

Tonny Meelis-Voorma
Petra Moolenaar
Harry Overmeijer

Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk

Vijfde druk



Noordhoff Uitgevers



Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk

T. Meelis-Voorma

P. Moolenaar

H. Overmeijer

Vijfde druk

Noordhoff Uitgevers Groningen / Houten

Ontwerp omslag: G2K, Groningen/Amsterdam

Omslagillustratie: iStockphoto

Eventuele op- en aanmerkingen over deze of andere uitgaven kunt u richten aan:
Noordhoff Uitgevers bv, Afdeling Hoger Onderwijs, Antwoordnummer 13, 9700 VB
Groningen, e-mail: info@noordhoff.nl

Met betrekking tot sommige teksten en/of illustratiemateriaal is het de uitgever,
ondanks zorgvuldige inspanningen daartoe, niet gelukt eventuele rechthebbende(n)
te achterhalen. Mocht u van mening zijn (auteurs)rechten te kunnen doen gelden op
teksten en/of illustratiemateriaal in deze uitgave dan verzoeken wij u contact op te
nemen met de uitgever.

*Aan de totstandkoming van deze uitgave is de uiterste zorg besteed. Voor informatie
die desondanks onvolledig of onjuist is opgenomen, aanvaarden auteur(s), redactie
en uitgever geen aansprakelijkheid. Voor eventuele verbeteringen van de opgenomen
gegevens houden zij zich aanbevolen.*

0 / 12

© 2012 Noordhoff Uitgevers bv Groningen/Houten, The Netherlands.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag
niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd
gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij
elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier,
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken
van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van
artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen
te voldoen aan Stichting Reprorecht (postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp,
www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemle-
zingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men
zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisa-
tie, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

*All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval
system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical,
photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the
publisher.*

ISBN (ebook) 978-90-01-84405-9

ISBN 978-90-01-80926-3

NUR 622

Woord vooraf

Dit boek is bestemd voor studenten aan pabo's, docenten in het basisonderwijs, onderwijsassistenten en voor bibliotheekmedewerkers. Ook kan het gebruikt worden om studenten aan lerarenopleidingen basiskennis over jeugdliteratuur bij te brengen.

Studenten in de propedeusefase kunnen snel zien hoe er met kinderboeken in de praktijk gewerkt kan worden. In hoofdstuk 2 over literaire competentie kunnen ze achtergrondinformatie voor hun stage vinden. Uit dit hoofdstuk is af te leiden hoe ver de kinderen in hun leesontwikkeling zijn, welke soorten boeken er gebruikt worden en welke werkvormen de docenten aanbieden. Informatie over voorlees- en vertelvaardigheid is te vinden in het speciaal daaraan gewijde hoofdstuk 3. Studenten in de hoofdfase kunnen de doorlopende lijn in de leesontwikkeling bekijken, de verandering in genrevoorkeuren en de jaarplanning voor lessen jeugdliteratuur. Verder krijgen zij een beeld van de plaats van jeugdliteratuur binnen het taalonderwijs in het hele schoolleerplan.

Centraal in onze visie op jeugdliteratuuronderwijs staat het werken met genres. Andere vormen van jeugdliteratuurdidactiek nemen meestal thema's als uitgangspunt. Thematisch literatuuronderwijs bevordert naar ons idee eerder de wereldoriëntatie dan de literaire competentie. Het doel van dit boek is de student literair competent te maken, zodat hij / zij weet hoe je met jeugdboeken in de klas moet omgaan om kinderen literair bewust te maken.

Voor alle studenten, inclusief Lio-stagiairs en volgers van een duaal traject, geldt dat dit boek hen van materiaal voorziet dat gebruikt kan worden voor werkstukken en afstudeeropdrachten. Leraren basisonderwijs die behoefte hebben aan een programma jeugdliteratuur voor hun eigen groep of die willen beschikken over een systematisch opgezet curriculum voor de hele basisschool, kunnen in dit boek lessen vinden die geplaatst kunnen worden op een leerlijn jeugdliteratuur. Verder kunnen deze docenten met dit boek in de hand binnen de basisschool een doorgaande leerlijn jeugdliteratuur neerzetten. Onderwijsassistenten vinden suggesties om met boeken te werken in kleine kring.

Bibliotheken ontwikkelen vaak boekpromotieprogramma's die gericht zijn op één bepaalde groep of bouw van de basisschool. Voor bibliotheekmedewerkers kunnen de in dit boek uitgewerkte leerlijn en het per groep uitgekozen genre houvast bieden en ijkpunt zijn voor hun leespromotieactiviteiten. De auteurs van dit boek zijn als docent moedertaalonderwijs werkzaam of werkzaam geweest op verschillende pabo's.

Juli 2011,
Tonny Meelis-Voorma
Petra Moolenaar
Harry Overmeijer

Inhoud

Inleiding 9

1 Onderwijs in jeugdliteratuur op de basisschool 11

Tonny Meelis-Voorma

- 1.1 Competenties startende basisschooldocent 12
- 1.2 Referentiekader en uitgangspunten 15
- 1.3 Doelstellingen onderwijs in jeugdliteratuur 20
- 1.4 Leerinhouden onderwijs in jeugdliteratuur 21
- 1.5 Gebruik van boeken bij andere vakken 30

2 Ontwikkeling van literaire competentie 35

Tonny Meelis-Voorma

- 2.1 Fantasie 36
- 2.2 Leesontwikkeling van groep 1–8 39

3 Vertellen en voorlezen 61

Tonny Meelis-Voorma

- 3.1 Vertellen 62
- 3.2 Leren vertellen 68
- 3.3 Voorlezen 74
- 3.4 Leren voorlezen 81

4 Prentenboeken 87

Tonny Meelis-Voorma

- 4.1 Genrekenmerken 88
- 4.2 Prentenboeken in groep 1–2 103
- 4.3 Lessuggesties: prentenboeken in groep 1–2 105
- 4.4 Lessuggesties: prentenboeken in groep 7 113
- 4.5 Lessuggesties: prentenboeken bij andere vakken 114

5 Dierenverhalen in prentenboeken 119

Tonny Meelis-Voorma

- 5.1 Genrekenmerken 120
- 5.2 Lessuggesties: dierenverhalen in groep 1–2 134
- 5.3 Lessuggesties: dierenverhalen in groep 8 139
- 5.4 Lessuggesties: dierenverhalen bij andere vakken 140

6 Sprookjes 145

Tonny Meelis-Voorma

- 6.1 Genrekenmerken 146
- 6.2 Sprookjes in groep 3 153
- 6.3 Lessuggesties: sprookjes in groep 3 155
- 6.4 Lessuggesties: sprookjes in groep 8 162
- 6.5 Lessuggesties: sprookjes bij andere vakken 164
- 6.6 Sprookjesbundels 166

7 Voorleesverhalen in groep 4 171

Petra Moolenaar

- 7.1 Genrekenmerken 172
- 7.2 Voorleesverhalen in groep 4 177
- 7.3 Lessuggesties: het episodische voorleesverhaal in groep 4 179
- 7.4 Lessuggesties: het realistische voorleesverhaal in groep 6 181
- 7.5 Lessuggesties: het realistische voorleesverhaal bij andere vakken 183

8 Stripverhalen 187

Petra Moolenaar

- 8.1 Genrekenmerken 188
- 8.2 Het stripverhaal in groep 5 200
- 8.3 Lessuggesties: het stripverhaal in groep 5 203
- 8.4 Lessuggesties: het stripverhaal in groep 1–2 205
- 8.5 Lessuggesties: het stripverhaal bij andere vakken 206

9 Avonturenverhalen 211

Petra Moolenaar

- 9.1 Genrekenmerken 212
- 9.2 Het avonturenverhaal in groep 7 223
- 9.3 Lessuggesties: het avonturenverhaal in groep 7 224
- 9.4 Lessuggesties: het avonturenverhaal in groep 2 en 3 227
- 9.5 Lessuggesties: het avonturenverhaal bij andere vakken 227

10 Poëzie 233

Harry Overmeijer

- 10.1 Genrekenmerken 234
- 10.2 Poëzie in groep 6 238
- 10.3 Lessuggesties: poëzie voor groep 6 244
- 10.4 Poëzie in de basisschool 245
- 10.5 Lessuggesties: gebruik van poëzie bij andere vakken 249

11 Jeugdromans 259

Harry Overmeijer

- 11.1 Genrekenmerken 260
- 11.2 De jeugdroman in groep 8 268
- 11.3 De jeugdroman in de basisschool 269
- 11.4 Lessuggesties: gebruik van de jeugdroman bij andere vakken 270

Literatuur 275

Illustratieverantwoording 279

Personenregister 281

Zakenregister 285

Inleiding

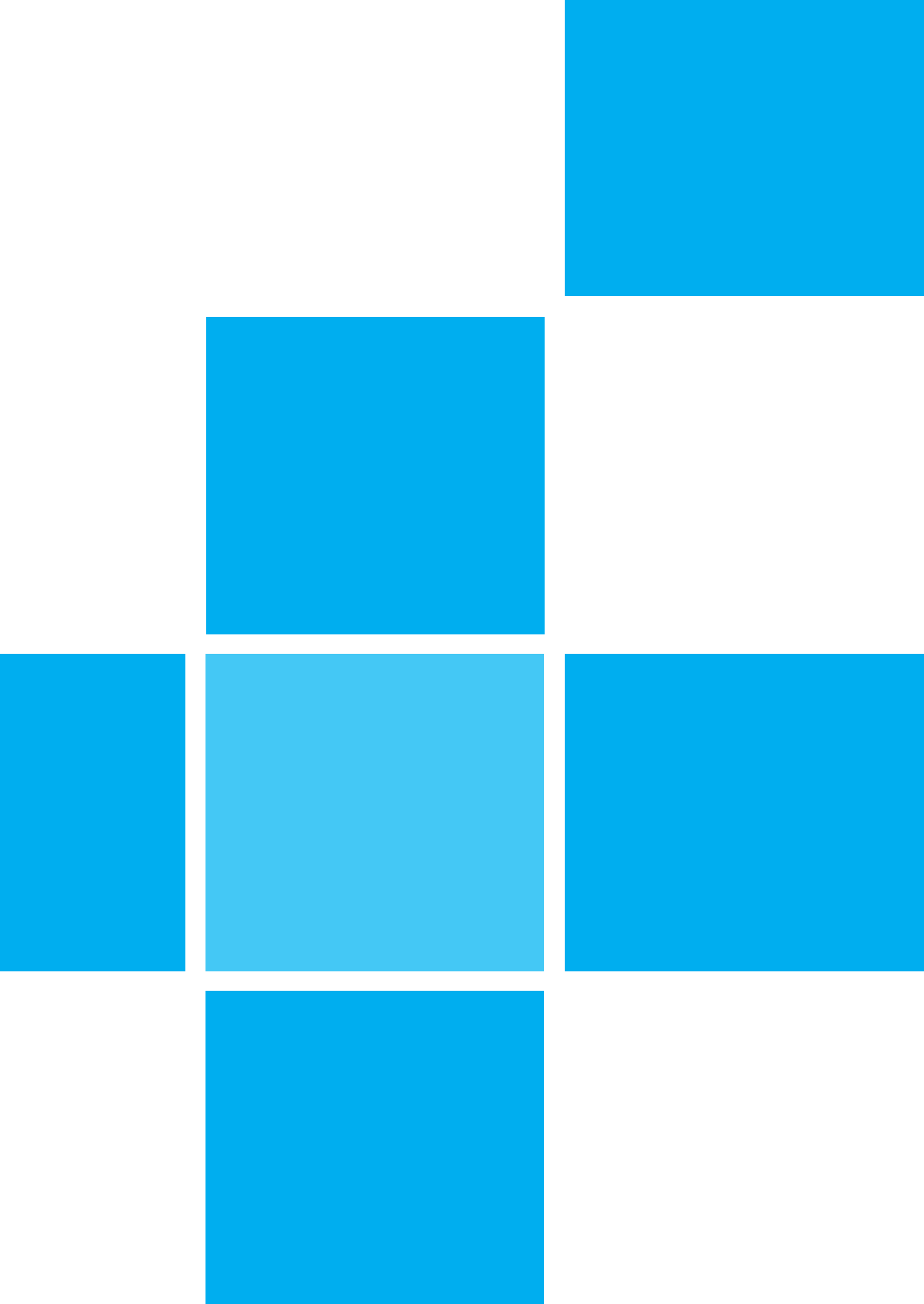
‘Lezers drogen niet uit, romans en gedichten worden geen oefenboeken voor de toepassing van literaire theorieën, elke publieke lezer’ – daarmee bedoelt Kees Fens, van wie dit citaat is, bijvoorbeeld de criticus, de docent, de bibliothecaris – ‘elke publieke lezer [...] is de privélezer gebleven. Dat laatste is hij vóór alles. Hij windt zich op, blijft geboeid, raakt in spanning, kan, zelfs bij een gedicht, de afloop niet afwachten (even kijkt hij naar de laatste regel) en juist dat opgaan in een tekst met alle persoonlijke associaties, verleidt hem ertoe zich in die tekst te verdiepen. Ik lees een vers over een slak, en de slotregeltjes ervan doen mij duizelen, een vorm van opwinding. En dat doet mij lezen en herlezen en veel meer ontdekken dan wat mij aanvankelijk even deed tollen.’ (K. Fens, *de Volkskrant*, 12 juli 1987).

Lezen kan je een gevoel van opwinding geven, van verdriet of vrolijkheid, van verwondering of bewondering. In dit opzicht is er niet veel verschil tussen kinderen en degenen die kinderen bij het lezen begeleiden. Beiden zijn ‘privélezers’. Zo’n indringende leeservaring kan aanleiding zijn om je verder in de tekst te verdiepen en, inderdaad, om meer te ontdekken dan wat je bij de eerste lezing zo trof. In dat opzicht verschillen kinderen en hun leesbegeleiders meer. Kinderen zullen niet zo gauw geneigd zijn zich verder in een tekst te verdiepen, ze zijn geen ‘publieke lezers’.

Binnen de literatuurdidactische discussie wordt wel onderscheid gemaakt tussen het ‘lezen thuis’ en het ‘schoolse lezen’. Het ‘lezen thuis’ staat dan voor de vrije, spontane leeservaring en het ‘schoolse lezen’ voor een meer verplichte, studieuze kijk op teksten. Het laatste zou funest zijn voor het eerste: door de literatuurlijst en de opdrachten naar aanleiding van gelezen teksten zou aan leerlingen de zin worden ontnomen om überhaupt nog te lezen. Hoewel dit gevaar zeker denkbaar is, geloven wij toch dat het hier om een schijnbare tegenstelling gaat. Beide vormen van lezen lijken te kunnen worden verzoend als je kinderen niet alleen verhalen en gedichten aanbiedt die hen op een of andere manier pakken, maar ook – aansluitend op hun spontane leeservaring – samen met hen in de tekst op ontdekkingsreis gaat.

Voor *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk* geldt een soortgelijk probleem. Mogelijk lees je als student zelf geen jeugdliteratuur meer en zul je geneigd zijn om het lezen van kinder- en jeugdboeken te zien als een schoolse verplichting, niet anders dan bijvoorbeeld het doornemen van dit studieboek. Dat zou jammer zijn, want zeker voor de tegenwoordige jeugdliteratuur geldt dat ze niet alleen kinderen, maar ook volwassenen een boeiende leeservaring kan bieden. We willen je daarom aanraden veel jeugdboeken te lezen, ook in je niet-schoolse tijd. We verwachten dat je zo vanzelf boeken tegenkomt waarover je enthousiast zult raken en dat je, ook als het om jeugdliteratuur gaat, een ‘privélezer’ zult worden. De kennis en vaardigheden die je door dit studieboek verwerft, zijn weliswaar een groot goed, maar ze komen pas tot bloei in de praktijk van iemand die zelf veel leest en die een grote liefde voor de jeugdliteratuur bezit.

Kinderen leesplezier laten ervaren is wat je leert als lezer van dit boek. Het boek daagt je uit om daarnaast een culturele leerlijn en de daarbij behorende werkvormen te leren kennen. En het roept je op om zelf ook vooral veel te lezen.



1

Onderwijs in jeugdliteratuur op de basisschool

- 1.1 Competenties startende basisschooldocent**
- 1.2 Referentiekader en uitgangspunten**
- 1.3 Doelstellingen onderwijs in jeugdliteratuur**
- 1.4 Leerinhouden onderwijs in jeugdliteratuur**
- 1.5 Gebruik van boeken bij andere vakken**

Omdat je als student niet alleen je eigen onderwijs vorm moet geven maar ook dat aan leerlingen van de basisschool, beginnen we dit hoofdstuk niet met de kinderen maar met jou als startende basisschooldocent. In de eerste paragraaf maken we duidelijk aan welke competenties je als beginnend docent moet voldoen. De volgende paragrafen zijn gericht op de basisschoolleerling. In paragraaf 1.2 bespreken we eerst de begrippen referentieniveaus, kerndoelen en competentie. Onze uitgangspunten voor het onderwijs in jeugdliteratuur sluiten aan bij de kerndoelen en referentieniveaus. Ze vormen de basis voor het werken met jeugdliteratuur op de basisschool. In paragraaf 1.3 vertalen we deze uitgangspunten in specifieke doelstellingen, in paragraaf 1.4 laten we zien met welke leerinhouden deze doelstellingen gerealiseerd kunnen worden. In paragraaf 1.5 ten slotte kijken we naar het gebruik van jeugdliteratuur bij andere vakken en introduceren we het leesbevorderingsprogramma 'Geschiedenis in een boekenkast'.

1.1 Competenties startende basisschooldocent

Competenties startende docent Competentie

In 2002 zijn voor heel Europa zeven competenties voor de startende docent basisonderwijs beschreven. Daarmee wil men bereiken dat de eisen die aan startende docenten gesteld worden, in heel Europa (ongeveer) gelijk zijn. Het woord competentie betekent eigenlijk vakbekwaamheid. In de context van dit boek zijn het vooral vaardigheden die duidelijk gemaakt worden door ze te omschrijven als vormen van gedrag. Competenties blijken uit de manier waarop je met mensen, kennis en situaties omgaat. Je moet laten zien dat je in staat bent goed onderwijs aan een groep kinderen te geven. Wanneer je kunt spelen met de leerstof en adequaat kunt reageren op verschillende situaties in de klas, kun je jezelf een competente leraar voor die groep noemen.

Competentiegericht onderwijs

Competentiegericht onderwijs vraagt om een actieve student. Dat betekent dat de student vanuit een concrete beroepssituatie zijn eigen leervragen moet stellen en moet weten op welke manier die vragen beantwoord kunnen worden. Je kunt die antwoorden voor een deel zelf geven, andere antwoorden vind je in boeken, op internet, bij medestudenten of bij de mensen die je tijdens de opleiding begeleiden. Omdat je als student kennis maakt met verschillende beroepssituaties, zullen je leervragen tijdens je opleiding ook variëren en in de loop van het proces meer diepgang vertonen. Als je goede leervragen weet te stellen en effectief gebruikmaakt van de verschillende informatiebronnen en begeleiders, is een veelzijdige en adequate opleiding gegarandeerd.

In de beroepssituatie heb jij een andere rol. Dan ben jij degene die kinderen moet leren hun eigen leervragen te stellen en hoe ze daarop een antwoord kunnen vinden. Dan ben jij degene die dat hele proces begeleidt. Om dat goed te doen heb je niet genoeg aan alleen vakinhoudelijke kennis en didactische vaardigheden. De formulering van de zeven competenties waaraan startende docenten moeten voldoen, maakt duidelijk dat er veel meer bij komt kijken. Die competenties zijn:

Zeven competenties

- 1 de interpersoonlijke competentie;
- 2 de pedagogische competentie;
- 3 de vakinhoudelijke / didactische competentie;
- 4 de organisatorische competentie;
- 5 samenwerken met het team;
- 6 samenwerken met de omgeving;
- 7 de competentie om te kunnen reflecteren.

Tijdens je opleiding aan de pabo ben je bezig met het ontwikkelen van competenties die voor een startende leraar basisonderwijs vereist zijn. Voor het geven van lessen in jeugdliteratuur moet je voor een deel andere competenties ontwikkelen dan voor het geven van een rekenles. Met dit boek kun je stapsgewijs aan de ontwikkeling van die specifieke competenties werken. We gaan uit van een doorsnee beroepssituatie; de leervragen die wij aan het begin van ieder hoofdstuk stellen, zijn slechts voorbeelden. Je eigen beroepssituatie en achtergrond vragen om een eigen invulling.

Ontwikkeling literaire competentie

In de volgende alinea geven we aan welke competenties een rol spelen als je de ontwikkeling van de literaire competentie van basisschoolleerlingen wilt stimuleren en ondersteunen. Ook geven we aan hoe de competenties voor het geven van lessen in jeugdliteratuur passen in het grote basismodel

van competentiegericht onderwijs dat de opleiding hanteert. Als je een les in jeugdliteratuur voorbereidt, moet je de doelstellingen altijd op twee niveaus uitwerken. Een doelstelling beschrijft wat je met een les bij een groep kinderen wilt bereiken. Omdat het onderwijs in jeugdliteratuur competentiegericht is, zal de doelstelling aangeven aan welke competentie je tijdens die specifieke les aandacht geeft. Je moet niet alleen op het niveau van de kinderen beschrijven welke doelstelling in jouw les centraal staat, maar ook aan welke competentie(s) je zelf wilt werken. Na afloop kunnen de kinderen voor zich en jij voor jezelf vaststellen of het werken zinvol is geweest.

In paragraaf 1.3 zullen wij de competenties op het niveau van kinderen onderverdelen in twee reeksen. De eerste reeks bevat de voorwaarden voor het ontwikkelen van de literaire competentie, de tweede beschrijft competenties die gericht zijn op het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden ten behoeve van die ontwikkeling. Op studentniveau geldt ongeveer hetzelfde. Ook hier signaleren we competenties in de voorwaarden sfeer en competenties die te maken hebben met de praktijk van het lesgeven en dan vooral met de ondersteunende activiteiten die in de lessen jeugdliteratuur aan de orde komen.

Voorwaarde is dat je als student je moet realiseren hoe je zelf tegenover lezen staat. Je moet bij jezelf nagaan of je lezen leuk vindt of niet, waarom je het wel of niet doet. Waarom je eerder naar een film kijkt dan een boek pakt. Met andere woorden: je moet nadenken over je eigen leesgedrag omdat je eigen ervaringen met lezen bepalend kunnen zijn voor de manier waarop je het werken met boeken vorm geeft. Als je zelf veel plezier beleeft aan het praten over boeken, kan dat een positieve uitstraling op de kinderen van je groep hebben. Als je zelf niet graag leest, is het moeilijk om het lezen van kinderen te stimuleren en te ondersteunen. Werkend met kinderboeken ontdek je misschien tijdens de opleiding dat lezen leuk en interessant kan zijn, dat er een nieuwe, onbekende wereld voor je opengaat. Kennis van boeken is in onze ogen voorwaarde voor het geven van lessen in jeugdliteratuur.

De zeven competenties op een rijtje

Het is moeilijk om een bepaalde activiteit in de klas op te hangen aan één competentie. Vaak is er sprake van een aantal competenties waaraan je tegelijkertijd kunt werken. Het is wel handig om van tevoren in je voorbereiding op te nemen welke competentie(s) je in een les of lessenserie centraal stelt. Dat hebben wij in de beschrijving van de afzonderlijke competenties ook gedaan.

Interpersoonlijke competentie heeft te maken met interactie. Het wil zeggen dat je in staat bent om actief deel te nemen aan een gesprek, bereid bent om te luisteren en te reageren. Het betekent ook dat je rekening houdt met de achtergrond en de gevoelens van je gesprekspartner.

In de lessen jeugdliteratuur gaat het niet in de eerste plaats om kennisoverdracht, maar om het plezier dat je kunt beleven aan verhalen en gedichten. Kinderen ventileren hun leeservaringen op verschillende manieren in de verschillende groepen van de basisschool. Hoofdstuk 2 ('Ontwikkeling van literaire competentie') laat dat goed zien. Kinderen moeten al doende ontdekken dat je verschillend over verhalen kunt denken en dat daar niets mis mee is. Ze moeten de oordelen van anderen respecteren en hun

**Interpersoon-
lijke competen-
tie**

medeleerlingen in hun waarde laten. Het pedagogisch klimaat in de klas is bepalend voor de bereidheid van kinderen om te zeggen wat ze van iets vinden. Als student moet je de verschillende signalen kunnen opvangen en interpreteren. Je moet adequaat kunnen reageren op emoties die verhalen oproepen (pedagogische competentie).

In de bovenbouw van de basisschool is vooral het praten over inhouden van boeken een activiteit die de ontwikkeling van de interpersoonlijke competentie stimuleert en ondersteunt. In de onderbouw is dat het uitspelen van verhalen of het werken in groepen. Kinderen kunnen dan laten zien dat ze goed naar elkaar kunnen luisteren en elkaar serieus nemen.

Als student moet je ook bereid zijn om zelf een oordeel te geven over verhalen. Je moet je waardering of afkeuring kunnen verwoorden en onderbouwen. In gesprekken met kinderen over boeken kan de waardering voor een bepaald verhaal onderling verschillen. Jij moet net zoals de kinderen uit je groep een andere mening respecteren en accepteren dat er kinderen zijn die niets willen zeggen. Als je in de groep met elkaar praat over de inhoud van verhalen en er goed geluisterd wordt naar verschillende interpretaties en oordelen, werk je op leerling- en studentniveau zowel aan de interpersoonlijke competentie als aan de competentie om te kunnen reflecteren.

Pedagogische competentie

Boeken geven in de vorm van vaak spannende verhalen waarden en normen door. Jij moet bij de keuze van de verhalen van tevoren nadenken over de morele inhoud daarvan en weten waarom je dit verhaal wilt vertellen. Jouw keuze moet in ieder geval een verantwoorde *pedagogische keuze* zijn, waarbij de interesse en het ontwikkelingsniveau van de kinderen, hun leeservaring en sociale achtergrond aandachtspunten zijn geweest. Verhalen of fictionele teksten, liedjes en films kunnen emotionele reacties bij kinderen oproepen. Het ventileren daarvan en jouw antwoord daarop kunnen heel bepalend zijn voor het verdere verloop van de activiteit. Het scheppen van een pedagogisch klimaat waarin kinderen zich veilig voelen, is voorwaarde voor het praten over aangrijpende thema's die in boeken uitgewerkt worden. Ook bij de keuze van voorleesboeken of -fragmenten moet je van tevoren nagaan of die keuze belastend kan zijn voor een of meer kinderen. Soms raken kinderen helemaal van slag als zij zich erg aangesproken voelen. Wij zijn ervan overtuigd dat verhalen kinderen in het algemeen niet bang maken, maar dat het verhaal fungeert als uitlaatklep voor de eigen angstige ervaringen. Dit soort reacties vraagt om verantwoord pedagogisch handelen. In dit boek vind je geen hoofdstuk waarin de pedagogische vaardigheden centraal staan. Kennis daarvan komt in de pedagogieklessen aan bod. De manier waarop je in de lessen jeugdliteratuur met deze situaties omgaat, laten zien of je pedagogisch competent bent of niet.

Vakinhoudelijke / didactische competentie

De vakinhoudelijke / didactische competentie wordt in dit boek stapsgewijs opgebouwd. Het werken met boeken wordt niet gekoppeld aan thema's maar aan het gemiddelde ontwikkelingsniveau van de kinderen uit de verschillende groepen van de basisschool. Dit houdt in dat je moet weten hoe de ontwikkeling van de literaire competentie in grote lijnen bij de verschillende groepen kinderen verloopt en welke consequenties dat heeft voor het werken in de praktijk. Als je hoofdstuk 2 leest, werk je dus aan je vakinhoudelijke / didactische competentie. Het ontwikkelingsniveau van kinderen hebben wij als uitgangspunt gekozen voor het selecteren van verhalen en andere fictionele teksten. Met andere woorden: bij onze lessen

gaan wij ervan uit dat elke groep een bepaalde voorkeur heeft voor een speciaal soort verhaal. Als je een les met prentenboeken voor groep 1–2 voorbereidt, zul je het hoofdstuk daarover eerst moeten lezen. Daarna moet je bepalen welke aspecten van die kennis relevant zijn voor jouw groep. Kennis van verhaalstructuren kan de leeservaring verdiepen en het lezen leuker, interessanter maken ofwel de ontwikkeling van de literaire competentie stimuleren. Omdat de genrehoofdstukken ook suggesties geven voor het werken met dat bepaalde genre in de praktijk, werk je aan je vakinhoudelijke / didactische competentie.

Kennis van verhalen en andere fictionele teksten is voorwaarde voor het geven van lessen in jeugdliteratuur. Met het lezen van jeugdboeken werk je tegelijkertijd aan je vakinhoudelijke competentie.

De organisatorische competentie en samenwerken in een team zijn competenties die inherent zijn aan lesgeven. Ze zijn vakoverstijgend, dat wil zeggen dat zij bij alle vakken thuishoren. De praktijkvoorbeelden in de genrehoofdstukken laten zien hoe je de verschillende activiteiten kunt organiseren.

**Organiseren /
samenwerken
in een team**

Voor de lessen jeugdliteratuur is samenwerking met de openbare bibliotheek van essentieel belang. Als student ben je wel afhankelijk van de afspraken die de school met de bibliotheek heeft gemaakt. Het opzetten van gezamenlijke projecten is voor beide partijen een tijdrovende bezigheid maar het effect is vaak groot, vooral als ouders ook bij de uitwerking betrokken worden.

**Samenwerken
met omgeving**

Voor de lessen in jeugdliteratuur is het een voorwaarde dat je kunt reflecteren op teksten. Dat betekent dat je kunt nadenken over wat je gelezen hebt en dat je de inhoud daarvan in verband kunt brengen met je eigen ervaringen of die van kinderen. Je moet laten zien dat je een oordeel over de inhoud of de stijl van een boek kunt verwoorden en onderbouwen. Nadenken over de manier waarop je in de praktijk bezig bent, is de enige manier om zicht te krijgen op je eigen handelen. Voorwaarde is dat je kritisch naar jezelf durft te kijken en duidelijke en haalbare veranderingsvoorstellen formuleert. In activiteiten en gesprekken met kinderen moet je jouw rol ter discussie stellen en zo nodig bijstellen. In de praktijk van het lesgeven kom je jezelf vaak tegen en dat kan heel leerzaam zijn. Zoek de fout eerst bij jezelf en later pas bij de organisatie van de school of je begeleider.

Reflecteren

De genrehoofdstukken in dit boek bieden je vooral een houvast bij de ontwikkeling van de vakinhoudelijke / didactische competentie, de interpersoonlijke competentie en de competentie om te kunnen reflecteren. De ontwikkeling van de eigen competenties wordt ook in de opdrachten van hoofdstuk 4 tot en met 11 gekoppeld aan activiteiten in de praktijk. In de volgende paragrafen gaan we naar de basisschool en beschrijven we hoe het onderwijs in jeugdliteratuur eruit zou kunnen zien.

**Referentie-
niveau**

1.2 Referentiekader en uitgangspunten

Sinds 1 augustus 2010 vormen de referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen de basis voor het taal- en rekenonderwijs voor het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Referentieniveaus kun je zien als richtlijnen die

de overheid heeft opgesteld om het niveau van de leerlingen op het gebied van taal en rekenen te verbeteren. De referentieniveaus geven aan wat basisschoolleerlingen precies moeten kennen en kunnen aan het einde van de basisschool. Al die richtlijnen vormen samen het referentiekader voor het taal- en rekenonderwijs. Voor taal zijn er per niveau vier domeinen, leergebieden, beschreven: mondelinge taalvaardigheid, lezen, schrijven, en begrippenlijst en taalverzorging. Een basisschoolleerling moet aan het eind van groep 8 het basisniveau, niveau 1F, voor alle vier domeinen behaald hebben. Het doel van de referentieniveaus is dat alle leerlingen met ongeveer hetzelfde fundament (F), dus dezelfde basiskennis en basisvaardigheden, naar een vervolgopleiding doorstromen.

Referentiekader

Niveau 1F

Streefniveau

Daarnaast wordt ook de term streefniveau geïntroduceerd voor leerlingen die wat minder snel of sneller dan de gemiddelde leerling de leerstof beheersen. De eerste groep krijgt extra prikkels om het fundamentele niveau toch te halen, de snellere leerlingen gaan bijvoorbeeld aan de slag met de leerstof van een direct volgend fundamenteel niveau. Streefniveaus kunnen voor beide groepen leerlingen een stimulans zijn voor betere prestaties.

Concreet voor een vak als lezen betekent dit dat leerlingen aan het eind van de basisschool eenvoudige zakelijke, informatieve en instructieve teksten moeten kunnen lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij hun leefwereld. Vaardigheden die daarbij een rol spelen zijn het kunnen begrijpen, interpreteren, evalueren en samenvatten van teksten en opzoeken van informatie. Voorwaarde daarbij is dat kinderen de techniek van het lezen beheersen. Voor het lezen van fictionele, narratieve (verhalende) en literaire teksten houdt niveau 1F in dat kinderen jeugdliteratuur belevend kunnen lezen. Bij tekstkenmerken staat dat de structuur van de teksten eenvoudig is en dat het tempo waarin de spannende gebeurtenissen elkaar opvolgen hoog is. Vaardigheden die hierbij een rol spelen zijn begrijpen, interpreteren en evalueren. Bij interpreteren moet je denken aan het leggen van relaties tussen tekst en werkelijkheid, het aanwijzen van spannende, humoristische of dramatische passages en het herkennen van verschillende emoties in een tekst. Bij evalueren gaat het om het verwoorden van een mening met emotatieve argumenten, het uitwisselen van leeservaringen en het aangeven van interesse in bepaalde fictievormen (Ministerie van OCW, 2010).

De overheid gaat ervan uit dat volwassenen maatschappelijk goed mee kunnen doen als zij niveau 2F gehaald hebben. Dat betekent dat zij in ieder geval een opleiding in het vmbo, mbo-2 of mbo-3 afgerond moeten hebben. Het is niet voor de eerste keer dat de overheid komt met richtlijnen die de kwaliteit van het onderwijs moeten garanderen. In 1998 zijn de *kerndoelen* voor het basisonderwijs geformuleerd. Kerndoelen zijn streefdoelen voor alle vakken, zij geven ook aan wat je met je onderwijs in acht jaar wilt bereiken, wat kinderen moeten kunnen en kennen wanneer ze de basisschool verlaten. Wij zien de referentieniveaus vooral als een praktische uitwerking van de kerndoelen voor de verschillende groepen van de basisschool. Voorlopig zijn alleen de referentieniveaus en leerstoflijnen voor taal en rekenen beschreven. Op de site van de SLO staat de publicatie van Anita Oosterloo e.a. (2010), *Leerstoflijnen lezen beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Daarin vind je in een schematisch overzicht de leerstoflijnen voor lezen voor de groepen 1–2, 3–4, 5–6 en 7–8.

Kerndoelen

Competenties zijn – in tegenstelling tot doelstellingen – vaardigheden die kinderen in hun basisschooltijd kunnen verwerven. Als je een les voorbereidt, schrijf je op wat je met die les wilt bereiken (doelstelling). In die doelstelling formuleer je aan welke competentie je met de kinderen wilt werken. Een voorbeeld kan dat duidelijk maken. Je leest het prentenboek *Een Muizenavontuur* van Ruth Brown voor (Christofoor, 2008). Jouw doelstelling kan zijn dat je de kinderen wilt laten ontdekken dat tekst en prenten samen het verhaal vertellen. Je wilt ze een strategie laten zien op welke manier ze een prentenboek kunnen lezen, hoe ze tekst en prenten met elkaar in verband kunnen brengen. Op de vraag hoe het huis waarin de muizen wonen eruitziet, kun je verschillende antwoorden krijgen. Daarom volgt er direct daarop de vraag: Hoe weet je dat? Zowel in de tekst als in de prenten kunnen de kinderen informatie vinden en ze moeten ontdekken dat ze die beide informatiebronnen met elkaar moeten combineren. Dat is een vaardigheid die ze moeten leren om competente lezers te worden. Een competente lezer weet hoe je het lezen van een prentenboek aanpakt en wat het effect daarvan is. Dat leer je niet in één keer. Die competentie ontwikkel je al doende. Je kunt bijvoorbeeld oudere kinderen laten ontdekken dat een verhaal een kop en een staart heeft. Wanneer kinderen van een verhaal een stripverhaal kunnen maken, laten ze zien dat ze over die competentie beschikken, ook dat ze hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden.

Dus uit de manier waarop kinderen met mensen, kennis en situaties omgaan, kun je aflezen hoe ver de kinderen zijn, welk niveau ze in de ontwikkeling van bepaalde competenties bereikt hebben. Door de competentieontwikkeling te volgen, kun je zien hoe het ontwikkelingsproces bij individuele kinderen verloopt.

Uit de manier waarop het vak Nederlandse taal in de brochure *Kerdoelen basisonderwijs 1998* getypeerd wordt, kun je afleiden dat leren communiceren, plezier beleven aan taal en reflecteren op taalgebruik de kern van het taalonderwijs vormen. Het onderwijs is duidelijk gericht op het gebruiken van taal. Kennis en inzicht zijn hulpmiddelen en staan in dienst van de communicatie. Dat vind je ook in de beschrijving van de referentieniveaus terug.

Dat betekent dat het onderwijs in jeugdliteratuur functioneel en interactief moet zijn. In interactief onderwijs neemt het gesprek een belangrijke plaats in. Met *interactie* bedoelen we het proces van informeren, luisteren, interpreteren, reageren, opnieuw informeren enzovoort, dat zich afspeelt tussen de mensen die aan het gesprek deelnemen. Bij interactie zijn lichaamstaal en taalexpressie belangrijke elementen. Kenmerk van interactief onderwijs is de emotionele betrokkenheid bij de dingen die je doet. Een voorbeeld van interactief onderwijs vind je in paragraaf 4.2, waarin we het werken in de kleine kring introduceren en in lessuggestie 2 verder uitwerken.

Kinderen moeten via vertellen en (voor)lezen ervaren wat het begrip fictie inhoudt. In de loop van hun ontwikkeling moeten zij inzicht krijgen in de *functies* van literatuur in hun eigen leven of wat die zou kunnen zijn. Kinderen moeten al doende ontdekken hoe ze een literaire tekst kunnen lezen en interpreteren. Daarnaast moeten ze bepaalde literaire genres kunnen onderscheiden. Belangrijk is dat kinderen ervaren dat lezen leuk en interessant kan zijn en dat je over de inhoud en de vorm van teksten kunt nadenken en praten.

We gaan ervan uit dat de referentieniveaus Nederlandse taal voor een belangrijk deel door onderwijs in jeugdliteratuur gerealiseerd kunnen worden. Om die reden verdient het werken met boeken een eigen plaats binnen het geheel van het taalonderwijs.

De praktijk heeft geleerd dat op zichzelf verantwoorde en uitdagende, maar incidentele activiteiten weinig effect hebben op het leesgedrag van kinderen. Vaak worden in dergelijke projecten inhoudelijke thema's uitgewerkt. Bij de introductie van het thema en de vervolgvaciteiten spelen verhalen een belangrijke rol. Thema's als pesten, verliefdheid of oorlog sluiten vaak aan bij de problematiek of interesse in een bepaalde klas. Verhalen zijn dan het middel om die bespreekbaar te maken. Het doel van de activiteiten is meestal dat kinderen nadenken over hun eigen gedrag en daar meer grip op krijgen of dat ze zich verdiepen in een bepaald onderwerp. Het doel van onderwijs in jeugdliteratuur is in de eerste plaats het ontwikkelen van de literaire competentie van kinderen, dus het aanleren van strategieën om een goede lezer te worden. Dat vereist een structurele aanpak en heeft pas succes wanneer het op een bewuste planning gebaseerd is.



Uit: Joke van Leeuwen (2010). *Deesje*. Amsterdam: Muntinga

Onze uitgangspunten met betrekking tot het onderwijs in jeugdliteratuur vormen de basis voor de doelstellingen zoals we die in paragraaf 1.3 geformuleerd hebben. Het ontwikkelen van literaire competentie kan behalve door het lezen van boeken ook buiten school plaatsvinden, bijvoorbeeld via film, video en internet.

Met het onderwijs in jeugdliteratuur willen we bereiken dat kinderen graag en veel lezen en dat ze zich al doende ontwikkelen tot competente lezers (Geljon, 1994). Een competente lezer is een ervaren lezer, die weet hoe hij met verhalen en gedichten moet omgaan. Literaire competentie zien we als een vaardigheid die voor een groot deel gebaseerd is op expliciete kennis van tekstsoorten. Leeservaringen spelen bij de opbouw van die kennis een beslissende rol.

Het ontwikkelen van literaire competentie is een proces van lange adem. Het begint al in de voorschoolse periode en is nog lang niet afgerond wanneer een leerling de basisschool verlaat. Het is dan ook zeker geen zaak van de school alleen. Voor een deel van de basisschoolleerlingen kun je zelfs zeggen dat zij hun literaire competentie voornamelijk buiten de school opbouwen.

Kinderen kunnen zich alleen tot ervaren lezers ontwikkelen als zij veel met boeken in contact komen en zelf veel lezen. In de onderbouw kun je door voorlezen de leeservaring van kinderen bewust opbouwen. Op die manier kunnen zij intuïtieve kennis over verhalen opdoen.

De school kan de interesse voor literaire teksten wekken en moet kinderen de vrijheid en de ruimte geven zichzelf als lezer te ontwikkelen. Kinderen kunnen zo ontdekken wat lezen voor hen zou kunnen betekenen. Dat geldt met name voor die kinderen die thuis weinig gestimuleerd worden om te lezen. Daarom moeten kinderen op school vrij, dat wil zeggen zonder enige verplichting, kunnen lezen. Vrij lezen moet geen incident zijn, maar een vaste plek in het lesrooster hebben.

Met de lessen jeugdliteratuur willen we ook bereiken dat kinderen vaardigheden aangereikt krijgen waardoor zij zich makkelijker tot ervaren lezers kunnen ontwikkelen. De school moet kinderen die elementen aanbieden die het lezen een extra dimensie geven. Zo kan kennis over tekstsoorten het tekstbegrip en de oriëntatie op boeken vergemakkelijken of de belangstelling voor bepaalde boeken vergroten. Kinderen moeten op school over boeken leren praten en leren hoe je leeservaringen kunt uitwisselen.

Vaardigheden

Film, internet en dvd

Kinderen kijken in hun vrije tijd veel naar de televisie en doen daarmee ervaringen op die vergelijkbaar zijn met leeservaringen en die de ontwikkeling van de literaire competentie positief kunnen beïnvloeden. Hetzelfde geldt voor het spelen op de computer. Kinderen kijken graag naar verhalen die via dvd of internet op het computerscherm verschijnen en doen met veel plezier de spelletjes die op basis van die verhalen ontwikkeld zijn.

**Literaire
competentie**

Bij onze lessen spelen we in op die belangstelling voor film door gebruik te maken van schooltelevisieproducties. We doen dat vanuit de overtuiging dat het kijken naar films en het lezen van boeken in het leven van alledag ongeveer dezelfde functie kunnen vervullen. Door televisiekijken kunnen kinderen afstand nemen van hun eigen emoties en hoeven zij zich niet langer te vervelen. Zij kijken televisie of pakken een boek omdat zij behoefte hebben aan amusement. Ook via film kunnen kinderen esthetische ervaringen opdoen. Ze kunnen geïnteresseerd raken in de grafische

**Functie lezen
en schrijven**

vormgeving en de wijze waarop een film een verhaal vertelt. Oudere kinderen zullen in de loop van de tijd ontdekken dat een boekverfilming altijd het product van interpretatie is. Films kunnen, net als boeken, kinderen inzicht geven in zowel hun eigen emoties en ervaringen als in maatschappelijke structuren. Boeken en films kunnen kinderen confronteren met interessante en originele visies op menselijk gedrag en sociale gebeurtenissen. Visueel materiaal is een middel bij uitstek voor de receptie, het tot je nemen en het begrijpen, van fictie.

Kinderen moeten op school kunnen 'leren' hoe je met het medium televisie om kunt gaan en hoe je naar film kunt kijken. Ook kun je als docent activiteiten organiseren waarbij kinderen de kans krijgen hun kijkervaringen uit te wisselen en te verdiepen.

1.3 Doelstellingen onderwijs in jeugdliteratuur

In deze paragraaf kun je lezen welke competenties kinderen door de lessen jeugdliteratuur kunnen verwerven. Het is de taak van de docent kinderen te helpen bij dat hele proces. De activiteiten in de klas kun je op verschillende manieren invullen. De ene keer wil je vooral dat kinderen genieten van een mooi verhaal, de andere keer wil je kinderen iets leren, bijvoorbeeld hoe een verhaal opgebouwd wordt. Al die verschillende activiteiten zijn erop gericht dat kinderen enthousiaste en competente lezers worden.

Doelstellingen

De doelstellingen voor het onderwijs in jeugdliteratuur zijn geselecteerd uit de bestaande kerndoelen en referentieniveaus Nederlandse taal, of elementen daaruit. Een keuze was noodzakelijk omdat de tijd die aan lessen in jeugdliteratuur besteed kan worden, beperkt is.

In de formulering van de doelstelling gebruiken we de verzamelnaam 'fictionele teksten'. Deze term omvat naast verhalen ook poëzie, theaterstukken en boekverfilmingen. De doelstellingen bestaan, zoals je in paragraaf 1.1 hebt gezien, uit twee reeksen.

Eerste reeks doelstellingen

De eerste reeks doelstellingen heeft betrekking op de oriëntatie op fictionele teksten, de reflectie daarop, het leesplezier en de leesbereidheid. Zij beschrijven een streefdoel, geven aan wat jij als docent met je onderwijs wilt bereiken. Zonder de wil om te luisteren en te lezen is een oriëntatie niet mogelijk, en zonder leesplezier blijft de oriëntatie steken. Daarom zijn de doelstellingen niet, zoals de kerndoelen en de referentieniveaus, uitsluitend gericht op het aanleren van vaardigheden, maar ook op het plezier beleven aan teksten en het ontwikkelen van attitudes. De kinderen die de lessen volgen, kunnen zich in de loop van de basisschool ontwikkelen tot steeds meer ervaren, meer competente lezers.

Met het onderwijs in jeugdliteratuur willen we bereiken dat kinderen graag boeken lezen en met plezier luisteren naar verhalen en gedichten die verteld of voorgelezen worden. Daarnaast willen we dat kinderen ervaren wat het lezen van boeken voor hen persoonlijk kan betekenen. Als laatste willen we bereiken dat kinderen bereid zijn om over hun leeservaringen te praten of te schrijven, en dus over de inhoud van teksten willen nadenken.

Tweede reeks doelstellingen

De tweede reeks doelstellingen bevat kennis-, inzichts- en vaardigheidsdoelen die de ontwikkeling van literaire competentie stimuleren of ondersteunen. Kennis van en inzicht in literaire genres kunnen het lezen en de oriëntatie op boeken vergemakkelijken. Kinderen moeten leren op welke wijze je het beste grip op teksten kunt krijgen en van welke instanties en hulpmiddelen je daarbij gebruik kunt maken.

Voor de overzichtelijkheid hebben we deze twee reeksen doelstellingen in een schema gezet, zie tabel 1.1.

TABEL 1.1 Doelstellingen onderwijs in jeugdliteratuur

Eerste reeks

Oriëntatie, leesplezier, leesbereidheid en reflectie

- a Kinderen lezen graag boeken en luisteren met plezier naar gedichten en verhalen die verteld of voorgelezen worden.
- b Kinderen weten waarom ze wel of niet lezen.
- c Kinderen zijn bereid om over de inhoud van fictie na te denken en leeservaringen uit te wisselen.

Tweede reeks

Kennis, inzicht en vaardigheden ten behoeve van de ontwikkeling van literaire competentie

- 1 Kinderen kunnen de inhoud en de bedoeling van een verhaal dat ze zelf lezen of dat verteld of voorgelezen wordt, begrijpen en weten hoe ze verschillende soorten teksten kunnen lezen en interpreteren.
- 2 Kinderen kunnen een verhaal of een gedicht zo (na)vertellen of voorlezen, dat anderen er met plezier naar luisteren.
- 3 Kinderen kunnen informatieve en fictionele teksten onderscheiden.
- 4 Kinderen kunnen binnen fictionele teksten genres onderscheiden.
- 5 Kinderen kunnen een verhaal, een gedicht en een dialoog voor een hoorspel of toneelstuk schrijven; ze kunnen een eenvoudig prentenboek maken of een strip tekenen.
- 6 Kinderen kunnen hun leeservaringen, hun mening over boeken, hun waardering of afkeuring daarvan op persoonlijke wijze weergeven en onderbouwen.
- 7 Kinderen beschikken over een begrippenapparaat dat hen in staat stelt over literaire teksten na te denken en dat het uitwisselen van leeservaringen gemakkelijker maakt.
- 8 Kinderen weten bij het kiezen van boeken waar ze informatie over de inhoud van het boek kunnen vinden en maken daarbij ook gebruik van de faciliteiten van de openbare bibliotheek en het internet.

1.4 Leerinhouden onderwijs in jeugdliteratuur

Binnen het werken met boeken in de klas organiseren we functionele en ondersteunende activiteiten.

In de functionele activiteiten kunnen kinderen ontdekken hoe leuk lezen is en wat zij zelf aan het lezen van boeken hebben. Het zijn ervaringsgerichte activiteiten die kinderen als zinvol beschouwen. Binnen die activiteiten moet er veel ruimte zijn voor de affectieve kant van lezen, voor de gevoelens die het luisteren naar een verhaal of het lezen van een boek kunnen oproepen. Activiteiten als vertellen, voorlezen en vrij lezen moeten een vaste plaats in het lesrooster krijgen. Voor kinderen die zelf weinig lezen, is voorlezen extra

**Functionele
activiteiten**

belangrijk omdat zij op die manier toch 'lees'ervaringen kunnen opdoen. Een weldoordacht voorleesrepertoire kan het arsenaal van 'lees'ervaringen niet alleen uitbreiden, maar ook enigszins sturen. In de ondersteunende activiteiten leren de kinderen vaardigheden aan die zij bij het lezen van boeken in de klas kunnen gebruiken. Het zijn vaardigheden die het omgaan met boeken en het praten daarover gemakkelijker moeten maken. Het aanleren van vaardigheden is dus geen doel op zich, maar een middel om de kinderen te ondersteunen in hun ontwikkeling tot ervaren lezers. Als leraar moet je ervoor zorgen dat de kinderen de dingen die ze geleerd hebben, ook daadwerkelijk in de praktijk kunnen toepassen.

1.4.1 Leerinhouden eerste reeks doelstellingen

De eerste reeks doelstellingen bevat activiteiten die te maken hebben met het aanleren van een bepaalde houding ten opzichte van lezen en literatuur. Attitudedoelen zijn vaak leergebiedoverstijgende doelen en hebben raakvlakken met thema's als werkhouding, zelfbeeld en sociaal gedrag. Het pedagogisch klimaat van de school bepaalt op welke manier die doelen vertaald worden.

De eerste reeks bevat ook de voorwaarden voor het ontwikkelen van literaire competentie. Door het aanbieden van inhouden zoals die bij de tweede reeks beschreven zijn, kunnen kinderen ontdekken dat lezen leuk of zinvol kan zijn. Via die inhouden moeten kinderen 'leren' hoe zij zich tot ervaren lezers kunnen ontwikkelen. Werkend aan de tweede reeks van doelstellingen wordt dus bereikt wat in de eerste reeks geformuleerd is.

1.4.2 Leerinhouden tweede reeks doelstellingen

In deze subparagraaf vind je een beschrijving van de leerinhouden die in de ondersteunende lessen jeugdliteratuur aan de orde moeten komen. Ze zijn samengesteld aan de hand van de acht doelstellingen in tabel 1.1.

Doelstelling 1

Kinderen kunnen de inhoud en de bedoeling van een verhaal dat ze zelf lezen of dat verteld of voorgelezen wordt, begrijpen en weten hoe ze verschillende tekstsoorten kunnen lezen en interpreteren.

Veel kinderen kunnen een verhaal pas goed begrijpen wanneer de structuur, het taalgebruik en het thema van het verhaal aansluiten bij hun ontwikkelingsniveau. Dit houdt in dat je je bij de voorbereiding van een verhaal altijd moet afvragen waarom je dit verhaal (in deze vorm en met deze thematiek) op dit moment aan deze kinderen vertelt. Dit betekent dat je pas goed kunt vertellen of voorlezen wanneer je veel van de groep afweet. De belangstelling of behoefte op dat moment, ervaringen met verhalen en niveau van de taalvaardigheid van de kinderen bepalen of zij met plezier luisteren en de inhoud en bedoeling van een verhaal kunnen begrijpen.

Voor het begrijpen van teksten is het noodzakelijk dat kinderen leren hoe ze betekenissen van woorden kunnen afleiden uit de context, dus uit de situatie waar binnen een woord gebruikt wordt. Nadenken over de betekenissen van woorden zal vaak onderdeel zijn van de inhoud van de lessen jeugdliteratuur. Een tekst met relatief veel beeldend taalgebruik nodigt meer uit tot het nadenken over de betekenis van woorden of woordgroepen dan een dialoog in een concrete situatie.

Daarnaast moeten kinderen ontdekken dat ze relaties moeten leggen tussen onderdelen van teksten. In de onderbouw moeten kleuters leren hoe ze als het ware de prenten van een prentenboek aan elkaar moeten denken, dat de prenten niet in willekeurige volgorde geplaatst zijn, dat ze niet los van elkaar staan. Bij het navertellen van verhalen vormen de prenten het kader voor de volgorde van de gebeurtenissen en moet de relatie tussen de prenten onderdeel van het verhaal zijn.

Wanneer kinderen de inhoud van een verhaal kunnen weergeven, hebben zij zicht op het hoe en waarom van de gebeurtenissen. Oudere kinderen kunnen zich afvragen waarom een schrijver een bepaald boek geschreven heeft. Zij komen er in de loop van de tijd achter dat een auteur niet alleen ontspanning biedt, maar ook iets van zijn ideeën via de handelingen van de personages ventileert.

Het leggen van relaties tussen onderdelen van teksten is voorwaarde voor het begrijpen van wat je leest. Opdrachten in methoden voor begrijpend lezen leren kinderen hoe ze dat probleem kunnen aanpakken. Bij vrij lezen kunnen kinderen op hun eigen niveau lezen. Als je veel met de kinderen praat over de boeken die zij lezen, zul je merken dat zij daardoor op een natuurlijke wijze tot een beter tekstbegrip komen. Die aanpak kan stimulerend werken.

Het interpreteren van teksten houdt in dat de kinderen de hoofdzaken van een tekst kunnen weergeven en de inhoud van de tekst begrijpen. Lereren interpreteren is een kwestie van lange adem. Dat je over de inhoud van verhalen kunt nadenken, is voor kinderen vaak al een grote stap. Als leraar kun je door hardop te denken de kinderen een beeld geven van het proces dat tot interpretatie leidt.

In boeken vormen de open plekken in het verhaal voor veel kinderen een barrière. Een witregel tussen twee alinea's is vaak een signaal voor een open plek, een signaal dat er iets verzwegen wordt. De schrijver geeft niet met zoveel woorden aan wat het verband tussen die twee alinea's is en dwingt de lezer om actief met de tekst bezig te zijn en zelf te bedenken wat die twee alinea's met elkaar te maken hebben. Bij voorlezen kun je de kinderen attent maken op die open plekken en laten zien hoe je die plek kunt invullen, hoe je het verband tussen alinea's kunt achterhalen. Als de kinderen een aantal keren achter elkaar horen hoe jij dat doet, kunnen ze die strategie ook bij hun eigen lezen toepassen. Je moet een activiteit als deze van tevoren goed voorbereiden.

Dat kinderen het boek dat ze lezen kunnen begrijpen, impliceert meer dan je misschien op het eerste gezicht zou denken. Een van de problemen bij het onderwijs in jeugdliteratuur is juist dat kinderen vaak boeken in handen krijgen die voor hen te moeilijk zijn. Ze verwachten dat jij hun een boek kunt aanraden dat precies op maat is. Dat vereist niet alleen inzicht in het leesniveau van de kinderen, maar ook in hun belesenheid en belangstelling. Omdat plezier in lezen valt of staat met het kiezen van het juiste boek voor het juiste kind, werken we het lezen op niveau in hoofdstuk 2 verder uit.

Doelstelling 2

Kinderen kunnen een verhaal zo (na)vertellen of voorlezen, dat anderen er met plezier naar luisteren.

Verhalen vertellen is een functionele activiteit waarin kinderen hun kennis over genres en specifieke verhaalpatronen kunnen toepassen. Het vertellen

Relaties tussen
onderdelen van
teksten

Interpreteren
van teksten

Verteltechniek

van een verhaal vereist inzicht in de techniek van vertellen en een goede voorbereiding. Kinderen moeten de tijd krijgen om te bedenken waarover ze willen vertellen en hoe ze het verhaal structureren. Uit de reacties van hun publiek kunnen ze opmaken of de activiteit geslaagd was of niet. Bij de nabespreking moet de kritiek zo zijn dat de hele groep er iets aan heeft. Vertellen is een vak apart. Kinderen die graag vertellen, moeten daar binnen de klas ook de gelegenheid voor krijgen. Kinderen die vertellen moeilijk vinden, kunnen het verhaalpatroon van een eenvoudig verhaal als model voor het vertellen over eigen ervaringen gebruiken. Vertellen kun je leren, maar dan moet je het wel vaak doen.

Techniek voorlezen

Luisteren naar een verhaal of gedicht is een functionele activiteit, wanneer er zó wordt voorgelezen dat het publiek zich amuseert. Kinderen moeten leren hoe je dat doet. *De Nationale Voorleeswedstrijd* heeft het op een natuurlijke manier voorlezen van verhalen een nieuwe impuls gegeven. Die hernieuwde belangstelling voor de techniek van het voorlezen heeft er in ieder geval voor gezorgd dat de ondersteunende activiteiten die in elke methode voor het technisch lezen te vinden zijn, ook uitgevoerd worden.

Doelstelling 3

Kinderen kunnen informatieve en fictionele teksten onderscheiden.

Informatieve jeugdboeken

Klaus Doderer heeft het informatieve jeugdboek gedefinieerd als een boek dat de lezer informatie verschaft 'over zaken, gebeurtenissen en verbanden op zo'n manier, dat door een specifiek taalgebruik en structurele middelen de lezer tegelijkertijd iets leert en zich vermaakt' (Vos, 1992, p. 28).

Volgens deze definitie zijn de verhalend-informatieve prentenboeken ook informatieve boeken. Kenmerkend voor dit soort prentenboeken is dat de informatie in een zinvolle context geplaatst is. Informatieve boeken voor jonge kinderen zijn vaak op die manier gemaakt. De verhaalvorm zorgt ervoor dat kinderen emotioneel betrokken raken en mede daardoor de informatie beter kunnen begrijpen. Werken met informatieve boeken betekent ook dat kinderen ervaringen opdoen met boeken die met een bepaald doel geschreven zijn.

Informatieve jeugdboeken zijn vaak rijk geïllustreerd en kunnen daardoor alleen al een goede aanvulling zijn op verhalende teksten. Een voordeel van een informatief boek is dat de informatie gestructureerd wordt aangeboden en dat verbanden zichtbaar gemaakt worden. Vooral voor die kinderen die weinig affiniteit met fictie hebben, kan het plezierig zijn om te ontdekken dat je op een prettige manier interessante informatie uit dit soort boeken kunt halen.

Ook 'gewone' verhalen bevatten informatie die voor kinderen interessant kan zijn. Zo kunnen kinderen via de personages in verhalen kennismaken met andere opvattingen en gedragspatronen. Ook de wereld waarin de personages een rol spelen, kan verschillende vormen aannemen. Een auteur kan zijn personages plaatsen in het heden, het verleden of de toekomst. Het verhaal kan op elke willekeurige plaats in de wereld of daarbuiten plaatsvinden. Sommige personages moeten problemen oplossen waarbij zij gebruik moeten maken van hun ruimtelijk inzicht of kennis van rekenen of wiskunde. In veel boeken vind je tussen de regels door informatie over leefgewoonten en gedrag van mensen en dieren. Al deze elementen pleiten ervoor verhalen bij het onderwijs in andere vakken in te schakelen.

Kinderen moeten zicht krijgen op het verschil tussen informatieve en fictionele teksten, omdat ze zo beter grip krijgen op het aanbod. Zij moeten zich ervan bewust worden dat informatieve teksten met een ander doel geschreven zijn dan verhalende en dat dat ook vaak aan de vormgeving is te zien.

Voor kinderen is fictie een moeilijk begrip. Een fantasieverhaal wordt eerder geassocieerd met fictie dan een realiteitsverhaal. In een fantasieverhaal vind je gebeurtenissen die in de werkelijkheid nooit kunnen plaatsvinden. Een auteur bouwt een wereld op met woorden die verwijzen naar de werkelijkheid, maar tegelijkertijd lapt hij die werkelijkheid aan zijn laars en speelt hij ermee. Een realiteitsverhaal beschrijft gebeurtenissen zoals die in de werkelijkheid zouden kunnen plaatsvinden: in het nu, het verleden of in de toekomst. De lezer wordt op het verkeerde been gezet en verbindt zo'n verhaal met het leven van alledag en niet met pure verzinsels.

Fictie

1

Doelstelling 4

Kinderen kunnen binnen fictionele teksten genres onderscheiden.

Jarenlang wordt er al gediscussieerd over de vraag of er nu wel of geen leesfasen bestaan. Een leesfase is een fase in de psychische ontwikkeling van kinderen waarin ze een voorkeur voor een bepaald literair genre aan de dag leggen. Zo zouden kinderen in groep 3 zich volgens enkele theorieën in de sprookjesfase bevinden.

Leesfasen

Ghesquière (2009, p. 71) ziet de leesfasen, met het nodige voorbehoud, als een handig instrument om het leesgedrag van jongeren te observeren en te begrijpen. Zij vat de ontwikkeling van het leesgedrag als volgt samen:

'Voor de kleuter begint de kennismaking met literatuur via prentenboeken en verhalen waarin hij alledaagse herkenbare dingen en situaties terugvindt. Wanneer eenmaal de semiotische functie (Piaget) goed ontwikkeld is, gaat de voorkeur uit naar fantasieverhalen waarin het kind zijn verbeelding kan uitleven. (Dat betekent dat een kind de voorkeur geeft aan fantasieverhalen wanneer het eenmaal heeft ontdekt dat je met behulp van taal over dingen en gebeurtenissen kunt spreken die niet op dat moment in de werkelijkheid waargenomen worden, TMV.) De fictionaliteit (verbeelding, TMV) doet haar intrede, het duurt nog lang vooraleer het kind de grens tussen fictie en werkelijkheid scherp kan afbakenen. Tijdens de leerfase keert het kind zich naar zakelijke en realistische boeken. De school en de leeftijdgenoten nemen nu een belangrijke plaats in, niet alleen in het leven maar ook in de literatuur (kostschoolboeken, avonturenverhalen). De psychologische tekening van de hoofdfiguren blijft zwart-wit. Pas tijdens de puberteit krijgt de jongere belangstelling voor genuanceerde psychologische voorstellingen. Toekomstgerichtheid en inzicht in het verleden, die het resultaat zijn van wat Piaget de formele operaties noemt, openen de weg voor nieuwe genres zoals de historische roman, het realistische probleemboek. (In de fase van de formele operaties kan een kind zich losmaken van zijn concrete onmiddellijke omgeving en zich voorstellen dat er naast zijn eigen wereld andere werelden kunnen bestaan, dat de werkelijkheid verschillende verschijningsvormen kan aannemen, TMV).'

Voor de verschillende groepen in het basisonderwijs hebben we op grond van kenmerken van teksten en kenmerken van de leesontwikkeling van kinderen (leesfasen) de volgende genres, inclusief het begrippenapparaat dat daarbij hoort, geselecteerd. De kenmerken van de genres met een sterretje worden uitvoerig beschreven in hoofdstuk 4 tot en met 11.

Groep 1

- prentenboeken* en prentenboekverfilmingen;
- dierenverhalen (informatieve en verhalende prentenboeken)*;
- voorleesverhalen;
- informatieve boeken;
- rijmpjes en versjes, gedichten (episch).

Groep 2

- prentenboeken en prentenboekverfilmingen;
- dierenverhalen (informatieve en verhalende prentenboeken)*;
- voorleesverhalen;
- informatieve boeken;
- rijmpjes en gedichten (episch).

Groep 3

- volkssprookjes (prentenboeken en televisiebewerkingen)*;
- dierenverhalen (informatieve en verhalende prentenboeken);
- voorleesverhalen;
- informatieve boeken;
- gedichten en liedteksten (episch).

Groep 4

- prentenboeken;
- cultuursprookjes (prentenboeken en televisiebewerkingen);
- voorleesverhalen*;
- informatieve boeken;
- gedichten en liedteksten (episch).

Groep 5

- stripboeken en comics*;
- sprookjes uit andere culturen;
- korte verhalen (rond een thema);
- informatieve boeken;
- gedichten en liedteksten (episch).

Groep 6

- prentenboeken (met dubbele bodem; ook op video en dvd);
- sprookjes en verhalen uit andere culturen;
- avonturenverhalen;
- informatieve boeken;
- gedichten en liedteksten (episch)*.

Groep 7

- prentenboeken en strips;
- actuele sprookjesbewerkingen (ook op video en dvd);
- avonturenverhalen*;
- klassieke verhalen;
- informatieve boeken;
- gedichten (episch en lyrisch) en liedteksten (ook popmuziek)*;
- de fantastische vertelling.

Groep 8

- prentenboeken en strips;
- jeugdromans en historische verhalen (ook op video en dvd)*;
- sciencefictionverhalen;
- informatieve boeken;
- gedichten (episch en lyrisch) en liedteksten (ook popmuziek en smartlappen).

Genre kunnen we als volgt definiëren:

Een **genre** omschrijven we als de verzamelnaam voor literaire teksten met ongeveer hetzelfde verhaalpatroon. Auteurs verkennen voortdurend de grenzen van de vaste patronen van bestaande genres, gaan daarmee spelen en komen zo vaak tot originele variaties of nieuwe vormen. Uit de beschrijving van de afzonderlijke genres in de lessenseries zal blijken dat we tekstenmerken als complexiteit van het verhaalpatroon, de beschrijving van de personages en het perspectief als selectiecriteria voor het bepalen van het genre hanteren.

Kennis van literaire genres kan de oriëntatie op boeken vergemakkelijken en leeservaringen verdiepen.

Specifieke aandacht voor genres wordt ondersteund door recent onderzoek. Een ervaren lezer beschikt over kennis van verhalen, op basis waarvan hij nieuwe verhalen kan begrijpen. Je kunt die kennis opvatten als 'een verhaalgrammatica', een soort innerlijke structuur van verhalen die dient om het lezen en herinneren te vergemakkelijken. Doordat een lezer een netwerk van kennis heeft dat verwachtingen genereert (produceert) over de structuur van een verhaal, kan hij nieuwe verhalen interpreteren en er structuur in aanbrengen. Door deze voorkennis kan een lezer een samenhangend beeld opbouwen van het verhaalverloop. Zodra er bijvoorbeeld in een sprookje een heks opduikt, weet de lezer dat de helden van het verhaal in gevaar zijn. Zodra er een prins op een wit paard komt aanrijden, zal gevaar afgewend en de bedreiging overwonnen worden (Stalpers & Heerze, 1999).

De genres die we kinderen in de lessen jeugdliteratuur aanbieden, vertonen een steeds groter wordende complexiteit. Verhaalpatronen, spanningsopbouw en perspectief worden steeds ingewikkelder, het aantal personages neemt toe, de karakters van de personages worden steeds beter uitgewerkt en ook de situaties waarin de personages elkaar tegenkomen en met elkaar praten worden complexer.

Doelstelling 5

Kinderen kunnen een verhaal, een gedicht en een dialoog voor een hoorspel of toneelstuk schrijven; ze kunnen een eenvoudig prentenboek maken of een strip tekenen.

Bij het schrijven van verhalen moeten de kinderen, net als bij vertellen, zich realiseren dat een verhaal een bepaalde opbouw heeft en dat je een verhaal meestal voor een bepaald publiek schrijft. Het is de bedoeling dat de kinderen al schrijvend de mogelijkheden van verschillende verhaalpatro-

Verhaalopbouw

nen verkennen en ervaringen opdoen met het beschrijven van eigenschappen van personages en situaties.

Zo zal bij het schrijven van een sprookje het hele arsenaal van kenmerken het kader zijn waarbinnen het verhaal verzonnen wordt. Met een groep kinderen kun je gemakkelijk een boek met episodische verhalen maken. Kenmerk daarvan is dat elk hoofdstuk een afgerond avontuur bevat. De personages en de plaats waarin de verschillende avonturen zich afspelen, zijn in al die verhalen dezelfde. Zo'n project lukt alleen wanneer de kinderen goed weten wie de verhaalfiguren zijn, hoe zij eruitzien, welke eigenschappen zij hebben en op welke locatie de avonturen gesitueerd zijn. Kinderen zijn meer gemotiveerd bij het schrijven als ze weten dat hun verhalen ook echt gelezen worden.

Bij het maken van een prentenboek of een strip moeten de kinderen de kennis van die genres paraat hebben. Het produceren van een prentenboek veronderstelt dat de kinderen weten dat er een nauwe relatie bestaat tussen de prenten en de tekst die erbij staat. Bij het tekenen van een strip moeten de kinderen zich realiseren dat de plaatjes de verhaallijn duidelijk moeten maken. Als kinderen in vrijheid voor een activiteit als deze kunnen kiezen, zullen ze die als functioneel ervaren. Aan het eind van een lessenreeks over prentenboeken of strips kan het zelf maken van een dergelijk product de evaluatie zijn.

Doelstelling 6

Kinderen kunnen hun leeservaringen, hun mening over boeken, hun waardering of afkeuring daarvan op persoonlijke wijze weergeven en onderbouwen.

In groep 1 tot en met 3 stimuleren we de kinderen om vooral te praten over boeken. Het uitwisselen van leeservaringen is vaak niet meer dan het ventileren van emotionele reacties op de verhalen die zij horen. Vanaf groep 4 krijgt het praten over leeservaringen een structureel karakter. Ook wordt er een voorzichtig begin gemaakt met het praten over tekstkenmerken en de wereld die een verhaal oproept. Vanaf groep 5 praten de kinderen met elkaar over de overeenkomsten en de verschillen tussen de eigen wereld en die van het boek. Zij doen ervaring op met het onder woorden brengen van een oordeel over een verhaal. Leerlingen van groep 6 moeten hun oordeel over een boek ook enigszins kunnen onderbouwen. Van leerlingen uit groep 7 en 8 verwachten we dat zij spontaan leeservaringen uitwisselen en hun oordeel over een boek zelfstandig onder woorden kunnen brengen en motiveren.

Strategieën voor reflectie

Daarbij moet je bedenken dat mensen verschillende strategieën kunnen hanteren om tot reflectie te komen. De een komt al pratend over de inhoud van een verhaal tot reflectie. Voor de ander is reflectie het resultaat van denken; gedachten over de inhoud van een boek zijn aanwezig maar worden pas bij het praten over een boek onder woorden gebracht.

Voor het praten over de eigen ervaring en waardering maken we vanaf groep 5 graag gebruik van een semantische schaal. Het kiezen uit begrippenparen als spannend en saai, vrolijk en droevig, interessant en niks aan, gemakkelijk of moeilijk te begrijpen, te kort of te lang, bieden veel steun wanneer kinderen over hun eigen leeservaringen willen vertellen. Een beschrijving van een waarderingsschaal vind je in subparagraaf 3.2.3.

Schrijven over wat je van een boek vindt is moeilijk, omdat je als schrijver niet gestuurd wordt door vragen of opmerkingen van een ander. Bij kinderen die al schrijvend hun gedachten over een verhaal ontwikkelen, bevatten de laatste zinnen van zo'n tekst vaak pas de essentiële elementen van hun mening over het boek.

Binnen het rooster moet ruimte zijn voor het uitwisselen van leeservaringen. De boekenkring is daar een goede vorm voor. In groep 1 tot en met 3 gebruiken we de boekenkring voor het aanbieden van boeken. Vanaf groep 4 krijgt de boekenkring een ander karakter, omdat dan de boeken die de kinderen gelezen hebben onderwerp van gesprek zijn. Alleen wanneer een of meer kinderen er behoefte aan hebben, wordt de boekenkring gehouden. Het is handig om in de klas een prikbord op te hangen waarop kinderen die over een boek willen praten, een briefje kunnen hangen. Op dat briefje zetten ze hun naam en de titel van het boek. Als er genoeg briefjes zijn, organiseert de docent een kring. De kinderen bepalen de inhoud van het gesprek; de docent heeft slechts een ondersteunende rol. Hij is verantwoordelijk voor de organisatie en leidt het gesprek in goede banen. Ook als docent kun je een boekenkring organiseren als je iets wilt vertellen over een boek dat je zelf gelezen hebt. Ook kun je in een boekenkring de aandacht vestigen op nieuwe boeken of een bepaalde auteur.

Boekenkring

Doelstelling 7

Kinderen beschikken over een begrippenapparaat dat het nadenken over literaire teksten en het uitwisselen van leeservaringen gemakkelijker maakt.

In de lessen jeugdliteratuur moeten kinderen leren hoe ze over boeken kunnen praten. Dat betekent dat ze over een adequaat begrippenapparaat moeten beschikken. Het uitwisselen van leeservaringen zien we als een functionele activiteit, het aanleren van het begrippenapparaat als een ondersteunende. In de lessen jeugdliteratuur moeten de begrippen in een zinvol verband aangeboden en verkend worden. We hebben de begrippen geselecteerd op grond van de genres die in die groepen behandeld worden. De opbouw in het volgende overzicht is in die zin hiërarchisch.

Groep 1 en 2

- boek, prentenboek, (voorlees)verhaal, gedicht, versje, liedje, poppenspel;
- fantasie en werkelijkheid;
- kaft / omslag, voorkant, achterkant, bladzijde, letter, woord, zin, prent, plaat;
- hoofdpersoon, begin, midden en slot van een verhaal.

Groep 3

- titel, schrijver, illustrator, uitgever, tekst, illustratie;
- sprookje, sprookjeskenmerken, opbouw van het verhaal, gebeurtenis, vergelijking.

Groep 4

- leesboek, avonturen, serie, hoofdstuk, beschrijving, dialoog;
- plaats en tijd.

Groep 5

- stripverhaal, stripfiguur, kader, tekstballonnetje, klanknabootsing, kikkerperspectief, vogelperspectief, close-up, long shot.

Groep 6

- poëzie, versvorm, liedtekst, beeldgedicht, nonsensgedicht, elf, rondeel;
- de fantastische vertelling en klassieke verhalen;
- typografie, klank, beginrijm, eindrijm, ritme, metrum, tijdsverloop;
- letterlijk en figuurlijk taalgebruik, poëtisch taalgebruik, tegenstelling, herhaling;
- thema, beoordeling en waardering.

Groep 7

- avonturenverhaal;
- spanningsopbouw, tijdsverloop, ruimte als vertelperspectief.

Groep 8

- jeugdroman, historisch verhaal, inhoud, thema, waarden en normen, vertelperspectief;
- beoordeling en waardering.

Doelstelling 8

Kinderen weten bij het kiezen van boeken waar informatie over de inhoud van het boek te vinden is en maken daarbij ook gebruik van de faciliteiten van de openbare bibliotheek en internet.

Informatiebronnen

Kinderen moeten leren om de gegevens over een boek te gebruiken bij het kiezen van boeken. Dat begint bij het bekijken en lezen van het omslag. De titel en de informatie op de achterkant van het boek kunnen een beeld geven van de inhoud van een boek. Voor gevorderde lezers kan de naam van de auteur bepalend zijn voor de keuze van een boek. Kinderen moeten leren dat ook de inhoudsopgave, de lay-out van een boek en de illustraties iets zeggen over het verhaal dat het boek in zich heeft.

Activiteiten rond het kiezen van boeken zijn ondersteunende activiteiten: zij moeten het zoeken naar het juiste boek vergemakkelijken. Het uiteindelijke resultaat moet zijn dat kinderen uit een groot aantal boeken en literaire genres de voor hen geschikte boeken kunnen kiezen.

Een belangrijk hulpmiddel is het internet. Kinderen moeten weten waar zij betrouwbare informatie over boeken, schrijvers, illustratoren en thema's kunnen vinden.

1.5 Gebruik van boeken bij andere vakken

De meeste Nederlandse basisscholen gebruiken voor hun taalonderwijs methoden waarin de leerinhoud rond thema's geordend is. Scholen kiezen voor thematisch onderwijs omdat dit het beste aansluit bij de ontwikkeling die de (meeste) kinderen in een bepaalde periode doormaken. Inhoudelijk sluiten de thema's aan bij kennisdoelen en het ontwikkelen van vaardigheden op sociaal-emotioneel, cognitief, expressief en cultureel gebied. In thematisch onderwijs worden leerinhouden in een voor kinderen zinvolle context geplaatst: kinderen concentreren zich een aantal weken op één onderwerp, waarvan verwacht wordt dat het hun belangstelling heeft en aansluit bij hun beleving van de wereld en hun fantasie.

Binnen thematisch onderwijs vindt vakkenintegratie plaats. Jonge kinderen ervaren de wereld als één geheel. Met thematisch onderwijs kunnen ze ontdekken dat die complexe wereld in samenhangende delen (noem het

Thematisch onderwijs**Vakkenintegratie**

maar vakken) opgesplitst kan worden en dat er tussen die verschillende onderdelen dwarsverbanden bestaan. Het complexe geheel van ervaringen wordt uit elkaar gehaald, geordend en later weer gereconstrueerd. De methoden voor de basisschool laten in de manier waarop een thema uitgewerkt wordt een opbouw zien die parallel loopt aan de ontwikkeling van kinderen: van concreet naar abstract; van handelen naar kijken, praten en denken; van dichtbij naar veraf; van emotioneel betrokken naar afstandelijk.

Veel docenten gebruiken een prentenboek of een voorleesverhaal om een thema te introduceren. De tekst waarmee het thema in het leerlingenboek van de methode ingeleid wordt, is daar namelijk meestal niet geschikt voor. Verhalen kunnen iets aan het thematisch onderwijs toevoegen, omdat zij niet alleen de belangstelling van kinderen voor een bepaald onderwerp kunnen opwekken of vergroten, maar omdat zij ook kunnen bewerkstelligen dat kinderen emotioneel bij het thema betrokken raken. Dat laatste vinden we belangrijk, omdat kinderen leerinhouden beter kunnen verwerken naarmate zij daar emotioneel meer aan beleven. Het gebruik van boeken bij andere vakken is prima, zolang dat op een verantwoorde wijze gebeurt. Docenten moeten weten waarom zij bij de introductie van een bepaald thema juist dit boek willen introduceren en welke vervolgvacatures zinnig kunnen zijn.

Onderwijs aan jonge kinderen is per definitie thematisch onderwijs, waarbij de activiteiten ontleend worden aan de alledaagse werkelijkheid van de kinderen en de leerstof van de afzonderlijke vakken in een organisch verband wordt aangeboden. Omdat het onderwijs in groep 1 en 2 draait om het verkennen van de wereld, kunnen prentenboeken een belangrijke rol spelen. Prentenboeken dragen naast emoties ook kennis aan. Een leidster kan bijvoorbeeld een boek aanbieden vanwege het telelement dat daarin verwerkt zit. Ze kan dat ook doen omdat ze met behulp van het boek de kinderen wil laten kennismaken met voor hen onbekende woorden. De taal van het boek is dan het uitgangspunt voor activiteiten die gericht zijn op uitbreiding van de woordenschat. Ervaren docenten in de onderbouw weten als geen ander op welke wijze en met welk doel zij prentenboeken bij andere vakken kunnen gebruiken.

Ook voor de midden- en bovenbouw heeft het prentenboek als smaakmaker veel mogelijkheden. Het aanbod van prentenboeken is groot, de inhoud en de vormgeving laten veel variaties zien, en de verhalen kunnen op verschillende niveaus ervaren en geïnterpreteerd worden. Dat maakt prentenboeken ook interessant voor oudere kinderen.

Een groot voordeel van een prentenboek is dat het in een kort tijdsbestek klassikaal aangeboden kan worden. Het starten met een boek kan de kinderen emotioneel 'mobiliseren'.

Het vrij lezen is een werkvorm die bij thematisch werken uitgebuit kan worden. Een uitgebreide collectie boeken en tijdschriften kan de kinderen stimuleren om ook buiten de geplande lessen met het thema bezig te zijn.

In de kerndoelen van het basisonderwijs is sinds augustus 2010 de cultuurhistorische canon in vijftig verhalen voor kinderen van 8–14 jaar opgenomen. Bij het begrip cultuurhistorische canon moet je denken aan een reeks cultuurhistorische gebeurtenissen die volgens deskundigen belangrijk geweest zijn voor de geschiedenis van ons land. De canon moet

**Introductie
thema**

**Geschiedenis
in een
boekenkast**

1

1 dus aan de orde komen bij het behandelen van de historische tijdvakken. De achterliggende gedachte om verhalen voor dat doel te gebruiken is niet nieuw. Cees van der Kooij heeft er al in 1984 op gewezen dat historische verhalen een adequaat hulpmiddel bij het vak geschiedenis kunnen zijn. Via verhalen van vroeger kunnen kinderen op ongedwongen wijze kennis maken met het verleden.

In de brochure *Geschiedenis in een boekenkast. De cultuurhistorische canon in 50 verhalen voor kinderen van 8–14 jaar* (Wilma van der Pennen, 2010) vind je een beschrijving van de boeken die gebruikt kunnen worden bij de vijftig ‘vensters’ die zicht geven op de cultuur en de historie van Nederland. De canon van Nederland is overigens onderdeel van het leesbevorderingsprogramma van *Kunst van Lezen*, dat wordt uitgevoerd door Stichting Lezen en het Sectorinstituut Openbare Bibliotheken.

In de laatste paragraaf van de genrehoofdstukken geven we steeds een of meer suggesties voor het werken met boeken bij andere vakken. In alle genres kun je voorbeelden vinden van verhalen die zich afspelen in een historisch verleden. Omdat wij het lezen van verhalen bij een vak als geschiedenis zinvol vinden, komt in de hoofdstukken 6 tot en met 11 onder het kopje *Geschiedenis in een boekenkast* het werken met historische verhalen terug. Daar vind je lessuggesties bij literaire verhalen die qua onderwerp of tijdvak aansluiten bij een van de vijftig ‘vensters’.

Samenvatting

De samenvatting van dit hoofdstuk staat op www.pabowijzer.nl.



Portfolio-opdrachten

-
- 1.1** Kies een van de doelen uit en maak daarbij een lessenserie van drie lessen die je in de klas kunt uitvoeren. Geef in je voorbereiding goed aan via welke stappen je je doel wilt bereiken, hoe je wilt evalueren en waarom je voor deze aanpak gekozen hebt.
Maak na elke les een kort verslag waarin je beschrijft hoe de les verlopen is en welke consequenties die ervaringen voor de volgende lessen hebben.
- 1.2**
- a** Praat met een groepje kinderen, bijvoorbeeld in de kleine kring, over hun leesgewoonten. Probeer te achterhalen waarom ze wel of niet van lezen houden. Zet de vragen van tevoren op papier. Je kunt oudere kinderen ook aan de hand van een waarderingsschaal de vragen eerst zelf laten beantwoorden. Een beschrijving van een waarderingsschaal vind je in subparagraaf 3.2.3. Je kunt je eigen waarderingsschaal maken door bijvoorbeeld een paar vragen te stellen over hun eigen leesgewoonten en doelen. Lees je weinig / veel? Lees je omdat je je verveelt / omdat je lezen leuk vindt? Lees je 's ochtends / 's avonds in bed, enzovoort. Maak na deze activiteit aan de hand van de antwoorden op die vragen een kort verslag.
- b** Lees in een volgende les aan diezelfde groep kinderen een prentenboek voor en vraag bijvoorbeeld aan de hand van een waarderingsschaal wat ze van het verhaal vonden en of ze het boek zelf uitgekozen zouden hebben. Enkele aandachtspunten voor het kiezen van een verhaal voor een bepaalde doelgroep staan in subparagraaf 3.3.2.
Met kinderen uit de onder- en middenbouw kun je praten over hun leeservaringen aan de hand van concrete vragen over een verhaal dat je voorgelezen hebt. Aan het slot vat je hun ervaringen zo samen dat kinderen zelf kunnen ontdekken dat je verschillend kunt reageren op een verhaal.
Kinderen uit de bovenbouw kunnen een waarderingsschaal invullen en de resultaten daarvan in een groep van vier met elkaar vergelijken en bespreken. Aan het eind van die activiteit proberen ze de inhoud van de discussie samen te vatten. In de nabespreking moet duidelijk worden welke leesdoelen voor deze groep kinderen belangrijk zijn en op grond waarvan ze een verhaal waarderen.
-