek is soms verricht in samenhang met onderwijsvoorrankingsprojecten en dergelijke, in Rotterdam bij voorbeeld in verband met het project Onderwijs en Sociaal Milieu,⁴ in Groningen in verband met het A-2 project⁵ en soms in samenhang met de bibliotheekpraktijk, bij voorbeeld in Apeldoorn waar een enquête onder 600 bibliotheekgebruikers van 12 tot 18 jaar werd gehouden. Verder is er onderzoek als resultaat van jaren werken met een kinderjury, met opgetekende leeservaringen van 10- tot 12-jarigen.⁶ De rest is niet in een categorie onder te brengen. Veel geciteerd wordt de bijlage bij *Vrij Nederland* van 26 februari 1972, van Johan Pfaff en Gerard van Westerloo; 'Lezen op de middelbare school is lectuur voor de lol en literatuur voor de lijst'. Andere onderzoeken kwamen bij voorbeeld van het Hoogveld Instituut, in opdracht van het Katholiek Lectorium Centrum (1963), en van studenten van de Katholieke Universiteit van Leuven (1976), beiden net als de genoemde VN-bijlage beperkt tot de middelbare school-jeugd.

Van de uitkomsten van deze onderzoeken moet men zich niet al te veel voorstellen; in het algemeen bevestigen ze wat men uit eigen ervaring ook al vastgesteld dacht te hebben. Opmerkelijk is dat

verschillen tussen ouderlijke milieus minder verschillen in leesgedrag opleveren dan men vaak denkt, en dat er nog altijd duidelijk verschillen tussen leesgedrag van jongens en meisjes.

Buitenland

Zonder compleet te willen zijn toch een paar wapenfeiten uit Europa en in toegankelijke talen, al was het maar om de opmerking kwijt te kunnen dat het met het onderzoek naar leesgedrag buiten Nederland en Vlaanderen gemiddeld niet beter of slechter is gesteld.

Zeer opmerkelijk was het Britse Schools Council Research Project into Children's Reading, dat in 1974 uitmondde in een rapport (samengesteld door Frank Whitehead), met gegevens over het leesgedrag van ongeveer 8000 leerlingen van 10 tot 15 jaar oud. Even opmerkelijk is het boek dat voortkwam uit het Bradford Flood Experiment, een experiment waarbij scholen van extra boeken werden voorzien, en getracht werd te achterhalen welke invloed dat had op het leesgedrag van de scholieren.⁷ Het zijn niet alleen de aantallen kinderen die bij deze onderzoeken betrokken waren, die enig respect afdwingen, maar ook de zeer toegankelijke wijze waarop erover bericht is.

Ook in het duitstalige gebied wordt van tijd tot tijd enig onderzoek verricht, waarbij vooral het Weense Institut für Jugendliteratur und Leseforschung genoemd moet worden. Dit instituut kwam bij voorbeeld in 1977 met een enquête onder 2500 tienjarige leerlingen. Ook het Institut für Jugendliteratur van de Goethe-Universiteit van Frankfurt am Main, waar men biografieën op leeservaringen naspeurt, is vermeldingswaardig.

Besluit

Het zou te wensen zijn dat meer wetenschappelijke instellingen zich bezig hielden met de vraag welke culturele waren kinderen krijgen aangeboden, en hoe die kinderen daarop reageren. Men maakt zich druk over de vermeende schadelijke invloed van televisie op kinderen, en over de vermindering van lees- en schrijfvaardigheden. Er is zelfs geld uit openbare middelen beschikbaar om op een of andere wijze het vermogen van het Nederlandse onderwijs te peilen, en dat gebeurt door nogal gekunstelde opdrachten. Me dunkt dat er daarnaast ook geld zou moeten zijn voor onderzoek naar de voorwaarden voor geslaagd onderricht.

Herman Verschuren

Noten

1. Zie voor een inventarisatie van theorieën over de invloed van lezen: P. Bakker en S. Tellegen, *De invloed van lezen*, Den Haag 1984. 2. Daarvan de Commissie voor Propaganda en Spuurwerk. 3. Zie voor een uitvoerige bespreking van het boek *Leesgoed* (1987) nr. 6 p. 233-234. Zie voor tussenstanden *Spektator* (1981) nr. 2 p. 108-122, en *En nu over jeugdliteratuur* (1984) nr. 5 p. 160-161, en verder diverse bij het instituut

verkrijgbare of te raadplegen rapporten.

4. Zie: *En nu over jeugdliteratuur* (1984) nr. 1 p. 12-16.

5. Zie: *En nu over jeugdliteratuur* (1979) nr. 5 p. 189-190.

6. Zie: *Spektator* (1981) nr. 2 p. 123-141, en: M. Wijma, *Lezen en lezen is twee*. Den Haag 1983.

7. J. Ingham, *Books and reading development: the Bradford book flood experiment*. Londen, 1981.

Jeugd met recht, een perspectief voor de rechtspositie van minderjarigen. Advies van de Raad voor het Jeugdbeleid (te bestellen bij het Distributiecentrum Overheidspublikaties, Den Haag (070) 78 98 85 o.v.v. ISBN 90 346 1422 0).

Op 1 januari van dit jaar heeft Nederland er 744.621 nieuwe meerderjarigen bij gekregen. Vanaf die datum worden jongeren op hun 18e meerderjarig in plaats van op hun 21e. De Raad voor het Jeugdbeleid, een adviesorgaan van de regering, is blij met het verlagen van de meerderjarigheidsgrens. Benadrukt wordt dat deze wetswijziging geen eindpunt mag zijn in de discussie over de rechtspositie van jeugdigen.

Samenvatting

In dit advies is naast de rechtspositie van minderjarigen ook de verlaging van de meerderjarigheidleeftijd aan de orde. Uitgangspunt van het advies vormen gelijke behandeling (ofwel rechtsgelijkheid) van jeugdigen en volwassenen alsmede groei naar zelfstandigheid. Mensenrechten gelden in principe voor alle mensen, voor meerderjarige en minderjarige burgers. Minderjarig is iemand in relatie tot anderen: ouders, medeburgers (de samenleving) en de overheid (als bestuursvorm van de samenleving). De Raad signaleert dat de inhoud van minderjarigheid geen absoluut karakter heeft. Er zijn in de huidige wetgeving en rechtspraak allerlei uitzonderingen en verbijzonderingen. Ook de grens tussen minder- en meerderjarig is niet absoluut. De Raad geeft hiervan voorbeelden binnen het strafrecht, het staatsrecht, het arbeidsrecht en het vreemdelingenrecht. Binnen het civielrecht worden met betrekking tot minderjarigheid twee belangrijke aspecten onderscheiden: het *ouderlijk gezag* en *handelingsonbekwaamheid*. In beginsel staan alle minderjarigen onder ouderlijk gezag of voogdij. Ouders (of de voogd) hebben de plicht 'hun' minderjarige kinderen te verzorgen en op te voeden. Als wettelijke vertegenwoordigers van hun kinderen kunnen zij voor hen rechtshandelingen verrichten, aangezien minderjarigen niet in staat geacht worden de betekenis van hun rechtshandelingen voldoende te beoordelen. Toch kunnen jongeren tot 18 jaar gewoon aan het rechtsverkeer deelnemen (iets kopen, boodschappen doen en dergelijke). Deze handelingen zijn rechtsgeldig op grond van een uitzonderingsbepaling: zij die handelen met het oordeel des onderscheids en met toestemming van de wettelijk vertegenwoordiger kunnen wel rechtshandelingen verrichten.

De Raad voor het Jeugdbeleid besteedt in haar advies aandacht aan de drie belangrijke wetswijzigingen, die betrekking hebben op de verlaging van de meerderjarigheid van 21 naar 18 jaar. De meeste

wijzigingen betreffen artikelen waarin een aanpassing moet plaatsvinden ten gevolge van de leeftijdsverlaging. Daarnaast vervalt het jeugdstrafrecht vanaf 18 jaar en wordt voortgezette hulpverlening op vrijwillige basis vastgelegd voor minderjarigen ten aanzien van wie een jeugdbeschermingsmaatregel geldt.

De Raad heeft min of meer 'tandenknarsend' geaccepteerd dat bij de meerderjarigheidsverlaging de onderhoudsplicht van ouders voor kinderen tot 21 jaar is gehandhaafd. Het is duidelijk dat de voortgezette financiële afhankelijkheid van kinderen van hun ouders niet op inhoudelijke gronden is gebaseerd, maar met het oog op de financiële gevolgen voor de overheid. De Raad laat zien op welke wijzen de financiële positie van minderjarigen én meerderjarigen is gekoppeld aan de onderhoudsplicht van ouders. Dat is het geval binnen het Burgerlijk Wetboek (op basis van behoefte), binnen de Wet Studiefinanciering (WSF) en binnen de Algemene Bijstandsweg (ABW en RWV).

De Raad noemt de verlaging van de meerderjarigheidsgrens een 'mijlpaal met schaduwzijden' in de geschiedenis van de rechtspositie van jeugdigen. Door handhaving van de onderhoudsplicht van ouders voor hun kinderen ontstaat een diffuus jeugdinkomensbeleid. Voor jongeren onder de 18 ligt het primaat bij de ouders, waarbij de kinderbijslag het belangrijkste bestanddeel van het jeugdinkomensbeleid vormt. Voor 18 tot 21-jarigen bestaat een mengvorm in de verantwoordelijkheden, terwijl voor 21-jarigen (en ouder) het jeugdinkomensbeleid overgegaan is in het 'volwassenen'-inkomensbeleid. De Raad maakt hierbij de kanttekening dat het onlogisch en inconsequent is om voor het volwassenen minimumloon een andere ingangleeftijd te kiezen (bij 23 jaar) dan die waarop de onderhoudsplicht van de ouders eindigt (bij 21 jaar). Daarnaast laat de Raad zien hoe de regelgeving van de WSV, de verlaging van de huursubsidie en de afgrenzing van de jeugdhulpverlening voor jongeren van 18 jaar en ouder consequenties hebben voor (nieuwe) meerderjarigen.

Nadat de Raad de juridische positie van de jeugd heeft geplaatst in een ontwikkelingspsychologische, sociologische en sociaal-economische context, ontwerpt hij in algemene termen een nieuw kader voor de rechtspositie van minderjarigen. In principe wordt uitgegaan van gelijke rechten. Beperking van rechten op grond van leeftijd is alleen toegestaan, wanneer die gericht is op mogelijkheden tot ontplooiing van de jeugdigen. Op basis van dit uitgangspunt doet de Raad ten aanzien van de versterking van de rechtspositie van de minderjarige de volgende voorstellen:

1. De ouderlijke macht dient door de ouders naar redelijkheid en billijkheid te worden uitgeoefend. Ook kinderen moeten redelijk en billijk zijn tegenover hun ouders. Dat moet zo in de wet worden vastgelegd.

2. Naast de eigen ouders moeten ook andere volwassenen als een soort peetouders bij de opvoeding van de kinderen betrokken kunnen worden. Bij de burgerlijke stand kan vastgelegd worden wie dat zijn.

3. In conflictsituaties moet er voor jeugdigen een ombudsfiguur met raad en daad beschikbaar zijn.

4. Minderjarigen moeten de mogelijkheid hebben om zelf hun rechten bij de rechter aanhangig te maken. Met deze rechtsingang gaat het om de uitoefening van rechten die ze in principe zelf hebben.

5. Iedere jeugdige moet door middel van een hoorrecht de kans krijgen zijn/haar mening te geven over zaken zoals echtscheiding en adoptie.

6. In de wet moet een *kleine meerderjarigheid* worden opgenomen. Het gaat hierbij om toelating van een aantal meerderjarigheidsrechten, vooral gericht op een beperkte zelfstandigheid. Dat is een vorm van 'handlichting' die door de rechter op verzoek van een jongere, al dan niet samen met de ouders, kan worden toegewezen. Hierbij hoort een versterking in het procesrecht hoorrecht en rechtshulp. Naast versterking van de juridische positie van jeugdigen binnen het gezin, doet de Raad ook voorstellen voor hanteerbare leeftijdsgrenzen tegenover derden en de overheid.

7. In de juridische relatie van jeugdigen met derden (bij voorbeeld school, dokter, winkel) moeten wettelijke leeftijden als minimumgrenzen gezien worden, waar men naar beneden toe van af kan wijken op grond van beoordeling volgens het criterium 'oordeel des onderscheids'. De derde weet dan wanneer hij/zij enig risico loopt van vernietiging van de rechtshandeling.

8. In de juridische relatie van jeugdigen met de overheid moeten naar ontwikkelingsfasen vaste leeftijdsgrenzen komen volgens een trappenstelsel van leeftijden: 4-8-12-16-18 jaar. De overheid met al haar regelgeving heeft behoefte aan duidelijke criteria. Helder omschreven en goed gemotiveerde leeftijdsgrenzen kunnen als aanwijzingen voor de wetgevingstechniek functioneren.

De geleidelijke rechtsverrijking vormt al vele jaren een onderwerp van discussie. De Raad voor het Jeugdbeleid vraagt zich af op welke punten het recht en de wetgeving een optimale persoonlijke ontwikkeling van jeugdigen kunnen bevorderen. Wanneer zij op een aantal terreinen verantwoordelijkheid hebben gekregen of verworven, komt maatschappelijke volwassenheid voor hen in beeld. Dat gebeurt op verschillende manieren en gebieden. Jeugdigen worden zelfstandig in de sfeer van consumptie, vrijetijdsbesteding en relatievorming. Door afsluiting van de scholingsperiode, door het krijgen van het eerste kind en door een plaats binnen het systeem van arbeid, inkomensvorming en huisvesting. De Raad laat zien hoe jeugdigen steeds langer zonder maatschappelijke verantwoordelijkheid blijven. Ook duurt volwassenwording op het ene terrein langer dan op het andere. Het is duidelijk dat de Raad vrijwel geen concrete beleidsvoorstellen doet. Ideeën met betrekking tot bij voorbeeld peetouderschap, een eigen rechtsingang en een jeugdbudsfunctie hebben ieder op zichzelf – maar ook in hun onderlinge samenhang – consequenties voor de positie van minderjarigen binnen het gezin. Voor de uitwerking van de mogelijkheden van peetouderschap lijkt het de Raad de moeite waard onderzoek te verrichten naar de wijze waarop en de vormen waarin op dit moment andere volwassenen dan de ouders betrokken zijn bij de opvoeding van kinderen. Het voorstel voor een jeugdbudsfunctie wordt ondersteund door verwijzing naar voorbeelden in andere landen. De Raad benadrukt in haar advies dat niet alle voorstellen nieuw en origineel zijn. Met het uitgangspunt dat mensenrechten in principe ook van toepassing zijn op kinderen, demonstreert de Raad een denktrant die niet overal bij overheid en samenleving is ingevoerd. De voorstellen zijn bedoeld als aanzetten voor nader onderzoek en verdere uitwerking op hun juridische, pedagogische en maatschappelijke gevolgen.

De Raad sluit het advies af met een discussievoorstel dat iedere burger van welke leeftijd ook stemrecht behoort te hebben. Het stemrecht wordt aanvankelijk uitgeoefend door de ouders en – binnen de groei naar zelfstandigheid en op grond van leeftijd – door de jongeren zelf. Het voorstel ondersteunt in juridische zin een kind, dat meer vat probeert te krijgen op de leefomgeving: van de wieg, box, huis en straat tot aan de buurt, stad, land en wereld.

Commentaar

De Raad geeft in zijn advies een helder overzicht van de rechtspositie van minderjarigen. De voorstellen voor een verdere versterking hiervan zijn jammer genoeg te weinig doordacht. Ze roepen meer vragen op dan dat ze iets toevoegen aan de rechtspositie van minderjarigen. Welke maatstaven moeten worden aangelegd bij de beoordeling van redelijk en billijk gedrag van kinderen tegenover hun ouders? Hoeveel waarde moet ik hechten aan het vastleggen van namen van peetouders bij de burgerlijke stand als eenderde van alle huwelijken geen stand blijkt te houden? Waar blijft de vrijheid van jeugdigen om naar eigen keuze hulp van een derde in te roepen? En wat kan de plaats van een jeugdbombudsfunctie zijn, als jeugdigen nog nauwelijks het bestaan en de mogelijkheden weten van de Kindertelefoon, het JAC en de Kinderrechtswinkel?

Ik heb de indruk dat de Raad voor het Jeugdbeleid zichzelf onvoldoende de tijd heeft gegeven om dit advies goed af te ronden. De heldere analyse van de rechtspositie van jeugdigen wordt gevolgd door een aantal onuitgewerkte voorstellen. Dit doet afbreuk aan de waarde en bruikbaarheid van het advies en geeft de regering de gelegenheid de Raad bij voorbaat niet serieus te nemen.

Op het eerste gezicht is het ook verwarrend dat het advies zich richt op twee verschillende zaken: op de rechtspositie van minderjarigen en op de verlaging van de meerderjarigheidsleeftijd. Dat laatste lijkt buiten het kader van het advies te vallen, omdat dit (gelet op de titel) juist gaat over een perspectief voor de rechtspositie van minderjarigen. Toch is voor deze opzet veel te zeggen. Door tevens de belangrijkste gevolgen van de verlaging van de meerderjarigheidsleeftijd te beschrijven, wordt het overganggebied tussen minder- en meerderjarigheid in kaart gebracht. De juridische positie van minderjarigen vindt binnen deze context en samenhang haar grondslag. Dat het perspectief nogal ongunstig is, laat de Raad zien in zijn opsomming van de praktische consequenties van de meerderjarigheidsverlaging voor jong-volwassenen van 18 tot 25 jaar. Hoewel het op zichzelf prijzenswaardig is dat de Raad de gevolgen van de wetswijziging in kaart heeft gebracht, heeft de Raad meer werk naar zich toe gehaald dan hij in één advies heeft kunnen weergeven. Het is te hopen dat de Raad met het oog op de meerderjarigheidsverlaging en overige wetswijzigingen voor jongeren een apart advies uitbrengt over de rechtspositie van jong-volwassenen. Een advies waarin de juridische positie van jongeren van 18 jaar en ouder wordt geplaatst in een maatschappelijke en sociaal-economische context.

Koen Antonissen

Besprekingen

Leesgoed. Tijdschrift over kinderboeken
15e jaargang
Den Haag, NBLC, 1987
252 blz., 6 nummers, abonnementen
f 45,90 (Bfr 950), NBLC,
Postbus 93504, 2509 AB Den Haag

Leesgoed is de naam van het tijdschrift dat tot 1987 onder de naam *En nu over jeugdliteratuur* door het leven ging. Die naam werd niet alleen veel verhaspeld, hij leidde ook tot verwarring over de inhoud van het blad. Vandaar de naamswijziging. Inhoudelijk zet het blad met de nieuwe naam een nieuw uiterlijk de lijn van *En nu over jeugdliteratuur* voort. In het eerste nummer van 1987 schrijft de redactie dat ze blijft 'streven naar artikelen die informatief en opiniërend zijn, en gaan over wat en hoe kinderen lezen (of leren lezen) en wat daarmee ook maar van ons mag samenhangen'. Het blad richt zich, meer dan in voorgaande jaren, op Nederlandse en Vlaamse lezers. In de hier besproken jaargang is de Vlaamse inbreng nog beperkt tot enkele korte artikelen en interviews, het werk van een illustrator én berichten in de rubrieken.

Vijf van de zes nummers uit 1987 bevatten naast enkele losse artikelen een thematisch gedeelte over respectievelijk kindertijdschriften, geschiedenis als onderwijsvak, illustraties van kinderboeken, de Kinderboekenweek, en lezen in de basisvorming. De kwaliteit van de uitwerkingen van de thema's is nogal wisselend. Van een themanummer mag je verwachten dat het voor de geïnteresseerde leek een overzicht geeft van de belangrijkste aspecten en ontwikkelingen

die verbonden zijn aan het betreffende thema. In de twee themanummers die samenhangen met studiedagen aan de Katholieke Universiteit Brabant (die over geschiedenis en over lezen in de basisvorming) wordt zo'n overzicht geboden. Nummer vier, het Kinderboekenweek-nummer, is zeer informatief voor wie op de hoogte wil blijven van de bekroonde en bij kinderen populaire literatuur. De auteurs en illustratoren die Griffels en Penselen in de wacht sleepten worden voorgesteld (met uitvoerige bibliografische gegevens), de redactie publiceert allerlei alternatieve lijstjes van kinderjury's en kinderboekhandels en bespreekt de bekroonde werken.

De sterkste artikelen uit het themanummer over kindertijdschriften (87/1) zijn die die gaan over uitgaven uit de 18e eeuw. Van het actuele aanbod aan bladen krijgt de lezer wel een oppervlakkig overzicht maar geen gedegen analyse. Het interessantst in dit nummer is een interview met de Engelse schrijver van een over kinderboeken Aidan Chambers, die prikkelende uitspraken doet over het schrijven voor kinderen en de taak van de kritiek.

De rol van de kinderboekcritiek is ook onderwerp van een artikel in het tweede nummer. De auteurs komen op grond van hun voor een scriptie verricht onderzoek tot de conclusie dat het peil van de Nederlandse kritiek matig genoemd moet worden. De recensenten spelen te veel de opvoeder en geven te makkelijk onbeargumenteerde oordelen. De redactie plaatste het artikel als discussiestuk, reacties van lezers bleven uit.

Dat kinder- en jeugdliteratuur door vele volwassenen weinig serieus genomen wordt, blijkt ook uit een onderzoekje onder twintig leraren Nederlands uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Ze zijn slecht op de hoogte van wat hun leerlingen aan (jeugd)literatuur lezen en kennen weinig recent verschenen jeugdboeken. Daar staat tegenover dat ze gemiddeld een kwart van hun lessen aan

jeugdliteratuur besteden. De resultaten van de (overigens oppervlakkige en slecht uitgewerkte) enquête zijn te vinden in het decembernummer.

Ieder nummer van *Leesgoed* bevat enkele rubrieken die de lezer uitgebreid op de hoogte stellen van wat er in het wereldje van het kinder- en jeugdboek aan de hand is. Dat jeugdliteratuur een populair thema is voor symposia en congressen blijkt uit de grotendeels door eindredacteur Herman Verschuren volgeschreven rubriek *Beluisterd en bekeken*. *Lezen en laten lezen* is een rubriek waarin in het kort (voor)leesprojecten worden gepresenteerd zoals die in bibliotheken en scholen plaats vinden. *Nieuws en ander nieuws* bevat vele korte berichten, onder andere over de vele prijzen die aan schrijvers en tekenaars in binnen- en buitenland worden toegekend. Besprekingen zijn te vinden in drie rubrieken. In *Goed gelezen* staan recensies van kinder- en jeugdboeken, gegroepeerd in drie subrubrieken naar de leeftijdscategorieën 0 tot en met 8, 8 tot en met 12 en 12 tot en met 16 jaar. Vakliteratuur wordt besproken in de rubrieken *Vakboeken* en *Uit de tijdschriften*. Een *Agenda* besluit elke aflevering van *Leesgoed*.

Wie beroepshalve veel te maken heeft met kinderen en wat ze lezen, kan, zeker als het om de feitelijke informatie gaat, niet buiten dit tijdschrift. Over de uitwerkingen van de inhoudelijke thema's en de losse artikelen ben ik wat minder enthousiast. Het niveau loopt nogal ver uiteen. Misschien dat dat te maken heeft met het feit dat het aantal onderzoekers en auteurs in ons land dat zich systematisch diepgaand met jeugdliteratuur bezighoudt klein is. Het zal dan ook wel geen toeval zijn dat zo veel bijdragen in *Leesgoed* afkomstig zijn van de letterenfaculteit in Tilburg waar kinderboeken anders dan aan de meeste andere universiteiten een structurele plaats in het onderzoeks- en onderwijsprogramma innemen.

Maurice van Lieshout

S. Miedema en Janssen e.a.

Respectabiliteit en deviantie in levensstijlen; een kwalitatief onderzoek naar de leefwerelden van oud-leerlingen met een LBO opleiding en vroegtijdige schoolverlaters in de tertiaire socialisatiefase
Criminologisch Instituut RU
Groningen, Groningen, 1986
406 blz., f 32,- excl. porto

De afgelopen tijd heeft de criminaliteit weer volop in de belangstelling gestaan, vooral de zogenaamde kleine criminaliteit. Er is nauwelijks een wetenschapsgebied te noemen dat zoveel aandacht heeft van het grote publiek als de leer van het criminele of afwijkende gedrag. Iedereen heeft er wel eens mee te maken gehad, hetzij direct, hetzij indirect. De discussie hierover varieert van de eis tot zwaardere straffen ter afschrikking tot meer nadruk op hulpverlening en alternatieve straffen. Bij de bepaling van de strafmaat gaat men vaak uitgebreid in op de achtergronden van crimineel gedrag. Oorzaken worden soms gezocht in het ouderlijk milieu, het falen van de opvoeding, en soms in het individu zelf, slechte vrienden, drank en andere verslavingen. Weinig aandacht is besteed aan de maatschappelijke achtergronden van afwijkend en crimineel gedrag. Wat zijn de maatschappelijke voorwaarden waaronder de één wel en de ander niet tot crimineel of afwijkend gedrag komt?

Om antwoord te krijgen op deze vraag moet men kijken naar de sociale geschiedenis van deze mensen. Hoe definiëren ze zelf hun wereld, op welke wijze rationaliseren ze hun eigen gedrag, wat is hun zelfbeeld en wat zijn hun toekomstperspectieven? Dit vraagt een benadering die afwijkt van de gangbare studies naar crimineel en afwijkend gedrag.

Deze benadering nu treffen we aan in de studie van Miedema en Janssen e.a. over jongeren die al dan niet het lager beroepsonderwijs afgemaakt hebben. In

deze studie wordt ingegaan op de maatschappelijke achtergronden van afwijkend en wetsovertredend gedrag. Dit afwijkende gedrag wordt geplaatst in de context van de alledaagse belevingswereld van jongeren. Het doel van het onderzoek is de samenhang op te sporen tussen al dan niet afwijkend of delinquent gedrag en de leefwereld van jongeren. De onderzoekers gaan daarbij van de stelling uit dat mensen in het algemeen gegronde redenen hebben voor hun gedragingen. Om deze redenen te achterhalen willen de auteurs de achterliggende regelsystemen waaraan ze die ontlene bloot leggen. Vragen daarbij zijn: hoe hebben jongeren zich deze regels eigen gemaakt, op welke regelsystemen oriënteren ze zich en op welke niet? De onderzoekers maken daarbij een onderscheid tussen twee soorten regelsystemen, te weten algemene maatschappelijke regelsystemen en regelsystemen, die bepaalde groepen zelf hanteren. Het eerste noemen ze een 'institutioneel discours'. Hieraan liggen regels ten grondslag die door de socialiserende instanties zoals gezin, school, werk etcetera worden gehanteerd. Het tweede noemen ze een 'categoriaal discours'. Hieraan liggen regels ten grondslag op basis waarvan groepen jongeren zichzelf in hun sociale netwerken kunnen plaatsen.

Het categoriale discours nu vervult naar de mening van de onderzoekers een brugfunctie tussen het handelende subject, de jongere, en de jeugdcultuur. Volgens de auteurs moet er een samenhang bestaan tussen deze regelsystemen, hun eigen ervaringen en het maatschappelijk perspectief van de jongeren in kwestie.

In het onderzoek hebben de auteurs met behulp van open interviews de levensverhalen van ruim 70 jongens en meisjes achterhaald. In deze studie zijn alleen de biografieën van 50 jongens gepresenteerd. Deze biografieën zijn gesystematiseerd naar socialisatiefasen en naar ouderlijk milieu, gezin, vrijetijdsbesteding, vrienden en werk. Vervolgens is gevraagd naar het

maatschappelijk perspectief: wat vinden ze van de maatschappij, hoe denken ze over zichzelf en over de toekomst?

Op basis van deze authentieke verhalen hebben de auteurs vijf typen jongeren onderscheiden, variërend van de respectabele arbeidersjongeren, die fatsoenlijk willen blijven, tot de jongeren die zich vooral in hun vrije tijd overgeven aan baldadig gedrag, vak door overmatig drankgebruik, of de spuiters of blowers, die helemaal niets moeten hebben van de samenleving. Zij zijn de nieuwe marginalen. Opvallend is dat jongeren in de laatste categorie niet alleen uit de lagere klassen komen maar vooral uit de middenklasse. Uit de verhalen komt een beeld naar voren van wat deze traditionele jongeren, macho's, potenrammers, nihilisten en anarchisten beweegt. Iedere groep heeft zo 'n eigen discours. Uit het onderzoek blijkt dat jongeren die zich helemaal in de alternatieve wereld bevinden het moeilijkst te bereiken zijn. Het welzijnswerk lijkt hier weinig invloed te hebben. Na de levensverhalen gaan de auteurs in op de vraag onder welke maatschappelijke voorwaarden discourses ontstaan. Het gaat hier om de posities die jongeren innemen in het maatschappelijk systeem. De auteurs schetsen daartoe enkele structurele veranderingen in de afgelopen decennia. Zo is bij voorbeeld de verhouding tussen vrije tijd en andere levensdomeinen sterk veranderd. De positie van de jongeren is verzelfstandigd, institutionalisering van de subcultuur, grotere mobiliteit, grotere aandacht van de media voor jongeren, grotere autonomie van jongeren ten opzichte van maatschappelijke instituties en mondigheid zijn dingen die veranderd zijn.

Interessant is de opvatting van de auteurs dat de ongelijkheid in de verzorgingsstaat een andere basis heeft gekregen. Dit houdt in dat maatschappelijke ongelijkheid niet meer gebaseerd zou zijn op klassenposities en klassenverhoudingen, maar op categorieën jongeren, die dezelfde kenmerken vertonen en dezelfde posities innemen. Ze

omschrijven dit als de overgang van een systeem gebaseerd op klassenverhoudingen naar een systeem gebaseerd op categoriale verhoudingen. Op dit niveau van analyse worden de voornoemde gespreksculturen (discoursen) gerelateerd aan jeugdsubculturen. Ze worden gezien als deel van jeugdsubculturen (p. 316).

Hiermee verlaten de auteurs het leefwereldperspectief en stappen zij over op het systeem perspectief. Vervolgens presenteren ze de vijf typen jongeren als vier te onderscheiden jeugdsubculturen (zie p. 323) en worden deze beschreven in termen van de volgende maatschappelijke categorieën: de verhouding ten opzichte van de institutionele samenleving en de dominante cultuur; vormen van deviantie en delinquentie; en tenslotte, veranderingen en de reproductie van de jeugdsubcultuur. De informatie die reeds beschreven is in het eerste gedeelte wordt zo op systeemniveau gepresenteerd. Dit gedeelte wordt afgesloten met een aantal consequenties voor het jeugdbeleid.

In de studie hebben de auteurs een aantal tegenstrijdigheden blootgelegd in de ideologie van de verzorgingsstaat. De auteurs stellen dat door het benadrukken van zelfredzaamheid en eigen verantwoordelijkheid, de overheid de sociale problemen van deze groepen jongeren afwentelt op het individu. De oorzaken van maatschappelijk falen wordt dan niet meer gezocht in het gebrekkig functioneren van maatschappelijke instituties maar in individuele tekorten. Op deze wijze zullen grote groepen jongeren verder worden gemarginaliseerd.

De grote waarde van deze studie is dat de auteurs gepoogd hebben aan te geven hoe dit proces verloopt. Met de introductie van de begrippen institutioneel en categoriaal regelsysteem hebben de auteurs een goede poging gedaan om het individuele en het institutionele handelen met elkaar te verbinden. Op theoretisch niveau hebben de auteurs getracht het leefwereldperspectief en het systeem perspectief daarmee met elkaar te verbinden. In de uitwerking komt dit

echter nogal gekunsteld over. De informatie op dit niveau verschilt nauwelijks met het eerstgenoemde niveau.

Een volgend probleem dat de auteurs behandelen betreft de relatie tussen het categoriale discours, het institutionele discours en de jeugdsubcultuur. Valt jeugdsubcultuur samen met het institutionele discours of juist met het categoriale discours? Wellicht zou meer informatie over theorieën van de jeugdsubcultuur meer opheldering hebben gegeven hierover.

Het tweede gedeelte van de studie zou meer aan overtuigingskracht gewonnen hebben wanneer de auteurs de subculturele inbedding van de categoriale discours hadden verduidelijkt. Anders gezegd: in hoeverre past deze indeling in bestaande theorieën over jeugdsubculturen?

Een ander probleem betreft de typologie. Enerzijds heeft een typologie het voordeel dat het al dan niet deviant of delinquent handelen van deze jongeren niet wordt herleid tot individuele kenmerken, maar gezien wordt als een groepsgebeuren. Anderzijds blijft het gevaar van stigmatisering op basis van groepskenmerken bestaan. Dit brengt mij op het laatste probleem, namelijk hoe dergelijk onderzoek door het beleid wordt vertaald in concrete richtlijnen. In het slotgedeelte over het beleid wordt door de auteurs gewezen op de noodzaak van individualisering van de hulpverlening, terwijl in de studie juist de maatschappelijke aspecten van deviantie en delinquentie worden benadrukt. De hulpverlening zou zich in mijn opvatting dan ook op deze aspecten moeten richten.

Afgezien van deze vragen is deze uitstekende studie een schoolvoorbeeld van de wijze waarop beleidsondersteunend onderzoek relevant kan zijn voor het beleid en tegelijkertijd theoretisch en methodologisch diepgang kan hebben. Het boek is ook voor mensen die op andere terreinen van jeugdonderzoek, beleid en hulpverlening bezig zijn zeer interessant.

Henk Kleijer

E. Eyben

De Onstuimigen. Jeugd en (on)deugd in het oude Rome
Kampen, Kok Agora, 1987
240 blz., f 34,75

Eyben beschrijft in zijn boek gewijd aan 'de jonge Romein' (titel van zijn dissertatie waarvan dit boek een popularisatie is), het ontstaan en vergaan van de beeldvorming over jeugd die kenmerkend is voor het antieke Rome. Het boek wordt ingeleid met een kloekke aanduiding van het onderwerp in zijn klassieke context: *pueritia*, *adolescentia* (Eyben schrijft: *adulescentia*), *iuventus* en *senium*, waarbij *iuventus* fungeerde als weerbare leeftijd: pas later en afgeleid van deze samenhang werd het gebezigd als aanduiding van jeugd. *Adolescentia* (*adulescentia*) vertegenwoordigde onze *puberteit*. Ongetwijfeld heeft deze uiteenzetting in *De jonge Romein* een bredere orkestratie gekregen; het is jammer dat daarvan in deze gepopulariseerde versie zo sober gebruik is gemaakt, want, zoals immer, de semantiek is een eerste en betrouwbaarste gids in het sociologische landschap, welk onderwerp daarin ook wordt aangesneden.

Vermakelijk en – hierin bewijst de popularisatie haar waarde! – smakelijk ook voor de minder ingewijde consument is de illustratie van het in deze inleidende passages geschetste beeld van de jeugd zoals het wordt aangekleed met literaire en historische citaten. Ook de klassieke geschoolde lezer zal er vreugde aan beleven: zo bieden de *lubrica aetas* (glibberleeftijd) en de retorische zienswijze daarvan (Seneca, Cicero, Quintilianus en Augustinus) kostelijke voorbeelden van de wijze waarop klassieke menswetenschappers hun licht over de materie lieten schijnen. Opvallend is daarbij de relativering waarmee ook in deze beschouwingen werd geoordeeld over dit fenomeen. Men herkent veel van de problematiek erin die speelt in de

naoorlogse Nederlandse jeugdgeschiedenis.

De soberheid van het historisch-literaire betoog wordt bovendien versterkt door zijn terughoudendheid: de overtuigingskracht van Eybens latere, in de inleiding hierboven al aangekondigde conclusies wordt er des te groter door. De jeugd is van alle tijden: veranderlijk zijn alleen de percepties ervan en, samenhangend met deze, de vormgeving aan en de stilering van het gedrag dat met deze fase in het leven samengaat. Hier begint ook de waarde van historisch-sociologisch onderzoek zoals dat gelukkig de laatste tijd in toenemende mate wordt beoefend.

De volgende hoofdstukken, die meer in details afdalen, bevatten kostelijke schilderijen van het jeugdleven in de antieke beschaving: kostelijke maar ook huiveringwekkende, zoals een zorgvuldige(r) lezing uitwijst. Eyben blijkt een goed verteller: hij figureert in dit opzicht naast Rutgers Van der Loeff, Beckman en Terlouw, zoals hij in ander opzicht past in het rijtje van de historisch antropologen als Riché, Peeters en Van Hessen.

Zijn klassieke kennis is formidabel: waarschijnlijk speelt hier een Belgisch-klassieke traditie in mee die in Leuven mogelijk langer stand houdt dan in Amsterdam of Utrecht. Horatius en Terentius, Augustinus en Gregorius van Nazianze: dit boek is een Fundgrube van wetenswaardigheden voor de historisch geïnteresseerde. Vooral voor de socioloog, pedagoog of psycholoog, die het thema van de bestendigheid in wisselvalligheid, hierboven aangeroerd, wil aansnijden. Erotiek – hoofdbestanddeel van iedere jeugddeskundige verhandeling – vandalisme en verslaving, zelfs het ontregelende karakter van de leeftijdsgroep als zelfstandig opererende kwaliteit van deze levensfase, alles komt in het verhaal van Eyben aan de orde. Zo ontstaat een leesbaar exposé van een onderwerp dat meer dan één sociale wetenschap bezig houdt.

Verbindingen met voorafgaande

historische studies van jeugd als een sociaal fenomeen vertoont het boek van Eyben ook, wanneer hij nader ingaat op 'opvoeding, studiebeleving en kennisdrang'. Met name Ariès heeft in zijn fundamentele verkenning van *L'enfant et la famille sous l'ancien régime* (Parijs 1960) de herkomst van het huidige onderwijsstelsel onderzocht. Eyben sluit bij deze verkenning aan waar hij documenteert hoe in de late (Romeinse) Republiek en de vroege Keizertijd de basiselementen van het onderwijs werden gevonden in de voorbereiding op de welsprekendheid (retorica). Andere vakken werden gezien als nevenproducten van deze opleiding, al dan niet met een civiel effect (filosofie, recht, geneeskunde). Men zocht en vond dit onderwijs veelal in de toewijding aan een externe meester die soms tot ver in het buitenland werd nagereisd.

Welsprekendheid en wijsbegeerte vinden dan, zoals Eyben opmerkt, hun hoogtepunt in de beschouwingen van Cicero, die na een zorgvuldige afweging heeft geconcludeerd tot hun onderlinge afhankelijkheid. De klassieke opvoeding bood kansen voor overdrijving en idealisme: eigenschappen welke ook toen al het jeugdige optreden kenmerken. Op het theatrale karakter van dit optreden en zijn klassieke wortels is al eerder gewezen. Vermakelijk is ook de registratie van de vernieuwende zowel als archaïserende tendens in de uitingsvormen van jongeren: een eigenaardigheid die elders is betiteld als het januskop-gedrag van de jeugdige stellingname. Jeugd en religie blijken, ook in het oude Rome, samen te gaan in jeugdreligie(s). Herhaaldelijk illustreert Eyben deze stelling.

Iets van het eeuwig jeugdige wordt men ook gewaar in de bespreking die Eyben wijdt aan jeugd en poëzie. De behoefte aan gevoelsontlading, uitgedrukt in soms wereldvreemde en escapistische literatuur, wordt gevonden bij de *poetae novi*, te beginnen met Catullus. Hier evenals elders frappeert het vakmanschap waarmee de schrijver zijn illustraties kiest - en documenteert. Opmerkelijk zijn weer

de verwijzingen naar actuele verschijnselen als graffiti en de reductie van maatschappelijke (wan)toestanden tot droomvoorstellingen van mythologische aard. Een afzonderlijke bestudering waard is de aanwending van de kwalificatie 'modern(en)', voor sommige, in de latijnse cultuur opduikende vernieuwingen van dikwijls regressieve aard.

De onstuimigheid die Eyben opnam in de titel van deze inventarisatie blijkt ook van invloed op het affectieve leven van en met de Romeinse jongeren. De *patria potestas*, cultuurhistorisch gezien een fragment van de civilisatie die Elias beschrijft, ontwikkelde zich tot een allengs milder omgang met de jongeren over wie de 'pater familias' oudtijds onbepert gezag uitoefende. Element van deze ontwikkeling was de emancipatie die onverlet liet dat jongeren op eigen initiatief konden zoeken naar identificatiepersonen ook buiten de familiale sfeer.

De slotbeschouwing verleent een zeker accent aan de onstuimigheid als dominant kenmerk van jeugd in de antieke zienswijze. De auteur brengt daarbij zelf de nodige beperkingen aan: jeugd is hier een sociaal exclusieve groep, de leeftijden wisselen en de karakters lopen uiteen. De geschiedenis van de Romeinse beschaving genereert divergente jeugdbeelden: van jeugd als maatschappelijke klasse in de vroege republiek tot revolutionaire avantgarde in de late republiek, en ernstig auditorium met subculturele escapades in de keizertijd. Opmerkelijk is tenslotte het pleidooi van de auteur voor onderscheid tussen de uiteenlopende beeldvorming van jeugd en de beleving van jeugd als een cultureel en een biografisch gegeven.

Rutger Bremer

Hansje Gales en
Margreet Schrevel (red.)

In fatsoen hersteld. Zedelijkheid en wederopbouw na de oorlog
SUA, Amsterdam, 1987
165 blz., f 24,50

'We staan hier voor de diepste, sterkste wortels van ons zedelijk volksbestaan; we kunnen en mógen niet gelooven in den zedelijken ondergang van ons volk; en als 't waar is wat er dezer dagen geschreven is, "dat onze meisjes (uit de achterbuurten en van het lyceum) tot alles bereid schijnen, op alles bedacht en voor alles uitgerust - dat de ontucht in honderd gestalten door onze straten spookt", dan zou hiermede een diagnose van *sexuele moraal* gegeven zijn, die vernietigend is voor ons volksbestaan; wanneer 't instinct dermate 't sexuele leven heeft aangetast, staan wij voor de ontbinding van het gezin en daarmee van het volk als zedelijke gemeenschap.'

Dit citaat, afkomstig uit de bundel *In fatsoen hersteld. Zedelijkheid en wederopbouw na de oorlog*, typeert de sfeer tijdens de eerste naoorlogse jaren. De bezorgdheid over de moraal en de goede zeden van het Nederlandse volk was groot. Niet alleen de meisjes en vrouwen die 'het' met Canadezen deden, waar het bovenstaand citaat op doelt, vormden een steen des aanstoots. Mannen die zich verrijkten aan de zwarte handel in plaats van zich in te zetten voor de wederopbouw, volledig onmaatschappelijke gezinnen en de massajeugd die zich onderdompelde in alcohol, tabak en uitgaan werden evenzeer gezien als de voorbodes van de dreigende zedelijke ondergang. Statistieken van deze jaren wakkerden de zorgen nog verder aan: het aantal onwettige geboorten, echtscheidingen en geslachtsziekten bleek behoorlijk toegenomen.

In fatsoen hersteld gaat over het zedelijkheidsoffensief, dat de teloorgang van de Nederlandse moraal moest tegengaan. In de acht artikelen komen

uiteenlopende aspecten aan bod. Vooral bemoeienissen met de jongeren krijgen veel aandacht. De AJC bij voorbeeld die haar leden voorhield de wereld te 'omspannen met vriendschap'. Een ander artikel gaat over de heropvoeding die 'gevaar loopende en deraillerende meisjes' kregen in een Gronings gesticht. *Jeugd en zedelijkheid na de oorlog* is gewijd aan de Nederlandse Jeugd Gemeenschap (NJG). Deze organisatie verenigde zo'n beetje alle richtingen in het jeugdwerk, alleen het communistische Algemeen Nederlands Jeugd Verbond was buitengesloten. Het NJG stelde zich ten doel de Nederlandse jeugd weer in het rechte spoor te brengen en zodoende bij te dragen aan 'een gezonde opbouw van de volksgemeenschap'.

Een ander artikel behandelt de levensscholen voor fabrieksmeisjes en -jongens, de Mater Amabilis- en Pater Fortisscholen. De namen, beminnelijke moeder en sterke vader, laten voor wat het lesprogramma betreft weinig te raden over. Toch kan dit in sommige opzichten modern worden genoemd. Zo werd er bij voorbeeld seksuele voorlichting gegeven. Bij de meisjes heette dit 'opvoedkunde', bij de jongens 'meisje en geslachtelijk leven'. Dit lesonderdeel stond overigens voortdurend bloot aan kritiek uit katholieke kring.

Jammer genoeg gaan beide artikelen aan hetzelfde mank: er wordt een beeld geschetst van de leefwereld van met name ongeschoolde jongeren, dat is gebaseerd op onderzoek en interviews van tijdgenoten, die zelf geen deel uitmaakten van deze groep. Men zegt zich van de subjectiviteit van die tijdgenoten bewust te zijn, maar in geen van beide stukken wordt duidelijk gemaakt welke gevolgen dit heeft voor de behandeling van het bronnenmateriaal. Jacob Poortstra heeft het in zijn bijdrage over de Nederlandse Jeugd Gemeenschap zelfs over 'de werkelijkheid'. Waarom niet zelf aan de jongeren van toen gevraagd naar hun leefwereld en hun normen en waarden? Dat zou een 'werkelijker' beeld hebben opgeleverd dan dit vertekende perspectief.

Het zeer interessante artikel van Hans Righart over het zedelijkheids-offensief van de Katholieke-Arbeiders-beweging (KAB) laat onder andere zien hoe de KAB zich tot de jaren vijftig met 'radicale missioneringsdrift' wierp op de godsdienstig-zedelijke vorming van het gezin en het te vuur en te zwaard bestrijden van het communisme. De materiële belangenbehartiging van de werknemers werd hieraan volledig ondergeschikt gemaakt.

In *Geestelijke hygiëne en de wereldvrede* wordt de naoorlogse gezondheidszorg op boeiende wijze geanalyseerd. Vanuit het particulier initiatief werd ernaar gestreefd het gehele volk tot een 'gezond leven' te brengen door middel van geestelijke hygiëne. Men zag het volk als een lichaam dat verwond, geïnfecteerd, dan wel voorzien van slechte genen was. De belangrijkste remedie zocht men in het zuiver houden van de kinderziel.

Al met al staat er veel interessants in deze bundel, al verschillen de artikelen nogal in kwaliteit. Zoals gezegd mis ik het geluid van degenen op wie het beschavingsoffensief was gericht. Ik zou graag willen weten wat zij ervan vonden, of zij eigenlijk wel iets van die beschavingspogingen gemerkt hebben en zo ja op welke manier het hun leven heeft beïnvloed. Verder vind ik het jammer dat er geen artikel is opgenomen over het zedelijkheids-offensief van communistische zijde. De overige richtingen vonden elkaar dan wel in een rigide anticommunisme, maar in bij voorbeeld *De Waarheid* had men het evengoed over de 'morele verwildering' van het Nederlandse volk. Dat roept bij mij de vraag op in welk opzicht er verschil bestond tussen visie en aanpak van de communisten en die van de overigen.

Het laatste artikel in *In fatsoen hersteld* valt enigszins buiten het bestek van dit boek, maar is daarom niet minder leeswaardig. 'Thans dienen joden hun dankbaarheid te tonen' gaat namelijk over het antisemitisme vlak na de oorlog en aan de hand van zeer schokkende voorbeelden

wordt duidelijk gemaakt dat dit bepaald geen marginaal verspreidingsmiddel was.

Loes Verplanke

Roman of kinderboek?

1. Roman: A. Alberts, *Maar geel en glanzend blijft het goud*, p. 46.
2. Jeugdboek: Paul Biegel, *Haas 3*, p. 147.
3. Kinderboek: Gerard Brands, *De jongen die de zee wilde zien*, p. 44.
4. Roman: Marja Brouwers, *De feniks*, p. 46.
5. Roman: Remco Campert, *Alle dagen feest*, p. 88.
6. Roman: Jos Vandeloo, *De Vijand*, p. 72.
7. Kinderboek: Wim Hofman, *Straf*, p. 119.

Artikelenbundel over 'Speerpunt lezen'

In het basisonderwijs bestaat een 'speerpuntbeleid' ten aanzien van de nascholing van leerkrachten. Het eerste onderwerp dat de overheid uitkoos voor grootschalige nascholing was het leesonderwijs. In het materiaal dat ontwikkeld werd voor de nascholing staat vooral de technische kant van het lezen centraal. Een eenzijdige aanpak, zo oordeelden de organisatoren van het symposium 'Speerpunt lezen' dat eind 1985 georganiseerd werd aan de Katholieke Universiteit Brabant.

In de vorig jaar verschenen bundel *Speerpunt lezen* is de tekst van alle bijdragen aan dat symposium te vinden. Er zijn stukken over 'leesvaardigheid en leestheorie', de rol van bibliotheken bij het stimuleren van lezen, boeken voor moeilijk lezenden, non-fictie voor kinderen, lezen in de eigen taal voor allochtone kinderen en over 'beeld en taal' in kinder- jeugdliteratuur.

De artikelen zijn niet alleen wat onderwerp betreft nogal uiteenlopend, dat geldt ook de stijl en de veronderstelde voorkennis. Wie op zoek is naar meer inzicht in het (leren) lezen en naar ideeën voor het stimuleren van lezen, zal in deze bundel zeker iets van zijn of haar gading vinden. Aan enkele bijdragen zal hij of zij zeker ook zelf het nodige leesgenoegen beleven.

Speerpunt lezen is een deel uit een reeks symposiumbundels waarin ook *Kinderen tot lezen stimuleren* en *Kinderen letteren leren* zijn verschenen. De bundel, onder redactie van P. Mooren en H. Verdaasdonk, is uitgegeven door Zwijsen in Tilburg, telt 249 bladzijden en is voor f 37,50 verkrijgbaar in de boekhandel.

(MvL)

Protestants-christelijke jeugdboeken

Marten Heijs las voor een scriptie voor de Bibliotheek en Documentatie Academie Groningen 75 protestants-christelijke jeugdboeken van na 1920. Gezien karakter en literaire kwaliteit van die werken is dat al een vermeldenswaardige prestatie op zich. De scriptie werkte hij voor het NBLC om tot het boekje *Door ernstige drift geleid. Protestants-christelijke jeugdboeken na 1920*. Heijs heeft, zoals de meeste onderzoekers naar jeugdliteratuur gewoon lijken te zijn, de boeken thematisch geanalyseerd. Literaire kenmerken komen nauwelijks aan bod in zijn onderzoek.

Protestants-christelijke jeugdliteratuur is literatuur met een boodschap. 'De mens wordt in deze boeken afgeschilderd als een nietig en

zeer zondig wezentje. God is zijn enige zaligmaker', zo vat Heijs de tendens samen. Met behulp van vele citaten behandelt hij de religieuze, sociale en pedagogische aspecten van deze jeugdboeken. Het beeld dat hieruit naar voren komt is dat van een literatuur die al decennia lang in alle opzichten stil staat. De (vooroorlogse) boeken van G.W. Verhulst en die uit de jaren vijftig van Anne de Vries zijn nog steeds toonaangevend in protestants-christelijke kring en wezenlijke vernieuwers van het genre zijn er de laatste 25 jaar niet meer opgestaan. Stokoude boeken, soms met een tendens die we nu racistisch zouden noemen (het in Zuid-Afrika spelende *Voortrekkersbloed* (1926) van L. Penning) worden nog steeds herdrukt en blijkbaar gelezen.

Aansluiten bij de belevingswereld van het kind, lijkt voor de behandelde auteurs een heidense afdwaling. Fantastische verhalen zijn ook uit den boze. Het protestants-christelijke realisme van deze jeugdboeken zal menig lezer uit andere kring echter als fantastisch ervaren. De grootste wereldse verlokking is een spelletje ganzebord onder het genot van warme chocola. Dat het in deze wereld een veldwachter op de fiets is die een heroïnelijn (!) op het spoor komt (*Het dorp waar niets gebeurde*, 1980) wekt dan weinig verbazing.

Door ernstige drift geleid, geschreven door Marten Heijs, is uitgegeven door het Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum (Den Haag 1987). Het boekje is voor f 17,35 (inclusief porto) te bestellen bij de NBLC, Postbus 93504, 2509 AB Den Haag, (070) 14 15 00. Voor 55 bladzijden wel een beetje veel geld.

(MvL)

Symposia, conferenties en cursussen

- In april viert de *Stichting Overleg Kindercentra Overijssel (OKO)* haar 12½-jarig bestaan, en ze organiseert om dit te vieren een symposium. Dit op het ogenblik nog naamloze symposium vindt op 16 april plaats in de 'Leeren Lampe' te Raalte. 's Morgens zijn er een aantal workshops, waarin onderwerpen als 'Oudercontacten', 'De leidster als duizendpoot', 'Observeren' en 'Bedrijfsopvang', besproken worden. 's Middags is er een receptie en zullen er drie inleidingen over kinderopvang zijn. Voor meer informatie over het symposium: OKO (05490) 2 63 31.

- Pax Christi houdt op 16 april een Oost-Europa-dag in RASA te Utrecht. De toegang is f 5,- en kaarten zijn te bestellen bij Pax Christi Jongeren, Postbus 85627, 2508 CH Den Haag, (070) 50 71 00. Je kunt hier ook het jaarprogramma van Pax Christi krijgen.

- De vakgroep Kinder- en Jeugdpsychiatrie van het Academisch Ziekenhuis Utrecht organiseert in samenwerking met de Vereniging voor Kinder- en Jeugdpsychotherapie (VKJP) op vrijdag 6 mei een studiedag. Onderwerp van deze studiedag is *Indicatiestelling in de Kinder- en Jeugdpsychotherapie*. Het programma vindt plaats in The President Hotel, Floraweg 25 te Maarssen. Nadere inlichtingen zijn te verkrijgen bij mevrouw E. Blok van het secretariaat van de vakgroep Kinder- en Jeugdpsychiatrie, (030) 34 03 29, tussen 9.00 en 12.00 uur.

- Het Stedelijk Pedagogisch Centrum Antwerpen bestaat 25 jaar, en

organiseert daarom op 20 en 21 mei een onderwijsbeurs in de stadsfeestzaal aan de Meir te Antwerpen. Thema van de beurs is *Voor een wereld van morgen een onderwijs vandaag*. Behalve de beurs worden er ook vier symposia en tien workshops gehouden rond pedagogische, onderwijskundige en didactische thema's. De toegang is gratis, en meer inlichtingen zijn te verkrijgen bij het Stedelijk Pedagogisch Centrum, Meerlenhoflaan 30, 2710 Antwerpen-Hoboken, (03) 830 01 11.

- In Bonn wordt van 21 tot en met 23 mei het *II Internationaal Teachers for Peace Congress* georganiseerd. De titel ervan is 'Think and teach globally - act locally!'. Voor meer inlichtingen: Rob Aspeslagh. Postbus 5097, 1007 AB Amsterdam (020) 24 53 84 (werk) of (020) 76 64 77 (thuis).

- De Nederlandse Vereniging van Leerlingbegeleiders (NvL) bestaat dit jaar tien jaar. Om dit heugelijke feit te vieren is er op 26 mei een jubileumcongres in 'De Vereeniging' te Nijmegen, met als thema *School en preventie*. 's Morgens houden diverse sprekers een betoog, 's middags komt de praktijk aan bod in de vorm van presentaties van projecten, begeleidingsmodellen, informatiemarkt en forumdiscussie. Voor het ochtendgedeelte zijn als sprekers onder meer de ministers Brinkman en Deetman uitgenodigd. Nadere informatie is te verkrijgen bij het congressecretariaat 'School en preventie', Zevenblad 15, 5345 KX Oss, (04120) 41 54 7 (Annelies Spierenburg).

- Op 14 en 15 juni houdt de Stichting Dyslexie haar vijfde lustrumcongres in de Jaarbeurs te Utrecht. Aan de orde komen *theorie en praktijk van dyslexie en dyslexiebehandeling* (een kind dat dyslectisch is, heeft problemen met lezen en spellen). Naast een aantal lezingen zijn er praktijkgerichte informatiestads die voorlichting geven over diagnostiek en behandeling. Inlichtingen bij: Congresbureau Van Namen & Westerlaken, (080) 23 44 71.

- Een driedaagse training *gespreksvaardigheden voor hulpverleners*, counseling volgens de methode van G. Egan vindt op 6, 7 en 8 april plaats in het Stiltecentrum in Utrecht. Inlichtingen en een folder zijn te krijgen bij Crispijn Oomes, Nijenheim 22-41, 3704 AM Zeist, (03404) 5 25 09.

Ouderbijdrageregeling jeugdhulpverlening

In het kader van de Tijdelijke Subsidieregeling maatschappelijke Dienstverlening (TSMD), die in 1983 in werking trad, voerde het Ministerie van WVC in 1985 de Ouderbijdrageregeling Jeugdhulpverlening in. Deze regeling houdt in dat bij vrijwillige, dus niet-justitiële uithuisplaatsingen van jeugdigen de ouders aanspreekbaar zijn voor een bijdrage in de kosten van de hulpverlening.

De werkgroep Ouderbijdrageregeling van het Voorbereidend Gestructureerd Overleg Jeugdhulpverlening (VGOJ) gaf opdracht tot een onderzoek naar de effecten van de gewraakte regeling op de hulpverlening. *De tol van de regeling*, door R. Kampman en M. de Bruin, is een samenvatting van het rapport dat naar aanleiding van het onderzoek verscheen. De Stichting Interventie en Onderzoek op het terrein van de Geestelijke Gezondheidszorg en Maatschappelijke Dienstverlening (SINeO - alsof je een emmer leeggooit) voerde het onderzoek uit. Meer dan

vierhonderd jeugdhulpverleningsinstellingen werkten eraan mee, en op grond van de met behulp van enquêtes verzamelde kwantitatieve en kwalitatieve gegevens trokken de onderzoekers een aantal conclusies.

Zo blijkt dat naast elke tien gerealiseerde plaatsingen er één niet gerealiseerd wordt door (problemen rond) de Ouderbijdrageregeling, en dat de helft van de gerealiseerde plaatsingen op grond van ontheffing van ouderbijdrage verwezenlijkt wordt. De regeling heeft verder een negatieve invloed op de relatie tussen jeugdige, ouders en instelling, vertraagt besluitvormingsprocessen omtrent plaatsing en heeft een verzwarende invloed op de hulpverlening. Zo is de gemiddelde extra tijdsinvestering voor instellingen door de Ouderbijdrageregeling gemiddeld één uur per cliënt.

Voor de cijfers en voor meer conclusies: *De tol van de regeling.*

Samenvatting van het onderzoeksrapport Ouderbijdrageregeling TSMD Jeugdhulpverlening, 66 pagina's dik, is te bestellen door f 12,50 over te maken op gironummer 35 83 601 ten name van SIneO, Postbus 503, 3500 AM Utrecht onder vermelding van 'De Tol' en naam en adres.

(GD)

Nieuw tijdschrift over jeugdonderzoek

Op 26 februari van dit jaar vond de officiële doop plaats van het *Tijdschrift Jeugdonderzoek*. Het nieuwe kwartaalblad kunnen we beschouwen als het resultaat van het streven naar meer systematiek en overzicht in jeugdonderzoek, een streven dat zowel bij de overheid als bij de onderzoekers leeft. Jeugdonderzoek vindt plaats onder de vlag van zeer verschillende vakgroepen en bij uiteenlopende onderzoeksinstituten. Een plaats waar alle informatie bij elkaar gebracht werd bestond tot nu toe niet. Samen met het Sociaal-Wetenschappelijk Informatie- en Documentatie Centrum (SWIDOC) en het Documentatiecentrum Jeugdvoorzieningen (voorheen de WIJN-bibliotheek) wil het *Tijdschrift Jeugdonderzoek* een centrale informatiefunctie vervullen. Het blad richt zich zowel op onderzoekers als op mensen in de praktijk en het wil een rol spelen in de wisselwerking en communicatie tussen beide groepen.

In het eerste nummer vinden we naast een introductie van het nieuwe tijdschrift en een stuk over de totstandkoming ervan verschillende bijdragen die een indruk geven van het soort informatie dat de lezers ieder nummer kunnen verwachten. Kort, informatief en overzichtelijk zijn de rubrieken met overzichten van recente publikaties en lopend onderzoek. Praktisch en handig is de bijdrage van hoofdredacteur Gert van den Berg over drie particuliere fondsen (Koningin Juliana Fonds, Nationaal Jeugd Fonds en het Nederlands Comité Kinderpostzegels) die onderzoek, dat aan hun subsidievoorwaarden voldoet, financieel kunnen ondersteunen. Een voorbeeld van onderlinge samenwerking van jeugdonderzoekers zelf is te vinden in een presentatie van de SISWO-werkgroep onderwijs en cultuur. Hoe de overheid bezig is met onderzoeksbeleid is te lezen in een stuk over de werkwijze en activiteiten van de ambtelijke Commissie Jeugdonderzoek. De overige bijdragen bieden vooral inhoudelijke en methodische informatie over verschillende

onderzoeken. Het heeft het lopende onderzoek van het Hoogveld-Instituut naar de leefwereld van Nederlandse jongeren, een vooronderzoek naar de school- en thuissituatie van Turkse en Marokkaanse kleuters, en een (deel)onderzoek naar uitvallers in de residentiële jeugdhulpverlening.

Het *Tijdschrift Jeugdonderzoek* wil geen 'artikelen' blad worden. De nadruk ligt op korte, informatieve bijdragen. Voor lezers van Jeugd en samenleving zal het vooral een aanvullende functie hebben als een blad waarin alles over jeugdonderzoek systematisch bij elkaar staat.

Voor vier nummers per jaar betalen abonnees f 20,-. Opgeven kan bij de administratie *Tijdschrift Jeugdonderzoek*, Maliesingel 27, 3581 BH Utrecht (vanaf medio juni: Postbus 1206, 3800 BE Amersfoort). Het eerste nummer is als proefnummer gratis aan te vragen.

(MvL)

Levensbeschouwing en opvoeding

De Permanente Commissie Levensbeschouwing van het WIJN publiceerde het rapport *Levensbeschouwelijke opvoeding en begeleiding*. De commissie is nagegaan wat mensen onder levensbeschouwelijke opvoeding en begeleiding verstaan, wat volwassenen hiervan vinden en hoe jongeren dit waarderen. Verder heeft ze onderzocht hoe de levensbeschouwing van jongeren zich verhoudt met die van de opvoeder, en hoe pastores, geestelijk verzorgers en andere agogisch werkers hun werk in de praktijk gestalte geven, en in hoeverre ze daarbij rekening houden met de soms zeer uiteenlopende achtergronden van werkers en jeugdigen. Het rapport, naar aanleiding van dit onderzoek verschenen, is samengesteld uit interviews met directieleden, geestelijk verzorgers, begeleiders en groepsopvoeders van tehuizen met uiteenlopende levensbeschouwelijke achtergrond, en met jeugdigen zelf.

Een van de bevindingen uit het onderzoek is dat de pluriformiteit van cliënten en hulpverleners in de instituten steeds groter wordt. Daarnaast wordt de levensbeschouwelijke identiteit van instellingen steeds algemener, waarmee de kennis van vaak heel specifieke levensbeschouwelijke achtergronden van jeugdigen vermindert. Groepsopvoeders zien zich steeds vaker geconfronteerd met een uiteenlopend scala aan levensbeschouwingen, waarin zij zelf niet zijn opgegroeid, terwijl geestelijk verzorgers nog slechts sporadisch aanwezig zijn. Categoriale opvangmogelijkheden zijn soms een goed alternatief daar waar het aantal culturele en godsdienstige minderheden in tehuizen toeneemt.

Een andere conclusie in het rapport is dat jeugdigen meer zitten te wachten om 'gekend te worden in hun eigen levensbeschouwing' dan om die van anderen te horen. Ze willen hulp en begeleiding van mensen die hun levensbeschouwelijke achtergrond herkennen.

Levensbeschouwelijke opvoeding en begeleiding, door Tom Meulemans, is voor f 5,- (exclusief porto) verkrijgbaar bij het Landelijk Bureau van het WIJN, afdeling archief, postbus 3101, 3502 GC Utrecht, (030) 94 41 41.

(GD)

Meer dan 60 procent van de leraren op de MAVO geeft voorlichting over alcohol en drugs. Zij besteden per schooljaar minstens een lesuur aan dit onderwerp. Maar de kwaliteit van de voorlichting laat sterk te wensen over. Dit blijkt uit een landelijk onderzoek dat gehouden is onder tweehonderd MAVO-leraren. F. Mesters van de Rijksuniversiteit Limburg voerde dit onderzoek uit in opdracht van de FZA (Federatie van instellingen voor alcohol en drugs). Doel van het onderzoek was vast te stellen wat leraren in hun lessen aan alcohol- en drugsvoorlichting doen en op welke wijze ze dat doen. Ook is onderzocht hoe zij aankijken tegen het geven van voorlichting en waarmee en waarom zij voorlichten.

Uit het onderzoek blijkt onder meer dat speciaal voor het onderwijs geproduceerde materialen, zoals handleidingen, lesbrieven en werkschriften, maar weinig benut worden. Veel leraren gebruiken eigen materiaal, bijvoorbeeld krante- of tijdschriftartikelen. De onderzoeker pleit ervoor om meer aan promotie van het speciaal ontwikkelde onderwijsmateriaal te doen. Bovendien moeten de leraren beter voorgelicht worden over de kwaliteit van het materiaal dat voorhanden is. Veel van dit materiaal is van onvoldoende niveau.

Het onderzoeksrapport is voor f 12,50 (exclusief verzendkosten) te verkrijgen bij de FZA, postbus 725, 3500 AS Utrecht, (030) 34 13 00.

(Gon Oosterling)

Jeugdhulpverlening en preventie van alcohol- en drugsproblemen

Een discussienota van de FZA (Federatie van instellingen voor alcohol en drugs) besteedt aandacht aan de vraag hoe werkers in de jeugdhulpverlening beter toegerust kunnen worden om alcohol- en drugsproblemen bij jongeren te voorkómen, experimenteergedrag te onderkennen, en daarop adequaat te reageren. Aanleiding is de veronderstelling dat de kenmerken die voor jongeren met een 'verhoogd risico' voor verslaving gelden (problematische gezinsomstandigheden, persoonlijke factoren en maatschappelijke omstandigheden), eveneens van toepassing zijn op de jongeren die in aanraking komen met de instellingen voor jeugdhulpverlening. De werkers in de jeugdhulpverlening krijgen daarom een sleutelpositie toegekend bij het voorkomen van verslavingsproblemen. De nota behandelt achtereenvolgens: verslavingsproblemen bij jeugdhulpverleningsinstellingen (voorlichting, consultatie, beleid van de instellingen en overheidsbeleid); hulp aan jeugdige verslaafden; kinderen van verslaafde ouders; en het beleid met betrekking tot deze zaken van een landelijke organisatie (de NIAD: een nieuwe landelijke organisatie waarin onder andere de FZA opgaat).

De discussie aan de hand van deze nota wordt met de betrokken instanties gevoerd en zal resulteren in een beleidsnota met concrete plannen. Voor informatie kan men zich wenden tot mevrouw A.M. Elling-de Boer, stafmedewerker bij de FZA, postbus 725, 3500 AS Utrecht.

(Gon Oosterling)

Op 16 maart, de dag van de 16-jarigen, werd in Gouda het eerste exemplaar van de tweede editie van *16 of zo... en alles wat jij moet weten* uitgereikt aan een op die dag zestien jaar geworden jongere. De gids is speciaal bedoeld voor jongeren van rond die leeftijd, en geeft informatie over onderwerpen als wonen, seks, rechten, werk, inkomen, gezondheid en reizen.

Deze tweede editie van de informatiegids is een verbeterde uitgave van de eerste, die op 16 maart van het vorig jaar werd gepresenteerd. De informatie in de gids is hier en daar aangepast, uitgebreid en up to date gebracht, en er staan nóg meer adressen in. De lay-out is wat veranderd, en er is een nieuw hoofdstuk toegevoegd ('Mooi'). Het hoofdstuk 'Eten' is vervallen.

Alles wat jij moet weten, wat wil je nog meer. De nu nog mooiere en vlot uitgevoerde gids is uitgegeven door de Stichting Jongereninformatie, Maliesingel 27, 3581 BH Utrecht. *16 of zo... en alles wat jij moet weten* is via school gratis verkrijgbaar voor 16-jarigen. Scholen die het nog niet besteld hebben kunnen een briefje sturen naar bovenstaand adres, met daarin het aantal benodigde exemplaren vermeld.

(GD)

Bronvermelding illustraties pagina 168 t/m 177

- (van links naar rechts, van boven naar beneden)
- pag. 168: Pont, uit *Punch* (1940) overgenomen uit: Bob Gill, John Lewis, *Illustration*. Ravensburg 1969; Ronald Searle, *ibid.*
- pag. 169: M. Leunig, *The Second Leunig*. Angus & Robertson. Australia 1979; Stenberg (1961), overgenomen uit: Massin, *La Lettre et L'Image*. Gallimard 1973.
- pag. 170: uit *De verbijsterende Hulk*. Junior Press, Bussum z.j.; John Tenniel (1872) uit: *The Illustrators of Alice*. Academy Editions, London, 1972.
- pag. 171: Anne Bous, uit: Edward Lear, *Het verhaal van vier kinderen op reis rond de wereld*. Het Spectrum, Utrecht, 1975; Edward Lear, overgenomen uit: *Babbels en krabbels van Edward Lear*. Het Spectrum, Utrecht, 1978; Walt Disney, *Dumbo*; Lou Meyers, uit: *Illustration*. Ravensburg 1969; Ben Shahn, uit: *Ben Shahn Graphic*. Insel Verlag, Frankfurt 1974.
- pag. 172: R. Zinnik, *De beer en de mensen*. Ploegsma, Amsterdam, 1957; R. Töpffer (1870), uit: *Het geheime huwelijk van Mynheer Prikkebeen*. Van Hoeve, 1970; Helen Bannerman (1901) uit: *The Story of Little Black Mingo*. Londen 1978; Quentin Blake, uit: Roald Dahl, *The G.U.R.* De Fontein, Baarn, 1973.
- pag. 173: uit L. de Vries, *Het Prentenboek van Tante Pau*. De Bezige Bij, Amsterdam, 1974; Sint Nicolaas, kinderprent, te Venlo gedrukt in 1805; Annemie Heymans, uit: *Trij Nederland Bijlage*. 13 oktober 1984.
- pag. 174: John Tenniel, *The Illustrators of Alice*; René Cloke, idem; Quentin Blake, uit Dahl, *De G.U.R.*
- pag. 175: David Macaulay, *De kathedraal*. Ploegsma, Amsterdam 1973; M. Sendak, overgenomen uit: *Graphis Children's Book Illustration*. The Graphis Press, Zürich, 1975.
- pag. 176: Joan Walsh Anglund, *Kind zijn is alles ontdekken*. Zomer & Keuning, Wageningen, 1978; S. Silverstein, *Who wants a cheap rhinoceros?* Macmillan, New York, 1983; Joke van Leeuwen, *Deesje*. Querido, Amsterdam, 1985; The Tjong Khing, uit A.M.G. Schmidt, *Ziezo*. Amsterdam, Querido, 1987; onbekend; Wim Hofman, uit *Straf*. Houten, Van Holkema & Warendorf, 1985; Peter van Straaten, uit Peter van Gestel, *Het meisje zonder muts*. Baarn, De Fontein, 1982; onbekend; Fiep Westendorp, uit A.M.G. Schmidt, *Ziezo*; Lie, uit *Lie vertelde en tekende van Jonas & Sotie*. Lannoo, 1974; Sylvia Weve, uit *Boek en Jeugd Gids 1987*. NBLC, Den Haag, 1987; Bab Siljee, uit Mischa de Vreede, *Het ongeluk*. Ploegsma, Amsterdam; M. Sendak, uit Singer, *Zlateh de geit*. Baarn, De Fontein, 1966.
- pag. 177: uit *The Illustrators of Alice*. Academy Edition, London, 1972.



Koen Antonissen (1954) studeerde sociale pedagogiek in Leiden. Werkte in een jongerenopvangcentrum en bij het JAC Amsterdam, en was vrijwilliger bij de Belangenvereniging Minderjarigen. Werkt nu bij het JAC Utrecht.

Rutger Bremer (1935) studeerde sociologie aan de RU Utrecht. Werkt als projectmedewerker jeugdonderzoek bij de directie jeugdbeleid van het ministerie van WVC. Promoveerde in 1986 op het onderwerp *Jeugd in opspraak. Jeugdbeleid in sociologisch perspectief*.

Lily E. Clercx (1930) studeerde culturele antropologie in Amsterdam en is sinds 1968 als wetenschappelijk hoofdmedewerkster verbonden aan het Sociologisch Instituut van de UvA. Publiceerde boeken en artikelen over de sociologie van de socialisatie en de geschiedenis van gezin en moederschap. Is redactielid van *Jeugd en samenleving*.

Karel Eykman (1936) is scriptschrijver voor VARA, NOS (onder andere Het Klokhuis) en IKON en kinderboekenschrijver. Publiceerde onder andere *Liefdesverdriet* (Gouden Griffel 1984), *Wie verliefd is gaat voor* en *De watertelefoon* (liedjesbundels).

Wim Hofman (1941) is werkzaam bij de Zeeuwse Culturele Raad. Hij is daarnaast kinderboekenschrijver, onder meer van *Koning Wikkepokluk de merkwuurdigste zoekt een rijk* (Gouden Penseel 1974) en *Zip* (Zilveren Griffel 1987).

Henk Kleijer studeerde sociologie aan de RU Utrecht. Hij is sinds 1975 coördinator van de sector sociologie van bij de Stichting Interuniversitair Instituut voor Sociaal- wetenschappelijk Onderzoek (SISWO).

Joke van Leeuwen (1952) studeerde grafische kunst in Brussel en Antwerpen, en geschiedenis in Brussel. Ze is kinderboekenschrijfster en tekenares, en publiceerde onder andere *Deesje, Een huis met zeven kamers* en *Het verhaal van Bobbel die in een bakfiets woonde en rijk wilde worden*.

Helma Van Lierop-Debrauwer (1955) studeerde Nederlandse taal- en letterkunde te Nijmegen, met als afstudeeronderwerp kinder- en jeugdliteratuur. Was een aantal jaren werkzaam in het onderwijs, en werkt sinds 1985 bij het werkverband literaire theorie en geschiedenis, van de KUB Tilburg.

Maurice van Lieshout (1953) studeerde literatuurwetenschap aan de RU Utrecht. Is redactiesecretaris van *Jeugd en samenleving* en is daarnaast actief als publicist op het terrein van homostudies.

Margaret Meek is als hoofddocent Engels verbonden aan het University of London Institute of Education. Publiceerde onder meer *The cool web, the pattern of children's reading* en *Learning to read*, en schreef mee aan *Achieving literacy, longitudinal studies of adolescents learning to read*.

Herman Verschuren (1947) studeerde Nederlands en literatuurwetenschap, en werkte enige tijd als docent Nederlands. Nu hoofd afdeling publikaties boek en jeugd bij het NBLC, hoofdredacteur van het tijdschrift *Leesgoed* en redacteur van een serie vakpublicaties over kinderliteratuur en bibliotheekwerk voor kinderen.

Loes Verplanke (1953) studeerde geschiedenis aan de RU Utrecht. Promoveerde op het onderwerp 'geschiedenis van de onmaatschappelijkheidsbestrijding'. Momenteel werkzaam als freelance journaliste.

Foto omslag 88/2

Op verzoek van de betrokkene vermelden we dat, zoals gebruikelijk, er geen relatie bestaat tussen de foto en de op het omslag vermelde onderwerpen. (de redactie)

Jeugd en samenleving

Maandblad uitgegeven door de stichting *Jeugd en samenleving*
Achttiende jaargang nummer 3/4 maart/april 1988

Jeugd en samenleving verschijnt tien of elf keer per jaar. De verantwoordelijkheid voor de inhoud van dit blad en het auteursrecht berusten bij redactie en auteurs gezamenlijk.

Jeugd, werken met jeugd, jeugd in relatie met de samenleving zijn niet alleen kernbegrippen waaraan dit tijdschrift zijn naam ontleent, maar – wat belangrijker is – ook de begrippen die het duidelijkst weergeven wat de inhoud van het blad is. We schrijven doorgaans *over jeugd, voor mensen die werken met jeugd*, waarbij we een open oog proberen te hebben voor ontwikkelingen die zich in de samenleving voordoen. Daarbij proberen we verbanden te leggen tussen theorie en praktijk, tussen wetenschap en veldwerk en tussen de verschillende disciplines en sectoren die zich met jeugd bezighouden.

De Stichting Jeugd en samenleving is onafhankelijk. In het bestuur vindt u onder meer vertegenwoordigers uit het jeugd- en jongerenwerk, het politiek jongerenwerk, het internationaal jongerenwerk, het sociaal-cultureel werk en het jeugdwerkzorgwerk.

Stichtingsbestuur

Henk Smeets, voorzitter
Jacques Janssen, secretaris
Leo van Waasbergen, penningmeester
Harry Aarts
Dick Boonstra
Michiel van Hasselt
Godelieve van Hugte
Kees Jansen
Alex Leenders
Frans Poort
Annette Schijvenaars

Redactie

Hans van Ewijk, hoofdredacteur
Lily E. Clercx
Jacques Janssen
Frans van der Linden
Ton Pelkmans
Maria Ruigewaard
Mieke de Waal
Ineke van der Zande

Redactiesecretariaat

Maurice van Lieshout, redactiesecretaris
Guido Derksen
Anne van Hootegem
Ria Schouten
Elsje Stuiver
Maliesingel 27, 3581 BH Utrecht
telefoon (030) 31 34 30 / 31 33 97

Abonnementsprijs 1988

Voor Nederland: f 50,- per jaar
voor België: 920 Bfr.
studentenabonnement f 41,-/755 Bfr.
Abonnementen kunnen op ieder gewenst moment ingaan; beëindiging van abonnementen alleen aan het eind van de jaargang na schriftelijke mededeling vóór 1 november. Bij afname van tien of meer abonnementen geldt een reductieregeling. Informatie hierover is verkrijgbaar op het redactiesecretariaat.

Abonnementen en advertenties

Administratie Jeugd en samenleving
Maliesingel 27, 3581 BH Utrecht
telefoon (030) 31 34 30 / 31 33 97

Abonnees wordt verzocht bij al hun correspondentie hun *abonneenummer* te vermelden en slechts te betalen na ontvangst van een acceptgirokaart.

Materiaal voor advertenties (kopij, printen, litho's) inzenden voor het begin van de maand voorafgaande aan de maand van verschijnen. Tarieven: op aanvraag verkrijgbaar. Zetspiegel max. 144 x 215 mm. Opname van advertenties en folders is mede onderworpen aan de goedkeuring van de redactie.

Vormgeving

Karel Martens (basis lay-out) en Elsje Stuiver
Productie: Drij Nagelhout bv, Hoevelaken