

Als mijn moeder dan roept, dan hoor ik het niet eens...

Onderzoek naar het pilottraject
van *De Schoolschrijver*
(februari – juni 2010)

Inhoudsopgave

1. Inleidend	3
1.1 De Schoolschrijver	3
1.2 Onderzoek	3
1.3 Methodologie	4
1.4 Analyse	6
1.5 Conclusies	7
2. De Schoolschrijver in beeld	8
2.1 Kinderen en hun leefwereld	8
2.1.1 Familie	8
2.1.2 Leerkrachten	10
2.1.3 Rolmodellen	11
2.2 Lezen en boeken	13
2.2.1 Boeken lezen	13
2.2.2 Over boeken denken	15
2.3 Vertellen en verhalen	17
2.3.1 Verhalen leren bedenken	17
2.3.2 Goede verhalen leren schrijven	19
2.3.3 Verhalen leren waarderen	22
2.4 Betrokkenheid kinderen	24
2.4.1 Luisterende kinderen	24
2.4.2 Kinderen die meedoen	24
2.4.3 Kinderen in discussie	25
2.4.4 Waargenomen betrokkenheid van kinderen	27
2.5 Beleving	29
2.5.1 De beleving van kinderen	29
2.5.2 De beleving van ouders	30
2.5.3 De beleving van de Schoolschrijver	32
2.6 Het concept 'De Schoolschrijver'	33
2.6.1 De Schoolschrijver zelf	33
2.6.2 Leerkrachten en directeurs	33
2.6.3 Ouders	34
3. Conclusies	35
3.1 Taalvaardigheid	35
3.1.1 Mondelinge taalvaardigheid	35
3.1.2 Leesvaardigheid	36
3.1.3 Schrijfvaardigheid	39
3.1.4 Taalverzorging en Taalbeschouwing	39
3.1.5 Taalvaardigheid en schoolsucces	40
3.2 Literaire competentie	40
3.3 Een kunstenaar van buiten	41
3.4 Beleving en identiteitsontwikkeling	41
3.5 Ouderparticipatie	42
3.6 Trots	43
3.7 De school als geheel	43
3.8 Opsomming van de conclusies	44
Literatuur	46

1. Inleidend

1.1 De Schoolschrijver

Stichting De Schoolschrijver wil kinderboekenschrijvers gedurende langere tijd (lieft een schooljaar lang) als 'gastschrijver' verbinden aan basisscholen. Een Schoolschrijver kan zo op een unieke wijze bijdragen aan het enthousiasmeren van kinderen voor lezen en verhalen. De Schoolschrijver nodigt kinderen uit op speelse wijze woord- en dus ook wereldwijs te worden.

In de maanden maart tot en met juni 2010 heeft de Stichting een pilot uitgezet op twee basisscholen in Amsterdam Nieuw West. Op de ene school was de Schoolschrijver gedurende deze pilotperiode op de maandagmorgen aanwezig, en op de andere school op de woensdagochtend. Lydia Rood is tijdens deze pilot de Schoolschrijver geweest op beide scholen. De activiteiten van de Schoolschrijver richtten zich op kinderen uit de groepen 4, 5 en 6, op hun ouders, en op al de leerkrachten van de beide scholen. De activiteiten van de Schoolschrijver laten zich als volgt karakteriseren:

- Na een voorbereidende bijeenkomst met de leerkrachten en een feestelijke ontvangst van de Schoolschrijver op de school, heeft iedere groep gedurende de pilot vijf bijeenkomsten gehad met de Schoolschrijver waarin lezen en voorlezen centraal stonden: *Lezen met de Schoolschrijver*;
- De groepen hebben de gelegenheid gehad te mailen met de Schoolschrijver: *Mailen met de Schoolschrijver*;
- Op iedere school zijn drie naschoolse bijeenkomsten georganiseerd voor ongeveer 15 kinderen (per school) waarin de Schoolschrijver de kinderen oefende in het schrijven van verhalen: *de Schrijfklas*;
- Op iedere school zijn twee bijeenkomsten met en voor de ouders georganiseerd: *de Oudersalon*;
- Op iedere school zijn door de Schoolschrijver twee workshops georganiseerd voor al de leerkrachten van de school: *In de koffiekamer*;
- Afsluitend mochten de kinderen hun winnende verhaal voorlezen in de Verhalentent op het Sloterplasfestival.

1.2 Onderzoek

Gedurende het pilotproject wilde de Stichting onderzoek laten verrichten naar de mogelijke meerwaarde van de structurele aanwezigheid van een Schoolschrijver op het plezier van leerlingen in lezen en verhalen. In hoeverre groeit het plezier van kinderen in lezen, schrijven en verhalen wanneer een Schoolschrijver structureel verbonden is aan hun school? Welke invloed zou een mogelijke toename van het leesplezier van de kinderen kunnen hebben op hun taalvaardigheid? En in hoeverre zal de aanwezigheid van een Schoolschrijver en de daarmee gepaard gaande aandacht voor (andermans en eigen) verhalen een positieve invloed hebben op de identiteitsontwikkeling van de kinderen?

De Stichting heeft het lectoraat Multireligiositeit van de Hogeschool IPABO gevraagd en bereid gevonden dit onderzoek op te zetten, uit te voeren en te evalueren. Het lectoraat Multireligiositeit doet onderzoek naar religieuze en levensbeschouwelijke diversiteit binnen het primair onderwijs en binnen het opleidingsonderwijs. Eén van de aspecten van het lectorale onderzoek betreft de rol van jeugdliteratuur binnen het omgaan met en vormgeven aan diversiteit binnen het primair onderwijs. Een onderzoek naar de mogelijke meerwaarde van een Schoolschrijver op het plezier van leerlingen in lezen en verhalen past daarom goed binnen het onderzoek van het lectoraat.

1.3 Methodologie

De vraag naar de mogelijke bijdrage van de Schoolschrijver aan het plezier van kinderen in lezen, boeken en verhalen zal in dit onderzoek niet op een kwantitatieve, cijfermatige wijze beantwoord worden. Niet zozeer hoeveelheden (in dit geval: het aantal kinderen dat dankzij de structurele aanwezigheid van de Schoolschrijver meer of minder plezier heeft gekregen in lezen, boeken en verhalen), maar subjectieve ervaringen, opvattingen, betekenisverleningen (van kinderen, leerkrachten, ouders en de Schoolschrijver) staan centraal in dit onderzoek. Hiermee kan het onderzoek getypeerd worden als kwalitatief, interpretatief onderzoek. Uitgangspunt van interpretatief onderzoek is de betekenis die mensen in het dagelijks leven toekennen aan hun omgeving. "Men bestudeert hoe concrete individuen (bijvoorbeeld leerkrachten, schoolleiders, leerlingen) in concrete contexten (bijvoorbeeld klaslokaal, lerarenkamer, personeelsvergadering, nascholings-sessies) betekenis geven aan hetgeen er zich afspeelt..." (Kelchtermans 2003, 73) Het onderzoek is gericht op de subjectieve betekenisverlening van de betrokkenen.

De belangrijkste betrokkenen in dit onderzoek zijn niet de volwassenen, maar de kinderen. Meer nog dan bij volwassenen moet je je als onderzoeker (die de ideeën, ervaringen en opvattingen van kinderen in kaart wil brengen) afvragen hoe je het dagelijks leven van de kinderen kunt zien zoals zij het zien, en hoe je toevalstreffers of sociaal wenselijke antwoorden kunt voorkomen. Zeker bij kinderen kan het moment waarop je ze iets voorlegt bepalend zijn voor hun reactie. Wat voor een kind op het ene moment een groot probleem kan zijn, kan op een ander moment van nauwelijks enige betekenis zijn. Tertoolen (2010) beoogt met haar onderzoek de stem van het (jonge) kind te laten horen. Zij benadrukt het belang van de natuurlijke context: haal de kinderen zo min mogelijk uit hun natuurlijke context. Bij een interview of schriftelijke vragenlijst haal je de kinderen nadrukkelijk uit hun natuurlijke context. Je creëert met het afnemen van een interview of het voorleggen van een vragenlijst zelfs een soort toetsmoment voor de kinderen, waardoor de kans op sociaal wenselijke antwoorden alleen maar toeneemt. Probeer daarom als onderzoeker zoveel mogelijk aanwezig te zijn in de voor de kinderen natuurlijke situatie, en maak daarbij gebruik van het onderzoeksinstrument van de observatie. In het onderzoek is er daarom voor gekozen de data te verzamelen in de voor de kinderen natuurlijke situatie: de bijeenkomsten met de Schoolschrijver.

Het onderzoek leverde inderdaad data op die het probleem van toevalstreffers of sociaal wenselijke antwoorden van kinderen bevestigden. Zo heeft de Schoolschrijver in een groep de vraag gesteld wie weet waar de (centrale) bibliotheek in de stad zich bevindt. Na een aantal foutieve antwoorden vraagt de Schoolschrijver wie het echt goed weet:

Schoolschrijver: "Wie weet het echt goed, wie komt er vaak? Eh... M."

Kind 1 (M.): "Bij het Centraal Station."

Schoolschrijver: "Bij het Centraal Station is de grote OBA, he? Dat mooie grote gebouw met al die verdiepingen. En wie weet in de OBA, in de grote bibliotheek, waar de kinderboeken staan. Weet jij dat ook, M.?"

Kind 1 (M.): "Ehm... ik denk helemaal achterin."

Schoolschrijver: "Je denkt helemaal achterin. Weet jij het?"

Kind 2: "Ik denk ook helemaal achterin."

Schoolschrijver: "Wie denkt iets anders? Wie komt er wel eens? F."

Kind 3 (F.): [onverstaanbaar]

(...)

Kind 4: "De tweede verdieping."

Schoolschrijver: "De tweede verdieping. Wat denk jij?"

(...)

Kind 5: "De derde."

Schoolschrijver: "Hij zit in de kelder!"

[2-3-1]

De kinderboekenafdeling van de OBA bij het Centraal Station is voor geen bezoeker te missen! Iedereen die binnenkomt kijkt op de open kelder met kinderboeken. De kinderen hebben in dit gesprek dus hun best gedaan een correct antwoord te geven, zonder daadwerkelijk van het goede antwoord op de hoogte te zijn.

Op een ander moment gedurende het onderzoek werd fraai zichtbaar dat kinderen om heel eigen redenen ergens positief of negatief op kunnen reageren – redenen die voor volwassenen niet altijd onmiddellijk duidelijk zijn:

Onderzoeker: "(...). En vinden jullie het leuk dat Lydia er nu is, voor jullie?"

Kind 1: "Ja".

Kind 2: "Ja. Maar we moeten vaak naar haar."

Onderzoeker: "Ga je te vaak naar haar? Hoe bedoel je dat?"

Kind 2: "Niet vaak."

Onderzoeker: "Niet vaak?"

Kind 2: "Huh?"

Kind 1: "We gaan vaak naar haar."

Kind 2: "Ja, heel vaak."

Onderzoeker: "Ja. Vind je té vaak? Beetje te veel soms?"

Kind 2: "Klein beetje."

Onderzoeker: "Ja."

Kind 2: "Wat soms moet [moeilijk verstaanbaar], en dan mag het niet."

Onderzoeker: "Wat mag niet, soms?"

Kind 1: "Als ze, naar de WC."

Onderzoeker: "Oh! Dat is lastig."

Kind 1 en 2: "Ja!"

Kind 2: "Ik moest het heel lang... "

Onderzoeker: "Heel lang ophouden, dan krijg je helemaal buikpijn he?"

Kind 2: "Ja!"

[2-2-3]

Een schriftelijke vragenlijst had bij deze kinderen een negatieve score kunnen opleveren wanneer gevraagd was naar hun waardering voor de bijeenkomsten met de Schoolschrijver. Terwijl de waardering op dit moment niet te maken heeft met de Schoolschrijver of met de activiteiten van de Schoolschrijver, maar met zeer praktische, fysieke zaken.

Teneinde zo min mogelijk in te breken in de voor de betrokkenen natuurlijke situatie, is gekozen voor een onderzoek waarbij de onderzoeker streeft naar een "direct examination of the empirical world" (Blumer in Wester & Peters 2004, 15). Waarbij onder 'empirical world' de leefwereld van de betrokkenen wordt verstaan. In ons geval: de wereld met de Schoolschrijver.

De term 'direct' in de woorden van Blumer kan op twee manieren verder worden ingevuld:

- met betrekking tot de rol die begrippen spelen in het onderzoek: het onderzoek vertrekt niet vanuit vooraf geconstrueerde en geoperationaliseerde begrippen, maar in het onderzoek wordt direct contact gezocht met de bestudeerde werkelijkheid (vergelijk de Grounded Theory van Glaser & Strauss);
- met betrekking tot de verzameling van gegevens: de wens om in direct contact te komen met de geleefde werkelijkheid, leidt tot een voorkeur voor onderzoeksinstrumenten waarbij de onderzoeker participeert in de onderzochte werkelijkheid.

In dit onderzoek naar de mogelijke bijdrage van de Schoolschrijver aan het plezier van kinderen in lezen, boeken en verhalen is gekozen voor de open waarnemingstechniek van de participerende observatie. "Participerende observatie bestaat, zoals het woord al zegt, uit een combinatie van participeren en observeren. Het participeren houdt in dat de onderzoeker op de een of andere wijze aanwezig is in het veld van onderzoek. (...) Tijdens zijn aanwezigheid in het veld zal de onderzoeker niet alleen meedoen maar ook

observeren, soms wat meer afstandelijk door goed te kijken naar wat zich precies afspeelt, soms door de gebeurtenissen mee te beleven.” (Eggermont 2003, 177-178)
Onbedoeld illustreren de dankwoorden uit het weblog van de Schoolschrijver fraai de participerende rol van de onderzoeker:

Wat een hulp heb ik gekregen van de juffen, van de bibliotheek, van A. en A. van De Schoolschrijver, van M. van Koers Nieuw West en niet te vergeten van Monique Leygraaf, die het effect het project onderzoekt. Hoe vaak heeft ze me niet gered? Als ik verdwaald was en bezig was in stevig tempo de verkeerde kant uit te lopen, als ik geen horloge bij me had of mijn papieren was vergeten... Allemaal heel erg bedankt!
Uit het weblog van de Schoolschrijver [3-2-9]

Participerende observaties zijn uitermate geschikt voor een kwalitatief onderzoek als dit, omdat het in de mogelijkheid voorziet in direct contact te komen met de geleefde werkelijkheid. Er is sprake van een 'first hand involvement with the social world' (Filstead in Wester & Peters 2004, 15). "De voortdurende contacten die de onderzoeker aldus heeft met het onderzoeksobject, maken het mogelijk dat men begrippen ontwikkelt die bij de onderzochte situatie passen." (Wester & Peters 2004, 24)

Concreet betekent dit dat de onderzoeker geparticipeerd heeft in diverse activiteiten rond en gedurende het pilottraject van De Schoolschrijver:

- Bij de voorbereidende fase van de pilot (februari 2010) is de onderzoeker betrokken geweest. In die fase is het traject inhoudelijk en organisatorisch voorbesproken met de scholen, en werd door middel van boeken en posters de komst van de Schoolschrijver op de scholen aangekondigd;
- Verschillende bijeenkomsten van de Schoolschrijver met de kinderen zijn bijgewoond door de onderzoeker (zowel klassikale bijeenkomsten rondom lezen en voorlezen als bijeenkomsten met de Schrijfklassen);
- De onderzoeker heeft een Oudersalon bezocht;
- Bij Koffiekamerbijeenkomsten met de leerkrachten is de onderzoeker aanwezig geweest;
- In evaluatieve momenten waarbij ook directies betrokken waren heeft de onderzoeker geparticipeerd;
- Bij het afsluitende Sloterplasfestival is de onderzoeker aanwezig geweest in de verhalentent van de Schoolschrijver.

De leerkrachten zijn gevraagd in het kader van het onderzoek een onderzoeklogboek bij te houden, waarin ze reacties van kinderen in de klas konden noteren. De opmerkingen uit de onderzoekslogboeken maken deel uit van de binnen het onderzoek verzamelde data. Ook de teksten van het weblog van de Schoolschrijver zijn betrokken in het onderzoek; alsmede de e-mailuitwisselingen tussen de klassen en de Schoolschrijver. Op deze wijze zijn alle aspecten van het pilottraject en al de verschillende deelnemers aan het traject betrokken in het onderzoek. Deze vorm van triangulatie (brontriangulatie) waarborgt dat meerdere facetten van en meerdere perspectieven op de werkelijkheid tegelijkertijd belicht en op elkaar betrokken worden.

Overleg gedurende het onderzoeksproces van de onderzoeker met anderen (waaronder co-researchers) over keuzes die gemaakt moesten worden gedurende de opzet, uitvoering en evaluatie van het onderzoek heeft de intersubjectieve betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot.

1.4 Analyse

De bijeenkomsten waarbij de onderzoeker aanwezig is geweest zijn allemaal opgenomen en letterlijk getranscribeerd. Als algemene regel voor de transcriptie gold dat de auditieve gegevens met een minimaal verlies aan informatie in tekstvorm dienden te

worden omgezet. Ook non-verbale gegevens werden waar mogelijk genoteerd: 'lachend', 'fluisterend'. Tijdens de participerende observaties noteerde de onderzoeker in een logboek relevante gegevens die niet hoorbaar waren en zodoende buiten de (opgenomen en getranscribeerde) data dreigden te vallen. Daarbij valt te denken aan mimiek en lichaamshouding. Maar ook relevante situaties die zich voordeden voordat de voice-recorder aanstond zijn opgetekend in het logboek van de onderzoeker.

De schriftelijke data (transcripties, onderzoekslogboeken, weblog, e-mailuitwisselingen) zijn ter voorbereiding op de analyse verdeeld in kleinere eenheden: segmenten. Hierbij deelt de onderzoeker het materiaal op in delen die logisch bij elkaar horen.

Het analyseproces zelf is gestart met open coderen: het toekennen van open codes aan de segmenten. Bij open coderen "worden de teksten gelezen en geïnterpreteerd, worden er (nieuwe) codes geformuleerd en aan de segmenten toegevoegd." (Wester & Peters 1999) De open codes hebben vaak het karakter van 'in vivo' codes, omdat het op dit niveau van coderen nog om het onbewerkt overnemen van eigen uitdrukkingen van de betrokkenen gaat.

De analysefase van open coderen is gevolgd door de fase van gericht coderen ('axial coding'). In deze fase zijn de onderscheiden open codes gegroepeerd rondom conceptuele categorieën die een representatieve en inhoudelijk robuuste aanduiding vormen van die open codes.

In de derde analysefase zijn de categorieën geclusterd tot thema's ('selective coding').

Bij dit analyseproces is gebruik gemaakt van het computerprogramma Kwalitan, dat speciaal ontwikkeld is voor kwalitatief onderzoek dat niet vertrekt vanuit vooraf geconstrueerde en geoperationaliseerde begrippen, maar dat zijn vertrekpunt kiest in de praktijk van alle dag om vanuit diverse waarnemingen in de praktijk wellicht uiteindelijk tot een (nieuwe) inzichten en theorie te komen (Grounded Theory).

In hoofdstuk 2 ('De Schoolschrijver in beeld') worden de resultaten gepresenteerd van de dataverzameling en data-analyse. In dat hoofdstuk is er bewust voor gekozen veel 'rijke beschrijvingen' ('thick descriptions') op te nemen: letterlijke fragmenten uit de onderzoeksdata die de geponeerde interpretaties illustreren en onderbouwen. "Via 'rijke beschrijvingen' tracht men de complexe sociale werkelijkheid te beschrijven en te interpreteren zonder de complexiteit té sterk te reduceren." (Kelchtermans 2003, 73)

1.5 Conclusies

Vanuit de analyse van de data worden in hoofdstuk 3 verscheidene conclusies getrokken met betrekking tot de mogelijke meerwaarde van de Schoolschrijver. Hierbij zijn de verzamelde en geanalyseerde data – waar mogelijk – afgezet tegen relevante bestaande onderzoeken en publicaties.

2. De Schoolschrijver in beeld

In dit hoofdstuk zal in 6 paragrafen een beeld geschetst worden van de interactie die heeft plaatsgevonden tussen de Schoolschrijver, de kinderen, de ouders en de leerkrachten:

- 2.1 schetst een beeld van de sociale context waarbinnen de kinderen leven;
- 2.2 laat zien hoe de Schoolschrijver de kinderen verleidt tot het lezen van boeken, en hoe de Schoolschrijver de kinderen uitdaagt te denken over boeken;
- 2.3 toont het spel van vertellen en verhalen dat door de Schoolschrijver gespeeld en gestimuleerd wordt;
- 2.4 illustreert de betrokkenheid van de kinderen bij de activiteiten van de Schoolschrijver;
- In 2.5 staat de beleving van kinderen, ouders en de Schoolschrijver zelf centraal'
- En 2.6 tenslotte is een verzameling van uitspraken aangaande het concept van 'De Schoolschrijver'.

2.1 Kinderen en hun leefwereld

De kinderen om wie het gaat in het traject van De Schoolschrijver staan niet op zichzelf. Zij leven in een sociale context. In dit hoofdstuk zal vanuit de data die het onderzoek heeft opgeleverd op een beschrijvende wijze een beeld geschetst worden van de sociale omgeving waarbinnen de kinderen leven aan de hand van de personen die daar een rol in spelen: de familie (2.1.1), de leerkrachten (2.1.2), en mogelijke rolmodellen (2.1.3).

2.1.1 Familie

De meest onmiddellijke context waarbinnen de kinderen leven, is de context van de familie met wie ze in huis leven. De scholen zien dat die families het niet altijd makkelijk hebben:

De kinderen groeien op in gezinnen waarvan de moeders vaak overbelast zijn. De huisvesting is vaak slecht. Er bestaat armoede. Over het algemeen is er sprake van weinig scholing onder de ouders. Veel ouders zijn amper geletterd. Er bestaat veel sociale controle: als je een beetje uit de pas loopt heb je het zwaar hier. (...) We hebben kinderen op school uit laag opgeleide milieus en uit hoog opgeleide milieus. Daar zitten veel verschillen in.
Logboek onderzoeker [1-3-1]

Wanneer het gaat om lezen en leesgedrag, wordt vanuit de scholen opgemerkt dat de kinderen gebruik maken van de bibliotheek.

Er komen soms kinderen met Arabische boekjes, maar dat zijn uitzonderingen. Van de bibliotheek wordt goed gebruik gemaakt. Dat promoot de school ook. De school gaat vanaf de voorschool met de kinderen naar de bibliotheek.
Logboek onderzoeker [1-3-2]

In de klas blijkt inderdaad dat de meeste kinderen thuis boeken hebben en/of uit de bibliotheek lenen. [2-1-21]

Met haar vraag in de Oudersalon naar wat er thuis gedaan wordt aan verhalen, vertellen, lezen, voorlezen, roept de Schoolschrijver reacties op waarin zowel het belang naar voren komt dat door ouders gehecht wordt aan (het lezen van) verhalen, als de wisselende mate van geletterdheid bij de ouders.

Moeder 1: "Wat we thuis doen is voorlezen, als ze nog klein zijn. A. kan nu zelf lezen, dus ze leest gewoon zelf veel. We gaan ook heel vaak naar de bibliotheek, boekjes halen. En eh... mijn man vertelt ook verhalen, in het Arabisch. Mijn Arabisch is niet zo goed. Tenminste, ik spreek het wel goed maar ik kan het niet goed lezen. Dus lezen, dat doet dan mijn man in het Arabisch. En ik in het Nederlands. Ja, wel lezen best wel, gewoon, boekjes lezen en zo... De kinderen vinden het hartstikke leuk." (...)

Moeder 2: "Lezen, en met de computer... iets uitzoeken op de computer. Dat doet zij uit zichzelf." (...)

Schoolschrijver: "Hebben jullie haar gestimuleerd, met lezen of voorlezen?"

Moeder 2: "Ja, wel met lezen, ja. Altijd boekjes halen uit de bibliotheek. Soms gaat ze met haar zus of met haar vriendin. (...)

Schoolschrijver: "En jij bent met haar ook naar de bibliotheek gegaan?"

Moeder 2: "Ja, jazeker ja. (...) Je hebt vaak kinderen die gaan soms bij de videobanden of bij de CD Roms... die halen CD's. Maar ik zeg: geen videobandjes of CD Roms. Alleen boeken. Het is heel belangrijk voor jou om te lezen."

Moeder 3 valt in: "Alleen boekjes, ja. [Dat is] belangrijk voor kinderen."

[5-1-1]

Een andere moeder vertelt over haar twee dochters, waarvan er een in de Schrijfklas zit en een in de jury:

Moeder 4: "M. is een beetje anders dan A., ook thuis. M. begint zelf verhalen te schrijven, A. gaat iets zoeken om te helpen. (...) Ik kan niet helpen, want ik schrijf niet, ik lees niet. Een beetje, maar niet echt. M. doet zelf alles, maar A...."

Schoolschrijver: "En hoe zit dat doen... eh... jij schrijft niet, jij leest niet, zeg je. Heb je ze wel voorgelezen vroeger?"

Moeder 4: "Ik lees een beetje, maar niet echt. Soms lees ik wel Nederlands, maar ik begrijp niet wat het betekent. Omdat ik hier één jaar naar school [ben geweest]."

Schoolschrijver: "Jij hebt hier één jaar op school gezeten?"

Moeder 4: "Ja."

Schoolschrijver: "Dus jij... dat was om Nederlands te leren, of...?"

Moeder 4: "Ja, dat klopt."

Schoolschrijver: "Je was al volwassen toen je hier kwam?"

Moeder 4: "Ja."

Schoolschrijver: "16, 17, zo?"

Moeder 4: "Ja, 18."

Schoolschrijver: "Nou, dan heb je nog goed Nederlands geleerd, hoor! Heel goed spreek je dat nu."

Moeder 4: "Ja, praten... praten... niet echt; niet netjes." (lacht) "Soms mijn kinderen zeggen: 'Mama, is niet zo, maar is zo.'"

Schoolschrijver: "Nou ja, profiteer maar van zulke kinderen. Zij spreken heel goed Nederlands. Dus eh... Maar je hebt dus niet in het Nederlands voorgelezen, maar wel in het Arabisch misschien?"

Moeder 4: "Eh, ik? Nee. Pas nu leer ik Arabisch."

Schoolschrijver: "Nu pas leer je Arabisch. Jullie zijn van Berber... jullie spreken ook Tamazight of zo thuis.?"

Moeder 4 (terwijl ook andere moeders instemmend ja zeggen): "Ja. Ik spreek Berbers thuis met mijn kinderen en mijn man. Maar de kinderen altijd Nederlands. Als je iets vraagt of zegt..."

Schoolschrijver: "Zij antwoorden in het Nederlands, jij praat dan in het Tamazight en zij praten in het Nederlands terug."

Moeder 4: "Ja. En A. en M. leren ook Arabisch te praten en schrijven."

[5-1-1]

Een andere moeder vertelt over het samen kiezen van een boek:

Moeder 5: "Vorige keer ging ik met Y. naar bibliotheek, en ik moest voor haar boeken zoeken. (...) Ik had voor haar AVI 6 of 7 gepakt. Ze zei: 'Mama, nee, dat is veel te makkelijk voor mij.' (lacht) Ik zeg: 'Wat voor AVI heb jij? AVI 9?' 'Nee, mama, ik heb AVI af.' Nou! AVI af! Ze gaat zulke dikke boeken halen, met kleine lettertjes. Ik zeg: 'Hoe kan je dat zo lezen!' (lacht) Ik zeg: 'Eerst even proberen of je dat kan lezen, dan gaan we 't nemen.' Nou ze probeert te lezen, ja, ik zeg: 'OK, is goed. Neem 'm maar.'" (lacht)

Schoolschrijver: "Ja maar dat is goed, want dan volg je het kind. Je kijkt wat het kind leuk vindt, en daar ga jij in mee. En dat is een goed advies: lees even een bladzijde, kijk even of je 't kunt..."

Moeder 5 valt in: "... of ze het kan, of ze het kan lezen, ja... Ik zeg: 'OK, vind je het een leuk boek, ga je het wel lezen', maar het was zo'n hartstikke dik boek! Ik zeg: 'Een boekje maar, als je het uit hebt, dan mag je de rest pakken.'"

[5-1-1]

2.1.2 Leerkrachten

Een andere belangrijke factor binnen de leefwereld van kinderen, wordt gevormd door de school. Binnen de school leven en leren kinderen met andere kinderen, en met hun leerkrachten. In deze paragraaf zal de aandacht uitgaan naar de leerkrachten. Daarbij zal onderscheid gemaakt worden tussen de beelden die bij de leerkrachten leven van de primaire leefomgeving van de kinderen (de familie) en de actieve rol die de leerkrachten spelen in het proces van voorlezen, (leren) lezen en verhalen vertellen.

Opmerkelijk is dat over de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van hun kinderen zeer verschillend gedacht wordt door de leerkrachten. Bij een aantal leerkrachten is moedeloosheid te bespeuren wanneer het gaat om ouderbetrokkenheid:

(...) Uiteindelijk verzucht iemand: "Ik hoop het." Die verzuchting krijgt bijval.

Leerkracht: "We zijn ook met dat probleem al heel lang aan het denken, van hoe kunnen we dat nou beter... en nog meer ouders... dat is heel moeilijk."

[1-3-5]

Schoolschrijver: "Hebben jullie er een beeld van of de ouders zelf thuis lezen?"

Leerkracht: "Nee, nee, ze doen dat niet."

Leerkracht: "Maar ze zeggen heel vaak van wel. Dat is het probleem."

(...)

Schoolschrijver: "In hoeveel gezinnen ongeveer, één op de hoeveel wordt het wél gedragen; wordt er wel voorgelezen?"

Leerkracht: "Ik denk bij mij 80% niet."

Leerkracht: "En dan vind ik 20% nog vrij veel."

Schoolschrijver: "OK. Dus ik moet er vanuit gaan dat het gewoon niet gebeurt."

Leerkracht: "Ja, daar zou ik maar vanuit gaan."

Instemming van anderen.

[1-3-5]

Anderzijds zijn er meer optimistische geluiden waar te nemen. Eén van de directeuren wijst op de vele wijzen waarop betrokkenheid door ouders getoond kan worden. Door de school wordt de manier waarop ouders betrokken zijn bij de kinderen en de school niet altijd herkend. Maar de ouders zijn wel betrokken. [1-1-2]

De school probeert nadrukkelijk aan te sluiten bij waar ouders wat aan kunnen hebben.

Als voorbeeld wordt de verteltas genoemd: ouders maken een verteltas en de verteltassen kunnen mee naar huis. "We spreken ouders aan op wat ze wel kunnen, en niet op wat ze niet kunnen." [1-1-6]

Wanneer het gaat om de actieve rol die de leerkrachten zelf spelen in het proces van lezen en vertellen, moet allereerst gezegd worden dat de leerkrachten de kinderen in hun klas over het algemeen regelmatig voorlezen.

Schoolschrijver: "Wie leest er voor in de klas? Wie doet het? [Handen gaan omhoog] Iedereen. O nee, jij niet."

Leerkracht 8: "Ik heb geen groep." [Gelach]

[1-4-10]

Voor sommige leerkrachten kan het een worsteling zijn om met regelmaat tijd vrij te maken om voor te lezen.

Leerkracht 1: "Nou ja, op zich vinden ze dat [voorlezen – ML] wel leuk, denk ik. Volgens mij..."

Leerkracht 2: "...vinden ze wel leuk."

Leerkracht 1: "Nou niet alle kinderen, hoor. Die beginnen te zuchten."

Leerkracht 2: "Ze moeten er aan wennen. Ze moeten wennen. In het begin had ik heel veel die zeiden: wha... En nu zit iedereen in het verhaal. Ze moeten er echt aan wennen."

Leerkracht 1: "Maar je moet het dus, dan, als je gaat voorlezen... Ik vind dan gewoon dat je elke dag moet voorlezen, en niet een keer in de week, want dan moet je elke keer weer teruggrijpen van: jongens, wat hebben we voorgelezen? Als je het maar een keer in de week doet dan verdwijnt dat. Eigenlijk moet je elke dag voorlezen, wil het verhaal levend blijven voor de kinderen. Nou goed, dat vergeet ik dus gewoon. Dan sla ik gewoon 3 dagen over, en dan denk ik: o ja, shit. Ja, dat zit gewoon niet in je ritme."

Schoolschrijver: "Misschien ligt hier een mooie taak voor de Schoolschrijver." (lacht)
[1-1-12]

Nu de Schoolschrijver verbonden is aan hun school gaan de leerkrachten – zolang de tijd het toelaat – in hun klas door op hetgeen bij de Schoolschrijver aan de orde is geweest.

Schoolschrijver: "En proberen jullie... Jullie lezen die verhaaltjes voor, en hebben jullie dan nog tijd om er ook nog een beetje over te praten wat er hier gebeurt. Of is daar geen tijd voor?"

Leerkracht 1: "Niet altijd."

Leerkracht 2: "Over wat er hier gebeurt?"

Schoolschrijver: "Ja, over (...) de Schoolschrijverij, over verhalen, over boeken..."

Leerkracht 2: "Ik ben nog een beetje er op doorgegaan. In mijn les had ik daarna iets over verschillende soorten boeken. Bestaat een verhaal uit één lang verhaal? En toen had ik het Huis van Biels: is dit ook zo'n boek, wat een heel lang verhaal van het begin tot het eind [vertelt]. Maar ze konden er niet zelf opkomen dat dat losse verhalen zijn."

Schoolschrijver: "Nee nee. Maar het is allebei, he? Het komt uit de Taptoe namelijk, dus daar kan ik me nog wel iets bij voorstellen. Het is allebei: het zijn losse verhalen die tegelijk één verhaal vormen."

Leerkracht 2: "Ja, dat is natuurlijk vaak zo. Maar dat je het ook wel los kan lezen. En toen kwam I. [een leerling – ML] - dat boek heb jij aan haar gegeven - toen ging ze de inhoud laten zien: 'Dit zijn ook verhalen', zei ze toen. Dat vond ik wel heel leuk."

Schoolschrijver: "Maar zie je, dan denken ze er tenminste over na. Want ja, die kinderen hebben misschien een taalachterstand, maar ze hebben heel vaak geen hersenachterstand, zal ik maar zeggen..." (lacht)

[1-2-5]

2.1.3 Rolmodellen

Minder automatisch en direct aanwezig binnen de leefwereld van de kinderen, zijn rolmodellen. Mensen die om een of andere reden op zulk een wijze aansprekend zijn voor de kinderen, dat ze een voorbeeldfunctie kunnen krijgen voor de kinderen.

Een Schoolschrijver zou als rolmodel kunnen fungeren voor kinderen die plezier hebben in en wellicht aanleg hebben voor het schrijven van verhalen. Maar ook de verbondenheid met etnische achtergronden die in de samenleving een minderheid vormen, kan maken dat iemand een rolmodel wordt voor de kinderen.

Een leerkracht vertelt dat ze de komst van de Schoolschrijver al voorbereidt in haar klas. Tijdens de kennismakingsbijeenkomst vertelt ze over de reactie van de kinderen.

Leerkracht: "Ze vonden het erg interessant, dat u met een Marokkaanse man ging.(...) [enige hilariteit] Ja, ineens had ik aandacht."

Organisator: "Je hebt iets over Lydia verteld?"

Leerkracht: "Ja, ik heb het stukje verteld, wat er in stond [in de vooraf verstrekte informatie voor de leerkrachten – ML], informatie over haar. Gezegd wat je deed, en dat je in Marokko had gewoond. Dat weten ze al, en ze mogen nu zelf vragen bedenken die ze haar mogen stellen als je de eerste keer komt."

[1-1-7]

Bij de evaluatie van het traject op een van de scholen wordt doorgevraagd op de voorbeeldfunctie die een Schoolschrijver kan hebben:

Organisator 1: "In hoeverre is een rolmodel eigenlijk belangrijk? Want zoals Lydia, getrouwd met een Marokkaanse man, eh... dat vinden ze dan..."

Directeur: "Wel spannend."

Organisator 1: "Ja, dat scheelt dan weer. Dan hoort ze wel wat meer er bij. Maar er zijn natuurlijk weinig allochtone, of kinderboekschrijvers met een allochtone achtergrond."

Directeur: "Die zijn er nog niet, nee."

Organisator 2: "Die komen dus over een generatie, he."

Directeur: "Ja. Je hebt nu de volwassen schrijvers, die zijn er zo langzamerhand wel. Maar voor de kinderen zijn ze er nog niet. Maar ja, een type als Abdelkader Benali, die heeft natuurlijk wel een enorme impact op die kinderen. ... Want die is ook best wel stoer. Als die hier zich in groep 8 vertoont, dan is het van: wauw. (...) Zulke mensen, zowel vrouw als man, een rolmodel hebben we nodig. Want dan geloven ze pas echt van: o ja, dat mag ik dus ook doen."

[4-4-1]

De kinderen hebben Abdelkader Benali ontmoet bij de afsluiting van het traject in de Verhalentent op het Sloterplasfestival. De kinderen luisterden met open mond naar zijn verhaal:

Presentator Verhalentent: "Hoe vind je het om ambassadeur te zijn van zo'n heel lief project?"

Abdelkader Benali: "Nou ja, ambassadeur, dan verwacht je ambassade-wagen en een ambassade-woning, maar dat was dus allemaal niet de bedoeling. Maar het is wel iets waar ik me voor wil inzetten, omdat ik zelf schrijver ben geworden door te lezen als jonge jongen. Toen ik van jullie leeftijd was, werd ik lid van de bibliotheek. Ik weet het nog heel goed: op 1-7-1984 in Rotterdam. Ik werd zelf lid van de bibliotheek, maar ik moest de handtekening vragen aan mijn vader. En ik durfde dat niet zo. Ik dacht: ja, mijn vader... handtekening... gaat-ie nooit doen. En toen heb ik de handtekening van mijn vader vervalst. En toen kon ik naar de bibliotheek en toen zei die mijnheer van de bibliotheek: Ja, Appie, dat is helemaal niet de handtekening van je vader! Dat is je eigen handtekening! En toen heeft-ie me weer weggestuurd. Toen heb ik daarna wel de handtekening van mijn vader gevraagd, en die heeft-ie toen onmiddellijk gezet, en toen begon ik te lezen. En door te lezen kreeg ik een stem. Want elke keer als ik het niet meer wist, als ik zocht naar inspiratie, als ik zocht naar een manier om te praten met mijn vrienden, met mijn klasgenoten, met mijn ouders, dan kreeg ik door te lezen een stem. Kon ik mijzelf uitdrukken in het Nederlands. En dat was waarom ik die boeken omarmde. Waarom ik het zo heerlijk vond om boeken te lezen. Want elke keer als ik een boek had gelezen, voelde ik het alsof ik een batterij was die werd opgeladen. En dat is volgens mij de kracht van lezen. En, ouders - gelukkig bent u hier - voorgelezen worden. Want een aantal van u zie ik, beheersen de Nederlandse taal misschien niet helemaal, maar u spreekt fantastisch Turks, Marokkaans, Berbers, hoog Arabisch. Lees. Vertel uw kinderen over de verhalen van uw dorp. Over de verhalen van uw cultuur. Over de verhalen [over] wat u heeft meegemaakt toen u nog een kind was, voordat u naar Nederland kwam. Dat is het grootste geschenk dat je je kind kan geven. Ze kind contact brengen met uw eigen achtergrond. En misschien ziet u uw kinderen naar buiten rennen. Ze willen spelen, ze willen voetballen, ze willen fietsen, maar... ze willen ook u horen. Ze willen weten wie u bent. En dat kunt u ze allemaal vertellen door ze af en toe te vertellen hoe het was. Want ik weet nog heel goed, toen ik een kind was - en nog steeds een beetje - als mijn ouders beginnen te vertellen over wat ze hebben meegemaakt toen ze kinderen waren voordat ze naar Europa kwamen, dat is eigenlijk het allermooiste geschenk dat ze me kunnen geven. En op die manier begrijp ik ook beter waarom ik lees en zo van literatuur hou. En daarom vind ik dat ik jullie kinderen moet uitroepen tot de helden van deze dag. Want, één, hebben jullie hieraan meegedaan met Lydia Rood. [applaus klinkt] En, twee, gaan jullie natuurlijk als Lydia Rood weg is, gewoon verder met lezen en voorlezen aan elkaar. Ja toch? [er klinkt 'ja' en applaus]. Heel goed! Mooi!"

[4-3-1]

2.2 Lezen en boeken

"Ik verleid ze (...) om in die wereld te stappen van lezen, schrijven, verhalen vertellen. En dat ze daarin dus mee gaan doen. En dat ze mij als een bondgenoot zien, en niet als iemand die hun iets te leren heeft. Dus dat het gaat leven voor ze. Dat ze het gaan zien als iets wat leuk is."

[1-4-1]

Met deze woorden omschrijft de Schoolschrijver tijdens een workshop voor leerkrachten haar eigen taak en rol binnen de school. De Schoolschrijver als verleider, op zoek naar bondgenoten die met plezier verhalen lezen, schrijven en vertellen.

Dit hoofdstuk laat zien hoe de Schoolschrijver de kinderen verleidt tot het lezen van boeken (2.2.1) en tot het denken over boeken (2.2.2)

2.2.1 Boeken lezen

Dat er bondgenoten ontstaan zijn wordt ondermeer duidelijk uit het enthousiasme waarmee de kinderen de boeken van de Schoolschrijver zijn gaan lezen. Opmerkingen uit de onderzoekslogboeken van de leerkrachten maken zichtbaar dat de Schoolschrijver een positieve invloed heeft gehad op het leesgedrag van leerlingen:

Een l.l. [leerling – ML] kwam vol trots vertellen dat ze het boek *Drakeneiland* uit de bieb had gehaald. (...)

Veel l.l. [leerlingen – ML] hebben het boek *Marietje Appelgat* gelezen.

Dit boek vonden ze heel leuk.

[6-1-4]

Ze haalden bij mij in de klas boeken van Lydia bij de bieb. Haar boeken werden volop gelezen in de klas.

[6-1-8]

Ook in een mail aan de Schoolschrijver merkt een leerkracht op dat na de bijeenkomst van de Schoolschrijver in de bibliotheek veel kinderen na schooltijd de bibliotheek opnieuw bezocht hebben:

Wat erg leuk was, was dat ik hoorde dat veel kinderen na schooltijd nog terug waren gegaan naar de bibliotheek om nog boeken te halen.

Een aantal kinderen hadden ook boeken gekozen van Lydia Rood.

Leuk om te horen toch?

[2-8-1]

Een gesprek met kinderen tijdens de bijeenkomst in de bibliotheek leert dat de boeken van de Schoolschrijver inderdaad graag gelezen worden door deze leesliefhebbers:

Kind 1: "Ik vind alle boeken leuk."

Onderzoeker: "Vind je alle boeken leuk? Lees je ook veel boeken?"

Kind 1: "Ja..."

Onderzoeker: "Ja?"

Kind 1: "Ik heb al drieëndertig boeken uit!"

Onderzoeker: "Drieëndertig?"

Kind 1: "Ja, en dit is de volgende."

Onderzoeker: "Maar schrijf je die allemaal op dan?"

Kind 1: "Jaha."

Onderzoeker: "Wat goed van je! Wauw! En had je ook wel eens wat van Lydia Rood gelezen, of niet?"

Kind 1: "Ja..."

Verschillende kinderen reageren dat ze ook werk van de Schoolschrijver gelezen hebben [moeilijk te verstaan doordat verschillende kinderen tegelijk praten].

Kind 2: "Ik heb *Zoenen is vies* gelezen."

Verschillende kinderen zeggen dat zij dat boek ook gelezen hebben.

Kind 1: "Ik heb *Brieven uit Hollanda...*"

Onderzoeker: "Heb je die ook gelezen?"

Er worden verschillende titels van Lydia genoemd.

Onderzoeker: "Vinden jullie het leuk dat ze er is?"

Kind: "Ja."

Onderzoeker: "Best speciaal he?"

Kind 3: *Brief uit Hollanda* gaat over Karim en Karim vind ik leuk."

Kind 1: "Boeken lezen vind ik leuk."

[2-2-1]

Tijdens een bijeenkomst met de Schrijver in de klas, leggen de kinderen een behoorlijke mate van 'lenigheid' aan de dag met betrekking tot hun opgebouwde kennis van boektitels. Zonder daarop gestuurd te worden spelen ze met titels van boeken uit het oeuvre van de Schrijver:

Schrijver: "...Wie weet er een leuke boektitel?"

Er komen verschillende antwoorden:

Kind 1: "*Parreltje en de rap wedstrijd*"

Kind 2: "*Zusjes zijn in gevaar*"

Kind 3: "*De kleine dwerg is verdwaald.*"

Kind 4: "*Janice sport.*"

Kind 5: "*Roosmarijn is verdwaald.*"

De Schrijver herhaalt deze laatste titel lachend.

Kind 6: "*Eerste avontuur.*"

Kind 7: "*Donald Duck bij de tandarts.*"

Kind 8: "*De kaper van de Nes.*"

Schrijver: "Ja, die komt me ook bekend voor. En jij?"

Waarop een ander kind roept: "Die heeft u geschreven!"

Het kind dat de beurt had gekregen, antwoordt: "*Berendje.*"

Schrijver: "Jullie zitten nou allemaal te slijmen met mij, hoor je dat? Zitten allemaal titels van mij te noemen. Nou, jij als laatste, maar niet een titel van mij."

Kind 10: "*De witte ridder.*"

Sommige kinderen noemen nog wat titels [niet goed verstaanbaar].

De Schrijver herhaalt één van de genoemde titels: "*Lieve Marije* (lacht). Oh, dat komt uit een hoofdstuk van een boek van mij. Ja... *Ridder gezocht*, heet dat boekje."

Kinderen: "Ja!"

[2-4-3]

De laatste reactie van de Schrijver illustreert dat kinderen niet alleen parate kennis ontwikkeld hebben van de titels van de boeken van de Schrijver, maar ook van de inhoud van haar boeken. Deze constatering doet de Schrijver ook in haar weblog:

In de deuropening van de klas van juf M. bleef ik verbaasd staan. Wat was hier aan de hand? Twee jongens praatten met elkaar, maar... ik kende dat gesprekje al! Het was een stukje uit mijn boek *Gat in de nacht*. De kinderen uit groep 5 hadden het geoefend; het leek wel een toneelstuk.

[3-1-5]

Ook op andere manieren geven kinderen te kennen boeken van de Schrijver gelezen te hebben.

De Schrijver vertelt aan leerkrachten over twee meisjes die tijdens de bijeenkomst een zelf bedacht verhaal vertelden:

"Daar zat een zinnetje in, dat hadden ze van mij. En dat werd ook twee keer herhaald. (...) Ze hadden het echt goed in hun hoofd zitten. Toen zeiden ze: 'Het laatste hapje was teveel'. En dat komt uit (...) *Het huis van Biels*. En dat werd ook nog een keer herhaald, van 'hoor je wel dat we jouw zinnetje gebruiken!' En ik ben er niet op ingegaan; daar was geen tijd voor, maar ik hoorde het wel. Dus ze zijn er (...) op hun manier wel mee bezig."

[1-2-4]

Wanneer de Schoolschrijver tijdens een oefening in de Schrijfklas stiekem een personage uit haar boek laat opduiken, hebben de kinderen dat feilloos door. Om dialogen te oefenen moeten de kinderen van de Schrijfklas een zelf uitgekozen figuur in hun hoofd nemen, en vanuit het perspectief van dat personage in gesprek gaan met iemand anders, die ook weer reageert vanuit het in zijn/haar hoofd gekozen personage. Aanvankelijk vinden de kinderen het lastig, maar al snel zitten ze goed in het spel en spreken ze met veel plezier vanuit hun zelf gekozen personage. Uiteindelijk doet de Schoolschrijver ook mee.

Kind: "Moet je naar de WC?"
Schoolschrijver: "Ja, wel, maar... er is geen WC papier."
Kind: "Hier, ik kan het halen, want ik kan vliegen."
Schoolschrijver: "Kan jij vliegen? Dat is fijn! (...) Wil je mij op je rug nemen dan?"
Kind: "OK. Zit maar op mijn eh... WC bril."
Schoolschrijver: "Maar moet je dan niet je neus dicht houden?"
Kind: "Nee."
Schoolschrijver: "En, ben je dan niet bang dat je helemaal bruin wordt?"
Kind: "Nee."
Schoolschrijver: "Maar niemand wil ooit met mij spelen."
Kind: "Ik wel."
Ineens roept een ander kind heel hard uit: "Marietje Appelgat!"
En ook andere kinderen beginnen te roepen: "Marietje Appelgat!!"
En inderdaad: de Schoolschrijver blijkt Marietje Appelgat als personage in haar hoofd genomen te hebben.
[2-5-3]

2.2.2 Over boeken denken

Behalve dat de kinderen tijdens de periode dat de Schoolschrijver aan hun school verbonden is een grote belangstelling tonen voor het lezen van boeken, ontstaan er ook gesprekken waarin het niet zozeer gaat over boektitels en de inhoud van de in de boeken vertelde verhalen, maar waarin op een meer abstract niveau over het lezen van boeken gesproken wordt.

Een kind zegt dat ze graag dikke boeken leest. De Schoolschrijver vraagt naar de reden, maar daar komt het kind niet zo goed uit. Er ontstaat in de klas een uitwisseling van redenen waarom een dik boek fijn kan zijn. Eén van de genoemde redenen om dikke boeken te lezen is dat je dan niet zo vaak naar de bibliotheek hoeft te gaan. Dan komt een ander kind (D.) met een andere reden:
Kind (D.): "Ik vind een dik boek leuk, omdat, dan kan ik langer lezen. En als ik een leuk verhaal lees, wil ik er niet mee ophouden."
Schoolschrijver: "Ik wist dat ik het jou nog een keer moest vragen. Kijk, wat D. zegt is eigenlijk wat de anderen ook bedoelen, dat als je een dik boek hebt, en het is een fijn boek, dan is het lekker lang... dan kun je lekker lang blijven lezen voordat het op is. Het is net als bij snoep bij voorbeeld..."
Maar er zijn ook kinderen die van dunne boeken houden.
Iemand legt uit waarom hij van dunne boeken houdt:
Kind: "Omdat ik ze snel uit wil."
(...)
Schoolschrijver: "Waarom wil jij een boek snél uit hebben?"
Kind: "Omdat ik weer nieuwe boeken wil."
Schoolschrijver: "Wil je weer een nieuw boek? Jij hebt eh... leeshonger. Je bent ongeduldig. Je wilt nog een verhaal, en nog een verhaal, en nog een verhaal. Zo? Of wil je buiten gaan spelen?"
Kind (lachend): "Nee!"
Schoolschrijver: "Je wilt gewoon nog een verhaal en nog een verhaal en nog een verhaal. Kijk, dat kan ook. Sommige kinderen kiezen zo."
Een ander kind geeft aan dat ze lezen wel leuk vindt, maar dat ze spelen leuker vindt, en dat ze daarom graag een dun boek leest.
[2-4-2]

Ook in de Oudersalon wordt op dit meer abstract niveau gesproken van boeken en lezen.

Moeder: "Kinderen moeten het leuk vinden. En meestal zie je bij kinderen, kijk... het is een kwestie van wennen. Maar als ze eenmaal een verhaal beginnen... dat is ook bij mij: als je 't verhaal begint, dan wil je 't gewoon afmaken. Dan ga je toch lezen, want je wilt toch weten wat... 't is net een film!"

[5-1-1]

Het weblog getuigt van de zowel concrete als meer abstracte wijze waarop gesproken wordt over boeken en verhalen:

Groep 6 (...) verbaasde me. Elk kind had een boek op tafel liggen, en daar waren heel moeilijke boeken bij. M. had bijvoorbeeld *Brief uit Hollanda* uitgekozen, misschien omdat het over Marokko gaat. Even dacht ik dat ik dubbel zag toen A. haar vinger opstak. Maar nee. A. is A. en M. is M....

En toch werden we terwijl we praatten ook af en toe even iemand anders. Twee vrienden begonnen opeens te vechten (niet echt) en ik werd de stinkende Marietje Appelgat. Daar gaat lezen over, want als je leest kruip je in een andere wereld. Dan lijkt het alsof je even niet jezelf bent. En je vergeet de wereld om je heen.

Als mijn moeder dan roept, vertelde een jongen, dan hoor ik het niet eens.

[3-1-3]

Een discussie over de vraag 'wat (voor)lezen toevoegt' tijdens een workshop voor leerkrachten levert een gemêleerd pallet op aan opvattingen en ideeën over lezen, voorlezen, boeken en verhalen:

Vraag: wat voegt voorlezen toe?

Leerkracht 1: "Heel veel dingen."

Schoolschrijver: "Nou vertel maar, begin maar ergens."

Leerkracht 1: "Jeetje... goed kunnen luisteren, je eigen fantasie bevorderen, zij horen het verhaal en dan hoop ik dat ze in hun hoofd daar allerlei beelden bij gevormd hebben,... ja gewoon, het vergroten van de woordenschat, het Nederlands horen, en plezier ook."

Leerkracht 2: "Zinsconstructies, zinsbouw."

Leerkracht 3: "Belangstelling voor lezen ontwikkelen."

Schoolschrijver: "En de belangstelling voor lezen ontwikkelen. Ja, dat is er ook nog een. Daar heb ik het daarnet met de ouders over gehad. Dat als je voorleest, dan leren de kinderen hoe leuk een verhaal is en gaan ze lezen en doen ze al die dingen die jij nu opnoemt, zélf. Zonder dat ze daarbij geholpen hoeven worden."

Leerkracht 3: "Je kan ze ook met verschillende types van boeken in aanraking brengen. Dat kinderen ook de verschillende soorten boeken kunnen benoemen."

Schoolschrijver: "Ja, ik heb de vorige week, of de laatste les heksenverhalen gedaan, maar van verschillende schrijvers. En daar heb ik de kinderen laten (...) daar heb ik de kinderen zo ver proberen te krijgen dat ze dan de verschillende typen van verhalen gingen onderscheiden. Daar kwamen ze met opmerkelijke vondsten, hoor! Van: ja, dit gaat over mensen, dat gaat over dieren. Had ik zelf helemaal niet aan gedacht. Ja, zei een jongetje (...), ja dat zijn fabels. Ik denk: oenk! Dat verwacht je toch niet? Dat was een 5^e groep. Dat verwacht je toch helemaal niet, dat ze dat onderscheid al kennen. Dus eh... Maar als ze het niet kennen, dan leren ze het op die manier. Dan leren ze ook boven een verhaal staan en op dat metaniveau denken óver verhalen, en dat is ook iets... Enfin, nu ben ik weer aan het woord. Stop."

[1-4-9]

2.3 Vertellen en verhalen

Spelen, dat is eigenlijk net zo iets als schrijven.

Als je speelt en als je schrijft, ben je even in een andere wereld.

Een wereld die je zelf verzint.

Dat is spannend!

Uit het weblog van de Schoolschrijver [3-1-2]

Het spel van vertellen en verhalen is het spel dat de Schoolschrijver bij uitstek beheerst en entameert. In dit hoofdstuk staat het leren bedenken van verhalen (2.3.1), het leren schrijven van goede verhalen (2.3.2) en het leren waarderen van verhalen (2.3.3) centraal.

2.3.1 Verhalen leren bedenken

De Schoolschrijver daagt de kinderen uit verhalen te bedenken. Bij aanvang van het traject maakt de Schoolschrijver de leerkrachten duidelijk dat ze de kinderen wil verleiden "om zich te storten in de wereld van boeken, verhalen en fantasie." [logboek onderzoeker, 1-1-7] De Schoolschrijver prikkelt de fantasie van de kinderen opdat de kinderen leren spelen met woorden en met verhalen.

De Schoolschrijver zet (met name voor de kinderen lastige) woorden in de schijnwerper via en vanuit het verhaal dat op dat moment verteld wordt:

De Schoolschrijver leest voor uit *Heksen* van Roald Dahl. Regelmatig zijn er reacties van kinderen te horen tijdens het voorlezen. Na afloop van het voorlezen vraagt de Schoolschrijver wie er nog meer wat over heksen weet.

Kind: "Ik weet dat ze [...moeilijk te verstaan...] een prooi maken voor haar."

Schoolschrijver: "Jaaaa! O, wat een moeilijk woord, een prooi. Wat knap dat je dat woord kent! Ja, heksen zien in elk kind een prooi. En dat wil zeggen [spanning in haar stem] dat ze die wil vangen, wil hebben, iets mee doen wat niet zo fijn is. Een kat ziet een vogeltje als prooi. Een kat [met spanning in haar stem] wil sluipen en vangen en zijn klauw er in slaan en opvreten."

[2-1-11]

De Schoolschrijver praat met de kinderen over een verhaal dat voorgelezen is deze week door de leerkracht. Ze vraagt wat Biels gedaan heeft.

Kind: "Hij heeft ze uit zijn huis verband."

Schoolschrijver: "Wat goed. Wat een moeilijk woord gebruik je. Hij heeft ze uit zijn huis verbannen, he? Verbannen, dat betekent wegsturen en zeggen dat iemand nooit meer terug mag komen. Dat gebeurt soms ook bij landen. Soms zet een land iemand over de grens, en zegt: 'Je mag nooit meer terugkomen.' Dat heet ook verbannen. En je kan het ook doen bij je huis. Bijvoorbeeld... even kijken hoor... iemand die heel aardig is, die er best tegen kan, bijvoorbeeld jij [en ze wijst een meisje aan]. Bijvoorbeeld, jij bent mijn buurvrouw en je komt altijd bij mij koffie drinken, maar op een dag zeg je iets lelijks over mijn kind wat helemaal niet waar is. Dus dan zeg ik tegen je [met een enigszins dreigende stem]: 'Ik wil je nooit meer zien, ik verban jou uit mijn huis.' En dan ga je natuurlijk achter mijn rug nog lelijker dingen zeggen over mij, en gelijk heb je dan, maar dat is verbannen. ... Dank je wel dat je even mee wilde spelen in het verhaal." [Kinderen lachen een beetje; het meisje in kwestie glimt van trots.]

[2-1-24]

Ook het fantasievol spelen met woorden gebeurt vanuit het verhaal:

Voordat de Schoolschrijver begint met voorlezen vraagt ze of iemand weet wat een pad is, en wat het verschil is tussen een pad en een kikker. Een meisje komt met het woord paddenstoel.

Schoolschrijver: "Dat is een hele goeie! Jaha! Daar dacht ik ook aan. Dat is wel een goeie. Een paddenstoel is paddenstoel genoemd omdat het lijkt op een stoeltje voor een pad. (...)

Een paddenstoel - dat weten jullie - ziet er uit als een krukje eigenlijk, he? En dat is omdat padden er op kunnen zitten."
[2-1-12]

Ook in het weblog kijkt de Schoolschrijver terug op dit creatieve woordspel:

De kinderen van groep 4 waren er al gauw in. (...) Padden horen bij heksen, maar... wat is een pad eigenlijk. Beesten die op een paddenstoel zitten, zei Ch., en sommige kinderen moesten daar om lachen, maar Ch. had groot gelijk. Kijk maar in het woordenboek. Daar zie je dat een paddenstoel een krukje is voor zo'n kikkerachtig beest.
[3-1-7]

Maar ook de Schoolschrijver zelf wordt door de kinderen geprikkeld in haar taalgebruik:

Nadat de Schoolschrijver heeft voorgelezen uit *Het huis van Biels*, vraagt ze de kinderen wie er wel eens een slaapfeest thuis gehad heeft: "Wie heeft er wel eens een slaapfeest bij hem thuis gehad, jongens?"
Kind: "Het is toch 'bij *zich* thuis?'"
Schoolschrijver: "Ja, bij je thuis. Wat zeg je?"
Kind: "Het is toch 'bij *zich* thuis?'"
Schoolschrijver: "Eh, ja... Ja, wat knap zeg. Waanzinnig. 'Wie heeft er wel eens een slaapfeest bij *zich* thuis gehad?' Ja, ik zeg het fout. Als je het zegt mag je wel dat soort fouten maken, dan zeg je ook wel 'ik ben bij hun geweest', en eigenlijk is dat niet goed. Hoe weet jij dat zo goed?"
Kind: "Geleerd."
Schoolschrijver: "Godsallemachtig! Dan heb je of een hele goede meester of je hebt hele goede hersens, of je vergeet nooit wat, of je bent gewoon heel goed van jezelf in het algemeen. Nou, ik ben onder de indruk. Eh... maar nu... wie had er wel eens een slaapfeest bij *zich* thuis gehad?"
[2-1-25]

Naast het spelen met woorden stimuleert de Schoolschrijver bij de kinderen ook het spelen met verhalen. Dit doet ze bijvoorbeeld door in te gaan op (op het eerste gezicht) onmogelijke oplossingen die kinderen aandragen:

Schoolschrijver: "(...) Wie van jullie - hou je vinger omhoog, en hou 'm omhoog wanneer het klopt wat ik nu zeg: Wie van jullie is zelf wel eens betoverd door een heks?"
Kinderen grinniken en op één na gaan alle vingers naar beneden.
Schoolschrijver (tot de jongen die zijn vinger nog omhoog heeft): "OK, kom maar hier, jij bent de kampioen fantasie. Jongens - hoe heet je ook al weer?"
Het kind zegt zijn naam (J.)
Schoolschrijver: "Geef hem een enorm applaus! J. is koning van de fantasie!"
Applaus klinkt.
J. geeft aan dat hij in zijn droom betoverd is door een heks. De Schoolschrijver schrijft zijn naam op, en vraagt aandacht voor het verhaal van J.
Schoolschrijver (fluisterend): "Luister, hier staat een aanstaande schrijver misschien wel!"
J.: "Mijn droom was: ik kwam uit bed. Ineens zie ik: alles is groen. Alles is allemaal groen. Ik maak de kast open, er is licht, en de heks [komt] er uit. [De Schoolschrijver maakt een schrikgeluid]. En: 'Abracadabra, verander nu maar eens in een kikker.' En toen werd ik heel hard wakker."
Schoolschrijver: "En toen, was je toen een kikker?"
J.: "Nee."
Kinderen lachen.
J.: "Toen moest al, toen moest ik al naar school."
[2-1-14]

De Schoolschrijver stelt aan de orde dat het ene verhaal grappiger kan zijn dan het andere. Zo is het verhaal van Annie M.G. Schmidt (dat zij zojuist voorgelezen heeft) een verhaal met een knipoog. Annie M.G. Schmidt neemt niks of niemand serieus; zelfs zichzelf niet.
Schoolschrijver: "En daarom is dit een grappiger verhaal. Want wie kent een koningin die wel eens in de perenboom klimt?"
Kinderen: "Nee..."

Schoolschrijver: "En wie kent er een koningin die een ei gaat zitten uitbroeden in de lindeboom?"
 Kinderen reageren [onverstaanbaar] (...)
 Schoolschrijver: "Maar jij, nog een keer je naam alsjeblieft..."
 Het meisje noemt haar naam (R.). [het is onrustig]
 Schoolschrijver: "Jij zei dat jij een koningin - stil jongens, want er is hier iets heel bijzonder aan de hand. R. kent echt een koningin die een ei uitbroedt, toch?... En hoezo, waar woont die koningin?"
 R.: "Eh.. weet ik niet zo goed." [rumoerig]
 R.: "... in het Flevopark."
 Schoolschrijver: "Zo jongens, nu weten we het. De koningin zit haar ei uit te broeden in het Flevopark. En wat komt er uit dat ei?"
 Verschillende reacties door elkaar. (...)
 Schoolschrijver: "R., wat komt er uit dat ei?"
 R.: "Een koe."
 Schoolschrijver (roept vrolijk uit): "Een koe!" [er wordt gelachen] (...)
 Schoolschrijver: "O., wat zei jij?"
 O.: "Een heks."
 Schoolschrijver: "Er komt een heks uit. ... O, dat vind ik wel een goed idee. Dat er een heks uitkomt; als je een heksenei krijgt, dat er een heks uitkomt. (...) Jongens, het is bijna tijd. Ik ga jullie de kans geven om al die goede ideeën die in jullie hoofd zitten [het wordt rustiger] op te schrijven op een blaadje of als email. Dat mag je zelf weten. (...) Annie M.G. Schmidt was ook niet altijd schrijfster. Die is ook kind geweest die gewoon maar verhaaltjes verzong. Dus."
 [2-1-27]

Ook leerkrachten merken in hun eigen lessen dat de kinderen hun fantasie gebruiken en verder gaan met een voorgelezen verhaal:

"En dat is grappig, vanmorgen heb ik een verhaaltje voorgelezen van jou, *IJs*. Het verhaaltje was heel snel afgelopen, en toen zaten ze echt te fantaseren. En R. riep: 'Er zal een hond bij komen, en die likt.' En een zei: 'Ja, maar dan heb je bij voorbeeld een regenworm er bij.' Dus ze gaan gewoon mee fantaseren. Het verhaal is veel te kort, denk ik, en dan gaan ze zelf een stukje er bij plakken. Dat is wel grappig."
 [1-4-10]

2.3.2 Goede verhalen leren schrijven

Op verschillende en vaak verrassende manieren leert de Schoolschrijver de kinderen hoe een goed verhaal verteld wordt. Zo leest de Schoolschrijver in een bijeenkomst met de kinderen het begin van een verhaal voor, en vraagt ze de kinderen hoe het verhaal zou kunnen vervolgen:

Uiteindelijk komt de Schoolschrijver bij J. uit. J. begint het vervolg van zijn verhaal met de laatst geïntroduceerde figuur in het door de Schoolschrijver voorgelezen deel van het verhaal. De Schoolschrijver reageert enthousiast: "Ik zal jullie uitleggen waarom J. chef verhalenverteller is." En ze vraagt om een klein, licht meisje dat niet bang voor haar is. A. meldt zich aan.
 Schoolschrijver: "Stel je voor dat ik haar aan haar haar meetrek [tegen A.: 'Loop maar met mij mee']; en dat ik later bedenk dat het handiger is wanneer ik haar onder mijn arm meeneem." [En de Schoolschrijver neemt A. onder haar arm en loopt met A. onder haar arm heen en weer voor de groep kinderen!] "Als ik A. steeds onder mijn arm heb, en ik doe van alles, dan moet er aan het einde iets gebeuren met A. Het heeft een functie."
 De kinderen hebben heel erg veel plezier!
 [2-1-20]

De kinderen hebben verschrikkelijk veel plezier in deze beeldende uitleg van de Schoolschrijver, en leren spelenderwijs dat niets in een verhaal voor niets verteld wordt. In de Schrijfklas wordt serieus en hard gewerkt aan het schrijven van een goed verhaal. De 'echte schrijverdingen' worden geleerd.

En wat zijn dat dan, echte schrijversdingen?
Je moet heel goed kunnen kijken.
Je moet je heel goed in je hoofdpersonen kunnen verplaatsen.
Je moet weten hoe je een verhaal opbouwt, met een kop, een buik en een staart.
En je moet er iets van jezelf in leggen.
Weblog Schoolschrijver [3-2-4]

In de concrete praktijk ziet dat leren van 'echte schrijversdingen' er als volgt uit:

De kinderen uit de Schrijfklas hebben de vorige keer de opdracht gekregen een verhaal van drie regels te schrijven dat een kop, een buik en een staart heeft. Een week later leest de Schoolschrijver de verhalen om de beurt voor, en bespreekt ze de afzonderlijke verhalen met de kinderen. Zo vraagt ze een van de kinderen naar de staart van het zojuist voorgelezen verhaal: hoe loopt dit verhaal af?

Kind 1: "Dat hij geen computer mag."

Schoolschrijver: "Is dat het einde van een verhaal?"

Kind 1: "Nee. Nee, het heeft geen slot."

Schoolschrijver: "Het heeft geen slot. (...) A., wat wou jij zeggen?"

Kind 2: "Kijk, eerst was: hij mag geen computer. En op het eind is het weer het zelfde: hij mag nog steeds geen computer. Maar op het laatst moet hij hem wel krijgen, of zo."

Schoolschrijver: "Er moet wat gebeuren, bedoel je."

Kind 2: "Ja!"

Kind 3: "Het probleem moet opgelost [worden]."

Schoolschrijver: "Ja. Eigenlijk, eigenlijk, jongens, is dit alleen een inleiding. De kop. Het gaat over deze jongen, en dit is zijn probleem. Of: het gaat over deze ouders, en dit is wat ze willen."

[2-5-2]

De Schoolschrijver heeft een verhaal voorgelezen, en de kinderen mogen aangeven of ze het een goed verhaal vonden of niet. Waarbij een goed verhaal een kop, een buik en een staart heeft.

Kind 4: "Ik vind het gewoon een leuk verhaal."

Schoolschrijver: "Ja, maar dat was geen argument, weet je nog? Je moet zeggen of het een kop, een buik en een staart heeft. En of het zegt wat het zeggen moet. R., jij hebt je duim omhoog."

Kind 5: "Het past bij elkaar, alleen de staart [niet goed verstaanbaar]."

Schoolschrijver: "Ja, 't zit 'm in het woordje 'opeens'. Dat vind je te 'opeens', omdat dat eigenlijk in de buik uitgewerkt had moeten worden. In de buik zou daar een reden moeten zijn waarom die weer vrienden ging maken."

Kind 5: "Ja, want ze hebben ruzie, en ze gaan oorlog maken, en dan zijn ze weer vrienden."

Schoolschrijver: "Ja. Dat is dus een beetje het omgekeerde van wat M. net zei. Het is níet zo logisch. OK. N., jij hebt je duim half."

Kind 6: "Het is een goede opbouw, alleen eh... we weten niet waarom hij vrienden ging maken. En waarom eh... waarom hij vrienden ging maken dat snappen wij niet."

Schoolschrijver: "Dus als degene die dit heeft geschreven dit zou gaan uitwerken tot een heel verhaal, dan zou diegene aandacht moeten geven aan de reden waaróm die man opeens weer vrienden ging maken."

Kind [bevestigend]: "Waaróm."

Schoolschrijver: "Waaróm."

[2-5-1]

Ook de ouders worden deelgenoot gemaakt van de vorderingen die de kinderen maken op het gebied van het schrijven van goede verhalen:

De verrassing van de dag was M. uit groep 6. Dat vonden de moeders ook, ze geloofden hun oren niet. 'Heb je dat zelf verzonnen?' vroeg een moeder ongelovig toen M. klaar was met voorlezen. Jazeker, M. had het zelf verzonnen. We hebben een kandidaat voor het Schrijfklasje erbij! Want lees maar eens:

Toen hij op de draak zat vroeg Hassan wat er aan de hand was. De draak zei dat Hassan in een andere dimensie was beland en snel terug moest gaan. Toen ze

onderweg waren zag Hassan rook en zei dat hij eerst daarnaar wilde, de draak zei nee maar toch gingen ze. Toen ze daar waren zagen ze een gevecht tussen Engeland en Spanje. De draak zei dat ze weg moesten maar het was te laat, er vlogen vuurpijlen in de lucht en eentje raakte de draak. De draak kon niet meer verder en viel neer.

Opeens vloog er een touw over de draak en Hassan heen, ze werden gepakt door de Engelse leger, dat was pech. Hassan moest snel iets verzinnen of ze werden gebruikt als slaven. De draak was bewusteloos dus kon niets doen. Opeens vlogen er heel veel steenvogels in de lucht te poepen op de Engelse leger. Hassan vond dat echt heel raar. De draak ging glimlachen en zei tegen Hassan 'kom op zet je touw op hun poep.' Hassan keek de draak gek aan en zij 'wat!' De draak zei 'doe het gewoon hun poep is zoo heet dat de touw ervan verbrandt'...

Hoe dat afloopt, kunnen jullie lezen in M.'s eerste echte boek. Of misschien horen als hij zijn hele verhaal voorleest. Misschien wel in de verteltent op het festival... Ik hoop dat ik M. later als collega tegenkom!

Weblog Schoolschrijver [3-1-9]

De kinderen krijgen ook feedback van de Schoolschrijver op verhalen die ze schrijven. Zo heeft een kind een verhaal gemaïld aan de Schoolschrijver, en op dat verhaal heeft zij feedback gekregen:

[Tekst kind:]

Verhaal 2.

Jasper woont naast de winkel met papa, mama en zijn zus Ellen. Ellen is een kattenkop. Ze bemoeit zich met alles. In de winkel kun je veel kopen. Vieze dingen zoals spruiten maar ook drop en pasta en friet!!!!

[Feedback Schoolschrijver:]

Dat is een goed begin! Ook hier zou ik wel meer over willen weten. Wat gebeurt er met Jasper?

Een verhaal heeft altijd een kop, een buik en een staart. De kop is er al, twee koppen eigenlijk. Dat is dus het begin. Nu het middenstuk. Maar bedenk eerst vast het eind (de staart). Een verhaal zonder staart is geen verhaal!

Succes!

Mailwisseling tussen de kinderen en de Schoolschrijver [2-7-3]

Ook in haar weblog maakt de Schoolschrijver opmerkingen bij verhalen van kinderen, zowel bij verhalen geschreven door individuele kinderen, als bij verhalen die gezamenlijk bedacht zijn tijdens de bijeenkomsten met de Schoolschrijver:

Een heel bijzonder verhaal vond ik dat van T. Het begint zo:

Lenieya is jarig. Maar papa en mama zijn het vergeten. Lenieya doet hieper, papa is daardoor wakker geworden. Mama schrikt er ook van. En toen keek papa naar de kalender. Oh, onze dochter is jarig! Ja, we moeten snel traktaties maken en het huis versieren...

En het eindigt zo:

Ja, en de taarten die halen we op bij hema en dan gaan we het huis versieren...

T. heeft heel goed begrepen dat het begin en het eind van het verhaal met elkaar te maken moeten hebben. Dus zij mag ook met de schrijfclub meedoen! [3-2-3]

In groep 4 zitten een paar kinderen die heel goed verhalen kunnen bedenken. Ze bedachten bijvoorbeeld wat er gebeurt als de vieze Marietje Appelgat bij de kassa komt.

Dan rent iedereen weg! zei de een.

Of ze vallen flauw, zei de ander.

En dan is Marietje meteen aan de beurt, zei de derde.

Maar als de kassameisjes nou ook flauw vallen? vroeg de volgende zich af.

Nou, bedacht weer een ander, eentje is er verkouden, en die ruikt niet hoe erg Marietje stinkt.

Dan kan Marietje tóch afrekenen!

Ik had niet verwacht dat kinderen uit groep 4 al zo slim zouden zijn. Ik denk dat er misschien nog wel een toekomstige schrijver tussen zit... Of een schrijfster natuurlijk.

[3-1-3]

De Schoolschrijver is blij verrast door de hoeveelheid verhalen die de kinderen schrijven. Zo schrijft ze in haar weblog:

In groep 4 werd ik overdonderd door de hoeveelheid verhalen. Bijna iedereen had er een ingeleverd. Mijn tas was een stuk zwaarder toen ik naar huis ging! Eigenlijk een eer dat ik al die mooie verhalen mag houden...

[3-2-3]

Dat de kinderen daadwerkelijk meer zijn gaan schrijven dankzij de Schoolschrijver, wordt opgemerkt door ouders, in logboeken van leerkrachten, en in evaluaties met de directie:

Tijdens de Oudersalon is Lydia in haar spullen op zoek naar het verhaal dat een van de kinderen van een van de moeders geschreven heeft. Ondertussen vertelt de moeder:

Moeder: "Ze had nog meer verhalen thuis, hoor. Ze had iets van drie verhalen opgeschreven, en uiteindelijk werd het volgens mij die, dat ze heeft gegeven."

Schoolschrijver: "O, dat heeft ze zelf uitgekozen, de beste uitgekozen."

Moeder (lachend): "Ja! Want ze heeft er meer thuis geschreven."

Onderzoeker: "En deed ze dat altijd al, of is dat nu echt eh..."

Moeder: "Nee, nee. Dat is nu echt gekomen. Daarvoor deed ze dat niet, zelf schrijven."

Onderzoeker: "Wel wat lezen misschien?"

Moeder: "Jawel. Lezen doet ze wel heel graag."

Schoolschrijver: "Dat kun je merken."

Moeder: "Maar schrijven... nee. Ze verzon wel zelf verhalen. Zegt ze: 'Nou ik ga een verhaaltje vertellen.' Dat doe ik zelf ook, he. Van: 'Weet je wat, ik ga een verhaaltje zelf verzinnen.' En dan blijf ik vertellen en dan komt van het een het andere. Dat doet zij dus ook. Tegen mijn zontje zegt ze: 'Ik ga je een verhaaltje vertellen.' En dan gaat ze allemaal dingen verzinnen, weet je. Ze maakt er zelf een verhaal van. Maar schrijven, dat deed ze eigenlijk nog niet."

[5-1-1]

Het was leuk om te zien dat de kinderen meer begonnen te schrijven.

Logboek leerkracht [6-1-8]

Op de vraag of er dingen zijn opgepakt en voortgezet in de klas, brengt een van de directeuren het schrijven ter sprake.

Directeur: "Het schrijven is volgens mij met name opgepakt. Want dat is iets wat, in onze taalmethode bijvoorbeeld..., die leergang zit daar helemaal niet goed in. Er is geen enkele taalmethode volgens mij waar dat goed in zit, want dat is heel moeilijk om kinderen aan het schrijven te krijgen. We hebben in groep 8 een leerkracht die graag met kinderen schrijft, maar over het algemeen is dat heel moeilijk. Er zijn van die standaard opbouwdingen waar je eigenlijk helemaal niet vrolijk van wordt als je dat moet aanbieden. En ik heb het idee dat het schrijven met name juist in de groepen waar zij geweest is..., dat mensen daar meer mee kunnen. Dat ze een stimulans hebben: 'O ja, leuk, ik kan er mee aan de slag.' En dat moet je natuurlijk eigenlijk vasthouden. En kinderen hebben dat ook. Schrijven is leuk geworden."

Eindevaluatie [4-4-1]

2.3.3 Verhalen leren waarderen

Behalve dat de Schoolschrijver aandacht besteedt aan het leren bedenken van verhalen en het leren schrijven van goede verhalen, prikkelt de Schoolschrijver de kinderen ook verhalen te waarderen. En die waardering te onderbouwen. Zo daagt ze de leden van de jury uit hun oordeel over een verhaal te onderbouwen.

De Schoolschrijver vraagt aan een jurylid dat niet op een bepaald verhaal gestemd heeft, wat hij niet goed vond aan dat verhaal, opdat de schrijver van dat verhaal zijn verhaal nog kan verbeteren.

Kind 1: "Het was niet zo'n avontuurlijk verhaal. En ik hou meer van avonturenverhalen."

Schoolschrijver: "OK. Dus dat is een kwestie van..., genre heet dat. Jij houdt gewoon meer van een ander sóort verhaal. Weet je nog, dat we het daar over hadden in de klas?"

Ze stelt de vraag aan iemand anders, maar nu over een ander winnend verhaal.

Kind 2: "Ik heb voor J. gestemd, omdat... ja, het gaat echt over meisjes. En over meisjesdingen. En niet van voetbal bijvoorbeeld voor jongens."

Schoolschrijver: "OK. Dat is ook..., genre heet dat. Jij kiest voor een ander soort verhaal. Dus je kiest juist voor een meisjesverhaal. M. kiest voor een avonturenverhaal, jij kiest voor een meisjesdingenverhaal. Je bent niet de enige. (...) Maar we zijn er naar op zoek wat er nog verbeterd zou kunnen worden aan Y.'s verhaal. En dan moeten we dus weten wat er niet goed was aan Y.'s verhaal. Eh... jij mag het zeggen."

Kind 3: "Hij had het alleen over gevangenis en gevangenis met boeven en gevangenis. Dat vind ik niet zo leuk. Ik wil het spannend houden. Ik wil ook dat er veel dingen veranderen. Hij heeft het alleen over gevangenis en de boeven. Dat vind ik niet zo leuk. Dan weet ik al wat er later gaat gebeuren. Maar dat wil ik niet. Ik wil juist dat het spannend gaat gebeuren. Net als bij J. (...)"

Schoolschrijver: "OK. Ik snap wat je wilt zeggen. Wat je wilt zeggen is dat het voorspelbaar is. Ze doen een misdaad, ze komen in de gevangenis, en je weet wat er gaat gebeuren. Bij J. zaten er meer verrassingen in."

(...)

Kind 3: "Hij [Y. - ML] gaat de verrassing al zeggen aan het begin. En dat wil ik niet. Ik wil juist aan het eind, want dan wordt het spannend."

[2-6-3]

2.4 Betrokkenheid kinderen

Voordat de bijeenkomst begint staat de Schoolschrijver in de gang. De deur naar het lokaal staat een klein stukje open. Een meisje krijgt de Schoolschrijver in het oog, en zwaait naar haar.

Logboek onderzoeker [2-4-1]

De betrokkenheid van de kinderen bij de activiteiten van de Schoolschrijver wordt in dit hoofdstuk geïllustreerd aan de hand van reacties van de kinderen zelf (2.4.1 t/m 2.4.3) en aan de hand van waarnemingen van anderen met betrekking tot de reacties van de kinderen (2.4.4).

2.4.1. Luisterende kinderen

De betrokkenheid van kinderen kan afgeleid worden aan factoren als lichaamstaal (zitten ze stil, of zijn ze beweeglijk), en rumoerigheid.

Bij het voorlezen van het verhaal is het helemaal stil en zitten de kinderen helemaal stil. Maar als de Schoolschrijver er wat omheen gaat vertellen, worden sommige kinderen wat onrustiger.

Logboek onderzoeker [2-1-7]

Tijdens de bijeenkomst over heksen leest de Schoolschrijver voor over Tom en Lien. In het verhaal zit een herhaling, die door een aantal kinderen hoorbaar wordt opgemerkt:

In het verhaal ziet Lien iets wanneer ze door het raam kijkt:

Schoolschrijver (leest voor): "...Ze kijkt door het raam. Daar vloog iets. Iets dat dun is. Iets met een hoed. Wat is dat? Is dat iets, of is het niets?..."

Kind: "Het was een heks."

Schoolschrijver (fluisterend): "Het was misschien wel een heks..."

Enkele kinderen: "Ja, ja... een heksje."

Het verhaal gaat verder.

Wanneer de formulering terugkomt (waarbij nu Tom door het raam kijkt) "...Hij kijkt door het raam. Daar vloog iets. Iets dat dun is. Iets met een hoed. Wat is dat?" reageren opnieuw enkele kinderen: "De heks, een heks."

[2-1-13]

2.4.2. Kinderen die meedoen

De kinderen doen goed mee. Wanneer de Schoolschrijver vragen stelt, komen er steeds antwoorden van verschillende kinderen. Om een voorbeeld te geven:

Een kind zegt dat er tijdens het voorlezen geen vragen gesteld mogen worden.

Schoolschrijver: "Nee, jullie mogen niet vragen stellen tijdens een verhaaltje. En dat is logisch, tenminste dat snap ik, want daar is een goede reden voor. Kan iemand - dat is een heel moeilijke vraag - kan iemand bedenken waarom je tijdens een verhaaltje niet - jullie mogen ook meepraten hoor, jongens - waarom je tijdens een verhaaltje geen vragen mag stellen. ... Jij weet dat natuurlijk, dat snap jij wel, want jij bent zelf een schrijver. Even kijken of jij het weet."

Kind 1: "Omdat... daarna... de lezer is dan in de war."

Schoolschrijver: "Dan raakt de lezer in de war. En wat wou jij zeggen?"

Kind 2: [niet goed te verstaan]

Schoolschrijver: "Dan weet de lezer niet waar je gebleven bent. Maar wat gebeurt er met de kinderen die luisteren? ... Wat denk jij?"

Kind 3: "Ze worden heel druk."

Schoolschrijver: "Ze worden drúk! Ja! En hoe komt dat dan, dat ze druk worden? ... Het is allemaal waar wat jullie zeggen. Wat denk jij?"

Kind 4: [niet goed te verstaan]

Schoolschrijver lacht: "Ze willen snel weg bij dat verhaal. Nou, ik hoop dat dat bij mijn verhalen niet zo is. Het zou natuurlijk kunnen. Wat denk jij?"

Kind 5: "Ze worden afgeleid."

Schoolschrijver (met een spannende stem): "Ze worden áfgeleid!" "En wat gebeurt er als je afgeleid wordt?"

Kind 6: "Dan weet je niet... dan weet je niet, eh... wat je leest, en eh... "

Schoolschrijver: "Ja, het is heel moeilijk uit te leggen, maar ik voel wat je bedoelt, en jij voelt hoe het zit. Als je afgeleid wordt, dan word je uit het verhaal gehaald. Je zat ín het verhaal, en dan eh... gaat iemand vragen... juf, wat is eigenlijk een bal? En dan denk je: 'Wat een stommerik, die weet niet eens wat een bal is' (kinderen lachen). Dan heb je hele andere gedachten, en dan ben je helemaal uit het verhaal. Dat bedoelde jij zeker... Dat dacht ik al. Nou, dus daarom is het heel verstandig van de juf dat je niet vragen mag stellen tijdens het verhaaltje. Maar daarna kun je natuurlijk wel vragen."

[2-1-4]

De kinderen letten goed op. Zo gaat het in een bijeenkomst over pictogrammen op de rug van boeken. Pictogrammen die het genre van het boek aangeven en daarmee de lezer helpen bij het maken van een keuze voor een boek. Verschillende kinderen vertellen van avonturenboeken te houden, maar de Schoolschrijver moet constateren dat er geen apart pictogram ontwikkeld is voor avonturenboeken. De bijeenkomst gaat verder. De Schoolschrijver daagt de kinderen uit de betekenis van verschillende pictogrammen te raden. Op een gegeven moment (5 minuten en heel wat vragen en antwoorden later) raadt iemand dat een bepaald pictogram 'avontuur' kan betekenen.

Waarop verschillende kinderen reageren: "Dat is er niet!" [2-3-2]

Een jongen achterin de klas heeft van de Schoolschrijver de beurt gehad, maar het antwoord dat hij gaf was niet goed. Andere kinderen krijgen de beurt, op zoek naar het goede antwoord. De jongen achterin de klas kijkt teleurgesteld, maar ineens schiet zijn vinger weer omhoog. Het ziet er naar uit dat hij heeft nagedacht, en nu een nieuw antwoord heeft. [2-3-3]

Aan het begin van een andere bijeenkomst vertelt de Schoolschrijver dat ze een hele stapel heksenboeken heeft meegenomen. De kinderen reageren enthousiast: "Yeah!" [2-1-9] Er is tijdens die bijeenkomst veel animo onder de kinderen om iets te vertellen over wat heksen zijn. [2-1-11]

Wanneer de Schoolschrijver in een groep voorleest uit een boek, schrijft een meisje dat vlak bij de Schoolschrijver zit de titel van het boek op. [2-1-26]

Overigens wil hiermee niet de indruk gewekt worden dat al de kinderen de volle 100% van de tijd aandachtig betrokken zijn bij wat de Schoolschrijver aan de orde stelt. Zo is er tijdens een bijeenkomst een jongen die niet actief meedoet, tot het aan het eind van de bijeenkomst over de jury gaat: hij wil heel graag bij de jury. [2-4-4]

2.4.3 Kinderen in discussie

Misschien wel een van de hoogtepunten van betrokkenheid van kinderen was de discussie over mannen en vrouwen naar aanleiding van de stelling van Roald Dahl dat een heks altijd een vrouw is:

In het boek *Heksen* van Roald Dahl wordt de opmerking gemaakt dat heksen altijd vrouwen zijn.

Schoolschrijver (leest voor): "'Een heks is altijd een vrouw. Ik wil niks vervelends over vrouwen zeggen. De meeste vrouwen zijn heus wel aardig. Maar het blijft een feit dat alle heksen vrouwen zijn.' [einde voorlezen] Hoe zou dat eigenlijk komen? Wie heeft er een gevoel over waarom heksen vrouwen zijn? (...) Jongens, waarom zou een heks altijd een vrouw zijn?... Eh... We gaan een vrouw voor het laatst bewaren, en een man nemen we eerst. Zeg jij het maar."

Kind 1: "Omdat vrouwen goed kunnen koken..."

Schoolschrijver: "Goed wat?"

Kind 1: "Koken."

Schoolschrijver: "Goed kunnen koken, ja, dus..."

Kind 1: "Dus... een heks kookt altijd soep, dus daarom is het dat altijd vrouwen heks zijn."

Schoolschrijver: "Een heks maakt altijd soep. En meestal is het een... wat voor een soort soep is dat?"

Kind 2: "Groene."

Schoolschrijver: "Een groene heksensoep. Kikkersoep."

(...)

Schoolschrijver: "En wat wou jij zeggen?"

Kind 3: "Omdat meisje irritant zijn."

Schoolschrijver: "OK. Dat is een heel interessante stelling. Maar ik wou eigenlijk even weten... (lacht)... nee, hier komen we op terug, want dit is geen onzin wat je nu zegt. Hoe heet je?"

Kind 3 noemt zijn naam (R.). Nadat het over de soep is gegaan - want daar wilde de Schoolschrijver het eerst over hebben - komt ze terug op de stelling van R. De Schoolschrijver haalt R. naar voren.

Schoolschrijver: "R. zei iets interessants. Hij zei: 'Omdat vrouwen zo irritant zijn.' En nou ben jij eventjes... je staat hier nou helemaal voor de groep, (...) Wil je het eventjes iets beter uitleggen, en dan gaan de anderen daarna met jou daar over praten. (...) Wat bedoel je precies met 'Vrouwen zijn heksen omdat meisjes of vrouwen irritant zijn'?"

Kind 3: "Nou eh... meisjes... zijn kattig. [gelach uit de groep; de Schoolschrijver zegt 'ja' ter bevestiging]

Schoolschrijver: "Maar waarom zijn ze nou heksen?"

Kind 3: "Omdat als je zegt: 'Ga deze eens eten', dan zeggen ze: 'Nee, ik ga deze eten.'"

Schoolschrijver: "Dus ze zijn ook nog eigenwijs..."

Verschillende kinderen: "Ja!"

Schoolschrijver: "... Maar wat heeft dat met hekserigheid te maken? Leg dat eens uit."

Kind 3: "Omdat heksen... ook eh... - hoe noem je dat - heksen alles willen."

Schoolschrijver: "OK! Dus jij bedoelt: 'Meisjes zijn al vervelend, dus voor hun is het makkelijk om dat laatste stapje te doen en een heks te worden.' Dat bedoel jij eigenlijk? OK. Nou is R. een jongen. (...) Nu wil ik van de meisjes horen waarom jullie denken dat R. dit zegt over meisjes en heksen. We zijn eigenlijk in discussie met Roald Dahl. We hebben het eigenlijk over wat Roald Dahl zei, he? Van 'Meisjes zijn altijd heksen'. Wat wil jij tegen R. zeggen?"

Kind 4: "Meisjes kunnen heksen zijn, maar jongens kunnen geen heksen zijn, want als zij heksen zijn kunnen ze geen drankjes maken." [kinderen reageren]

Schoolschrijver: "Ja, dat is wat J. al zei. De meisjes zijn geschikt, sttt, de meisjes kunnen koken dus kunnen ze drankjes maken. Maar wat ik bedoel is: R. is het die zegt: 'Meisjes zijn irritant.' Vind jij dat meisjes irritant zijn?"

Uit de groep klinkt zowel ja als nee.

Schoolschrijver: "Je kijkt er heel zielig bij. Ik geloof van niet, nee." (...)

Opnieuw nodigt de Schoolschrijver iemand uit iets te zeggen over de stelling van R.

Kind 5: "Meisjes denken wat ze willen, en daar gaan ze ook voor."

Kind 6 (na eerste deel zin): "Ja, dat is ook waar."

Schoolschrijver: "Meisjes denken wat ze willen, en dus...? (...) Gaan ze er voor... En dus... nog een stapje wil ik horen. Waarom worden meisje dan heksen genoemd, of worden ze heksen?"

Kind 7: "Ze maken altijd ruzie."

Reacties barsten los.

Schoolschrijver (wanneer de reacties enigszins bedaren): "OK jongens. R. zegt 'Meisjes zijn irritant'. M. zegt 'Meisjes maken altijd ruzie'. ... Even stil... Het moet heel even stil zijn. [het wordt rustig] Wie is het met R. en M. eens? [vingers en gejoel] Kijk naar de vingers, jongens. Dat zijn allemaal jongens! Dat zijn allemaal jongens! [het wordt weer rustig] En wie is het *niet* eens met M. en R.? [vingers en gejoel] Dat zijn allemaal meisjes..(...) In de wereld... in de wereld..." [blijft onrustig]

Kind 8: "Omdat ze zich overal mee bemoeien!"

Schoolschrijver: "Nog een reden, meisjes bemoeien zich overal mee. Maar stil. Wie in de wereld zijn der baas? De jongens of de meisjes?"

Veel geroep door elkaar heen.

Schoolschrijver: "Wie stemt er voor de jongens?"

Vingers en geroep.

Schoolschrijver: "We zijn geen wedstrijd aan het doen, de jongens tegen de meisjes. [nu is het weer rustig] We zijn wel een soort wedstrijd aan het doen. Ik ben aan het kijken wie

het slimste kan nadenken. Dus wie de kans maakt om Chef Heksenverhalen te worden vandaag. Dus daar zijn we eigenlijk naar op zoek."
De kinderen zijn zeer betrokken!!
Hilariteit alom.
[2-1-18]

2.4.4 Waargenomen betrokkenheid van kinderen

Behalve dat de betrokkenheid van kinderen direct zichtbaar is geworden (zie 2.4.1 t/m 2.4.3), is de betrokkenheid van kinderen ook indirect zichtbaar. Zo signaleren de leerkrachten betrokkenheid bij de kinderen:

Leerkracht : "Ik zie (...) in de klas, ze zijn er wel mee bezig zijn. 'Juf, wanneer mogen we de verhaaltjes inleveren?' (...) Ze zijn er thuis mee bezig, ze zijn er op school mee bezig, ze denken er over na. Ik had zo wie zo wel een erg leesklasje, ze vinden het heel leuk om gewoon ook boeken echt voor hun plezier te lezen, na hun werk zeg maar (...) Ze zijn er bij mij wel heel veel mee bezig ín de klas."
[1-4-2]

Leerkracht: "Wat bij voorbeeld steeds terugkomt, is eh... de dingen uitbeelden vinden ze heel leuk. Bij voorbeeld dat meisje wat jij een keer had opgetild, daar heeft ze het nog steeds over. Dat soort dingen. En ik heb ook een tekenopdracht gegeven in de klas om het huis van Biels te tekenen. Vorige week hebben we daar aan gewerkt. (...) Ik vind wel dat het heel erg leeft. Ze vroegen vanmorgen: 'Gáan we niet naar de schrijfster?' Dat vonden ze heel gek."
De leerkracht naast haar bevestigt dit.
[1-4-7]

In een gesprek met enkele leerkrachten en de Schoolschrijver zeg ik dat mij opviel dat de kinderen na afloop van de bijeenkomst niet weg wilden.
Onderzoeker: "De meester kreeg ze bijna niet naar de ouders, zal ik maar zeggen..."
Leerkracht 1: "Oh, OK."
Onderzoeker: "... ze bleven allemaal staan, ze waren allemaal bezig."
Leerkracht 2: "Want dan willen ze toch nog vragen stellen ook."
Onderzoeker: "Ja."
Leerkracht 2: "Dat merk je bij mij ook een beetje. Bij het weggaan, dan willen ze liefst alleen naar jou even toe om wat te vragen."
[1-2-1]

De Schoolschrijver merkt dat ook kinderen uit andere groepen dan de groepen waar zij komt, geïnteresseerd raken:

Schoolschrijver: "Net kwam er een jongen uit groep 8 naar me toe, en die zei: 'Wanneer heb je *Smokkelkind* geschreven?' Die zit in groep 8. Ik heb 4, 5 en 6, dus hij heeft niks met mij te maken. Daaraan merkte ik dat het langzamerhand begint te leven op school. En er schijnen ook al kinderen te zijn - heb ik net van I. [een leerkracht - ML] gehoord - die verhaaltjes aan het schrijven zijn. (...) Ik heb ook al verhalen gekregen van kinderen. En dat valt helemaal niet tegen, wat er binnen komt: dat is gewoon echt goed."
[1-4-1]

Ook het weblog van de Schoolschrijver getuigt van de betrokkenheid van de kinderen. Om een voorbeeld te noemen:

Ik heb natuurlijk ook voorgelezen, over Biels die een sneeuwstorm maakte in zijn huis. De kinderen wilden er niets van weten dat het zeepvlokken waren in plaats van sneeuwvlokken. Want als je eenmaal in een verhaal zit, wil je er niet meer uit.
[3-1-4]

In haar logboek heeft een leerkracht een aantal reacties van de kinderen genoteerd:

Reacties v/d II:

- H. vond Lydia grappig: goede uitleg van Marietje Appelgat
- Lydia praat teveel
- Tijdens het voorlezen beeldt ze alles goed uit.
Bijv.: lopen als een prinses
- Niet op de tafel zitten maar op een stoel!
- U vertelt het wel lief
- U leest mooi voor
- Het is gezellig dat u over vroeger vertelde toen u zo jong was als wij
- We vonden het verschil wat je over het boeken lezen vertelde tussen jongens en meisjes bijzonder om te weten.
- Grappig dat u over jongens zei dat ze wiebelbillen hebben
- Lydia komt altijd met een vrolijk gezicht binnen
- Ze werkt goed met ons samen
- We gaven haar complimenten en ze was blij
- U leest goed op toon!
- Het is leuk om van sommige boeken korte stukjes te horen.
- Soms doet ze ondeugende dingen.
Bijv. onder het hek van de Oostvaardersplassen kruipen
- Lydia heeft een grote woordenschat
- Lydia zegt dat we een wedstrijd gaan spelen en kijken wie er naar de volgende ronde mag.
Dan spelen we de wedstrijd en hebben daarna te weinig tijd om de II. te kiezen voor de volgende ronde.
- Ik vond het spannend dat ze kwam en vond haar lief en grappig.
- Als ze wat ging zeggen speelde ze altijd even met haar ketting.

[6-1-1]

Ook andere logboekpassages getuigen van de betrokkenheid van de kinderen:

Kinderen zeggen meteen dat ik moet gaan voorlezen.

Vragen of de schrijver nog een keer komt.

Voorgelezen.

Veel aandacht hiervoor.

Ze vonden het leuk.

(...)

's Morgens 8.30-8.50

Uit je "Lydia Rood" boekje lezen.

Sommige kinderen hebben het al uit!

[6-1-2]

De kinderen vinden het erg leuk.

Ze zijn zeer geïnteresseerd en hebben veel te vertellen.

[6-1-4]

Een I.I. [leerling – ML] kwam vol trots vertellen dat ze het boek *Drakeneiland* uit de bieb had gehaald.

[6-4-1]

Het voorlezen door Lydia vonden ze leuk.

Ik ook.

Al met al geslaagde 6 weken.

[6-4-1]

Dat de Schoolschrijver voor de kinderen echt onderdeel is geworden van de school, illustreert het volgende voorbeeld:

De Schoolschrijver en ik staan enkele minuten voor half negen in de ruimte waar de Schoolschrijver de eerste groep kinderen zal krijgen. Er komen drie kinderen de ruimte binnen. Bij het zien van de Schoolschrijver zegt één meisje: "O, het is maandag!"

Logboek onderzoeker [2-1-2]

2.5 Beleving

Y. en R. gilden van opwindning toen ze [in de Oudersalon – ML] vertelden hoe het was geweest in de klas. Ze konden veel van wat we hadden bepraat nog letterlijk navertellen.

Ik zat met mijn oren te klapperen en R.'s moeder was heel trots op haar dochter. En terecht natuurlijk.

Uit het weblog van de Schoonschrijver [3-1-9]

Zowel het (leren) vertellen van verhalen als het luisteren naar en lezen van verhalen zijn bezigheden die het gevoel en de emotie niet onberoerd laten. Verhalen proberen woorden te geven aan wat mensen (kunnen) ervaren; en het vertellen van een verhaal of het lezen van en luisteren naar een verhaal brengt ervaringen te weeg bij de vertellers en lezers dan wel luisteraars.

In dit hoofdstuk staat de beleving centraal van de kinderen (2.5.1), de ouders (2.5.2) en van de Schoonschrijver zelf (2.5.3).

2.5.1 De beleving van kinderen

Wat onmiddellijk opvalt in de bijeenkomsten met de Schoonschrijver, is het plezier dat de kinderen hebben.

De kinderen hebben plezier om de grappen, en om de wijze waarop de Schoonschrijver vertelt, praat en voorleest: haar mimiek en stemgebruik roepen vrolijke reacties op bij de kinderen. In het verhaal van de grote boze rotmoeder komt de zin voor: "Je bent de liefste rotmoeder van de wereld." De kinderen moeten hier om lachen. Ze vinden het ook leuk dat de Schoonschrijver zelf deze grote boze rotmoeder is.

Schoonschrijver: "Nou, jullie weten geloof ik wie dat is; jullie moesten zo lachen. Wie is die grote boze rotmoeder?"

Kinderen: "Jij!! U!!"

Schoonschrijver: "Eh, ik?!" En de kinderen lachen.

Ze lachen om de zelfspot van de Schoonschrijver: moeders zijn ook wel eens onredelijk.

Schoonschrijver: "Misschien jullie moeder niet, maar deze moeder wel." De kinderen lachen. [2-1-6]

Schoonschrijver: "En hebben jullie nog van Roosmarijn gelezen de afgelopen week?"

Kinderen in koor: "Jaaa."

(...)

Schoonschrijver: "Wat vonden jullie er van?"

Kinderen: "Leuk."

Schoonschrijver: "En vonden jullie het ook een beetje gek, of niet?"

Verschillende kinderen: "Ja, ja"

Schoonschrijver: "En dat grapje he, dat verhaal grapje. Weet je wel? Steek je linker arm omhoog, steek je rechterarm omhoog, steek je linkerbeen omhoog, steek je rechterbeen omhoog. En dat, wat gebeurt er dan?"

Enkele kinderen: "Valt ze, valt ze."

Schoonschrijver: "Valt mama op de grond, met haar dikke kont."

Kinderen lachen enthousiast.

[2-1-3]

Regelmatig zijn stralende kinderen waarneembaar in de bijeenkomsten met de Schoonschrijver:

De meisjes die (...) samen hun verhaal *Puffles* vertellen (uit het hoofd, afwisselend, soms samen) stralen. De Schoonschrijver stimuleert ze ook door hartelijk te lachen om de grappen in hun verhaal.

Logboek onderzoeker [2-1-15]

De Schoolschrijver maakt een meisje complimenten. Het meisje kijkt blij, en kijkt naar haar juf om te zien of de juf het ook gehoord heeft.
Logboek onderzoeker [2-4-5]

Het kind dat in zijn droom door een heks omgetoverd was in een kikker, en vervolgens 'heel hard wakker' werd en naar school moest (zie hoofdstuk 2.3.1), zag je stralen, betrekken en weer stralen:

Schoolschrijver, lachend: "Toen moest je al naar school! En toen had je gewoon nog dit lichaam? Gelukkig maar, want wat zou de juf gezegd hebben als je als kikker op school was gekomen? Zou je dan mogen blijven?"

J.: "Nee, want dan zou ik niet naar school gaan."

Schoolschrijver: "O, dus dan zou je niet naar school gaan?"

J.: "Dan zou, dan zou ik naar de rivier gaan."

Kinderen worden wat onrustiger.

Schoolschrijver: "Luisteren jullie, jongens. J., dit is echt knap. Jij kunt in het verhaal blijven: dan zóu je niet naar school gaan. Natuurlijk niet, wat moet die kikker op school? Dan zou je naar de rivier gaan. Of naar een - ja, kikkers zitten geloof ik meer in stilstaand water, maakt niet uit..."

Bij de complimenten van de Schoolschrijver straalt J. Wanneer de Schoolschrijver echter zegt dat kikkers niet in een rivier wonen, maar in stilstaand water, betreft zijn gezicht een beetje. Maar zodra ze zegt dat het niks uitmaakt, begint hij weer te stralen.

[2-1-14]

In gesprekken reageren de kinderen met eigen verhalen en ervaringen naar aanleiding van het verhaal dat de Schoolschrijver heeft verteld. De vragen van de Schoolschrijver nodigen daartoe ook uit (logboek onderzoeker [2-1-17]). Kinderen vinden dat prettig:

Het is kwart over 8. Ik sta voor een gesloten deur van de school. Kinderen spelen op het plein. Ik bel aan, maar er gebeurt (nog) niks.

Er komt een meisje naar me toe, en vraagt of ik naar binnen wil. Als ik bevestigend antwoord, zegt het meisje dat "ze daar binnen bezig zijn met die schrijver". Ik zeg haar dat ik ook voor de schrijver kom, en vraag haar of zij ook bij de schrijver is geweest. Het meisje zegt enthousiast ja, en als ik haar vraag wat ze er van vindt, antwoordt ze: "Het is leuk, want je mag steeds zeggen wat je zelf vindt." Dan word ik ontdekt bij de deur, en eindigt ons gesprek.

Logboek onderzoeker [2-1-1]

In een logboek van een leerkracht wordt de ervaring van de kinderen kort en krachtig geformuleerd:

De kinderen hebben er van genoten!

Logboek leerkracht [6-1-7]

2.5.2 De beleving van ouders

Zowel de Oudersalon als de Verhalentent werd gevuld door van trots glimmende ouders:

En daarna kwam I. voorlezen uit mijn boek *Marietje Appelgat en haar vieze vrienden*. Ze vergat af en toe adem te halen, maar ze deed het toch heel goed. De ouders luisterden héél stil. En haar eigen moeder was trots op haar, dat kon ik zien.

Weblog Schoolschrijver [3-1-8]

Tijdens de afsluitende manifestatie in de Verhalentent ontstaat een gesprek tussen enkele bezoekers:

Bezoeker 1: "Wat een fantasie he?"

Onderzoeker: "Leuk he?"

Bezoeker 2: "Ik vind dat ze nog goed schrijven hoor, die kinderen."

Onderzoeker: "Goed geschreven he?"

Bezoeker 1: "Ja."

Bezoeker 2: "Goed geschreven: in de goede volgorde, en de Nederlandse taal is best goed."
Onderzoeker: "Daar hebben ze ook echt hard op geoefend hoor."
Bezoeker 1: "Ik vind het heel mooi."
Bezoeker 2: "Ja, ik vind het echt knap."
Onderzoeker: "Ik ben een paar keer gaan kijken toen ze op school bezig waren. Ze hebben echt hard geoefend om te schrijven..."
Bezoeker 2: "Ja. Ik was echt verbaasd."
M: "Ja, leuk he."
Bezoeker: "Gewoon de taal, en hoe ze het schrijven, de kinderen."
[4-3-1]

Wanneer een jongen in de Verhalentent naar voren wordt geroepen om een boek op te halen, glimt de vader van de jongen van trots.
Vader: "Ah jongen..."
Onderzoeker: "Wat een verteller is hij, he."
Vader: "Ja, hij is gek op vertellen."
Onderzoeker: "Altijd al geweest?"
Vader: "De hele tijd. Thuis ook he. Altijd verhalen vertellen. Hij is gek op verhalen horen, he."
Onderzoeker: "U vertelt ook vaak?"
Vader: "Ik vertel ook. Maar dan vraagt hij mij: toen ik kind was, toen ik mijn leeftijd was, hoe deed jij als dit gebeurde... als dit of dat gebeurde. Heb jij ook ooit meegemaakt dat..."
Onderzoeker: "Fantastisch."
[4-3-1]

Ook een van de directeuren brengt de trots van de families in de Verhalentent ter sprake wanneer het traject geëvalueerd wordt:

Directeur: "Het idee dat je als kind ergens waar ook andere mensen komen jouw verhaal mag voorlezen, dat geeft natuurlijk een geweldige kick als kind. De familie van M. was ruim vertegenwoordigd. En de familie van Y. was er ook - vader, moeder plus twee zusjes. Wij zagen de blikken die vader en moeder - die uit elkaar waren gaan zitten, want dat hoort he - maar de blikken die ze wisselden toen Y. voorlas, daar sprak zo veel trots uit. De moeder van B. was er, en ik geloof de vader ook..."
Onderzoeker: "En de vader ook. Die zat naast mij."
Directeur: "Die was er ook, ja. En W. was er met haar moeder, maar die moest afzwemmen, dus dat was overmacht. Daar kon ze niks aan doen. Daar was verder geen familie bij. Maar van die andere kinderen was er wel de trots van de ouders. En met name de clan van M. (lachend)."
[4-4-1]

Niet alleen de kinderen maar ook de Schoolschrijver zelf doet de ouders glimmen:

De Schoolschrijver: "Ik wil trouwens even weten, van de mensen die uit de Arabische cultuur komen, kennen jullie Antar? De zwarte prins?"
Diverse bevestigende antwoorden. Moeders spreken kort met elkaar, zowel in de Nederlandse taal als in een Berber taal. Er klinkt vrolijk gelach. De Schoolschrijver vertelt dat ze die verhalen wil verzamelen en navertellen in het Nederlands. Ze vraagt de moeders om hulp bij het verzamelen. De moeders beginnen te stralen en zijn enthousiast.
[5-1-1]

Over die dingen hadden we het in de Oudersalon. En ook over verhalen vertellen, zonder boek erbij. Deze moeders hielden daarvan, en dat verbaasde me niet. Kennen jullie Antar, de Zwarte Prins? vroeg ik. Dat is een mythische verhaalfiguur in de Arabische wereld. Ze begonnen te glimmen: jazerker kenden ze die! Mooie verhalen! Zullen we ze verzamelen? vroeg ik. Dan schrijf ik ze op en hebben we een boek vol verhalen die oude Nederlanders nog niet kennen. (Er is een heel oude vertaling van Antar-verhalen die ik dan natuurlijk ook gebruik.) De moeders beloofden me te helpen en hun verhalen voor me op te schrijven. Ik verheug me er nu al op.
Ook over de kinderen ging het natuurlijk. Iedereen wilde weten hoe haar dochter of zoon het deed. Is Ay. niet verlegen? Is An. niet brutaal? Nee, dat viel eigenlijk allebei nogal mee.

De kinderen voelen zich thuis op school, en ze zijn niet bang voor mij. Ik kom toch ook gewoon om iets leuks met hen te doen?
De leukste vraag van de dag vond ik deze: gaan we volgend jaar nog door?”
Weblog Schoonschrijver [3-2-5]

2.5.3 De beleving van de Schoonschrijver

Hoewel het in het traject draait om de kinderen (de kinderen allereerst!) en hun ouders, mogen op deze plaats ervaringen en gevoelens van de Schoonschrijver zelf niet ontbreken. Want de kinderen en ouders hebben op hun beurt veel losgemaakt bij de Schoonschrijver:

M. kreeg een keihard applaus. Ik was heel trots op hem. En op de andere kinderen Sommige mensen praten over taalachterstand. Maar ik vind het fijner om te praten over wat kinderen goed kunnen. En een jongen die in groep 5 het woord 'onderdanen' gebruikt, heeft geen taalachterstand, hoor.
Weblog Schoonschrijver [3-1-8]

Ik las mijn eigen verhaal voor - het staat in het boekje dat iedereen kreeg - en als hoogtepunt kwam mijn collega M. Tegen die tijd was de overvolle verhalentent een soort hammam geworden. Maar iedereen bleef zitten tot het allerlaatste eind. En iedereen keek blij en trots. Ik was het meest trots van allemaal. Wat een talent heb ik onder mijn hoede gehad, die laatste maanden!
Weblog Schoonschrijver [3-2-9]

De laatste woorden van de Schoonschrijver in haar weblog spreken boekdelen:

Wekenlang heb ik van 'mijn' kinderen gedroomd.
En nu mis ik ze...
[3-2-9]

2.6 Het concept 'De Schrijver'

Tijdens het traject is ook een aantal opmerkingen gemaakt betreffende het concept van het hele traject van De Schrijver. Deze opmerkingen zijn gemaakt door de Schrijver zelf, leerkrachten en directeurs van de scholen en door ouders. In die volgorde zullen ze hier de revue passeren.

2.6.1 De Schrijver zelf

Tijdens een workshop met leerkrachten verwoordt de Schrijver wat ze doet:

"Ik ben geen leerkracht. Ik leer ze niks. Ik verleid ze alleen maar om in die wereld te stappen van lezen, schrijven, verhalen vertellen. En dat ze daarin dus mee gaan doen. En dat ze mij als een bondgenoot zien, en niet als iemand die hun iets te leren heeft. Dus dat het gaat leven voor ze. Dat ze het gaan zien als iets wat leuk is. (...)

Daarachter is (...) de gedachte dat als je plezier hebt in verhalen, dan ga je misschien ook verhalen lezen, en als je verhalen leest, dan ga je misschien ook... dan doe je vanzelf die kennis op die eh... melk is goed voor je, lezen is goed voor je... je woordenschat breid je uit. Je algemene ontwikkeling. Dat gevoel voor hoe een verhaal is opgebouwd. Verbeeldingskracht. Al die dingen waarvan wij weten dat het lezen goed voor je maakt, die komen dan langs die weg vanzelf.

Jullie besteden natuurlijk veel aandacht aan technisch lezen en dat is allemaal netjes opgenomen in het programma - in mijn tijd bestond dat nog niet, en ik ben toch een fervent lezer geworden, en dat komt omdat ik van huis uit het gevoel meekreeg hoe léuk lezen is. En dat geldt vast voor sommige anderen ook hier.

Dus ik ben aangenomen voor het plezier. En dat is een aanmerkelijk dankbaarder taak dan die van jullie, want ik mag de kinderen - zeg maar - uit hun schulp peutenen..."

[1-4-1]

Ook bij een tussentijdse evaluatie gaat ze in op wat ze als de taak van de Schrijver ziet:

"Ik probeer zo veel mogelijk uit te gaan van (...) het plezier van het kind in lezen. Dus ik probeer iets heel anders te zijn dan een juf die hun dingen gaat bijbrengen. Maar ik probeer te kijken wat er uit die kinderen zelf komt. Ik lees ze voor, ik laat ze zelf verhalen vertellen. Dat hangt dus ook heel erg van de kinderen zelf af, wat er gebeurt in zo'n groep. (...) Ik ga niet... , met een vooropgezet idee begin ik wel, maar ik laat het hangen van wat er dan opkomt. Waar de kinderen zelf mee komen. Want dat vind ik - als ik terugdenk aan toen ik zelf jong was - dat is het plezier van lezen. Dat je eigen verbeelding aan het werk gaat. Dus daar moet dan wel ruimte voor zijn. In de manier waarop het [nl. De Schrijver - ML] opgezet is, heb ik dat gewoon. Heb ik die ruimte aan alle kanten."

[4-2-1]

2.6.2. Leerkrachten en directeurs

Tijdens een workshop merkt een leerkracht van wie de klas niet meedoet met het traject van De Schrijver op, dat ze het betreurt dat De Schrijver niet schoolbreed wordt ingezet:

Leerkracht: "Ik wil nog wel iets toevoegen. Ik vind het jammer - ik ben van de bovenbouw - dat groep 7 en 8, en volgens mij ook groep 6, er niet bij waren. Want dit is gewoon sùperleuk! De kinderen zijn er dan nog bewuster mee bezig."

De leerkracht geeft aan dat niet alleen zij de wens heeft dat ook de bovenbouw meedoet; er zijn meer collega's.

Schrijver: "Er zijn ook al ouders geweest die dat vanochtend tegen mij zeiden."

Op het idee de Schrijver te laten werken met groep 1-8 wordt door anderen ook bevestigend gereageerd.

Leerkracht: "Ga zo door, ik vind het leuk."

[1-4-4]

Onafhankelijk van elkaar geven de directeuren van beide scholen aan dat het een meerwaarde is voor een school een kunstenaar in huis te hebben:

Directeur: "Als je een kunstenaar in de klas haalt, dan doet-ie iets wat wij niet kunnen. Omdat wij nou eenmaal leerkracht zijn, onderwijsmensen, die denken vanuit onderwijs. En een kunstenaar kijkt naar hetzelfde op een andere manier. Dat is hun taak."
[4-2-1]

Directeur: "Ja, ik vond het hartstikke leuk. De leerkrachten en kinderen volgens mij ook. Het is gewoon leuk om iemand in school te hebben die dan echt schrijver is (...) en daar met die lessen een geheel eigen invulling aan geeft (...). Iemand die vanuit zo'n heel andere hoek komt gaat anders met het onderwerp om. Dan krijg je ook weer andere resultaten bij kinderen. Dat vind ik altijd belangrijk. Dat is een reden waarom we regelmatig kunst en cultuur in de school halen."

Organisator: "Je zegt: 'Het voegt iets toe, wat leerkrachten zelf niet bijdragen. Via een kunstenaar, een schrijver, lukt dat wel.' Kun je dat toelichten? Ik ben natuurlijk heel nieuwsgierig naar: wat dan? Wat gebeurt er?"

Directeur: "Wat ik me herinner - moet ik het even terughalen hoor - eh... ze praat met die kinderen over lezen. Nou, [niet goed verstaanbaar] praten over lezen, dat doe je eigenlijk al niet zo veel. Behalve als het een les is waarin dat helemaal eh... dit is het doel dat je wil bereiken, die stappen neem ik daar naar toe. Je praat niet zozeer over, als leerkracht, over beleving en wat doet het met je? Je bent altijd maar bezig met: kinderen moeten leren lezen. Er zijn heel veel wegen die daar naar toe leiden. Maar niet, over het algemeen, een vraag als: Als jij dit verhaal nou leest, wie ben jij dan in dat verhaal? Met wie identificeer je je? Of: waarom vind je het zo mooi? Nou ja, dat zou je nog wel kunnen vragen hoor... Maar 'met wie identificeer je je? Wie ben jij als jij dit verhaal leest?' zo'n soort vraag... Of eh... die fantasieën over heksen - wanneer ben je nou een heks? - en eh... de kinderen die dan helemaal in hun fantasie met haar mee kunnen gaan, die gelegenheid is er vaak niet bij leerkrachten. Omdat altijd een leerkracht die druk heeft van: ik heb nog een half uur voor dit en een half uur voor dat en dat en dat. Dat belemmert een leerkracht soms om vrijuit te fantaseren, te associëren en de kinderen die ruimte te geven. En omdat zij alleen maar daarvoor binnen is, en omdat zij zo in elkaar steekt en dat leuk vindt en wil doen met de kinderen, komt het aan bod. Dat vind ik heel erg waardevol."
[4-4-1]

2.6.3 Ouders

Een moeder spreekt haar bezorgdheid uit over een mogelijke beëindiging van het traject van De Schoolschrijver aan het einde van dit schooljaar:

De Schoolschrijver is op zoek naar een verhaal van een van de kinderen. Ondertussen vraagt een moeder: "Na de zomervakantie gaat het nog door met de kinderen? Of eh... Komt u nog terug naar school?" De Schoolschrijver legt uit dat dat nog niet duidelijk is; dat dat van veel zaken afhankelijk is; en dat als het doorgaat er misschien een andere schrijver komt.

Moeder: "Oh, dus dan wordt het misschien een andere schrijfster?"

De moeder laat blijken dat ze dat wel jammer zou vinden: "Allemaal kinderen thuis praten over Lydia Rood nu." (...)

Onderzoeker: "Maar je zou het wel belangrijk vinden, dat het doorging?"

Moeder: "Ja, ja. Heel belangrijk. Dus daarom vraag ik ook of het doorgaat, of is het het einde dit jaar?"

[5-1-1]

3. Conclusies

In dit hoofdstuk zullen vanuit de dataverzameling en data-analyse conclusies getrokken worden. De data zullen hierbij – waar mogelijk – afgezet worden tegen relevante bestaande publicaties en onderzoeken. Tot deze publicaties en onderzoeken behoren ook documenten die door het primair onderwijs als richtinggevend beschouwd dienen te worden (kerndoelen, leerlijnen), aangezien het traject van De Schoolschrijver functioneert binnen het primair onderwijs en (weliswaar op geheel eigen wijze) wil bijdragen aan de binnen het primair onderwijs nagestreefde ontwikkeling van kinderen.

3.1 Taalvaardigheid

De Schoolschrijver heeft een positieve invloed op de taalvaardigheid van de kinderen. Deze positieve invloed kan op dit moment niet aangetoond worden aan de hand van toetsscores (al was het maar omdat het pilottraject daarvoor te kort was), maar indirect kan wel aangetoond worden dat er van een positieve invloed op de taalvaardigheid van de kinderen sprake is.

Binnen het schoolvak Nederlands worden met betrekking tot taalvaardigheid vier domeinen onderscheiden:¹

- a. Mondelinge taalvaardigheid
- b. Leesvaardigheid
- c. Schrijfvaardigheid
- d. Taalverzorging en Taalbeschouwing

In dit hoofdstuk zal worden nagegaan in hoeverre activiteiten van De Schoolschrijver een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de kinderen op deze vier afzonderlijke domeinen van taalvaardigheid. Hierbij zal met betrekking tot de vier domeinen gebruik gemaakt worden van het rapport *Over de drempels met taal en rekenen* van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, in de volksmond de commissie Meijerink (Expertgroep 2008), en van de rapportage *Voetstuk van de Pabo* waarin de kennisbasis voor het vak Nederlands gepresenteerd wordt (*Voetstuk* 2009).

In de afsluitende paragraaf (3.1.5) zal kort de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces aan de orde gesteld worden.

3.1.1 Mondelinge taalvaardigheid

Het domein mondelinge taalvaardigheid kent drie subdomeinen: gespreksvaardigheid, luistervaardigheid en spreekvaardigheid. Voor al deze subdomeinen geldt dat de leerling aan het eind van groep 8 in staat moet zijn deze vaardigheden in te kunnen zetten in alledaagse situaties op en buiten de school met betrekking tot vertrouwde, concrete onderwerpen of onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van het kind. (Expertgroep 2008, 17)

Deelname aan een discussie waarbij zowel hoofdpunten gevolgd worden als de eigen mening verwoord en met argumenten onderbouwd wordt, kan als indicator gezien worden van de beoogde *gespreksvaardigheid* van kinderen die de basisschool aan het eind van groep 8 verlaten. (Expertgroep 2008, 22) Zowel de paragraaf 'Kinderen in discussie' (2.4.3) als de voorbeelden waarbij de Schoolschrijver kinderen uitdaagt hun mening te verwoorden en onderbouwen (zie bijvoorbeeld paragraaf 2.3.3 'Verhalen leren waarderen') illustreren hoe de Schoolschrijver bijdraagt aan de gespreksvaardigheid van de kinderen.

¹ Zie bijvoorbeeld Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008) en *Voetstuk van de Pabo* (2009).

De *luistervaardigheid* is voor sommige kinderen op de proef gesteld door de Schoolschrijver. Denk bijvoorbeeld aan de reactie van een kind in een logboek van een leerkracht: "Lydia praat teveel." (paragraaf 2.4.4) Andere kinderen daarentegen spreken in datzelfde logboek hun waardering uit voor de wijze waarop de Schoolschrijver spreekt en voorleest (waarbij de kinderen dus luisteren): "Tijdens het voorlezen beeldt ze alles goed uit (...); U vertelt het wel lief; U leest mooi voor; het is gezellig dat u over vroeger vertelde toen u zo jong was als wij; we vonden het verschil wat je over het boeken lezen vertelde tussen jongens en meisjes bijzonder om te weten; grappig dat u over jongens zei dat ze wiebelbillen hebben; (...) U leest goed op toon!; het is leuk om van sommige boeken korte stukjes te horen." De kinderen hebben veel geluisterd tijdens de bijeenkomsten met de Schoolschrijver: geluisterd naar verhalen, geluisterd naar de Schoolschrijver, geluisterd naar elkaar. De veelvuldige reacties van de kinderen op de verhalen van de Schoolschrijver en van elkaar tonen aan dat de Schoolschrijver een actieve luisterhouding oproept bij de kinderen.

Onderzoek heeft aangetoond dat binnen het onderwijs aandacht voor de ontwikkeling van de *spreekvaardigheid* van de kinderen nogal eens in het gedrang komt. "Leerlingen krijgen niet op grote schaal gelegenheid tot spreken in het onderwijs. (...) Leerlingen spreken zelden langer dan een of twee zinnen achter elkaar. Spreekgelegenheid is voor ieder kind van belang, zowel voor de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden (hoe te handelen in gesprekssituaties) als voor de spreek- en luistervaardigheden. Juist langere beurten met meer eigen initiatief kunnen de taalverwerving van de kinderen sterk stimuleren." (Damhuis & Litjens 2003, 39)

De Schoolschrijver biedt de kinderen ruimhartig de gelegenheid te spreken. De Schoolschrijver nodigt en daagt de kinderen uit zich uit te spreken en verhalen te vertellen. De kinderen krijgen langere beurten met meer eigen initiatief. Het voorbeeld van het kind dat (in zijn droom) door een heks betoverd was in een kikker (paragraaf 2.3.1) kan als illustratie gezien worden van de ruimhartige spreektijd die de kinderen krijgen van de Schoolschrijver. Bovendien illustreert dit voorbeeld het eigen initiatief dat de kinderen in die spreektijd krijgen: het is het verhaal van het kind dat richting geeft aan het gesprek. De fantasie van het kind wordt gevolgd door de Schoolschrijver.

Omdat mondelinge taalvaardigheid nauw verbonden is met *woordenschatverwerving*, wordt in de kennisbasis voor het vak Nederlands de ontwikkeling van de woordenschat ondergebracht bij het domein 'mondelinge taalvaardigheid'. (Voetstuk 2009, 43). Woorden kunnen gezien worden als de bouwstenen van een taal. Voor iemand die zich in een taal wenst uit te drukken is het van belang zowel een royale hoeveelheid bouwstenen tot zijn beschikking te hebben, als de vele mogelijkheden van de bouwstenen verkend te hebben en steeds opnieuw te verkennen. Beide aspecten (uitbreiden van de woordenschat en verkennen van de mogelijkheden van woorden) komen aan bod bij de Schoolschrijver. Woorden worden vanuit de context van het verhaal in de schijnwerper gezet, verklaard, en onderzocht op mogelijke betekenissen: "Een paddenstoel is paddenstoel genoemd omdat het lijkt op een stoeltje voor een pad"; "(...) heksen zien in elk kind een prooi"; en Biels heeft mensen uit zijn huis verbannen. (paragraaf 2.3.1) Deze aandacht voor woorden en hun (mogelijke) betekenissen draagt er toe bij dat de woordenschat van de kinderen vergroot.

De Schoolschrijver stimuleert de mondelinge taalvaardigheid (inclusief woordenschatontwikkeling) van de kinderen.

3.1.2 Leesvaardigheid

"Lezen is een basisvaardigheid in onze maatschappij. Lezen speelt een rol op alle niveaus van functioneren in de maatschappij, niet alleen op school, waar leer- en studieteksten

gelezen worden, maar ook als burger die zich moet kunnen informeren en kranten moet kunnen lezen, of als werknemer die allerlei werkgerelateerde informatie tot zich neemt. Ook voor de taalontwikkeling is het belangrijk dat leerlingen zoveel mogelijk 'kilometers maken' in de geschreven taal. In onderzoek naar de taalontwikkeling tussen zeven en vijftien jaar is de relatie tussen vlot lezen, woordenschat en tekstbegrip een gemeenplaats." (Expertgroep 2008, 37)

"Een ieder die met lezers heeft gesproken weet dat na de opmerking 'dat was een mooi boek' commentaar volgt waarbij de inhoud van het boek en de persoonlijke beleving daarvan verstrengeld zijn. Als kinderen in brieven naar Achterwerk in de *VPRO gids* trachten uit te leggen waarom een bepaald mooi was, dan is ook daar die verstrengeling te zien: "Ik mis je, ik mis je, van Peter Pohl en Kenna Gieth. Dat vind ik zo'n mooi boek. Ik ben het nu voor de vierde keer aan het lezen en nog steeds moet ik erom huilen. Het boek gaat over een eeneiige tweeling en een daarvan gaat dood ...Het is echt heel erg aangrijpend" (...). Dit meisje vertelt iets over de inhoud en vooral ook over haar eigen emotionele beleving van die inhoud: 'nog steeds moet ik erom huilen'." (Tellegen & Frankhuisen 2002, 20)

Beide citaten laten een onmiskenbaar aspect zien van lezen en leesvaardigheid: leesvaardigheid als voorwaarde om te kunnen functioneren binnen een samenleving, en leesvaardigheid als voorwaarde om woorden te geven aan belevingen. Binnen het schoolvak Nederlands zijn deze twee aspecten herkenbaar doordat er binnen leesvaardigheid onderscheid gemaakt wordt tussen het lezen van zakelijke teksten (begrijpend lezen) en het lezen van fictionele en literaire teksten (belevend lezen; jeugdliteratuur). Binnen het laatstgenoemde taaldomein staat het stimuleren van het lezen van literaire teksten centraal. "Het doel van onderwijs in jeugdliteratuur is leerlingen in aanraking te brengen met verschillende literaire genres, hun literaire smaak te ontwikkelen, ze te motiveren om te lezen en leesplezier te laten beleven." (*Voetstuk* 2009, 29)

De Schoolschrijver begeeft zich met zijn activiteiten voornamelijk op dit terrein van belevend lezen van fictionele en literaire teksten. En niet zonder succes. Zo laat het onderzoek zien dat de kinderen tijdens het traject aantoonbare kennis hebben gekregen van het oeuvre van de Schoolschrijver. Ze kennen uiteraard de boeken die in de klas en met de Schoolschrijver gelezen worden, maar ze blijken ook parate kennis ontwikkeld te hebben van haar andere titels. En niet alleen van de titels, ook van de inhoud van haar boeken. Ook de leerkrachten signaleren dat de Schoolschrijver een stimulerende invloed heeft gehad op het leesgedrag van leerlingen. (paragraaf 2.2.1)

Van Coillie (1999) onderscheidt zes basisfuncties van jeugdliteratuur:

- de *ontspannende* functie: het boek komt tegemoet aan de behoefte van het kind zich te ontspannen, zich goed voelen (waarbij ook meeleven met het verhaal ontspannend kan werken);
- de *creatieve* functie: het boek stimuleert de fantasie van het kind en prikkelt het kind het verhaal zelf in te vullen zodat het ook zijn verhaal wordt;
- de *emotionele* functie: het boek biedt het kind inzicht in gevoelens en ervaringen en kan daarbij ook helpen om emoties te verwerken (denk aan het huilen om *Ik mis je, ik mis je* in het citaat van Tellegen & Frankhuisen);
- de *informatieve* functie: het boek komt tegemoet aan een behoefte aan kennis, aan de nieuwsgierigheid van het kind en kan het kind wijzer maken;
- de *opvoedende* functie: het boek geeft het kind de mogelijkheid om een standpunt in te nemen over de waarden en normen van de samenleving waarin ze leven;
- de *esthetische* functie: het boek komt tegemoet aan een behoefte aan schoonheid, aan het genieten van het mooie op zichzelf. Het esthetische vestigt de aandacht op de creatieve mogelijkheden van de woorden of illustraties zelf.

Het merendeel van deze basisfuncties wordt aangesproken tijdens de activiteiten van de Schoolschrijver: de ontspannende functie, de creatieve functie, de emotionele functie, de opvoedende functie en de esthetische functie. Functies waarbij beleving, verbeelding en emotie van de kinderen een belangrijke rol spelen.

Belevend lezen gaat er van uit dat een tekst niet alleen kennisnemend gelezen kan worden, maar ook beleefd kan worden en zo invloed kan hebben op het denken en handelen van de lezer. "Of we ons daar nu bewust van zijn of niet, lezen maakt altijd iets los bij de lezer. Literatuur maakt ontvankelijk. (...) Voor mij is lezen in de eerste plaats een manier van denken. Literatuur geeft ons de beelden waarmee we kunnen denken. Of zoals David Krech zegt: literatuur geeft ons beelden om mee te *voelden* (opmerken, voelen, denken)." (Chambers 1995, 16-17)

Een vereiste voor belevingsprocessen tijdens het lezen van en luisteren naar verhalen, is aandacht. (Tellegen & Frankhuisen 2002, 18) Geboeid lezen en luisteren is onontbeerlijk wil er sprake zijn van leesbeleving. Aandacht kan intentioneel zijn, waarmee bedoeld wordt dat de aandacht doelbewust en blijvend gericht wordt op de geschreven of gesproken inhoud. Op een of andere manier voelt de lezer of toehoorder zich hiertoe gedwongen, omdat hij de kennis van de inhoud noodzakelijk acht voor een verder gelegen doel. Deze intentionele aandacht vergt inspanning en energie.

Maar er is ook een andere vorm van aandacht, waarbij de lezer of luisteraar niet zozeer actief greep probeert te krijgen op de geschreven of gesproken inhoud, maar waarbij hij gegrepen wordt door de inhoud en bijna moeiteloos lijkt te luisteren of lezen. "Nu doet zich het wonderbaarlijkste verschijnsel voor dat mensen vaak met grote aandacht zitten te lezen, dit lezen vrijwel onbeperkt kunnen voortzetten en toch na afloop niet uitgeput zijn. 'Among the mysteries of reading, the greatest is certainly its power to absorb the reader completely and effortlessly...'" (Tellegen & Frankhuisen 2002, 30). Of, zoals een van de kinderen het uitdrukte: "Als mijn moeder dan roept, dan hoor ik het niet eens..." Deze vorm van aandacht wordt met een passieve werkwoordsvorm uitgedrukt: geboeid worden. De lezer of luisteraar wordt geboeid door hetgeen verteld wordt. Al het andere wordt buitengesloten. De lezer of luisteraar leeft in een andere wereld, zelfgeschapen, met het verhaal als richtsnoer.

Tijdens de bijeenkomsten met de Schoolschrijver raken de kinderen geboeid door de verhalen die voorgelezen worden, de verhalen die ze horen, door de verhalen die ze bedenken. Ze slaan zelf vol enthousiasme aan het lezen ("Uit je 'Lydia Rood' boekje lezen. Sommige kinderen hebben het al uit!" [paragraaf 2.4.4] "Ze haalden bij mij in de klas boeken van Lydia bij de bieb. Haar boeken werden volop gelezen in de klas." [paragraaf 2.2.1]). Een herhaling in een door de Schoolschrijver voorgelezen verhaal wordt door de kinderen hoorbaar opgemerkt ("de heks, een heks" – paragraaf 2.4.1). De Schoolschrijver vormt zo een waardevolle aanvulling op leesbevorderende activiteiten binnen de basisschool. Of, om het met woorden van Chambers uit te drukken: de Schoolschrijver is een verrijking van de leesomgeving van het kind.

Nauw verbonden met leesbeleving (en wellicht een toegespitste vorm van leesbeleving) is leesplezier. "Beleving, identificatie en verbeelding van de te lezen tekst zijn voorwaarden voor leesplezier. Daarnaast heeft de werkvorm waarin de activiteiten worden aangeboden veel invloed. Voorlezen, praten over boeken en zelf schrijven zijn werkvormen die leesplezier stimuleren. Verder zijn de pedagogische aanpak, de kennis en het enthousiasme van de beroepskracht bij het aanbieden van de activiteiten van doorslaggevend belang." (van Dormolen ea 2005, 4) De hier opgesomde werkvormen zijn door de Schoolschrijver succesvol ingezet. De aanpak, de kennis en het enthousiasme van deze professionele kinderboekenschrijver is inderdaad van doorslaggevend belang gebleken! (zie ook 3.3: 'Een kunstenaar van buiten')

Overigens speelt leesplezier niet alleen een rol in literatuur over leesbevordering en literatuureducatie. Ook in de kerndoelen voor het primair onderwijs (2006) wordt plezier in lezen en schrijven expliciet als doel genoemd: "De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten." (kerndoel 9)

Van de Schoolschrijver gaat een extra stimulans uit om te lezen hetgeen de leesvaardigheid van de kinderen ten goede komt. De Schoolschrijver vormt zo een

waardevolle aanvulling op leesbevorderende activiteiten binnen de basisschool die het leesplezier van de kinderen beogen te vergroten. De Schoolschrijver is een verrijking van de leesomgeving van het kind.

3.1.3 Schrijfvaardigheid

"Het schrijven van een tekst doet een beroep op een aantal activiteiten: het lezen en analyseren van bronnen, het genereren van ideeën, het structureren van ideeën, het stellen van retorische doelen, het formuleren van tekst, het lezen van tekst die al geschreven is, het evalueren en verbeteren van die tekst, en niet in het minst, het coördineren van die activiteiten in de tijd." (Expertgroep 2008, 61) Aan het eind van de basisschool wordt een kind geacht korte, eenvoudige te kunnen schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de directe leefwereld van het kind. Het domein schrijfvaardigheid kent verschillende taken: correspondentie; formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen; verslagen, werkstukken, samenvattingen en artikelen; en vrij schrijven. Aan het eind van de basisschool moet een kind de taak vrij schrijven zo kunnen uitvoeren, dat hij zijn eigen ideeën, ervaringen, en fantasieën een plaats kan geven in een zelf geschreven verhaal, informatieve tekst of gedicht. De Schoolschrijver sluit met zijn activiteiten aan bij dit onderdeel van schrijfvaardigheid: vrij schrijven.

De Schoolschrijver heeft een positieve invloed op de schrijfvaardigheid van de kinderen. Zowel ouders als leerkrachten zien dat de kinderen verhalen gaan schrijven. Kinderen waren voor de komst van de Schoolschrijver vaak al wel geïnteresseerd in verhalen en in het bedenken van verhalen, maar met de structurele aanwezigheid van de Schoolschrijver worden de kinderen geprikkeld en gestimuleerd de verhalen op te schrijven.

De stimulans die uitgaat van de Schoolschrijver om te schrijven, wordt door de scholen als bijzonder prettig ervaren, omdat schrijven altijd een lastig onderdeel is binnen het curriculum en binnen taalmethodes.

De Schoolschrijver biedt scholen de kans op een nieuwe, ook voor de kinderen aantrekkelijke manier met schrijven om te gaan. De Schoolschrijver prikkelt de kinderen verhalen te schrijven, en vergroot daarmee de schrijfvaardigheid van de kinderen.

3.1.4 Taalverzorging en Taalbeschuwing

Onder taalverzorging verstaat de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008) de activiteiten die ondernomen moeten worden om correct te schrijven. Hieronder wordt tenminste verstaan het correct spellen van woorden en het gebruiken van de juiste leestekens. Bij taalbeschuwing gaat het om het vermogen te kunnen spreken over taal en taalverschijnselen.

Taalverzorging en taalbeschuwing zijn geen vaardigheden die expliciet aan de orde gesteld worden door de Schoolschrijver. Maar de activiteiten van de Schoolschrijver met betrekking tot het schrijven van verhalen bijvoorbeeld, zouden voor de leerkrachten als aanknopingspunt genomen kunnen worden bij hun lesactiviteiten in het kader van met name taalverzorging. Het doel van het onderwijs in spelling is dat leerlingen foutloos de woorden van het Nederlands kunnen schrijven en de leestekens kunnen gebruiken. Aan dit doel zou gewerkt kunnen worden vanuit de door de kinderen bij de Schoolschrijver geschreven verhalen: de kinderen zouden in de klas onder begeleiding van hun leerkracht de spelling en interpunctie binnen hun geschreven verhalen kunnen verbeteren.

De Schoolschrijver biedt met zijn activiteiten de leerkrachten handvatten om in de klas vanuit de door de kinderen geschreven verhalen te werken aan taalverzorging.

3.1.5 Taalvaardigheid en schoolsucces

Taalvaardigheid ligt aan de basis van bijna alle schoolvakken (rekenen, geschiedenis, aardrijkskunde, natuuronderwijs, levensbeschouwelijke vorming etc.). Voorafgaand aan de opsomming van de kerndoelen van het leergebied Nederlands, opent de karakteristiek van het leergebied daarom ook met de fundamentele rol die taal en taalvaardigheid spelen in het algehele onderwijsproces:

“Taalonderwijs is van belang omdat de rol van taal bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle leergebieden (en de transfer daartussen) evident is. Het onderwijs in Nederlands als tweede taal heeft dat besef de laatste jaren sterk doen groeien. Taalonderwijs is dus van belang voor het succes dat kinderen in het onderwijs zullen hebben en voor de plaats die ze in de maatschappij zullen innemen.” (Kerndoelen primair onderwijs 2006, 11)

De slagingskans van een kind binnen het onderwijs vergroot wanneer het kind taalvaardig is.

Dankzij de positieve invloed van de Schoolschrijver op de taalvaardigheid van de kinderen neemt de slagingskans van de kinderen binnen het onderwijs toe.

3.2 Literaire competentie

In literatuur aangaande leesbevordering en literatuureducatie duikt ook de term ‘literaire competentie’ op:

“Boeken hebben niet alleen een didactische waarde, ze hebben ook een literaire waarde. Leerlingen moeten ook leren deze literaire waarde te onderkennen, te waarderen en ervan te genieten. Het gaat om de ontwikkeling van hun *literaire competentie*.” (Duijx ea 2003, 6)

Waar deze term aanvankelijk betrekking had op het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs, wordt inmiddels ook met betrekking tot het primair onderwijs gesproken van literaire competentie. (Ghonem-Woets 2009) Voor van Dormolen (2005) is iemand literair competent wanneer hij kan meepraten over literatuur. Literaire competentie als een vorm van geletterdheid. Je bent literair competent als je:

- wegwijst bent in het brede aanbod van boeken en organisaties
- kennis hebt van kenmerken van literaire teksten en daarmee waardering kan ontwikkelen
- die waardering beargumenteerd kan formuleren.

Om te bereiken dat kinderen literair competent raken, heeft de Stichting Lezen een doorgaande leeslijn ontwikkeld. Net als een doorgaande leerlijn beoogt een doorgaande leeslijn dat de kinderen geen breuken ervaren in de leerstof binnen het onderwijs. Een doorgaande leeslijn beoogt dat “kinderen en jongeren van 0-18 jaar structureel te maken krijgen met leesbevordering en literatuureducatie.” (van Dormolen 2005, 3)

De kinderen die hebben meegedaan aan het pilottraject van De Schoolschrijver waren afkomstig uit de middenbouw. In deze bouw is sprake van gevorderde geletterdheid. Het expertisecentrum Nederlands heeft tussendoelen geformuleerd met betrekking tot gevorderde geletterdheid, waarvan de eerste tussendoelen betrekking hebben op lees- en schrijfmotivatie:

1. Lees- en schrijfmotivatie

Middenbouw

- 1.1 Kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd voor lezen en schrijven.
- 1.2 Ze beschouwen lezen en schrijven als dagelijkse routines.
- 1.3 Ze zien geschreven taal als communicatiemiddel.
- 1.4 Ze zien geschreven taal als middel voor informatieverwerking.
- 1.5 Ze ervaren geschreven taal als expressiemiddel.

Met name aan het intrinsiek motiveren van kinderen voor lezen en schrijven, en aan het doen ervaren van geschreven taal als expressiemiddel levert de Schoolschrijver een onmiskenbare bijdrage. Maar ook maakt de Schoolschrijver de kinderen meer vertrouwd met lezen en schrijven, en laat hij op diverse manieren zien hoe taal als communicatiemiddel functioneert.

De Schoolschrijver draagt bij aan het bereiken van een aantal van de tussendoelen met betrekking tot gevorderde geletterdheid, en past hiermee uitstekend binnen de doorgaande leeslijn van een basisschool.

3.3 Een kunstenaar van buiten

Een kinderboekenschrijver is een kunstenaar, geen leraar basisonderwijs. Hij komt van buiten de school binnen. En hij doet andere dan de gebruikelijke dingen met de kinderen. Hij heeft ook andere verantwoordelijkheden. Precies in die andere aanpak die een Schoolschrijver de school in brengt, ligt een belangrijke meerwaarde besloten. Door de andere manier van werken en communiceren met de kinderen, krijgen de kinderen ook de kans om op een andere manier te reageren en te presteren. De kinderen worden op andere kwaliteiten aangesproken, zowel talig als niet-talig. In paragraaf 2.6.2 hebben directeurs van beide pilotscholen aangegeven het als een meerwaarde te beschouwen met de Schoolschrijver een kunstenaar van buiten in de school te hebben.

Tellegen en Frankhuisen (2002, 32) citeren Hilgard, die "stelde dat een kind een goede kans heeft zich tot geboeid lezer te ontwikkelen als het al vroeg leert, door voorgelezen te worden en door rolmodellen, dat lezen vooral een plezierige bezigheid is." Kinderen die van jongst af aan familieleden, leerkrachten, vrienden om zich heen zien die zelf enthousiast lezen en vertellen, hebben meer kans zelf een enthousiaste lezer en verteller te worden dan kinderen die zulke rolmodellen ontberen. Dat belooft wat voor de kinderen die naast deze vertrouwde rolmodellen ook een voorlezende en verhalenbedenkende Schoolschrijver structureel in hun leefwereld hebben meegemaakt!

Met het in huis krijgen van een Schoolschrijver krijgt een school de kans meer tegemoet te komen aan de diverse leerstijlen van de kinderen en aan de meervoudige intelligenties bij de kinderen. Ook draagt de Schoolschrijver op een andere, eigen wijze bij aan de taalvaardigheid van de kinderen.

3.4 Beleving en identiteitsontwikkeling

De Schoolschrijver krijgt en neemt de tijd om met kinderen te spreken over de manier waarop kinderen verhalen (geschreven, verteld of net verzonnen) beleven. Waar leerkrachten vaak al hun tijd moeten steken in de technische aspecten van het leren lezen, maakt de Schoolschrijver tijd en ruimte voor de wijze waarop kinderen de verhalen beleven en ervaren. En voor de vraag hoe kinderen zich tot hetgeen verteld wordt verhouden.

Mensen vertellen elkaar verhalen omdat ze zo betekenis kunnen geven aan hun ervaring van de werkelijkheid. (van der Harst 2007) Ook voor kinderen is dit van belang. Kinderen krijgen in hun leven te maken met veel nieuwe indrukken en situaties. Het lezen van een boek over een herkenbaar onderwerp en daarover praten, kan een kind helpen bij de verwerking van indrukken en gevoelens. Wanneer een kind leest of wordt voorgelezen leeft het mee met de figuren uit het boek. Spelenderwijs leert het zich in te leven in de leef- en ervaringswereld van een ander.

“Door te lezen heb ik spelenderwijs geleerd om de wereld te omarmen. Lezen was voor mij een manier om de wereld te laten zien hoeveel ik waard ben. Het lezen bracht me niet alleen naar een andere wereld, het tilde me ook op naar een andere manier van naar jezelf en de wereld kijken. Het voelde alsof ik tot veel meer in staat was, veel meer kon en aankon dan ik ooit van mezelf had durven dromen. Ik leerde niet alleen fantaseren, ik ontdekte ook hoe ik verder kon kijken dan die fantasie en net als de kleine kapitein van Paul Biegel de horizon van de droom voorbij kon varen.”
Abdelkader Benali op de website van De Schoonschrijver

Pedagogen en filosofen rekenen het tot de taak van het onderwijs niet alleen de intellectuele, cognitieve ontwikkeling van de kinderen te stimuleren, maar ook aandacht te hebben voor de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit van het kind: het beeld dat het kind van zichzelf heeft in relatie tot anderen. Zo pleit Wardekker er voor dat de school zich niet alleen richt op de cognitieve ontwikkeling van het kind, maar dat het stimuleren van cognitieve schoolresultaten een plaats krijgt “*binnen* de bredere ontwikkeling van de persoon.” (Wardekker 2005, 5)

Identiteit wordt hier opgevat als een dynamisch begrip. Wie je bent in relatie tot anderen staat niet voor eens en altijd vast. Het is een misvatting te denken dat iemand is wat hij is en dat hij altijd zo zal blijven. Ghorashi (2006) bepleit in deze een non-essentialistische benadering van identiteit: een benadering waarbij mensen zichzelf en anderen niet vastzetten in (vermeende) identiteiten, maar waarin ruimte ontstaat waarin mensen in beweging kunnen komen, nieuwe werelden in kunnen stappen, en zo hun identiteit kunnen ontwikkelen (zie ook Tanke & Leijgraaf 2009).

Precies jeugdliteratuur en verhalen kunnen kinderen de ruimte bieden nieuwe werelden in te stappen. Zeker wanneer ze in de gelegenheid gesteld worden zich uit te spreken over zaken die ze in de verhalen verbazen, frapperen, van belang vinden, wordt voor de kinderen de ruimte gemaakt nieuwe mogelijkheden te ontdekken.

Nussbaum gaat nog een stap verder. Aandacht voor literatuur in het onderwijs ontwikkelt een aantal vaardigheden die niet gemist kunnen worden in democratische samenlevingen: “the ability to think critically; the ability to transcend local loyalties and to approach world problems as a ‘citizen of the world’; and finally, the ability to imagine sympathetically the predicament of another person.” (Nussbaum 2010, 7) Ze houdt daarom een vurig pleidooi de *humanities* in het onderwijs niet ten onder te laten gaan aan toenemende economische belangen.

De Schoonschrijver is voor de school een garantie dat niet alleen aan technische aspecten rond het lezen aandacht wordt besteed, maar dat er vanuit verhalen ook ruimte wordt gemaakt binnen de school waarin kinderen de gelegenheid krijgen zich uit te spreken over en stil te staan bij dingen die zij belangrijk en van waarde vinden. Voor hun persoonlijke identiteitsontwikkeling is dit van groot belang.

3.5 Ouderparticipatie

Belangrijk onderdeel van De Schoonschrijver is de Oudersalon: bijeenkomsten met de Schoonschrijver voor de ouders van de kinderen. Met deze activiteit betreft de Schoonschrijver de ouders bij de onderwijsactiviteiten van de kinderen.

In het advies van de Onderwijsraad aan de Tweede Kamer met betrekking tot ouderparticipatie in het onderwijs (2010) worden drie typen van relaties tussen ouders en school onderscheiden:

- individuele, juridische relatie (vastgestelde rechten en plichten)
- ouders als samenwerkingspartners als het gaat om de opvoeding en het leerproces van hun kind
- alle ouders als onderdeel van een (informele) oudergemeenschap, waarbij het niet zozeer direct gaat om de belangen en noden van de eigen kinderen, maar over die van de oudergroep van een klas, een groep, een jaar of de school als geheel.

De Onderwijsraad adviseert dat er in het beleid minder nadruk wordt gelegd op het eerste (juridische) type, en meer op het tweede (partnerschap) en derde type (lid van de oudergemeenschap).

De Schoolschrijver draagt bij aan met name het derde type van ouderbetrokkenheid. De schoolschrijver heeft een stimulerende rol binnen processen van gemeenschapsvorming tussen ouders onderling en tussen school en ouders.

De Schoolschrijver draagt bij aan de samenwerking tussen ouders en school. Het traject biedt concrete handvatten om als school samen met de ouders de taal-, lees- en schrijfontwikkeling van de kinderen positief te stimuleren.

3.6 Trots

De kinderen zijn er trots op dat de Schoolschrijver juist naar hun school komt. De Schoolschrijver is echt hun schrijver. Met name een van de moeders in de Oudersalon verwoordt letterlijk hoe belangrijk de Schoolschrijver voor de kinderen geworden is: al de kinderen praten thuis over Lydia Rood. (paragraaf 2.6.3)

Met name voor kinderen in wijken die door de maatschappij als kansarm bestempeld worden, is het belangrijk dat zij het gevoel krijgen bijzonder te zijn. Veel families hebben het sociaal-economisch niet makkelijk. Voor deze kinderen en hun ouders is het belangrijk dat zij ervaren dat ze deel uitmaken van de samenleving, en dat de samenleving hen niet links laat liggen.

Het traject De Schoolschrijver draagt bij aan een gevoel van eigenwaarde bij kinderen en ouders in wijken die vaak bestempeld worden als kansarm.

3.7 De school als geheel

Hoewel de pilot van De Schoolschrijver alleen werd uitgevoerd binnen de groepen 4, 5 en 6 was het effect van De Schoolschrijver waarneembaar binnen de hele school. Ook leerlingen uit de groepen 7 en 8 kwamen met vragen en opmerkingen naar de Schoolschrijver, en door leerkrachten werd nadrukkelijk gevraagd om een schoolbrede inzet van het traject.

De Schoolschrijver kan schoolbreed ingezet worden, waarmee het traject een positief effect kan hebben op de (literaire of kunstzinnige) identiteit van de school als geheel.

3.8 Opsomming van de conclusies

Het verzamelen en analyseren van de data leidt tot conclusie die illustreren hoe de structurele aanwezigheid van de Schoolschrijver het plezier van kinderen in verhalen, lezen en schrijven heeft vergroot; hoezeer de Schoolschrijver heeft bijgedragen aan de taalvaardigheid van de kinderen; en hoezeer de aanwezigheid van de Schoolschrijver een positieve invloed gehad heeft op de identiteitsontwikkeling van de kinderen. Daarnaast zijn ook andere positieve effecten van De Schoolschrijver geconstateerd.

In deze afsluitende paragraaf worden de conclusies van het onderzoek bijeen gezet:

- *De Schoolschrijver stimuleert de mondelinge taalvaardigheid (inclusief woordenschatontwikkeling) van de kinderen.*
- *Van de Schoolschrijver gaat een extra stimulans uit om te lezen hetgeen de leesvaardigheid van de kinderen ten goede komt. De Schoolschrijver vormt zo een waardevolle aanvulling op leesbevorderende activiteiten binnen de basisschool die het leesplezier van de kinderen beogen te vergroten. De Schoolschrijver is een verrijking van de leesomgeving van het kind.*
- *De Schoolschrijver biedt scholen de kans op een nieuwe, ook voor de kinderen aantrekkelijke manier met schrijven om te gaan. De Schoolschrijver prikkelt de kinderen verhalen te schrijven, en vergroot daarmee de schrijfvaardigheid van de kinderen.*
- *De Schoolschrijver biedt met zijn activiteiten de leerkrachten handvatten om in de klas vanuit de door de kinderen geschreven verhalen te werken aan taalverzorging.*
- *Dankzij de positieve invloed van de Schoolschrijver op de taalvaardigheid van de kinderen neemt de slagingskans van de kinderen binnen het onderwijs toe.*
- *De Schoolschrijver draagt bij aan het bereiken van een aantal van de tussendoelen met betrekking tot gevorderde geletterdheid, en past hiermee uitstekend binnen de doorgaande leeslijn van een basisschool.*
- *Met het in huis krijgen van een Schoolschrijver krijgt een school de kans meer tegemoet te komen aan de diverse leerstijlen van de kinderen en aan de meervoudige intelligenties bij de kinderen. Ook draagt de Schoolschrijver op een andere, eigen wijze bij aan de taalvaardigheid van de kinderen.*
- *De Schoolschrijver is voor de school een garantie dat niet alleen aan technische aspecten rond het lezen aandacht wordt besteed, maar dat er vanuit de verhalen ook ruimte wordt gemaakt binnen de school waarin kinderen de gelegenheid krijgen zich uit te spreken over en stil te staan bij dingen die zij belangrijk en van waarde vinden. Voor hun persoonlijke identiteitsontwikkeling is dit van groot belang.*
- *De Schoolschrijver draagt bij aan de samenwerking tussen ouders en school. Het traject biedt concrete handvatten om als school samen met de ouders de taal-, lees- en schrijfontwikkeling van de kinderen positief te stimuleren.*
- *Het traject De Schoolschrijver draagt bij aan een gevoel van eigenwaarde bij kinderen en ouders in wijken die vaak bestempeld worden als kansarm.*

- *De Schoolschrijver kan schoolbreed ingezet worden, waarmee het traject een positief effect kan hebben op de (literaire of kunstzinnige) identiteit van de school als geheel.*

Literatuur

Chambers, A. (1995). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Amsterdam: Querido

Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge Communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Dormolen, M. van, Montfoort, A. van, Nicolaas, M. en Raukema, A.M. (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen

Duijx, T. (Eindredactie) (2003). *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school*. Leuven: Davidsfonds Uitgeverij

Eggermont, M. (2003). Belevingsonderzoek en participerende observatie. In: Levering, B. & Smeyers, P. (redactie), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO

Expertisecentrum Nederlands. *Overzicht tussendoelen gevorderde geletterdheid*. Retrieved October 20 2010, from: www.expertisecentrumnederlands.nl

Ghonem-Woets, K. (2009). *Literaire competentie in groep 3 tot en met 8. Samenvatting*. Amsterdam: Stichting Lezen

Ghorashi, H. (2006). *Paradoxen van culturele erkenning. Management van Diversiteit in Nieuw Nederland. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Management van diversiteit en integratie, in het bijzonder de participatie van vrouwen uit etnische minderheden bij de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam op 13 oktober 2006*.

Harst, A. van der, Berg, B. van der, Fortuin-van der Spek, C. (2007). *Verhalen verbinden. Ruimte voor vertellen op school*. Amersfoort: CPS

Klechtermans, G. (2003). Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. In: Levering, B. & Smeyers, P. (redactie), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.

Kerndoelen primair onderwijs (2006). Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. Den Haag

Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton and Oxford: Princeton University Press

Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school. (2010) Den Haag: Onderwijsraad.

Tanke, R. & Leijgraaf, M. (2009). Werelden van verschillen. De rijkdom van de religieus diverse school. In: Velde, R. te & Goris, H. (Red.), *Levensbeschouwelijke vorming. Tussen filosofie en religie* (73-87). Nijmegen: Valkhof.

Tellegen, S. en Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon

Tertoolen, A. (2010), *De stem van de leerling*. Retrieved April 6 2010, from: [www.lectoraat.nl/library/File/De stem van de leerling_KK 200110 Anja Tertoolen.pdf](http://www.lectoraat.nl/library/File/De_stem_van_de_leerling_KK_200110_Anja_Tertoolen.pdf)

Van Coillie, J. (1999). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leuven: Davidsfonds Uitgeverij

Voetstuk van de Pabo. Kennisbasis Nederlandse taal. Eindversie, 3 juli 2009. Retrieved October 20 2009, from: www.leraar24.nl

Wardekker, W. (2005). Waar is onderwijs goed voor? Over persoonlijke en pedagogische identiteit. *Zone, 4, 4-9*.

Wester, F., & Peters, V. (1999). Kwalitatieve analyse van interviews: fasen, stappen en computergebruik in intensief onderzoek. *Pedagogische Studiën, 76, 117-131*.

Wester, F. & Peters, V. (2004), *Kwalitatieve Analyse. Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho