



ERNA VAN KOEVEN

'ZO DOEN WIJ DAT NU EENMAAL'

LITERATUROPVATTINGEN OP OPEN
PROTESTANTS-CHRISTELIJKE BASISCHOLEN

'ZO DOEN WIJ DAT NU EENMAAL'

'ZO DOEN WIJ DAT NU EENMAAL'

LITERATUROPVATTINGEN OP
OPEN PROTESTANTS-CHRISTELIJKE BASISCHOLEN

Erna van Koeven

STICHTING LEZEN REEKS
DEEL 19

Stichting Lezen Reeks

Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving

- 2] **Waarom is lezen plezierig?** – SASKIA TELLEGEN EN JOLANDA FRANKHUISEN
- 3] **Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school** – GERBERT KRAAYKAMP
- 4] **Informatiegebruik door lezers** – SUZANNE KELDERMAN EN SUZANNE JANSSEN
- 5] **Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen**
- 6] **Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs**
– HELMA VAN LIEROP-DEBRAUWER EN NEEL BASTIAANSEN-HARKS
- 7] **Lezen in de lengte en lezen in de breedte**
- 8] **De cases Bazar. Effectmeting van een leesbevorderingsproject** – MIA STOKMANS
- 9] **Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren** – CEDRIC STALPERS
- 10] **Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs** – MARIANNE HERMANS
- 11] **Lezen in het vmbo** – REDACTIE DICK SCHRAM
- 12] **Het oog van de meester** – THEO WITTE
- 13] **Zwakke lezers, sterke teksten?** – JENTINE LAND
- 14] **De computer leest voor. Een kansrijke vernieuwing in kleuterklassen**
– DAISY SMEETS EN ADRIANA BUS
- 15] **Reading and watching. What does the written word have that images don't?** – DICK SCHRAM
- 16] **Prentenboeken lezen *als literatuur*** – COOSJE VAN DER POL
- 17] **De stralende lezer** – REDACTIE FRANK HAKEMULDER
- 18] **Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters** – ALETTA KWANT

ISBN 978-90-5972-585-0

Basisontwerp: Lijn 1, Haarlem

Lay-out: Textcetera, Den Haag

© **Stichting Lezen 2011 – B.H. van Koeven**

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/ of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

INHOUD

VOORWOORD	9
1 AANLEIDING	11
1.1 Inleiding	11
1.2 Aanleidingen	13
1.2.1 Eerste aanleiding: de basisschoolpraktijk	13
1.2.2 Tweede aanleiding: de Kinderboekenweek van 2005	17
1.2.3 Derde aanleiding: onderzoek met studenten	26
1.3 Van aanleiding naar onderzoek	30
1.3.1 Drie ijkpunten	30
1.3.2 Doel, relevantie, onderzoeksmethode, onderzoeksvragen en opbouw	33
2 IDENTITEIT EN PEDAGOGISCHE KWALITEIT IN HET OPEN PROTESTANTS-CHRISTELIJK BASISONDERWIJS	39
2.1 Inleiding	39
2.2 Identiteitsopvattingen	42
2.2.1 Institutionele levensbeschouwelijke identiteit	42
2.2.2 Schoolkeuze en leerlingdiversiteit	43
2.2.3 Het schoolteam	45
2.3 Pedagogische opvattingen	49
2.3.1 Onderwijs met pedagogische kwaliteit	49
2.3.2 Geestelijke stromingen en burgerschapsvorming	51
2.4 Pedagogische kwaliteit en leesonderwijs	53
2.4.1 Leren lezen	53
2.4.2 De leerkracht als voorbeeld	56
2.4.3 Boekencollectie	57
2.5 Samenvatting	58
3 PROTESTANTSE LEESTRADITIE	61
3.1 Inleiding	61
3.2 Protestantse leestradietie tijdens de verzuiling	62
3.2.1 Tendensen	62
3.2.2 Opvattingen	65

3.3	Kinderliteratuur en protestantisme na de ontzuiling tot de jaren negentig	68
3.3.1	Tendensen	68
3.3.2	Opvattingen	71
3.4	Kinderliteratuur en christelijke levensbeschouwing na 1990	73
3.4.1	Tendensen	73
3.4.2	Opvattingen	76
3.4.3	Opvattingen over kinderliteratuur na 1990: christelijk georiënteerde opvattingen	78
3.4.4	Opvattingen over kinderliteratuur na 1990: inhoudelijke of literaire waarde	87
3.4.5	Opvattingen over kinderliteratuur na 1990: vorming of zingeving	90
3.5	Censuur?	92
3.6	Samenvatting	92
4	METHODE EMPIRISCH ONDERZOEK	95
4.1	Inleiding	95
4.2	Verwachtingen en onderzoeksvragen	96
4.3	Keuze van de scholen	97
4.4	Dataverzameling	99
4.4.1	Het casestudieonderzoek	99
4.4.2	Interviews	100
4.4.3	Onderzoek schooldocumenten	108
4.4.4	Onderzoek klassenbibliotheken	108
4.4.5	Schriftelijke vragenlijsten	109
4.4.6	Incidentele bronnen	111
4.5	Verloop van het onderzoek	112
4.6	Analyse van de data	115
5	EEN INTRODUCTIE VAN DE CASESTUDIES	119
5.1	Inleiding	119
5.2	Selectiecriteria	120
5.2.1	Overeenkomsten en verschillen	120
5.2.2	Identiteit van de scholen in de casestudies	120
5.2.3	Grootte van de scholen	122
5.2.4	Kinderboekenweek van 2005	122
5.2.5	Omgeving	123

5.3	Vormgeving van de identiteit	126
5.3.1	Het begin van de dag	126
5.3.2	Het vertellen van verhalen	127
5.4	Leescultuur	129
5.4.1	Leesonderwijs	129
5.4.2	Boekenaanbod	130
5.4.3	Beleid	130
5.4.4	De rol van de leerkracht	135
5.5	Een eerste beeld van de scholen	137
6	DE SJOERD KUYPERSCHOOL	139
6.1	Inleiding	139
6.2	Een eerste karakterisering van de school	141
6.3	Denken over identiteit	144
6.4	Opvattingen over kinderliteratuur en identiteit	147
6.5	Magie	148
6.6	Grof taalgebruik	160
6.7	Kinderboeken waarin het christendom een rol speelt	161
6.8	Identiteit en pedagogische kwaliteit	164
6.9	Ouders op de Sjoerd Kuyperschool	169
6.10	Beeld van de Sjoerd Kuyperschool	172
7	DE JAN DE LIEFDESCHOOL	177
7.1	Inleiding	177
7.2	Een eerste karakterisering van de school	179
7.3	Denken over identiteit	179
7.4	Opvattingen over kinderliteratuur en identiteit	183
7.5	Magie	186
7.6	Grof taalgebruik	193
7.7	Kinderboeken waarin het christendom een rol speelt	197
7.8	Identiteit en pedagogische kwaliteit	199
7.9	Ouders op de Jan de Liefdeschool	202
7.10	Beeld van de Jan de Liefdeschool	206
8	DE PIET PRINSSCHOOL	211
8.1	Inleiding	211
8.2	Een eerste karakterisering van de school	212
8.3	Denken over identiteit	214

8.4	Opvattingen over kinderliteratuur en identiteit	218
8.5	Magie	219
8.6	Grof taalgebruik	226
8.7	Kinderboeken waarin het christendom een rol speelt	227
8.8	Identiteit en pedagogische kwaliteit	228
8.9	Ouders op de Piet Prinsschool	230
8.10	Beeld van de Piet Prinsschool	233
9	DE W.G. VAN DE HULSTSCHOOL	237
9.1	Inleiding	237
9.2	Een eerste karakterisering van de school	238
9.3	Denken over identiteit	240
9.4	Opvattingen over kinderliteratuur en identiteit	246
9.5	Magie	247
9.6	Grof taalgebruik	253
9.7	Kinderboeken waarin het christendom een rol speelt	255
9.8	Identiteit en pedagogische kwaliteit	256
9.9	Ouders op de W.G. van de Hulstschool	259
9.10	Beeld van de W.G. van de Hulstschool	265
10	CONCLUSIES EN DISCUSSIE	269
10.1	Inleiding	269
10.2	Een fictieve case	271
10.3	Het beantwoorden van de onderzoeksvragen	273
10.3.1	Deelvraag 1: Leescultuur	273
10.3.2	Deelvraag 2: Identiteitsopvattingen	275
10.3.3	Deelvraag 3: Pedagogische opvattingen	281
10.3.4	Deelvraag 4: Protestantse leestradiatie	283
10.4	Centrale onderzoeksvraag	285
10.5	Discussie en verder onderzoek	286
11	SUMMARY	293
	BRONNEN	303

VOORWOORD

Van het belang van leesbevordering in het basisonderwijs hoeft vrijwel niemand meer te worden overtuigd, zeker niet in het basisonderwijs zelf. Leesbevordering leidt tot literaire competentie en bevordert ook de leesvaardigheid. Maar er blijven nog genoeg vragen over. Wat is er eigenlijk nodig om het leesbeleid op basisscholen optimaal vorm te laten krijgen? En hoe verhoudt dat leesbeleid zich dan vervolgens tot de bestaande praktijk op basisscholen, die in het pluriforme Nederland heel verschillende uitgangspunten kunnen hanteren?

Rond die eerste vraag – het optimale leesbeleid – heeft Stichting Lezen een aantal basisvoorwaarden geformuleerd. Als die zijn vervuld, ontstaat een uitdagende leesomgeving waarin kinderen kunnen uitgroeien tot goede, gemotiveerde lezers. Idealiter is de coördinatie van het leesbeleid in handen van een of twee speciaal voor dit doel opgeleide leescoördinatoren. Zij zorgen voor een schoolbreed gedragen visie op leesbevordering, zodat structurele aandacht voor leesbevordering mogelijk wordt. Boekselectie en literatuuropvattingen – al dan niet gebaseerd op de levensbeschouwelijke opvattingen van de school – kunnen in deze visie een plaats krijgen. Daarmee is een basis gelegd voor het aanschafbeleid van de boeken en voor de leesbevorderende activiteiten. Verder spelen een geormerkt budget voor boeken en activiteiten, integratie van leesbevordering in andere vakken, een actuele, gevarieerde boekencollectie, samenwerking met de openbare bibliotheek, het monitoren van de resultaten, het actief betrekken van ouders en het opnemen van vrij lezen en voorlezen in het rooster een rol.

Rond de tweede vraag – de verhouding met de praktijk – is veel minder bekend. Welke al dan niet impliciete opvattingen over leesbeleid heersen eigenlijk op scholen? En dragen die bij aan een uitdagende leescultuur of staan ze die juist in de weg?

Dit proefschrift onderzoekt de literatuuropvattingen op open protestants-christelijke basisscholen. De titel *Zo doen we dat nu eenmaal* geeft al aan dat die opvattingen vaak impliciet zijn. De waarde van dit proefschrift schuilt erin dat ze blootgelegd zijn, waardoor het mogelijk wordt met elkaar in discussie te gaan en zo een weloverwogen literatuuropvatting en een gefundeerde visie op leesbevordering te formuleren. Als dat gebeurt wordt ook duidelijk wat van alle scholen in Nederland verwacht mag worden en welke mogelijkheden daarnaast bestaan om invulling te geven aan de eigen identiteit van scholen, open protestants-christelijke maar ook andere.

Deze studie is niet geschreven vanuit een ivoren toren, maar met kennis van en belangstelling voor de praktijk. Zowel in de formulering als in de beantwoording van de onderzoeksvragen, klinkt dat door. Het geeft de studie niet alleen een extra dimensie, het is er ook een bewijs voor dat onderzoek aan hbo-instellingen, waaronder pabo's aan belangstelling wint. Dat kan de uitdagende leesomgeving die kinderen verdienen alleen maar ten goede komen.

Gerlien van Dalen

Directeur Stichting Lezen

1 AANLEIDING

1.1 INLEIDING

Wie kent niet de sympathieke Grote Vriendelijke Reus die dromen niet alleen kan horen, maar ook verstaan? In de jaren zestig, zeventig en tachtig van de twintigste eeuw genieten talrijke kinderen van ‘magische’ fantasieverhalen, waarbij soms behoorlijk wordt gegriezeld, zoals *De Zevensprong* (Tonke Dragt), *De meester van de zwarte molen* (Ottfried Preussler), *De vloek van Woestewolf* (Paul Biegel), of *De Heksen* en *De Grote Vriendelijke Reus* (Roald Dahl).¹ ‘Magische kinderboeken’ als *De Griezelmolen* of *Dolfje Weerwolfje* (Paul van Loon), de *Kippenvel*-reeks (R.L. Stine) en *Harry Potter* (J.K. Rowling) zijn sinds de jaren negentig steeds populairder geworden.² In de jeugdafdeling van de openbare bibliotheek staan griezelboeken en boeken met sprookjesachtige verhalen dikwijls in aparte kasten, zodat ze voor liefhebbers gemakkelijk te vinden zijn.

Jongere basisschoolleerlingen lezen verhalen met personages die vriendelijke heksen verbeelden, met nogal eens kinderlijke eigenschappen.

- 1] ‘Magisch’ wil zeggen “(als) door met toverkracht werkend” (Van Dale, 1999). Hoewel ‘magische kinderliteratuur’ of ‘magische kinderboeken’ geen gebruikelijke begrippen zijn, zullen ze omwille van de leesbaarheid in dit boek zonder aanhalingstekens worden weergegeven. Onder ‘magische kinderliteratuur’ versta ik kinderliteratuur waarin sprake is van tovenarij. Het kan daarbij gaan om sprookjes, fantasieverhalen met tovenarij zoals verhalen over kabouters en feeën, fantasieverhalen met tovenarij die gedeeltelijk in de werkelijke wereld spelen, zoals *Harry Potter*, reële verhalen over tovenarij waarin bijvoorbeeld wicca een rol speelt en griezelverhalen, zoals de boeken van Paul van Loon.
- 2] Hier wordt, evenals door De Vries (1989, p.14), van *kinderboeken* en *kinderliteratuur* en niet van *jeugdboeken* en *jeugdliteratuur* gesproken, omdat deze studie zich uitsluitend richt op boeken die in de basisschoolleeftijd (vier tot en met twaalf jaar) gelezen worden (Ghesquière, 2004, p.9-10). Bovendien worden ook de begrippen *Kinderboekenweek* of *christelijke kinderboekenmaand* gehanteerd en wordt geschreven over periodes waarin de term kinderliteratuur gebruikelijk was. Ik ben me er van bewust dat ik soms over boeken spreek voor jongeren ouder dan twaalf jaar die ook door jongere kinderen worden gelezen, zoals *Harry Potter*.

"Ze heeft zich door Silitsia laten over halen om te blijven eten, omdat bij daglicht vliegen toch wel riskant is. Mmm, haar lievelingsmaaltijdje: gebakken paddentongetjes met sprinkhanensla. Lot vliegt door de avondschemering naar huis. Ze is heel tevreden. Alles gaat van een leien dakje. Ursula zal minstens nog een paar dagen in bed liggen en de kust is dus vrij. Vanavond maakt ze het drankje en morgen...".

(Francine Oomen: *Lang leve de computerheks!*, p.35)

Voor kinderen in hogere groepen is er steviger kost. Zij kijken er niet vreemd van op wanneer ze een tekst als deze tegenkomen in een van hun boeken:

" 'Beentje, wat is dit voor onverantwoord rijgedrag?' roept de meester. 'We hebben al genoeg ellende meegemaakt vanavond.' Hij schudt de chauffeur woedend door elkaar. Door de aanraking valt Beentjes zijwaarts van zijn zitplaats. Zijn pet rolt weg, een vergeelde doodskop kijkt meester Maurice met holle ogen aan. De armen die uit de jas steken zijn niets dan kale botten. Met een gil springt meester Maurice achteruit, maar het geraamte verroert zich niet."

(Paul van Loon: *De Griezelbus*, p.166)

Als docent Nederlands aan een lerarenopleiding basisonderwijs is mijn uitgangspunt dat scholen een breed kinderboekenaanbod van fictie en non-fictie zouden moeten voorstaan.³ Met ondersteuning van de leerkracht bij het kiezen en lezen daarvan worden leerlingen in staat gesteld een persoonlijke lezersidentiteit te ontwikkelen. Literatuur biedt hun bovendien de gelegenheid met een andere bril naar de werkelijkheid te kijken, het vanzelfsprekende ter discussie te stellen of nuance aan te brengen. Ziehe (2000) spreekt over literatuur als een uitstekend middel om werelden voor leerlingen te openen.

In het scholenveld rond de lerarenopleiding waar ik werkzaam ben, is een breed boekenaanbod niet altijd gebruik. Ik ondervond dat er protestantse scholen zijn die daar problemen mee hebben. Die ervaring vormt een van de aanleidingen voor dit onderzoek naar literatuuropvattingen die leven in deze vorm van onderwijs. Van Dorleijn en Van Rees (2006, p.25) verstaan onder literatuuropvatting

3] Hoewel in deze studie kinderliteratuur centraal staat, moet worden benadrukt dat voor basisschoolleerlingen niet alleen schriftelijke teksten belangrijk zijn, maar verhalen in brede zin. Zij leven immers in een beeldcultuur en fictie kan hen bereiken via een variëteit aan media (Van Lierop, 2006).

“een verzameling merendeels normatieve ideeën en argumenten over de aard en functie van literatuur, over literaire technieken en hun vermeende effecten op de lezers.”

Een andere aanleiding is de discussie die werd gevoerd rond de Kinderboekenweek van 2005, een jaarlijks evenement georganiseerd door de Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek (CPNB), waaraan een grote meerderheid van de Nederlandse basisscholen deelneemt.⁴ Een derde aanleiding vormt een onderzoek dat ik in het kader van mijn werk als lerarenopleider en lid van de kenniskring van het lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs deels samen met studenten uitvoerde naar literatuuropvattingen van ouders en leerkrachten.

In dit hoofdstuk is er voor gekozen deze aanleidingen precies te beschrijven omdat zij het belang van het onderwerp van deze studie illustreren en aanknopingspunten bieden dit verder te verkennen. Vervolgens worden onderzoeksvragen geformuleerd die leidend zijn voor het onderzoek waarvan in dit boek verslag wordt gedaan.

1.2 AANLEIDINGEN

1.2.1 EERSTE AANLEIDING: DE BASISCHOOLPRAKTIJK

Halverwege de jaren negentig van de vorige eeuw nam ik voor het eerst waar dat de boeken van Paul van Loon of J.K. Rowling op sommige protestants-christelijke basisscholen niet in de klassenbibliotheken stonden. Zij werden evenmin in de groepen voorgelezen. Mijn verwachting was niet dat in deze vorm van onderwijs dergelijke keuzes werden gemaakt. De genoemde scholen zijn liberaal of open protestants-christelijk georiënteerd. Open christelijke scholen kennen een open toelatingsbeleid en in lijn daarmee een gevarieerde leerling-populatie met een verscheidenheid aan levensbeschouwelijke opvattingen (De Wolff, 2000):⁵ Zij gaan op een niet dogmatische en niet confessioneel gebonden manier om met de christelijke levensbeschouwing. Gesloten protestants-christelijke scholen daarentegen typeert De Wolff als scholen waarvan de levensbeschouwelijke dimensie, die bijvoorbeeld omschreven wordt met *“Trouw aan de Schrift en de Nederlandse belijdenisgeschrift*

4) De Kinderboekenweek, die vanaf 1955 wordt georganiseerd, werd ingesteld in navolging van de Amerikaanse ‘Children’s Bookweek’ (Daalder & Daalder-Schripsema, 1971).

5) Volgens De Wolff (2000, p.8-10) kan levensbeschouwing worden gedefinieerd als een zingevingsysteem dat zowel individueel-persoonlijk als institutioneel gekleurd kan zijn. In het geval dat de levensbeschouwing bovennatuurlijk of metafysisch is gericht, gaat het om een religie. Wanneer een religie gericht is op een godheid kan worden gesproken van een godsdienst.

ten”, de basis vormt en relatief onveranderlijk is. Men spreekt er van ‘hèt christelijk onderwijs’. Dit wijst er op dat wordt uitgegaan van uitgangspunten waarvan men vindt dat die geldig zouden moeten zijn voor christelijke scholen in het algemeen. Op gesloten protestants-christelijke scholen is door de tijd heen het karakter van de christelijke identiteit gelijk gebleven. Voor wat betreft de opvoedingsdoelen zijn een bijbels geïnspireerde levensvisie en toekomstverwachting er van groot belang. Men is van mening dat duidelijke gedragsregels moeten worden gehanteerd en dat een zeker isolement nodig is om de levensstijl te praktiseren die met de christelijke visie van de school in overeenstemming is. Men stelt dan ook eisen aan de levensbeschouwelijke overtuiging van ouders die voor de scholen kiezen en aan hun kerkelijke gebondenheid. Bij gesloten protestants-christelijke scholen kan het zowel gaan om gereformeerde als om hervormde of reformatiorische scholen.

Van de 7134 basisscholen is grofweg een derde openbaar, een derde katholiek en een derde protestants-christelijk. Een overgrote meerderheid (1860) is open protestants, terwijl 249 scholen gesloten protestants zijn en zes zich evangelisch noemen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2007, p.155). Evangelische scholen kunnen worden gekenschetst als open, omdat zij open staan voor leerlingen van alle gezindten. In hun opvattingen sluiten zij voor wat betreft de voornoemde elementen aan bij gesloten scholen, terwijl zij met de nadruk die zij leggen op letterlijke bijbelinterpretatie, persoonlijke geloofservaring en het feit dat het geloof geen directe weerslag heeft op het dagelijks leven, bijvoorbeeld op hun kleding, een eigen groep vormen (De Roest & Stoppels, 2007). Daarnaast zijn 40 scholen interconfessioneel. Dit betreft scholen waar verschillende geloofsrichtingen geïntegreerd zijn.

Scholen van een bepaalde richting of van verschillende richtingen zijn op lokaal of regionaal niveau verenigd in schoolverenigingen. Rondom schoolverenigingen functioneren regionale of landelijke instituties zoals schoolbegeleidingsdiensten of landelijke studiecentra die van oudsher dikwijls verzuild zijn.⁶ Voornamelijk voor de instituties waar gesloten protestants-christelijke scholen mee samenwerken, geldt dat nog altijd. In 1970 verenigden het Christelijk-Nationaal Schoolonderwijs, het Gereformeerd Schoolverband en de Vereniging voor Christelijk Volksonderwijs zich in de Besturenraad Protestants-Christelijk Onderwijs (Vreeburg, 1997).

De begrippen ‘open’ en ‘gesloten’ scholen maken geen deel uit van het dagelijks taalgebruik binnen de protestantse gemeenschap. Mijn ervaring is dat vanuit het perspectief van het open protestantse basisonderwijs eerder wordt gesproken van

6] Onder verzuiling wordt een proces verstaan waarin levensbeschouwelijke groepen eigen voorzieningen treffen op sociaal, cultureel en politiek gebied. Tussen 1870 en 1960 was sprake van een protestantse en een katholieke zuil. Soms wordt ook gesproken van een socialistische zuil (Karsten, 1997).

‘lichte’ en ‘zware’ scholen, waarbij zowel kan worden geduid op verschillen tussen open protestants-christelijke en orthodoxe scholen als op verschillen tussen open protestants-christelijke scholen onderling. Vaak wordt, zoals bijvoorbeeld in onderzoek als dat van Dijkstra en Miedema (2003), gesproken van protestants-christelijke (voor open protestantse scholen), gereformeerde en reformatorische scholen.⁷ In deze studie wordt gekozen voor de begrippen open en gesloten protestants-christelijke scholen. Het gebruik van het begrip protestants-christelijke school is mijns inziens in de context van dit onderzoek verwarrend, omdat men zou kunnen denken dat daarin zowel het open als gesloten protestantse onderwijs besloten ligt. Ik richt mij hier echter nadrukkelijk op de onverwachte discussie over kinderliteratuur en identiteit in het *open protestants-christelijk onderwijs*. Daarnaast wordt gesproken van liberaal-protestants en orthodox-protestants georiënteerde opvattingen van leerkrachten, schoolleiders en ouders. Hoekstra en Ipenburg (2008, p.27) beschrijven hoe onder liberaal-protestantse of vrijzinnige opvattingen wordt verstaan dat de bijbel wordt gezien als een verzameling geschriften die duidelijk geïnspireerd zijn door de cultuur waarin zij zijn ontstaan, terwijl de orthodoxe opvatting de bijbel aanvaardt “als het door Gods zelf geïnspireerde heilig woord, onveranderlijk en voor alle tijden”⁸

Toen ik constateerde dat in het open protestants-christelijk onderwijs boeken bij kinderen worden weggehouden, was mij reeds bekend dat op reformatorische scholen fantasie in kinderliteratuur een probleem vormt. Men kiest er niet gemakkelijk voor sprookjes en ook niet altijd voor verhalen waarin bijvoorbeeld sprekende dieren voorkomen. Hiervoor vormt de grond dat de ontwikkeling van de verbeelding alleen in relatie met de werkelijke wereld of met verhalen uit de bijbel kan plaatsvinden (Dane, 2005a). Het verraste mij als docent van mijn studenten te horen dat het soms voorkwam dat zij ook op hun open protestants-christelijke stagescholen het verzoek kregen geen sprookjes voor te lezen. Meestal werd als reden genoemd dat ouders daar problemen mee hadden. Studenten vertelden ook dat leerlingen op verzoek van hun ouders zo nu en dan opdrachten uitvoerden op de gang wanneer een boekbespreking plaatsvond over een magisch boek.

Tijdens ouderavonden over lezen en kinderliteratuur die ik op open protestants-christelijke scholen verzorgde, las ik nietsvermoedend voor uit *Dolfje Weerwolfje*

7) Waar het bijzondere scholen van een bepaalde godsdienstige gezindte betreft, is sprake van confessionele scholen (Van Dale, 1999).

8) Omdat het moeilijk is verschil te maken in de vele oriëntaties in het christelijk geloof (Hoekstra & Ipenburg, 2008) is er voor gekozen dit onderscheid in de meeste gevallen te beperken tot liberaal-protestants en orthodox-protestants. Alleen wanneer dat voor het tekstbegrip noodzakelijk is, worden binnen de orthodox-protestantse groep evangelische christenen apart onderscheiden.

van Paul van Loon over een jongetje van zeven dat bij volle maan verandert in een weerwolf. Daarbij benadrukte ik de tolerante houding ten opzichte van 'anders zijn' in het (pleeg)gezin waar Dolfje opgroeit en die ik juist voor een open protestants-christelijke school met een grote leerlingdiversiteit passend vond.

"Moeder legde haar hand op Dolfjes klauw. 'Je ziet wel, Dolfje, jij ben nog vrij normaal. Jij bent alleen met volle maan anders. Mijn lieve man is altijd zo. Ik hou ook van anders. Daarom hou ik van hem. En ook van jou.' " (p.133)

Het trof me dat ouders, in plaats van in te gaan op de verhaalinhoud, zich steeds vaker hardop afvroegen of magische boeken wel 'verantwoord' waren. Zij bedoelden daarmee dat zij veronderstelden dat deze boeken niet strookten met de christelijke identiteit van de school en in het licht van bijbelse waarden niet acceptabel waren. Leerkrachten en schoolleiders leken door dergelijke vragen in verlegenheid gebracht. De ouders die tijdens deze ouderavonden hun zorg uitspraken over het aanbieden van boeken met magische elementen wekten de indruk dat het vanzelf sprak dat zij dat deden namens de gehele ouderpopulatie. Wanneer ik met andere ouders sprak, proefde ik lang niet altijd instemming, maar vooral verbazing. Zij vertelden dat ze soms bij toeval hadden gemerkt dat op de school geen magische boeken aanwezig waren. Dat was nooit gecommuniceerd en ze begrepen niet waarom men tot die keuze was gekomen. Zij beschouwden magie als synoniem van fantasie en voor hen maakte die vanzelfsprekend deel uit van de ontwikkeling van kinderen.

In gesprekken wordt mij duidelijk dat dilemma's rond magie in kinderliteratuur niet alleen speelden in de jaren negentig, maar in de eenentwintigste eeuw nog altijd actueel zijn. Ook medewerkers van openbare bibliotheken en educatieve uitgeverij worden er mee geconfronteerd. Zo merkt Ghonem-Woets (2002) op dat in de periode 1991-2000 sprookjes uit de methodes van uitgeverij Zwijsen verdwijnen. Gesprekken maken ook helder dat dilemma's over kinderliteratuur en identiteit zich evenmin beperken tot de regio waar ik werkzaam ben (het oosten van het land). Zij leven ook op open protestants-christelijke scholen in andere delen van Nederland.

Het zijn bij uitstek open protestants-christelijke basisscholen waar wordt gediscussieerd over de selectie van kinderliteratuur in relatie tot de identiteit van de school. Boeken met magische thema's blijken daarvoor een concrete aanleiding te vormen. Mijn indruk is dat op orthodox-protestantse en evangelische scholen keuzecriteria ten aanzien van kinderliteratuur minder tot discussie leiden, omdat tussen ouders en schoolteams grotendeels overeenstemming bestaat over boeken die al dan niet passend voor de school worden geacht. Op open protestants-

christelijke scholen worden beslissingen over kinderliteratuur en identiteit niet in alle openheid genomen. Een belangrijke reden om in de volgende paragraaf de Kinderboekenweek van 2005 nader te belichten, is dat voorafgaand en tijdens deze Kinderboekenweek de discussie kort publiekelijk werd gevoerd. Dit biedt de gelegenheid verschillende standpunten uitvoeriger te verkennen.

1.2.2 TWEDE AANLEIDING: DE KINDERBOEKENWEEK VAN 2005

Een controversiële Kinderboekenweek

In november 2004 wordt het thema van de nationale Kinderboekenweek van 2005 bekend, *De toveracademie. Boeken vol magie*. Voor sommige orthodoxe christenen blijkt dit thema controversieel en hun protest genereert veel media-aandacht. Dit maakt dat het onderwerp kinderliteratuur en identiteit als vanzelfsprekend een plaats krijgt op de agenda van teamvergaderingen van protestantse basisscholen. Om deze Kinderboekenweek te kunnen beschrijven maak ik noodgedwongen gebruik van bronnen zoals (regionale) dagbladen en televisie-uitzendingen. In de vakliteratuur bleek er nauwelijks belangstelling voor. Publicaties rond kinderliteratuur en christendom die niet orthodox-protestants georiënteerd zijn, hebben veelal een historisch karakter en gaan over literatuuropvattingen in het verleden of de geschiedenis van uitgeverijen (De Maeyer, Ewers, Ghesquière, Manson, Pinsent & Quaghebeur, 2005). Tussen november 2004 en november 2005 heb ik logboek aantekeningen gemaakt over berichtgeving in de media over de Kinderboekenweek en over discussies zoals ik die op open protestants-christelijke scholen waarnam.

Om te kunnen begrijpen hoe de opschudding rond de Kinderboekenweek van 2005 heeft kunnen ontstaan moeten we teruggaan naar het Kinderboekenweekthema van 1994, *In het holst van de nacht*. De evangelisch georiënteerde Vereniging Bijbel & Onderwijs die in 1981 werd opgericht, stelt zich volgens haar *Mission Statement* tot doel de christelijke levensbeschouwing te integreren in onderwijs en opvoeding en baseert zich daarbij op een letterlijke bijbelinterpretatie (Vereniging Bijbel & Onderwijs Mission Statement, z.d). Zij verzette zich in eerdere publicaties al tegen magische elementen in kinderboeken.⁹ Het thema van de Kinderboekenweek van 1994 beschouwt ze als ‘occult’ en ze keert zich er in het openbaar tegen (*Trouw*, 6 september 1994).¹⁰ Dat is opmerkelijk, want Kinderboekenweken hadden eerder magische thema’s die, voor zover ik kon

9] Matzken en Nijburg, 1990; Matzken, Nijburg en Kerkhof, 1991; Matzken en Nijburg, 1992.

10] In Matzken en Nijburg (1990) en Matzken, Nijburg en Kerkhof (1991) wordt ‘occult’ gedefinieerd als “wat verborgen is (letterlijke betekenis)”. Zowel in deze als in latere uitgaven wordt occultisme verbonden met zaken als spiritisme, horoscopen, geesten, elfen, kabouters, feeën, hekserij, demonen, de duivel, sprookjes, new age, mandala-tekenen, yoga, drugs, heavy metal en oosterse gevechtssporten (Matzken & Nijburg 2002).

nagaan, geen probleem vormden. In 1966 was het thema bijvoorbeeld *Kind en fantasie* met als geschenk *Het kleinste sprookjesboek* van Jannie Daane en in 1980 *Alle spiegels toverspiegels* met als geschenk *Spook tussen spoken* van Willem Wilmink en Alfons van Heusden (Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek, z.d).

Het thema van de Kinderboekenweek van 1994 vormt de directe aanleiding voor de oprichting van de Werkgroep Christelijke Kinderboeken door de Stichting Samenwerkende Christelijke Boekhandels, het Christelijk Lektuur Contact (later de Brancheorganisatie voor het Christelijk Boek (BCB)) en de Vereniging Bijbel & Onderwijs.¹¹ Doelen van de werkgroep zijn het stimuleren van het lezen van goede christelijke kinderboeken en het bewerkstelligen van goede relaties tussen scholen, bibliotheken en christelijke boekhandels. Daarnaast wil zij schrijvers motiveren om goede christelijke kinderboeken te schrijven en uitgevers om ze uit te geven (Werkgroep Christelijke Kinderboeken, z.d). Komt de Vereniging Bijbel & Onderwijs in 1994 al met een alternatief thema, *Je hoeft niet bang te zijn*, vanaf dat jaar organiseert de Werkgroep Christelijke Kinderboeken ieder jaar rond de nationale Kinderboekenweek in oktober een kinderboekenmaand met een thema dat meestal verwant is aan dat van de Kinderboekenweek en als aanvulling daarop kan worden gezien. De Werkgroep reikt afzonderlijke prijzen uit, kent naast het Kinderboekenweekgeschenk eigen geschenken en heeft aparte lespakketten voor scholen.

Na vijf jaar wordt de samenwerking met de Vereniging Bijbel & Onderwijs beëindigd. De koers van de Vereniging is eerder evangelisch, terwijl de Werkgroep zich wil richten op een bredere christelijke achterban. Bovendien passen de doelen van beide organisaties onvoldoende bij elkaar. Sinds die tijd distantieert de Werkgroep zich van de Vereniging Bijbel & Onderwijs. De voorzitter van de Werkgroep merkt op dat niet alle activiteiten rond christelijke kinderliteratuur stroken met die van de Werkgroep

“zoals het publiceren van ongenueanceerde uitgaven rondom occultisme, bijvoorbeeld Rijk en Gifgroen of het oproepen tot verhalen die enkel bekering en bezinning tot doel hebben.¹² Of verhalen die kinderen niet mogen verstoren in hun veilige kinderwereld. Maar waarom zouden we alle christelijke activiteiten op een hoop vegen?” (De Jong-van Gorp, 2001, p.85)

- 11) Vóór 1960 sprak men van orthodox-protestantse, vrijzinnig protestantse en katholieke kinderliteratuur (De Vries, 1989; Van Schoonderwoerd den Bezemer, 2001). Daarna wordt binnen de orthodoxe groep gesproken van christelijke kinderliteratuur en christelijke kinderboeken.
- 12) Onder deze publicaties kunnen ook brochures van de Vereniging Bijbel & Onderwijs worden verstaan met titels als *Herrie om Harry, Waarheen rijdt De Griezelsbus, Is het echt wat Harry doet?*

De CPNB kiest als Kinderboekenweekthema voor 2005 *De Toveracademie-Boeken vol magie*. Gezien de grote populariteit van griezel- en fantasyboeken en de leesbevorderende werking van deze boeken, juist voor de groep kinderen die veelal niet tot de echte lezers wordt gerekend, is dat een logische keuze.¹³ De Werkgroep Christelijke Kinderboeken maakt voor dat jaar een keuze voor het alternatieve thema *Wonderlijk*, dat zij uitdrukkelijk onttrekt aan de sfeer van magie door op te merken dat het doet denken aan ‘verwondering’ en het onder de indruk zijn van de natuur èn aan de ongewone dingen ‘die God ook vandaag de dag nog doet’.¹⁴

De Vereniging Bijbel & Onderwijs ageert tegen de Kinderboekenweek van 2005, onder andere met de brochure *Nee tegen magie in kinderboeken. Nee tegen de toveracademie*. Daarnaast brengt zij in februari 2005 twee open brieven onder de aandacht die gericht zijn aan christelijke ouders en christelijke scholen. In de ene brief wordt ouders gevraagd hun kinderen van school te halen zodra de school wordt omgebouwd tot toveracademie. De brief benadrukt dat de school leerlingen een veilige omgeving dient te bieden, zodat zij zich op een verantwoorde manier kunnen ontwikkelen, dat de school kinderen de juiste normen en waarden mee moet geven en hun moet leren zich aan regels te houden. Vervolgens wordt gesteld dat de school, wanneer die verandert in een toveracademie, niet langer aan deze doelstellingen beantwoordt. De school brengt leerlingen dan in aanraking met levensgevaarlijke zaken, leert hun om regels te overtreden en te spelen met hun eigen leven en dat van anderen. Kinderen zullen immers in staat worden gesteld om paranormale krachten te gebruiken. Volgens de brief kunnen kinderen die toepassen voor het halen van goede cijfers, het beïnvloeden van leerkrachten, het op afstand ombuigen van lefels, het stilzetten van horloges, het oproepen van energievelen als bliksem om die vervolgens te sturen waarheen ze maar willen, het uitspreken van vloeken en het naar hun eigen hand zetten van hun leven. In de brief worden vervolgens de verhalen van Tonke Dragt, Tolkien en J.K. Rowling, *De Tuinen van Dorr* (Paul Biegel) en *Arthur, de zienersteen* (Kevin Crossley-Holland) genoemd als voorbeelden van veel gelezen boeken die schadelijk zijn.

“Ook ogenschijnlijk realistische romanfiguren zoals de dromen blazende ‘Grote Vriendelijke Reus’ van Roald Dahl of de kinderheld Dolfje Weerwolfje van Paul van Loon dragen het

13] In 1996 en 2003 heeft de Kinderboekenweek ook magische thema’s, *Heksenketel* en *Diep in het bos*. De Werkgroep Christelijke Kinderboeken biedt scholen in die jaren een alternatief met *Oude verhalen opnieuw verteld, over de Joodse geschiedenis en Spoorzoeken*.

14] Bron: mail van de Werkgroep Christelijke Kinderboeken waarin het thema bekend wordt gemaakt en toegelicht. De Werkgroep maakt gewoonlijk in november of december het thema van de daaropvolgende Kinderboekenweek bekend.

magische en betoverende in zich. Veel van dergelijke verhalen grijpen terug op oude volksverhalen, mythen en sagen.”

In het slot van de brief wordt een relatie gelegd tussen magische praktijken en de door God gestelde regels met een verwijzing naar Deuteronomium 18.¹⁵

De tweede brief is gericht aan scholen. Deze worden opgeroepen hun deuren tussen 5 en 15 oktober te sluiten. Deze brief kent soortgelijke thema's als de eerste, maar hier wordt het afwijzen van magie ook verbonden met de identiteit van de school. *“De grondslag van de school is er toch duidelijk over!?! De christelijke school baseert zich toch op de Bijbel en noemt zich naar Jezus Christus. Het bord op de gevel verwijst naar wat u beweegt.”*

De Vereniging Bijbel & Onderwijs maakt onderscheid tussen 'positief christelijke' en 'negatief christelijke' scholen. Onder 'positief christelijke' scholen verstaat zij scholen met onderwijs waar de bijbel centraal staat en waar de mens wordt gezien als *“beeldrager van God, rentmeester jegens God en zondaar aan wie God in Christus verlossing biedt, onderweg naar de voleinding”* Onder 'negatief christelijke' scholen vallen scholen waar men kritisch met de bijbel omgaat en een *“oneigenlijke tegenstelling vormt tussen geloofswaarheid en bewezen waarheid”* en scholen *“die aan de Bijbelkritiek hebben toegegeven en het vacuüm dat zo ontstaat opvullen op een wijze die vreemd is aan de Bijbel.”* Het volgen van onderwijs op negatief christelijke scholen kan volgens de Vereniging Bijbel & Onderwijs kwalijke gevolgen hebben.

“Dan kunnen er dingen gebeuren die christenouders ontoelaatbaar vinden, zoals: leerlingen dwingen tot het (hardop) lezen van godslasterlijke passages, leerlingen aanmoedigen en soms dwingen om disco's en houseparty's te bezoeken, kinderen blootstellen aan video's en films, waarin gruwelijke en godslasterlijke passages voorkomen, leerlingen openlijk discrimineren, als zij uitkomen voor hun christelijke levensovertuiging, kinderen actief laten meedoen aan projecten (zoals de Kinderboekenweek) waarbij de auteurs uitdrukkelijk propageren wat de Bijbel verboden heeft.” (Vereniging Bijbel & Onderwijs Positief Christelijk, z.d.)

15] Deuteronomium 18:9-12: *“Wanneer u in het land komt dat de HEER, uw God, u geven zal, mag u de verfoeilijke praktijken van de volken daar niet navolgen. Er mag bij u geen plaats zijn voor mensen die hun zoon of dochter als offer verbranden, en evenmin voor waarzeggers, wolkschouwers, wichelaars, tovenaars, bezweerders en voor hen die geesten raadplegen of doden oproepen. Want de HEER verafschuwt mensen die zulke dingen doen, en om die verfoeilijke praktijken verdrijft hij deze volken voor u. U moet volledig op de HEER, uw God, gericht zijn. Ook al luisteren de volken in het land dat u in bezit zult nemen wel naar wolkschouwers en waarzeggers, u heeft de HEER, uw God, dat verboden.”* (De Nieuwe Bijbelvertaling, Nederlands Bijbelgenootschap, 2004)



Pieter Geenen: Het dagboek van Anton Dingeman. *Trouw*, 3 oktober 2005.

Media-aandacht

De standpunten van de Vereniging Bijbel & Onderwijs roepen een groot aantal reacties op in de media die er op wijzen dat levensbeschouwelijke opvattingen over magie in kinderliteratuur kunnen verschillen en dat er daarnaast ook pedagogische argumenten kunnen bestaan om magie wel of niet af te wijzen. De CPNB ontkent in een persbericht van 12 mei 2005 leerlingen te willen aanzetten tot duivelse praktijken en vraagt de Vereniging Bijbel & Onderwijs te stoppen met onjuiste berichtgeving. Wordvoerder Wever van de Zwolse open protestants-christelijke schoolvereniging *Vivente* vindt het belangrijk dat de scholen in zijn schoolvereniging in overleg met de ouders tot een goede invulling van de week komen. Ze kunnen in zijn optiek meedoen met *Wonderlijk*, maar ook met een eigen thema komen (*de Volkskrant*, 13 mei 2005). Klaarblijkelijk verwacht hij niet dat de scholen met de algemene Kinderboekenweek mee zullen doen en acht hij de stem van ouders belangrijk. Bal, directeur van de Islamitische Schoolbesturen Organisatie (ISBO), roept zijn scholen op wel mee te doen met de nationale Kinderboekenweek, maar hij betreurt dat er voor een thema is gekozen “dat in de geloofstraditie een negatief imago heeft” en is bang dat het bedoelde effect om het lezen te stimuleren, minder wordt.

De discussie over het thema van de Kinderboekenweek van 2005 kent verschillende richtingen. Hoewel de Werkgroep Christelijke Kinderboeken niet officieel reageert, richten twee leden van de Werkgroep (*de Stentor*, 15 september 2005) zich

nadrukkelijk op een brede christelijke doelgroep als zij in een interview zeggen niets te hebben tegen de magische wereld van *Harry Potter*, die ook niet buitengewoon boeiend te vinden, maar er geen relatie in te zien met occulte praktijken. Zij typeren de Potter-boeken eerder als een hype. Naar hun mening is het alternatief, de *Narnia*-reeks van C.S. Lewis, vele malen interessanter. Ze zijn van mening dat de media overspannen reageren op het magische Kinderboekenweekthema en dat vergeten wordt dat scholen al sinds 1995 een keuze hebben tussen de Kinderboekenweek of de christelijke kinderboekenmaand.¹⁶ De Vereniging Bijbel & Onderwijs speelt volgens hen een kwalijke rol, doordat zij haar grote bereik onder ouders gebruikt om scholen onder druk te zetten. De discussie over magie bestond volgens hen op scholen nauwelijks vóór de open brieven van de Vereniging werden gepubliceerd.

In een aflevering van het televisieprogramma *Het debat* debatteren een van de oprichters van de Vereniging Bijbel & Onderwijs (Anne Nijburg) en Erna Sassen, auteur van *Je bent zelf een heks* over de stelling: *'Magie in kinderboeken is schadelijk voor het kind.'*¹⁷ Als intro bij de uitzending wordt een gedeelte uit het NOS-jeugdjournaal getoond waarin blijkt dat van de ruim 7000 basisscholen 1000 niet willen meedoen met het thema van de Kinderboekenweek over magie. Vervolgens komen twee leerlingen van een protestantse basisschool aan het woord, van wie de een zegt: *"Magie heeft te maken met de duivel en daar wil ik me niet mee bemoeien"* en de ander: *"Ik lees zelf Harry Potter. Ik heb alle delen gelezen. Ik ben wel gelovig, maar ik ben niet zo strikt daarin met magie."*

Nijburg is tegen magie in kinderboeken, omdat hij vanuit zijn levensovertuiging van mening is dat magie schadelijk is en gevaarlijk voor kinderen. De oproep van de CPNB om scholen om te toveren in toveracademies is naar zijn mening voor christelijke scholen een brug te ver. Hij veroordeelt de manier waarop Sassen magie in haar boek gebruikt. *"Er is nu eenmaal een werkelijkheid waar je van God mee in contact mag komen en een werkelijkheid waar je verre van moet houden."* Nijburg ziet zowel in 'zwarte als witte magie' een duivelse oorsprong.¹⁸ Naar zijn mening moeten niet alleen christelijke scholen magie in kinderliteratuur weren, maar ook openbare of katholieke scholen. Hij vindt magische kinderboeken ook pedagogisch niet verantwoord, omdat magie in kinderliteratuur magische praktijken tot gevolg heeft

16] Inderdaad wordt in de *Volkskrant* van 13 mei 2005 opgemerkt: *"Bijbel & Onderwijs heeft de Werkgroep Christelijke Kinderboeken een alternatief thema laten ontwikkelen: Wonderlijk."*, terwijl – zoals gezegd – het christelijke thema al in het najaar van 2004 bekend was gemaakt.

17] Evangelische Omroep, 8 oktober 2005.

18] Onder zwarte magie wordt verstaan: toverij met behulp van duivelse machten, zwarte kunst, nigromantie, goëtie, onder witte magie: magie met goddelijke hulp, theurgie (Van Dale, 1999).

(*EO-visie*, 27 april 2005). Hij heeft veel voorbeelden gezien van kinderen die in de problemen raakten doordat ze zich bezighielden met wicca (hekserij). Bovendien is het zijn overtuiging dat magie in kinderboeken bij kinderen leidt tot slapeloosheid, stress en agressie (*de Volkskrant*, 13 mei 2005). Sassen deelt noch de levensbeschouwelijke noch de pedagogische bezwaren van Nijburg. Ze is van mening dat kinderen die in de problemen raken door wicca al in een problematische situatie verkeren en wicca aangrijpen om die problemen in te kaderen. Ook zij verbindt pedagogische doelen aan magie in kinderliteratuur. Ze ziet magie als synoniem aan fantasie en is van mening dat griezelen kinderen leert omgaan met angst in een veilige context.

In hetzelfde programma merkt basisschooldirecteur en auteur van christelijke kinderboeken Mijnders op dat zijn (gereformeerde) basisschool in het verleden altijd aan zowel de christelijke kinderboekenmaand als de nationale Kinderboekenweek deelnam. Nu heeft de school ervoor gekozen een duidelijk signaal af te geven en alleen het pakket van de christelijke kinderboekenmaand besteld. In *EO-visie* (27 april 2005) zegt hij niet te vinden dat scholen hun deuren moeten sluiten, maar dat ouders en school er zelf uit moeten komen.

“Wanneer je als ouder heel bewust voor een bepaalde school hebt gekozen, dan kan ik me niet voorstellen dat je in paniek raakt door de komende Kinderboekenweek. Kennelijk heb je dan óf de identiteit van je school totaal verkeerd ingeschat, óf er is gewoon in alle redelijkheid met de directie over te praten.”

Hij wijst er op te verwachten dat ‘positief-christelijke basisscholen’ dit jaar meer dan ooit een principiële keuze zullen maken.

“Ik kan me werkelijk niet voorstellen dat zo’n school bewust dit beladen thema binnenhaalt. Gebeurt dit toch, maak je bezwaren dan duidelijk kenbaar. Een school in mijn eigen omgeving had aangegeven aan te zullen haken bij het thema ‘De Toveracademie’. Ouders kwamen daartegen in het geweer. Daarop heeft de school dit thema ingetrokken en laten weten dat men in 2005 alleen het christelijke alternatief zal bestellen.”

In een van de interviews met Nijburg (*EO-Visie*, 27 april 2005) gaat deze in op de kritische kanttekeningen die bij zijn acties tegen de Kinderboekenweek worden geplaatst. Reacties uit christelijke kring stellen hem teleur:

“Sommige christenen reageren in de trant van: ‘Ach, waar maken jullie je toch druk om?’ Dat doet pijn. Ik begrijp hun houding ook niet. Die mensen weten dat ik Gods Woord en de opvoeding van onze kinderen serieus neem. Geloven zij de Bijbel op dit punt nog echt? God

verbiedt tovenarij en magie – lees bijvoorbeeld Deuteronomium 18 – en wij maken er een spelletje van.”

Ook Mijnders plaatst in *Het Debat* kanttekeningen bij de opstelling van de Vereniging Bijbel en Onderwijs. Hoewel hij het eens is met de opvattingen van de Vereniging dat magie werkelijkheid is, vindt hij dat deze te ver gaat als zij ook boeken als *De Grote Vriendelijke Reus* (Roald Dahl) in de ban doet. Bovendien is hij van mening dat het weghouden van boeken, kinderen er juist nieuwsgierig naar maakt. Hij kiest dan ook voor de methode van ‘begeleide confrontatie’ waarbij kinderen leren boeken te beoordelen vanuit de christelijke levensbeschouwing. Nijburg wijst er op dat hij geen lijst voorstaat met verboden boeken zoals sommigen denken. “*We hebben dat in het verleden gehad, maar ik neem er afstand van.*”¹⁹

De openbare discussie rond het thema van de Kinderboekenweek heeft tot resultaat dat op 5 oktober door de Vereniging Bijbel & Onderwijs al 5000 exemplaren zijn verstuurd van de brochure *Nee tegen de Toveracademie* (*Trouw*, 5 oktober 2005). Naar schatting 1700 scholen hebben het informatiepakket voor scholen die deelnemen aan de christelijke kinderboekenmaand opgevraagd.²⁰

Dat de ingezette discussie op open protestants-christelijke scholen het door de Vereniging Bijbel & Onderwijs gewenste effect heeft, blijkt uit de volgende tekst in het informatieblad voor ouders van een open protestants-christelijke school die niet deelneemt aan de Kinderboekenweek.

“In de afgelopen weken is er al veel geschreven en gezegd in de diverse media over het thema van de Kinderboekenweek van volgend cursusjaar: ‘De Toveracademie, boeken vol magie’. Elke school maakt hierbij de keuze of dit thema wordt gevolgd en hoe er invulling aan wordt gegeven. Op school hebben we eveneens hierover van gedachten gewisseld en samen een besluit genomen. Hoewel goochelen en toveren in onze gedachtewereld best een speels karakter kunnen hebben, zijn wij van mening dat de term magie in onze maatschappij teveel negatieve uitwassen heeft en niet past bij de identiteit van onze school. Wij hebben daarom besloten om niet mee te gaan met dit onderwerp en de Kinderboekenweek die invulling te geven die wij verantwoord achten en passend voor onze leerlingen.”²¹

19] Deze opmerking is in tegenspraak met de open brief aan ouders waarin wel voorbeelden van schadelijke boeken worden genoemd.

20] Dit blijkt uit een email van mw. Oskam (Wergroep Christelijke Kinderboeken) van 11 december 2006.

21] Christelijke Basisschool de Ark. *De Postduif*. 2 juni 2005.

Ook ouders met kinderen in het open protestants-christelijk onderwijs laten in de media hun stem horen, zoals in een ingezonden brief in het *Algemeen Dagblad* van 19 oktober 2005:

“Mijn kinderen zitten op een protestants-christelijke school. Zij houden van lezen. Onze oudste dochter van tien verslindt boeken van Francine Oomen. Ze gaan over zoenen en ouders die nooit tijd hebben en in een deel komt zelfs een poging tot verkrachting van de enigszins aangeschoten moeder voor. Dat mag mijn dochter allemaal lezen. Niet alleen van haar ouders, maar ook van school. Maar afgelopen week ontvingen wij een brief waarin werd meegedeeld dat het thema ‘sprookjes’ (nee, niet ‘magie’ dus) feestelijk zou worden afgesloten. ‘De kinderen mogen verkleed als sprookjesfiguur komen (niet als heks of tovenaar)’, aldus de brief. Het was mij een raadsel waarom ze niet als heks zouden mogen komen, maar wel als fakir of Klein Duimpje. Een van de leerkrachten legde uit dat dit was ‘om bepaalde ouders niet voor het hoofd te stoten’. Dit stootte mij tegen het hoofd. Veel christenen, onder wie ik, zien geen enkel kwaad in het thema magie in kinderboeken. Een breed christelijke school moet zich niet laten beperken door een orthodoxe minderheid.”

Kamervragen

De discussie rond de Kinderboekenweek leidt er toe dat op 9 september 2005 door het Kamerlid Slob van de ChristenUnie Kamervragen worden gesteld aan de minister (CDA) van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen over alternatief onderwijs tijdens de Kinderboekenweek (Kamervragen, 2005). Op de vraag of de minister bekend is met de thematiek *De Toveracademie. Boeken vol magie* en de uitwerking daarvan in de Kinderboekenweek van 5 tot en met 15 oktober 2005 is het antwoord dat dit inderdaad zo is, maar dat scholen verschillende opties hebben. Ze kunnen de keuze maken voor het thema *Wonderlijk* van de Werkgroep Christelijke Kinderboeken of zelf een thema kiezen. Op de vraag of de minister erkent dat de ouders op scholen die meedoen aan deze Kinderboekenweek in een gewetensconflict kunnen komen, omdat zij willen voldoen aan de Leerplichtwet, maar tegelijk levensbeschouwelijke bezwaren hebben tegen deze thematiek en de beoogde uitwerking daarvan, antwoordt de minister dat hij dit voor mogelijk houdt. Zij handelen in strijd met de Leerplichtwet wanneer zij hun kinderen thuis houden. De minister gaat er van uit dat in samenspraak met het schoolbestuur een gepaste oplossing gevonden kan worden, waardoor een gewetensconflict bij ouders voorkomen is te voorkomen. Hij wijst op het belang van een duidelijke *schoolvisie* en vindt dat een school helder moet zijn over het schoolprofiel, zodat ouders weten wat ze aan de school hebben. In het schoolplan en de schoolgids moet dit duidelijk zijn verwoord. Ook attendeert hij op de mogelijkheid tot *inspraak* voor ouders en

leraren. Zij kunnen participeren in de medezeggenschapsraad. Bovendien kan een *klacht* worden ingediend bij de klachtencommissie. De minister betreurt dat de Kinderboekenweek over magie niet wordt aangegrepen om over jeugdliteratuur in de klas *te spreken* vanuit de eigen levensbeschouwelijke en pedagogische achtergrond van de school. Op school worden kinderen immers voorbereid om te kunnen functioneren in de maatschappij. De minister vindt het belangrijk dat zij *weerbaar* zijn en dat ze zelf kunnen *oordelen* over de boeken die zij lezen. Boeken kunnen bovendien helpen bij de bevordering van mondigheid of andere deugden van de *democratie*.

De gang van zaken rond de Kinderboekenweek over magie maakt duidelijk dat opvattingen verschillen. Bovenal wordt helder dat de stem van degenen die op grond van een letterlijke bijbelinterpretatie bezwaren hebben tegen het thema luider klinkt dan die van anderen. Vertegenwoordigers van het open protestants-christelijk onderwijs participeren nauwelijks in het debat. Zij brengen in de discussie geen nuances aan en verbinden die niet met de open identiteit van hun school en de opvoedingsdoelen die zij in het verlengde daarvan voorstaan. Dit wekt mijn interesse in de manier waarop de christelijke identiteit op open protestants-christelijke scholen wordt vormgegeven en hoe men curriculumkeuzes op het gebied van kinderliteratuur daar aan relateert.

1.2.3 DERDE AANLEIDING: ONDERZOEK MET STUDENTEN

Twee onderzoeken

In oktober 2005 voerde ik op verzoek van een open protestants-christelijke basisschool een kleinschalig onderzoek uit naar de ideeën van ouders over kinderliteratuur en deelname aan de Kinderboekenweek. Omdat ik tevens geïnteresseerd was in de opvattingen van leerkrachten, onderzocht ik deze samen met een grote groep studenten in juni 2006 op een aantal scholen. Ook de inhoud van de klassenbibliotheken en de voorleesboeken die werden gebruikt, waren onderwerp van onderzoek. Beide onderzoeken leidden tot vragen die in het voorliggende onderzoek verder zijn uitgediept.²²

Het eerste onderzoek is uitgevoerd op een liberaal protestants-christelijke school in een provinciestad in het oosten van het land die niet deelnam aan de Kinderboekenweek over magie en waar ook geen boeken met magische elementen in de klassenbibliotheken aanwezig waren of werden voorgelezen. Een vragenlijst werd verspreid onder 270 gezinnen. In totaal werden 162 vragenlijsten ingevuld. Het gaat hier om een respons van 60%, een naar de maatstaven van de school

22] Hiervan is onder andere verslag gedaan in Van Koeven en Leeman (2010).

uitzonderlijk hoog percentage. Naast de antwoorden op de vragen met vaste antwoordmogelijkheden plaatste de helft van de ouders aanvullende opmerkingen op de vragenlijst.

Het tweede onderzoek voerden studenten van de lerarenopleiding basisonderwijs als onderdeel van een stageopdracht uit. Zij interviewden 144 leerkrachten op 108 open protestants-christelijke scholen en inventariseerden klassenbibliotheken. Zij voerden een gesprek met de groepsleerkracht van de groep waar zij hun stage uitvoerden met behulp van een door mij ontwikkelde interviewleidraad. Hierin werd gevraagd naar de criteria die leerkrachten hanteren bij de keuze van kinderliteratuur en of de school al dan niet had deelgenomen aan de Kinderboekenweek. Zij noteerden verder de titel en auteur van het voorleesboek dat op dat moment in de groep werd gebruikt. Voor het inventariseren van de klassenbibliotheken kregen zij een formulier waarop zij auteur, titel, uitgever en jaar van uitgave konden noteren. Zowel de vragenlijst als de interviewleidraad zijn onder andere geïnspireerd door thema's en criteria zoals genoemd in instrumenten bedoeld om kinderboeken te screenen op christelijke normen en waarden (Gijsbertsen & Wierstra, 1997; Van Binsbergen, Buurma, De Graaf, Van Grampel-Dul, Van Groep & Huisman, 2000; Matzken & Nijburg, 1992 en 1995).

Onderzoek onder ouders

De groep van 162 ouder-respondenten die aan het eerste onderzoek deelnam, is heterogeen en behoort tot verschillende religieuze denominaties. Het grootste deel van de ouders (65) geeft aan tot de Protestantse Kerken in Nederland (PKN) te behoren. Van de ouders noemen zich 33 onkerkelijk. Daarnaast zijn achttien ouders orthodox-protestants, zestien evangelisch en dertien katholiek. Zeventien ouders behoren tot de categorie overig.

Uit de antwoorden van ouders op vragen die het kiezen van boeken en het werken er mee op school tot onderwerp hebben, blijkt dat een meerderheid van de ouders geen problemen heeft met het aanbieden van een grote diversiteit aan boeken. Op de vraag of de school had moeten deelnemen aan de Kinderboekenweek over magie antwoordt meer dan de helft positief (87 ouders). Een duidelijk 'nee' wordt door 42 ouders aangekruist, terwijl 28 ouders hun twijfels hebben. Een kleine meerderheid van de ouders (86) is het niet eens met de stelling dat het goed is wanneer op school bepaalde boeken (over magie) niet in de schoolbibliotheek staan. Een minderheid (51 ouders) is het met deze stelling wel eens. Ook werd gevraagd of leerkrachten op school griezeloeken of boeken waarin magie een rol speelt, mogen voorlezen. Een minderheid (39 ouders) is van mening dat dit niet mag. Een kleine groep ouders heeft problemen met het aanbieden van boeken en activiteiten waarin

magie een rol speelt. De meerderheid is van mening dat kinderen met ieder boek in aanraking gebracht kunnen worden als leerkrachten hen maar begeleiden in het omgaan daarmee.

Wanneer we de opvattingen van ouders nagaan, uitgesplitst naar de denominatie waartoe zij behoren, blijkt dat orthodoxe en evangelische ouders beperkingen willen in het confronteren van kinderen met boeken. Orthodoxe ouders maken onderscheid tussen verschillende types magische kinderliteratuur en hun invloed op kinderen. Zij beschouwen sprookjes of de boeken over Harry Potter als ongevaarlijk, maar ze willen niet dat hun kinderen worden geconfronteerd met meer realistische boeken over magie. Evangelische ouders willen overwegend niet dat hun kinderen in aanraking komen met in hun ogen onschuldige verhalen als sprookjes, omdat dit interesse zou kunnen opwekken in gevaarlijke boeken als *Harry Potter*. Dit zou er toe kunnen leiden dat zij zich met magische praktijken gaan bezighouden. Evangelische en orthodoxe ouders zijn bekend met het beleid van de school om geen magische boeken aan te bieden. Voor de overige ouders geldt dat niet. Uit de opmerkingen die ouders op de vragenlijst hebben gemaakt, blijkt dat vooral de ouders die verbonden zijn aan de PKN hun keuzes niet alleen baseren op hun eigen opvattingen, maar dat solidariteit met andere ouders een rol speelt. Eén van de ouders merkt bijvoorbeeld op: *“Wij hebben gekozen voor christelijk onderwijs en respecteren de eventuele wens van andere ouders om hun kinderen niet bewust met het thema magie in aanraking te laten komen.”*

Uit dit onderzoek kan worden geconcludeerd dat literatuuropvattingen van ouders gerelateerd kunnen worden aan hun persoonlijke levensbeschouwing en dat grofweg twee dimensies kunnen worden onderscheiden. Er zijn ouders die magie zoveel mogelijk willen weghouden en ouders die een grote diversiteit in het boekenaanbod voorstaan. Onder de eerste groep zijn ouders die zelf bezwaren hebben tegen magie en ouders die zich solidair voelen met andere ouders.

Onderzoek onder leerkrachten

Zoals tabel 1 laat zien deden aan het studentenonderzoek op 108 open protestants-christelijke scholen naar de mening van de geïnterviewde leerkrachten elf scholen zonder verdere aanpassingen aan de nationale Kinderboekenweek mee.

TABEL 1 | DEELNAME VAN SCHOLEN AAN DE KINDERBOEKENWEEK OVER MAGIE IN AANTALLEN (N=108)

Geen deelname	74
Deelname met aanpassingen	14
Deelname zonder aanpassingen	11
Gegevens niet bekend	9

De helft van de leerkrachten van de scholen die niet meededen of het thema aanpasten, noemen als argument dat de school niet voor het thema heeft gekozen vanwege mogelijke bezwaren van ouders.

Ten aanzien van het boekenaanbod op de scholen geven leerkrachten aan dat zij sommige boeken niet vinden passen bij de identiteit van de school (magie, boeken met grof taalgebruik). Als argumenten om boeken juist wel aan de schaffen noemen zij het meest dat deze zouden moeten aansluiten bij de belevingswereld van hun leerlingen. Opvallend is dat leerkrachten eerder geneigd zijn boeken weg te houden dan juist boeken te kiezen. In tabel 2 worden de criteria weergegeven die door leerkrachten gehanteerd worden bij de aanschaf van boeken. Door een leerkracht zijn soms meerdere criteria genoemd.

TABEL 2 | DOOR LEERKRACHTEN GENOEMDE CRITERIA VOOR DE AANSCHAF VAN BOEKEN IN AANTALLEN
(N=144)

Criteria om boeken niet aan te schaffen	
geen magie	61
geen grof taalgebruik	28
geen geweld	10
geen seksualiteit	6
kinderen mogen niet bang worden	5

Criteria om boeken juist aan te schaffen	
christelijk	16
aansluiten bij de belevingswereld	28
leerzaam	12
kwaliteit	11

Een eerste indruk van het aanbod in de klassenbibliotheken is dat dit vooral bestaat uit boeken van algemene uitgeverij. Bovendien zijn in de klassenbibliotheken van de onderbouw regelmatig boeken aanwezig met magische elementen. Het gaat dan om sprookjes, om fantasieverhalen waarin sprekende dieren voorkomen of tovenarij of om de zogenaamde boeken met 'lieve heksjes' zoals *Platvoetje* (Ingrid en Dieter Schubert) of *De boze heks* (Hanna Kraan). In de hogere groepen nemen boeken met magische elementen in aantal af en in groep zeven en acht zijn ze nog amper te vinden.

Christelijke kinderboeken daarentegen komen meer voor in bovenbouwgroepen dan in de onderbouw. Daarbij moet worden aangetekend dat ze maar op een deel van de scholen zijn te vinden. Meestal betreft het een mengeling van boeken die stammen uit het oude protestantse boekenaanbod van voor de jaren zestig

(W.G. van de Hulst, Anne de Vries) en uit het nieuwere protestantse aanbod uit de jaren zeventig (Piet Prins). Er zijn weinig recente boeken van christelijke auteurs en uitgevers.

In tien van de 44 onderzochte bovenbouwgroepen is de visie zoals die door de leerkracht is verwoord, niet congruent met de praktijk. Ondanks dat leerkrachten hebben aangegeven dat de school geen boeken over magie aanschaft, staan boeken over Harry Potter of van Paul van Loon wel in de klassenbibliotheek. Met betrekking tot het voorlezen zijn leerkrachten geneigd om naar populaire boeken te grijpen. Het gaat om boeken van klassieke auteurs als Annie M.G. Schmidt of Roald Dahl waarbij boeken met een wat meer realistisch karakter de voorkeur lijken te genieten boven bijvoorbeeld *De Heksen*. Ook boeken van oudere populaire auteurs als Dick Laan of H. de Roos of moderne populaire auteurs als Jacques Vriens of Carry Slee vallen in de smaak als voorleesboek.

Het bleek dat een veel groter aantal scholen dan ik verwachtte er voor heeft gekozen niet deel te nemen aan de Kinderboekenweek en/of geen kinderboeken met magische elementen aanbiedt. De ouders vormen een belangrijk argument om niet voor boeken met magische thema's te kiezen.

Op basis van mijn bevindingen in beide onderzoeken zou ik preciezer willen nagaan op welke wijze literatuuropvattingen op open protestants-christelijke scholen samengaan met opvattingen over de identiteit van de school en opvoeden.

1.3 VAN AANLEIDING NAAR ONDERZOEK

1.3.1 DRIE IJKPUNTEN

De hiervoor beschreven aanleidingen laten zien dat opvattingen over literatuur betrekking kunnen hebben op genres, zoals sprookjes of griezelverhalen, of inhoud, zoals magie of grof taalgebruik. Daarnaast betreffen literatuuropvattingen functies van kinderliteratuur. Het kan daarbij om levensbeschouwelijke functies gaan, bijvoorbeeld dat kinderliteratuur de christelijke identiteit van de school niet mag ondermijnen of aan moet sluiten bij de levensbeschouwelijke opvattingen van ouders. Functies van kinderliteratuur kunnen ook pedagogische opvattingen omvatten, bijvoorbeeld dat boeken moeten passen bij de belevingswereld van leerlingen. In deze paragraaf is aandacht voor drie ijkpunten als het gaat om literatuuropvattingen op open protestants-christelijke scholen.

Allereerst is de dissertatie van De Vries (1989) *Wat heten goede kinderboeken? Opvattingen over kinderliteratuur in Nederland sinds 1880* belangrijk voor dit onderzoek. De Vries onderzoekt opvattingen over literatuur in theoretische

beschouwingen en recensies over jeugdliteratuur in onderwijzerstijdschriften, algemene opvoedkundige en literaire tijdschriften in de periodes 1880 tot 1930, 1930 tot 1960 en in de periode na 1960. Deze studie biedt veel inzicht in opvattingen zoals die bestonden in de protestantse leestradietie. De auteur wijst er in zijn verantwoording op, met een verwijzing naar Dasberg (1981) die streeft naar pedagogische theorievorming om beter te weten wat ‘goede’ en wat ‘slechte’ kinderboeken zijn, dat de kwaliteit van kinderboeken geen objectief gegeven is en toegekend wordt door volwassen lezers die daarbij uitgaan van normatieve opvattingen over (kinder) literatuur. De Vries noemt een onderzoek naar literatuuropvattingen zinvol, omdat dit de discussie over criteria verheldert. Naar zijn mening is een lijn te ontdekken in de vragen die rond kinderboeken werden en worden gesteld. Ook wordt duidelijk welke tegenstellingen er zijn tussen de verschillende benaderingen van kinderliteratuur en op welke hypothesen deze zijn gebaseerd, alsmede dat opvattingen over kinderliteratuur samengaan met opvattingen over kind en opvoeding, over de invloed van kinderliteratuur en over literatuur in het algemeen. Kindbeelden kunnen bijvoorbeeld gefundeerd zijn in het verlichtingsdenken, waarbij een kind moet leren om te verlangen en actief te streven naar volwassenheid of eerder geïnspireerd door de romantiek waarbij het kind juist wordt gezien als een metafoor voor vrijheid en een paradijselijk verleden (Joosen & Vloeberghs, 2008).

De Vries (1991) onderscheidt de *traditioneel pedagogische benadering* die teruggaat tot de Verlichting en in de tijd telkens opnieuw opgang doet. In deze benadering gaat men er van uit dat kinderen voorbeelden die zij door middel van boeken krijgen aangeboden, zullen navolgen. Het is dan ook van het grootste belang hun boeken voor te leggen waarvan de inhoud in moreel of godsdienstig opzicht onberispelijk is. Aanvankelijk richtte men zich in deze benadering op aanpassing aan de maatschappij, vanaf de jaren zeventig van de twintigste eeuw ook op bekritisering daarvan. Daarnaast is er de *benadering van Jan Ligthart* die zich identificeert met kinderen en lectuur ziet als een noodzakelijke bevrediging van hun emotionele behoeften. Vervolgens onderscheidt De Vries de *zuiver literaire benadering* die zich richt op de literaire kwaliteit als objectief gegeven en de *esthetische benadering* waarbij men argumenten voor het beoordelen van kinderliteratuur hanteert die literair van aard zijn, maar ook ‘argumenten vanuit het kind’.

De bevindingen van De Vries helpen zicht te krijgen op de protestantse leestradietie en maken helder dat literatuuropvattingen betrekking kunnen hebben op een brede identiteitsontwikkeling van kinderen, waaronder hun morele, levensbeschouwelijke, cognitieve, maatschappelijke, emotionele en literaire ontwikkeling worden verstaan. Het onderzoek van De Vries doet eveneens beseffen dat literatuuropvattingen niet op zichzelf staan, maar deel uitmaken van een lange traditie waaraan

niet alleen de literatuurwetenschap en literatuurcritici invulling geven, maar een bonte stoet van onderwijzers, bibliotheekmedewerkers en andere geïnteresseerden. In deze traditie past een onderzoek naar literatuuropvattingen op basisscholen.

De studie van Van Lierop-Debrauwer (1990) vormt een tweede ijkpunt. Zij onderzoekt in haar dissertatie met behulp van casestudieonderzoek de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen en wijst daarbij op de dubbelrol die literatuur in de socialisatie speelt. Kinderen socialiseren in kinderliteratuur doordat zij leren omgaan met literatuur en literatuur 'gebruiker' worden. Kinderen socialiseren ook dóór kinderliteratuur. In de omgang met literatuur ontwikkelen zij zich immers tot steeds vollediger deelnemer aan de maatschappij. Van Lierop-Debrauwer onderscheidt ten aanzien van de literaire socialisatie op basisscholen met een van bovenaf opgelegd literatuurbesef. Hier wordt kinderliteratuur gezien als middel voor het oefenen van schoolse vaardigheden. Er zijn ook scholen met literair besef 'van onderuit' waar men zich er van bewust is dat aandacht voor socialisatie in en door kinderliteratuur evengoed deel moet uitmaken van het leesonderwijs.

Ik kies er voor om in dit boek te spreken van 'leescultuur'. Onder een positief vormgegeven leescultuur versta ik onderwijs waarin zowel aandacht is voor schoolse leesvaardigheden als voor socialisatie in en door kinderliteratuur. In navolging van Van Lierop-Debrauwer hanteer ik het begrip 'literaire socialisatie' in de zin van 'literaire competentie' (socialiseren in kinderliteratuur) en 'het je ontwikkelen en kennis verwerven over jezelf en de wereld door kinderboeken' (socialiseren door kinderliteratuur) waarmee de door Ghesquière (2004) beschreven psychologische, maatschappelijke en cognitieve functies van lezen verbonden kunnen worden.²³ Van literaire socialisatie vormen aandacht voor de behoeften van individuele leerlingen en intensieve interactie de basis (Van Lierop-Debrauwer, 1990, p.205). Kinderboeken zijn daarom veel meer dan een didactisch leermiddel en het is belangrijk dat zij met zorg worden gekozen, zowel met het oog op hun functie in het leesproces als met het oog op de identiteitsontwikkeling van leerlingen.

23] 'Literaire competentie' kent verschillende invullingen (Ghonem-Woets, 2009). Ik volg de omschrijving van Van Dormolen, Van Montfoort, Nicolaas en Raukema (2005) zoals die in een beleidsnotitie van de Stichting Lezen wordt gehanteerd: een lezer is literair competent als deze op de hoogte is van het literaire aanbod (vaardigheden die gericht zijn op wegwijzen worden), kennis heeft van tekstkenmerken van literaire teksten en deze leert waarderen (tekstgerichte vaardigheden) en deze waardering beargumenteerd kan weergeven (lezersgerichte vaardigheden). Bonset en Hoogeveen (2008) verstaan onder leesbevordering het stimuleren van het lezen door leerkrachten, medewerkers van bibliotheken, leerlingen onderling, ouders of anderen die betrokken zijn bij kinderen en boeken. Doelen van leesbevordering zijn volgens Van Dormolen et al. het bevorderen van leesplezier en literaire competentie.

De Wolff (2000) heeft mijn interesse in literaturopvattingen in het open protestants-christelijk basisonderwijs verder richting gegeven. Haar casestudie-onderzoek naar de identiteit van christelijke scholen en de manier waarop zij die vormgeven, vormt een derde ijkpunt voor deze studie. Op grond daarvan deed zij de suggestie dat uitgebreider onderzoek zou moeten plaatsvinden naar de wijze waarop binnen christelijke scholen opvoeding en onderwijs in de praktijk vorm krijgen. Daarbij zou naar haar mening vooral moeten worden nagegaan welke rol de levensbeschouwing van een school precies vervult in het reflecteren op doelen en handelen. Concreet waren in de studie van De Wolff voorbeelden van dilemma's te vinden die raken aan het onderwerp van dit onderzoek naar literaturopvattingen op christelijke basisscholen. Leerkrachten discussiëren met ouders die bezwaar hebben tegen een taalmethode vanwege de 'occulte' aspecten er van. Dat heeft tot resultaat dat in de methode een verhaal over een vampier wordt overgeslagen en dat leerkrachten speelse tekeningetjes van duiveltjes een baseballcapje opzetten (p.297). Hierin raakt de vanzelfsprekendheid, of gelatenheid, waarmee leerkrachten de spagaat vormgeven die gepaard gaat met hun pedagogische opvattingen en tegelijkertijd met het gemoet willen komen aan de denkbeelden van ouders.

1.3.2 DOEL, RELEVANTIE, ONDERZOEKSMETHODE, ONDERZOEKSVRAGEN EN OPBOUW

Doel en relevantie

In §1.1 vermeldde ik dat ik van mening ben dat basisscholen een breed aanbod aan kinderboeken zouden moeten voorstaan. Mijns inziens geldt dat zeker voor open protestants-christelijke basisscholen. Zij verwelkomen immers bewust een diverse leerlingpopulatie. Dat maakt een leescultuur belangrijk waar ook voor socialisatie *door* kinderliteratuur plaats is. Gezien de vrije interpretatie van de bijbel die men er voorstaat, is op open protestants-christelijke scholen bovendien geen reden op basis van argumenten die de identiteit betreffen, boeken bij kinderen weg te houden. Men zou er kunnen zoeken naar een werkwijze die aansluit bij de eigen identiteit.

Het doel van dit onderzoek, dat interdisciplinair van karakter is en zowel het terrein van de pedagogiek als van de literatuursociologie beslaat, is na te gaan welke literaturopvattingen leven op open protestants-christelijke scholen en hoe die zijn terug te vinden in de praktijk. Daarbij is het van belang te onderzoeken in hoeverre de liberaal-protestantse identiteit van de school bepalend is voor de keuze voor en het omgaan met boeken.

De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek wordt mijns inziens samengevat in de beantwoording van de Kamervragen naar aanleiding van de Kinderboekenweek van 2005 door de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (zie §1.2.2). De minister verbindt het omgaan met kinderliteratuur

met de opdracht aan scholen een heldere visie op identiteit te formuleren. Ook benadrukt de minister in relatie tot het omgaan met literatuur het belang van communicatie met ouders en van het formuleren van pedagogische opvattingen over het voorbereiden van leerlingen op een pluriforme samenleving. Daarmee raakt hij aan het spanningsveld tussen het 'opvoeden voor de eigen groep' dat de oorsprong vormt van ons verzuilde onderwijssysteem waarin groepsgebonden sociale cohesie centraal staat en het opvoeden van leerlingen tot kritisch en autonoom denkenden die openstaan voor sociale cohesie in een pluriforme samenleving. Met dit onderzoek wordt getracht meer zicht te geven op de praktijk van scholen die bij uitstek met dit spanningsveld te maken hebben.

Daarnaast wordt in dit onderzoek de vormende waarde van het vakonderwijs – in het bijzonder het schoolvak lezen – benadrukt. Deze blijft vaak verborgen omdat in de discussie over schoolvakken dikwijls vakdidactische aspecten centraal staan en niet de pedagogische kwaliteit van vakken. Voor onderzoek naar schoolidentiteit, zoals dat van De Wolff (2000), Dijkstra en Miedema (2003), Van Hardeveld (2003) of Bakker en Rigg (2004), geldt dat het de identiteitsopvattingen van leerkrachten, schoolleiders of ouders in relatie tot hun pedagogische opvattingen tot onderwerp heeft, maar minder de uitwerking daarvan in de dagelijkse praktijk van het vakonderwijs.

De wetenschappelijke relevantie van deze studie sluit aan bij het inzicht van Dorleijn en Van Rees (2006, p.18) wanneer zij stellen dat literaire werken hun status, waarde en ranking niet alleen te danken hebben aan de activiteiten van schrijvers, maar ook en vooral aan andere actoren die gericht zijn op symbolische (onder andere docenten en critici) of materiële productie (onder andere uitgevers en boekhandelsketens). In een institutionele analyse van het literaire veld worden deze krachten in samenhang bestudeerd om te begrijpen hoe het brede spectrum van het literaire veld van invloed is op de activiteiten van elk van deze actoren. Het onderzoek naar literatuuropvattingen omvat in de visie van Dorleijn en Van Rees een analyse van de ontwikkeling en het gebruik van literatuuropvattingen door deelnemers uit het literaire veld. Een van de doelstellingen er van is beter inzicht te krijgen in de productie van symbolische waarde van literatuur. De auteurs verstaan hier onder de toekenning van eigenheid (eigenschappen) en kwaliteit (waarde) aan literaire werken, hun classificatie (naar soort) en hun rangordening (in vergelijking met andere werken). Uiteindelijk wordt zo het inzicht vergroot in de strategische rol van literatuuropvattingen en kan worden uitgelegd hoe de perceptie van literatuur gestuurd wordt door een combinatie van literatuuropvattingen en de manier waarop die in de praktijk worden vormgegeven.

Dat onderzoek naar het omgaan met literatuur in de basisschoolpraktijk in het algemeen zinvol is, kan worden afgeleid uit de bevindingen van Bonset &

Hoogeveen (2008). Zij concluderen na een inventarisatie van Nederlands empirisch onderzoek naar leesbevordering en fictie in het basisonderwijs dat weinig tot niets bekend is over hoe leesbevorderingsactiviteiten precies vorm krijgen in de lespraktijk en hoe ze door leerkrachten worden geëvalueerd. Mooren (2006) wijst er op dat in de studie van Dorleijn en Van Rees (2006) *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederland. 1800-2000* nauwelijks aandacht is voor jeugdliteratuur. Ook de basisschool blijkt als literaire institutie amper vertegenwoordigd.

Onderzoeksvragen en de voorbereiding van het casestudieonderzoek

De hiervoor beschreven aanleidingen leiden tot de vraag welke opvattingen over genres, inhouden en functies van kinderliteratuur op open protestants-christelijke scholen kunnen worden gevonden. Uit de aanleidingen (§1.2) en de beschreven ijkpunten (§1.3.1) kan worden afgeleid dat literatuuropvattingen zowel opvattingen over de leescultuur op een school, identiteitsopvattingen als pedagogische opvattingen kunnen omvatten. Bovendien valt te verwachten dat literatuuropvattingen op protestantse scholen op een of andere manier worden gebaseerd op de protestantse leestradiatie.

Dit alles is verwoord in de volgende onderzoeksvraag waarvan de verschillende dimensies worden weergegeven in vier deelvragen.

Welke literatuuropvattingen leven op open protestants-christelijke basisscholen en hoe komen zij tot uiting in de schoolpraktijk?

- 1] Welke opvattingen over leescultuur maken deel uit van de literatuuropvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?
- 2] Welke identiteitsopvattingen maken deel uit van de literatuuropvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?
- 3] Welke pedagogische opvattingen maken deel uit van de literatuuropvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?
- 4] Welke opvattingen over de protestantse leestradiatie maken deel uit van de literatuuropvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?

Hoewel de levensbeschouwelijke identiteit van open protestants-christelijke scholen verwachtingen schept over keuzes die ten aanzien van kinderliteratuur en identiteit worden gemaakt, werd in de aanleidingen duidelijk dat tussen deze scholen verschillen zijn in de selectie van boeken en het werken daarmee. Er wordt bijvoorbeeld gekozen wel of niet deel te nemen aan een Kinderboekenweek over magie. Om keuzes in het schoolbeleid en de schoolpraktijk en de argumentatie

daarvoor goed in beeld te kunnen brengen, ligt een keuze voor casestudieonderzoek voor de hand. Dit is immers een geëigende onderzoeksmethode wanneer over een onderwerp weinig kennis voorhanden is. Bij het ontginnen van een nieuw onderzoeksgebied wordt in het algemeen een meer kwalitatieve gegevensverzameling gepropageerd, zodat theorievorming mogelijk is. Lincoln en Guba (1985, p.203) beargumenteren dat *“when working within the naturalistic paradigm (...) the investigator typically does not work with either a priori theory or variables; these are expected to emerge from the inquiry”*. Een volgende reden om voor casestudieonderzoek te kiezen vormt de mogelijkheid van casestudies om in een natuurlijke situatie gecompliceerde onderling samenhangende processen in beeld te brengen. Een natuurlijke context biedt volgens Lincoln en Guba (1985, p.189) de mogelijkheid om contextgebonden betekenissen van verschijnselen vast te leggen. Kelchtermans (2010) wijst bovendien op de spontane neiging van leraren om, wanneer zij over hun ingewikkelde professionele praktijk praten, daarvoor narratieve vormen te zoeken, zoals anekdotes en beelden, wat eveneens voor een kwalitatieve onderzoeksvorm pleit.

Om de cases voor het casestudieonderzoek te kunnen selecteren is informatie nodig over identiteitskeuzes van open protestants-christelijke scholen en de invloeden die daarbij een rol spelen. Ook zijn gegevens gewenst over de verscheidenheid aan keuzes die mogelijk zijn ten aanzien van het kinderboekenaanbod en het omgaan met kinderliteratuur. Om de overeenkomsten en verschillen tussen scholen te kunnen beschrijven is het bovendien nodig aandachtspunten te selecteren voor het in kaart brengen van opvattingen over literatuur en van de manier waarop deze opvattingen worden gepraktiseerd. Om de context te begrijpen waarin processen die de boekkeuze en het omgaan met boeken betreffen, plaatsvinden moet worden nagegaan welke kennis beschikbaar is over de manier waarop kinderliteratuur is geïntegreerd in het curriculum van basisscholen en welke opvattingen daarover leven. Ook moet aandacht zijn voor de vormgeving van de levensbeschouwelijke identiteit en de opvattingen daarover. Verder is het belangrijk te achterhalen welke pedagogische keuzes op scholen worden gemaakt en wat de argumentatie daarvoor is. Ook behoort een weergave van de beschikbare kennis ten aanzien van de protestantse leestrategie en de rol die deze op scholen speelt, tot de aandachtspunten.

Opbouw

Na dit inleidende hoofdstuk waarin drie aanleidingen voor het onderzoek zijn beschreven, wordt in hoofdstuk twee van dit boek aandacht besteed aan de institutionele identiteit van het open protestants-christelijk basisonderwijs en de leerkracht- en leerlingpopulatie. Ook zullen ontwikkelingen ten aanzien van identiteit en pedagogische opvattingen waarmee deze scholen zich geconfronteerd zien,

worden beschreven. Zo wordt een context geschetst van deze vorm van onderwijs. In het derde hoofdstuk zijn ontwikkelingen in de protestantse leertraditie weer-gegeven. In het vierde hoofdstuk wordt gefocust op de methode van onderzoek. In het vijfde tot en met negende hoofdstuk wordt over de casestudies gerapporteerd. Het tiende hoofdstuk omvat conclusies, een terugblik op de onderzoeksmethodiek, suggesties voor verder onderzoek en implicaties voor de praktijk.



2 IDENTITEIT EN PEDAGOGISCHE KWALITEIT IN HET OPEN PROTESTANTS-CHRISTELIJK BASISONDERWIJS

2.1 INLEIDING

“Een week later ben ik bij opa en oma. ‘Het zal wel iets met hun geloof zijn,’ zegt opa. ‘Mimoen is moslim en jij bent niks.’ ‘Niks?’, zeg ik. ‘Ik ben dichtster.’ ‘Opa bedoelt dat je niks bent van je geloof,’ zegt oma. Ik haal mijn schouders op. Hoe kan je nou weten of je iets bent van je geloof? Ik ben misschien best wat van me geloof. Alleen weet ik het nog niet.”
(*Polleke* (Guus Kuijer), p.32)

Polleke is een eigenzinnig meisje dat volgens de tekst op de omslag van *Polleke* haar weg zoekt in een pluriforme samenleving.

“Polleke heeft een vriendje, Mimoen. Maar zijn geloof en zijn cultuur maken hun vriendschap bijna onmogelijk. Pollekes vader, Spiek, zwerft over straat en is aan de drugs. En Pollekes moeder is met haar meester Wouter, ze hebben nota bene zelfs huwelijksplannen!”

Het christelijk geloof van Polleke’s grootouders en de lichtvoetige manier waarop ze daar vorm aan geven, past moeiteloos in Polleke’s gecompliceerde leven, samen met haar originele observaties en bespiegelingen en natuurlijk haar gedichten. Voor Polleke en haar bedenker Guus Kuijer geen dogma’s, maar een onderzoekende manier van kijken die uitmondt in vragen en niet in absolute waarheden. Het deel

uit de Polleke-reeks *Voor altijd samen, amen* won een gouden griffel, maar in orthodox protestantse kringen wordt kritisch geschreven over de boeken van Kuijer. Recensent Mijnders oordeelt in een recensie in het *Reformatorisch dagblad* (26 april 2000) dat in het werk van de auteur het gebed belachelijk wordt gemaakt, waarop Kuijer tot verbijstering van Mijnders (*Reformatorisch dagblad*, 16 augustus 2004) in *Ik ben Polleke hoor!* Mijnders opvoert als ouderling Fijnders, een stuntelige 'kleingelovige ziel' met 'wasmachineogen'. Kuijer (p.30) laat Polleke mijmeren over een kleingelovige ziel:

"Misschien is het een gelovig iemand met een kleine ziel. Of een zielig iemand met een klein geloof. Of een klein iemand met een gelovige ziel."

Guus Kuijer en zijn geesteskind Polleke raken aan religieuze ontwikkelingen in de Nederlandse samenleving zoals die zich sinds de periode van de ontzuiling in de jaren zestig voordoen.¹ Deze ontwikkelingen worden gekenmerkt door secularisatie, alsmede door een afnemend ledental en vergrijzing in de bestaande kerken.² Tegelijk is sprake van nieuwe religiositeit die kan worden gekarakteriseerd door een sterk individuele en gesubjecteerde zingeving. We zien een overgang van de relatieve zekerheid van 'het grote verhaal' (Lyotard, 1987) dat een bovenpersoonlijke levens- en wereldbeschouwing representeert die in een betrekkelijke statische samenleving van het ene geslacht op het volgende ongewijzigd kan worden overgedragen, naar het subjectieve 'kleine verhaal' dat in eerste instantie betekent dat de hoorder of lezer het 'grote verhaal' in zijn eigen context plaatst en dat vervolgens tot instrument wordt om zich een 'narratieve identiteit' te verwerven die in een heterogene samenleving antwoord moet geven op de vraag 'wie ben ik eigenlijk?' (De Haas, 1999).

Daarbij komt dat binnen bestaande religieuze gemeenschappen verschuivingen plaatsvinden. Orthodoxe kerken als vrijgemaakt gereformeerde, christelijk gereformeerde of Nederlands gereformeerde worden gematigder, bijvoorbeeld in hun visie op homoseksualiteit of ongehuwd samenwonen. Daarnaast doen evangelische groeperingen in toenemende mate van zich spreken. Het gaat dan niet zozeer om de bestaande evangelische beweging die al vele decennia actief is in Nederland.

- 1] Ontzuiling wil zeggen dat het religieuze bestel in een ideologische crisis raakt, religieuze schotten verdwijnen en er een herdefiniëring en hergroepering plaatsvindt van confessionele belangen. In het protestantisme is een gevolg van de ontzuiling dat er minizuilen ontstaan, waarvan de evangelische zuil er een is (Karsten, 1997, p.37).
- 2] Secularisatie wil zeggen dat de rol en betekenis van geloof en kerk, voor de vormgeving van het individuele leven en voor inrichting van de samenleving, is gemarginaliseerd (De Wolff, 2000). Zie over de toename van de secularisatie *God in Nederland* in 1966, 1979, 1996 en 2006 (Bernts, Dekker, & de Hart, 2007).

Hoewel ook deze beweging toleranter is geworden en het er naar uit ziet dat de leden van de gematigder orthodoxe kerken er zich meer thuis gaan voelen, zijn sinds de jaren negentig nieuwe evangelische bewegingen in opkomst die een sterk missionair karakter hebben. Zij willen de autoriteit van de bijbel als het ‘Woord van God’ onderstrepen en daarmee ook het persoonlijk kennen van God (Klaver & Versteeg, 2007). Deze bewegingen manifesteren zich niet alleen in evangelische gemeenten, maar ook binnen de PKN en bovengenoemde orthodoxe kerken (De Wolff, 2000; De Roest & Stoppels, 2007).³

In onze levensbeschouwelijk pluriforme samenleving is in het onderwijs de verzuiling blijven bestaan, met dien verstande dat godsdienstig georiënteerd onderwijs altijd onderwerp van discussie is gebleven. Als argument tegen artikel 23 van de Nederlandse Grondwet waarin de vrijheid van onderwijs wordt beschreven, wordt dikwijls genoemd dat religie enkel nog een privé-kwestie is en niet langer behoort tot het publieke domein. Een tegenargument betreft de vrijheid van onderwijs als fundamenteel recht (Miedema, 2006). Wanneer zich in de samenleving dilemma’s voordoen en maatschappelijke eisen ten aanzien van pluriform samenleven conflicteren met de opvattingen binnen een geloofsgemeenschap en de identiteit van een school, laait deze discussie – vooral in het gesloten religieus onderwijs – op, bijvoorbeeld in relatie tot reformatorische scholen die homoseksuele leerkrachten waren of het Islamitisch onderwijs wanneer het niet voldoet aan de eisen die aan scholen gesteld worden sinds zij op 1 februari 2006 verplicht werden aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. Eén van de dilemma’s die in dit kader bediscussieerd werden, betrof, zoals in het vorige hoofdstuk beschreven is, de Kinderboekenweek van 2005.

In dit hoofdstuk wordt gepoogd de aard en context van het open protestants-christelijk onderwijs te begrijpen door het begrip institutionele levensbeschouwelijke identiteit uit te werken en te onderzoeken welke kennis beschikbaar is over de identiteit van open protestants-christelijke scholen. Daarnaast wordt besproken wat we weten over de pedagogische opvattingen in deze vorm van onderwijs, onder andere ten aanzien van het leesonderwijs.

3] Voor een overzicht van de kerkelijke kaart in Nederland is gebruik gemaakt van Hoekstra en Ipenburg (2008).

2.2 IDENTITEITSOPVATTINGEN

2.2.1 INSTITUTIONELE LEVENSBESCHOUWELIJKE IDENTITEIT

De Wolff (2000, p.52) definieert het begrip (institutionele) identiteit in relatie tot scholen als

“datgene wat de school tot deze school maakt, oftewel wat de typerende of kenmerkende eigenschappen van deze school zijn, wat de leden van de school met elkaar gemeen hebben (wat geldt voor de leden als collectief) en wat een bepaalde mate van duurzaamheid of continuïteit door de tijd kent.”

Dat de identiteit van een school wordt bepaald door voor de school typische eigenschappen, gedragen door de leden van de school, roept vragen op over de totstandkoming van de formele identiteitsvisie in een schoolteam. Ook is het interessant hoe de formele visie zich verhoudt tot de informele vormgeving van identiteit, zoals die in het schoolteam leeft. Wanneer met de institutionele schoolidentiteit ‘deze specifieke school’ wordt bedoeld, kan bovendien kennelijk niet worden gesproken van ‘hèt open protestants-christelijk onderwijs’, maar moeten eerder ‘de identiteitskeuzes die door deze school zijn gemaakt’ worden beklemtoond. Dat maakt nieuwsgierig naar de verschillen tussen scholen.

De Wolff merkt op dat in schoolgidsen van open protestants-christelijke scholen dikwijls de open identiteit en het open aannamebeleid worden benadrukt, maar evenals Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost & Miedema (2007) stelt zij dat scholen hier op verschillende manieren invulling aan kunnen geven. Zij kunnen kiezen voor het meer centraal stellen van socialisatie in de eigen levensbeschouwing en christelijke normen en waarden, waarbij de eigen levensbeschouwing wordt beschouwd als referentiepunt voor het bezien van de wereld. Zij kunnen eveneens het zwaartepunt leggen bij het leren hoe in de verschillende religieuze tradities heilige geschriften antwoord geven op belangrijke levensvragen, zodat leerlingen kunnen nadenken over hun eigen levensbeschouwing en die van anderen. Ook kunnen zij een nuance tussen deze beide richtingen beklemtonen.

In dat kader past het onderscheid dat wel gemaakt wordt in brede en smalle identiteit, dat onder andere door De Wolff nader wordt uitgewerkt. Scholen kunnen de keuze maken de vormgeving van de levensbeschouwelijke identiteit te beschouwen als een integraal onderdeel van de opvoeding en het onderwijs op de school. Beleid over het bieden van een veilige omgeving, de mogelijkheden van iedere individuele leerling, het omgaan met elkaar of de schoolvakken, raakt in die opvatting de identiteit van de school. We spreken dan van een brede opvatting van identiteit.

Onder anderen Ter Avest (2003) noemt deze ook wel de door het team in de school geléefde identiteit. Scholen kunnen de vormgeving van de identiteit van de school ook geïsoleerd opvatten als gericht op specifiek levensbeschouwelijke elementen als het vertellen van bijbelverhalen, christelijke vieringen of het gebruik van een methode godsdienstige vorming. In dat geval is sprake van een smalle opvatting van identiteit.

Hoe scholen hun identiteit vormgeven, is niet alleen afhankelijk van opvattingen op de school zelf. Ook de omgeving van de school is belangrijk. Het gaat dan om de levensbeschouwelijke achtergronden van ouders die kiezen voor de school, de beeldvorming die van een richting of van een afzonderlijke school (bijvoorbeeld het schoolklimaat) in de omgeving bestaat en hun concurrentiepositie (Dijkstra, 1997; Van Kessel & Van Wieringen, 1997). Bij de selectie van de cases is het dan ook zinvol te streven naar scholen die variëren in hun opvattingen over de vormgeving van hun levensbeschouwelijke identiteit en naar variatie voor wat betreft de omgeving waar zij zich bevinden.

2.2.2 SCHOOLKEUZE EN LEERLINGDIVERSITEIT

De omgeving van een school wordt grotendeels bepaald door de ouders die hun kinderen er naar toe laten gaan. Het confessioneel onderwijs is voortgekomen uit de wensen van ouders hun levensbeschouwelijke thuisopvoeding te kunnen verbinden met de opvoeding op school (Stilma, 1987). Sinds de grondwet van 1848 waarin vrijheid van onderwijs wordt geregeld, kent Nederland christelijke basisscholen die gekenmerkt werden door een 1:1:1 verhouding tussen school, kerk en gezin, waarmee wordt bedoeld dat de levensbeschouwelijke opvattingen in de verschillende opvoedingsomgevingen van kinderen op elkaar aansluiten. Scholen functioneren in het verlengde van het gezin en de kerk en ze zijn gericht op de overdracht van waarden en normen die ook daar gelden (Vreeburg, 1997). Als in 1920 christelijke en openbare scholen gelijk worden bekostigd, groeit het aantal christelijke scholen sterk. Wanneer eind jaren zestig de verzuiling buiten het onderwijs is afgebrokkeld, zien we dat er vooral op open protestants-christelijke scholen, waar de leerlingpopulatie diverser wordt, spanning ontstaat tussen een schoolse gerichtheid op het gezin en de geloofsgemeenschap en een gerichtheid waarbij scholen als deel van de pluriforme samenleving worden gezien en voor die samenleving een socialiserende taak hebben.

Om meer te kunnen zeggen over leerlingdiversiteit in open protestants-christelijke scholen en in de casestudies gericht te kunnen kijken naar de positie van ouders, is het interessant schoolkeuzemotieven nader te belichten. Levensbeschouwing blijkt een van de criteria op basis waarvan ouders een school

voor hun kinderen kiezen. Volgens Herweijer en Vogels (2004) kiezen vooral protestants-christelijke ouders – hoewel zij zeggen kwaliteit het belangrijkste te vinden – de school voor hun kinderen op basis van levensbeschouwing. Van de leden van de PKN kiest 78% voor een school op levensbeschouwelijke grondslag en van voormalige leden van de PKN 29% (Bernts, Dekker & De Hart, 2007, p.96). Omdat gesloten protestants-christelijke scholen vooral worden bezocht door leerlingen van de eigen geloofsrichting (Van Kessel & Van Wieringen, 1997) zullen veel PKN-leden en voormalige PKN-leden die voor een christelijke school willen kiezen, hun kinderen naar scholen met een breed toelatingsbeleid sturen, zoals open protestants-christelijke scholen. De populatie van deze scholen bestaat niet alleen uit leerlingen van wie de ouders een binding hebben met de PKN. Immers, volgens Herweijer en Vogels (2004) is ook bereikbaarheid een belangrijk schoolkeuzemotief. Bernts, Dekker en De Hart (p.96) concluderen dat van de leden van de katholieke kerk 53% de keuze voor levensbeschouwelijk onderwijs maakt en van voormalige leden 14%. Evenals orthodoxe en evangelische ouders, die dikwijls geen school van de eigen richting zullen kunnen vinden in de directe omgeving, zal een deel van hen de keuze maken voor een open protestants-christelijke school.

Van de onkerkelijke groep die geen binding heeft of heeft gehad met een kerkelijke gemeente, kiest 15% voor een levensbeschouwelijk georiënteerde school (Bernts, Dekker & De Hart, p.96). We weten dat ouders die niet vanuit de christelijke traditie voor een christelijke school kiezen dat, behalve omdat zij afstand een belangrijk criterium vinden, doen omdat zij verwachten dat de school die zij kiezen effectief is, omdat de sfeer hen aanspreekt of omdat zij veronderstellen dat daar meer aandacht is voor zingeving (Herweijer & Vogels). In gebieden waar veel allochtone kinderen wonen, worden christelijke scholen door hen evenveel bezocht als openbare scholen (Kessel & Van Wieringen, 1997; Karsten, Roeleveld, Ledoux, Felix & Elshof, 2002). Dit alles maakt dat er op open protestants-christelijke scholen sprake is van leerlingdiversiteit.

Ook andere schoolkeuzemotieven kunnen een rol spelen. Het kan zijn dat ouders voor een school kiezen omdat zij daar een bepaalde waardeoriëntatie denken aan te treffen. Volgens onderzoek van Van der Kley en Felling (1989) zijn ouders met een traditionele oriëntatie waarin leren wordt benadrukt, sterker gericht op kennis, orde, discipline, waarden en normen, terwijl ouders met een vormingsoriëntatie zich meer richten op ontplooiing.⁴ Scholen met een christelijke identiteit worden door ouders eerder gezien als traditioneel georiënteerd, waardoor er ook ouders met een overeenkomstige visie voor zullen kiezen. Dijkstra (1997) bespreekt

4] De eerste groep blijkt vaker en de tweede minder vaak kerkelijk gebonden te zijn.

empirisch onderzoek naar het bestaan van sociale netwerken rond scholen. Hij spreekt van ‘functionele gemeenschappen’ waarbij scholen onderdeel vormen van een netwerk waarin gezin, kerkelijke gemeente en verenigingen participeren. Dit is in het gesloten protestants-christelijk onderwijs dikwijls praktijk, maar speelt mogelijk ook op open protestants-christelijke scholen een rol. In de casestudies zou daarom niet alleen aandacht moeten zijn voor schoolkeuzemotieven en diversiteit in de leerlingpopulatie, maar ook voor sociale verbanden.

2.2.3 HET SCHOOLTEAM

Naast diversiteit in de leerlingpopulatie zal ook diversiteit binnen schoolteams van invloed zijn op de vormgeving van de identiteit op open protestants-christelijke scholen. Onder anderen Bakker en Rigg (2004) wijzen er op dat diversiteit binnen de leerlingpopulatie een andere is dan diversiteit onder leerkrachten. Zij concluderen uit ‘leefwereldonderzoek’ waarbij elf leerkrachten van protestants-christelijke en katholieke basisscholen ieder twee keer zijn geïnterviewd over hun persoonlijke levensbeschouwelijke biografie, dat naast verschillen tussen leerkrachten vooral gemeenschappelijkheid bestaat. Een belangrijke karakteristiek van leerkrachten in het christelijk basisonderwijs is dat zij een sterk vergelijkbare biografie hebben.

“Het meest in het oog lopend biografische kenmerk van de door hen onderzochte populatie is dat op een leerkracht na alle respondenten aangeven een christelijke opvoeding te hebben genoten. Verder is er sprake van een tamelijk vanzelfsprekend patroon in de professionele biografie, die loopt vanuit de christelijke opvoeding via het christelijk primair en secundair onderwijs, via een christelijke PA(BO) naar een beroepspraktijk op een christelijke school.” (p.195)

Deze biografie geldt eveneens voor schoolleiders, hoewel binnen het team hun positie ambigu is (Bakker, 2002). Zij maken daar deel van uit en zijn soms zelf werkzaam als leerkracht, maar sturen het team ook aan.

Op open protestants-christelijke scholen worden aan aankomende leerkrachten dikwijls eisen gesteld ten aanzien van hun levensbeschouwing, bijvoorbeeld dat zij een Diploma Christelijk Basisonderwijs hebben behaald en dat zij praktiserend christen zijn. Dijkstra en Miedema (2003) bevestigen dat leerkrachten in het protestants-christelijk onderwijs sterk kerkelijk betrokken zijn. Scholen hebben soms verschillende verwachtingen van de manier waarop leerkrachten identiteit vormgeven. De Wolff (2000) signaleert dat van een leerkracht kan worden verlangd dat deze wordt geïnspireerd door de christelijke traditie en een model vormt voor de godsdienstige levensbeschouwelijke vorming zoals de school die voor ogen staat. Er

zijn ook scholen waar de veelheid aan levenswijzen en levensbeschouwingen in de samenleving en op de school centraal staat. Van leerkrachten op deze scholen wordt verwacht dat zij kunnen putten uit hun persoonlijke levenservaring en geloofsgeschiedenis. Zij moeten bereid zijn hun geloofsinzichten met leerlingen en collega's uit te wisselen.

Hoewel Bakker en Rigg in hun onderzoek geen leerkrachten ontmoetten die een 'theologisch exclusivistische positie' toekennen aan het christendom, vond Zondag (1993) in een onderzoek onder 112 protestantse leerkrachten van verschillende protestants-christelijke scholen dat de persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen van leerkrachten veel nuances kennen, van meer orthodox tot meer liberaal-protestants. Ook doelen van levensbeschouwelijk opvoeden kunnen verschillen. In casestudieonderzoek op een gesloten protestants-christelijke school laat De Wolff zien dat leerkrachten kinderen in het algemeen willen opvoeden tot gelovig christen en hun een christelijke levenshouding willen voorhouden. Op de beide open protestants-christelijke scholen in haar onderzoek concludeert zij dat leerkrachten kinderen in aanraking willen brengen met de christelijke levensbeschouwing, maar niet met het oogmerk hen op te voeden tot gelovige christenen. Hun doel is leerlingen kennis van en inzicht in de christelijke geloofsovertuiging en de daarbij behorende waarden en attitudes bij te brengen, zodat zij leren wat een christelijke levensovertuiging inhoudt voor het dagelijks leven. Ze streven er naar kinderen te stimuleren in hun godsdienstige/ levensbeschouwelijke ontwikkeling en vinden het belangrijk hun de waarde van de christelijke levensbeschouwing te leren inzien. Volgens De Wolff kunnen opvattingen van leerkrachten niet rigide ingedeeld worden naar verschillende schooltypen. Op gesloten protestants-christelijke scholen zijn niet alleen leerkrachten die de christelijke levensovertuiging op hun leerlingen over willen dragen, maar ook leerkrachten die leerlingen in aanraking willen brengen met het christelijk gedachtegoed. Op open protestants-christelijke scholen doen leerkrachten soms de uitspraak dat zij kinderen willen opvoeden tot gelovig christen.

Bakker en Rigg ontdekten in hun onderzoek dat leerkrachten op christelijke scholen geneigd zijn identiteit smal op te vatten. Veel aspecten waarmee zij in hun dagelijkse praktijk bezig zijn en die tot de brede identiteit kunnen worden gerekend (brede school, pestprotocollen etc.) scharen zij eenvoudig niet onder identiteit. Volgens Bakker (2004) denken zij vooral deductief, waarbij ze er van uitgaan dat er een christelijke identiteit is die moet worden toegepast in de praktijk. De christelijke identiteit is voor hen een prescriptief concept. Uit onderzoek van Bakker en Rigg blijkt verder dat leerkrachten vanuit de schoolorganisatie weinig prikkels krijgen om te spreken over identiteit. Bakker (2004) stelt weliswaar dat leerkrachten

in plaats van in een deductieve redenering rond de schoolidentiteit primair veel meer geïnteresseerd zijn in een inductieve redenering, waarbij zij in hun schoolteam samen de (christelijke) schoolidentiteit of schoolcultuur vormgeven, maar het is evident dat zij daar wel ondersteuning bij behoeven. Zij zijn niet gewend op de formele identiteit van de school te reflecteren en hebben daar vooral in informele gesprekken contact over met de directie of met collega's. De Wolff (2000), Van Hardeveld (2003) en Bakker en Rigg (2004) laten zien dat als het gaat om de brede en de smalle identiteit op christelijke scholen vaak sprake lijkt van verschillende discoursen die afzonderlijk van elkaar worden gevoerd. Op scholen worden pedagogische keuzes bediscussieerd en, los daarvan, identiteitskeuzes.

Onder leerkrachten bestaat volgens Bakker en Rigg geen grote gevoeligheid voor de diversiteit onder leerlingen in hun klas. Verschillen tussen christelijke leerlingen en leerlingen met een geseculariseerde levensbeschouwing spelen voor leerkrachten nauwelijks een rol. Vooral de aanwezigheid van allochtone leerlingen vormt 'de trigger' tot reflectie op de vraag hoe met de christelijke identiteit moet worden omgegaan. Daarbij speelt volgens Bakker en Rigg dat leerkrachten de christelijke identiteit van een school kunnen ervaren als spanningsvol. Het komt voor dat zij zich schuldig voelen vanwege het gevoel onvoldoende te investeren in het recht doen aan de christelijke identiteit van de school.

Leerkrachten moeten hun weg vinden op scholen met een christelijke identiteit waarvan de populatie gekenmerkt wordt door levensbeschouwelijke variëteit. Hier geven ze vorm aan door autonoom te zijn in hun eigen klas. Van Hardeveld (2003) concludeert op basis van empirisch onderzoek onder meer dan 400 leraren op 43 protestants-christelijke basisscholen dat leerkrachten weinig worden beïnvloed door de formele identiteit van de school en ook niet door de gedeelde identiteit van collega's. Zij maken in hun onderwijspraktijk vooral persoonlijke keuzes. Uit onderzoek van Bakker en Rigg weten we dat zij levensbeschouwelijke dilemma's, zoals het omgaan met de levensbeschouwelijke diversiteit in hun groep, eenvoudig niet zien in relatie tot de formele identiteit van de school, maar eerder als een alledaags probleem waar zij vaak op een creatieve manier vorm aan geven. Westerman (2001) wijst (in navolging van Raywid (1984)) op het bestaan van een open en een verborgen leerplan. In het impliciete, verborgen leerplan destilleren leerlingen uit de houding of het taalgebruik van de leerkracht soms andere informatie dan uit het officiële open leerplan. Een voorbeeld is het vertellen van levensbeschouwelijk georiënteerde verhalen, die op (open) protestants-christelijke scholen een essentiële rol spelen. In onderzoeken als die van Ter Avest (2003) zien we hoe leerkrachten op deze scholen in de beslotenheid van hun klas onder andere bijbelverhalen vertellen en daar met hun leerlingen over van gedachten wisselen. Volgens Ter Avest drukt

de vertellende leerkracht met het verhaal iets van zichzelf uit en reconstrueert het luisterende kind het verhaal zo dat de vertelde ervaring deel gaat uitmaken van het eigen verhaal. Verhalen vormen “*het vehikel in de communicatie over existentiële ervaringen, waarden en gedragingen*” (p.325).

Leerkrachten zijn vrij daar op een eigen manier invulling aan te geven. Zo kunnen er waardevolle zingevingsgesprekken ontstaan. Maar er is ook de anekdote van een leerkracht voor wie haar persoonlijke mening leidend is in een gesprek met haar leerlingen.

DE DUIVEL

Een leerkracht vertelt het bijbelverhaal over de verzoeking van Jezus door de duivel (Matteus 4: 1-11) aan de leerlingen in haar klas. Vervolgens vraagt zij hun of zij denken dat de duivel echt bestaat. De leerlingen aarzelen of ze hun vinger al dan niet zullen opsteken. “Persoonlijk geloof ik dat wel,” zegt de leerkracht. Het aantal opgestoken vingers neemt vervolgens spectaculair toe.

Hun autonomie en het niet kunnen terugvallen op beleid maakt leerkrachten kwetsbaar. Volgens Kelchtermans (2005) is kwetsbaarheid onlosmakelijk verbonden met het leraarsberoep. Van beslissingen die leraren in hun klas nemen, kunnen zij op het moment zelf de gevolgen niet altijd overzien, maar zij kunnen daar wel op worden aangesproken, bijvoorbeeld door de schoolleider of door ouders. Een ander aspect van de ingewikkelde situatie waarin leerkrachten zich bevinden, is dat hun functioneren binnen of buiten hun klas als het gaat om de levensbeschouwelijke identiteit niet alleen gestuurd wordt door pedagogisch-didactische keuzes of keuzes die het klassenmanagement betreffen. Zij maken eveneens, zoals Kelchtermans en Ballet (2005, p.100) beschrijven, deel uit van ‘de micropolitieke realiteit van een schoolorganisatie’. Dat wil zeggen dat zij de werkelijkheid op micropolitieke wijze interpreteren ‘in termen van professionele belangen, strategieën en tactieken’ en zichzelf daar een rol in toekennen met als doel kennis te hebben van processen van macht en belangenstrijd en hierin te kunnen functioneren.

Dit alles laat zien dat in het casestudieonderzoek zowel aandacht moet zijn voor de formele schoolidentiteit en voor teambesluiten als voor de manier waarop de identiteit door individuele teamleden wordt beleefd en vormgegeven.

2.3 PEDAGOGISCHE OPVATTINGEN

2.3.1 ONDERWIJS MET PEDAGOGISCHE KWALITEIT

Identiteitskwesities veronderstellen ook pedagogische keuzes. In het vormgeven van een protestants-christelijke schoolidentiteit wordt van oudsher exclusiviteit benadrukt. De beschermde omgeving van de eigen levensbeschouwelijke traditie en de daaruit voortvloeiende normen en waarden nemen een centrale plaats in. Moderne open protestants-christelijke scholen hebben een publieke functie en zij moeten zich verhouden tot een samenleving die gekenmerkt wordt door diversiteit en pluriformiteit, segregatie en integratie, tolerantie en intolerantie, individualiteit en sociale gebondenheid. Op een school met een cultureel en levensbeschouwelijk pluriforme leerlingpopulatie schiet exclusief denken te kort. Het vormgeven van inclusiviteit in relatie tot de levensbeschouwing die de grond vormt van een school, vraagt om onderwijs met pedagogische kwaliteit, een begrip dat hierna wordt toegelicht. Uit Leeman, Wardekker en Majoor (2007) weten we dat het denken en spreken van leerkrachten over pedagogische kwaliteit – evenals dat over identiteit – niet sterk ontwikkeld is. Juist voor leerkrachten in het levensbeschouwelijk onderwijs is meningsvorming ten aanzien van pedagogische kwaliteit van belang.

In 2004 wordt handen en voeten gegeven aan de pedagogische opdracht van het onderwijs in de door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) in het leven geroepen Bekwaamheidseisen, in het Besluit Bekwaamheidseisen Onderwijspersoneel (2005) vastgelegd. Van de zeven daar beschreven competenties is er een pedagogisch van aard:

“De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn pedagogische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid om een pedagogische leeromgeving tot stand te brengen waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon. Voor een klas of groep, maar ook voor een individuele leerling.”

In de uitwerking hiervan worden een veilige leeromgeving, zorg voor leerlingen en aandacht voor normen en waarden benadrukt. Dit sluit aan bij de onderwijspraktijk waar volgens Ballet, Kelchtermans en Loughran (2006) leraren – in weerwil van de veelheid aan eisen die aan hen worden gesteld – als vanzelfsprekend de zorg voor leerlingen en hun relatie met hen voorop blijven stellen. Volgens Leeman en Wardekker (2004) is zowel een definiëring van pedagogische kwaliteit die gericht is op het creëren van een veilige omgeving als een benadering die focust op het aanleren van fatsoensregels of de benadrukking van gemeenschappelijke waarden om een goed functionerende samenleving mogelijk te maken, belangrijk, maar

onvoldoende. Onder onderwijs met pedagogische kwaliteit verstaan zij het beklemtonen van veiligheid, zorg en normen en waarden. Ze verbinden daarmee eveneens het besteden van aandacht aan kritische meningsvorming en autonomie, verantwoordelijkheid, kennis, een onderzoekende houding en aan individualiteit, diversiteit en gemeenschappelijkheid. Een veilige leeromgeving is óók een omgeving waar kinderen leren omgaan met onveiligheid en onzekerheid.

In de casestudies zal worden onderzocht hoe onderwijs met pedagogische kwaliteit wordt vormgegeven op scholen met een christelijke identiteit en een diverse leerlingpopulatie. Daarbij is interessant in hoeverre er aandacht is voor de beroepsidentiteit van teamleden.⁵ Onderwijs met pedagogische kwaliteit impliceert immers dat deze beroepsidentiteit niet slechts gestoeld kan zijn op de waarden en normen van een gemeenschappelijke geloofstraditie, maar dat een bredere normatieve professionaliteit er deel van uitmaakt alsmede een onderzoekende attitude die gericht is op *“een gevoeligheid voor veranderingen, voor (belangen) tegenstellingen en voor idealen die de richting van ontwikkeling van het beroep en de beroepsgemeenschap betreffen”* (Leeman & Wardekker, 2004, p.32).⁶ Onderwijs met pedagogische kwaliteit vraagt eveneens om een denken over de persoonlijke identiteitsontwikkeling van leerlingen, die plaats vindt door het verwerven van kennis en ervaringen die een affectief-emotioneel, cognitief, moreel-ethisch, expressief en ook een levensbeschouwelijk karakter kunnen hebben. Interactie met anderen is daarbij van groot belang. De behoefte geaccepteerd en erkend te worden leidt tot zingeving, terwijl zingeving weer gestuurd wordt door de kennis en ervaring die opgedaan wordt in het samenleven met anderen en door feedback van die anderen (Leeman & Wardekker, 2004).

Een veel gehoorde opvatting is dat in onderwijs met pedagogische kwaliteit 'ontmoeting' een centrale plaats zou moeten innemen. Leeman en Wardekker wijzen er op dat een dergelijk begrip niet te gemakkelijk moet worden gehanteerd. Evenals Roegholt (1995) en Westerman (2001) zijn ze van mening dat een werkelijke ontmoeting vraagt om concrete onderwijsactiviteiten waarin dilemma's rond

- 5] Onder teamleden versta ik zowel schoolleiders als leerkrachten of anderen die in het schoolteam werkzaam zijn. Het kan daarbij bijvoorbeeld ook om lio-stagiaires of klassenassistenten gaan. De begrippen 'teamlid' en 'leerkracht' worden in deze studie beide gebruikt. Als het gaat om opvattingen van leden van de schoolgemeenschap, spreek ik van teamleden. Als het directe handelen in de klas wordt aangeduid, spreek ik soms ook van leerkrachten.
- 6] Normatieve professionaliteit kan worden omschreven als een reflexieve verhouding tot inhoudelijke vragen en dilemma's die in de praktijk van het werk naar voren komen. "Dat geschiedt via het leggen van bewuste argumentatief te verantwoorden verbanden tussen (1) de kwaliteit van het eigen bestaan, (2) de inhoud van het werk dat men moet doen en (3) de bredere culturele en maatschappelijke context waarbinnen dat plaats vindt en dat alles met het oog op de kwaliteit van het eigen professionele handelen zoals ervaren door cliënten." (Kunneman, 1996, p.108).

manieren van omgaan met gemeenschappelijkheid en diversiteit een plaats krijgen. Kritisch leren denken voltrekt zich op school immers, zoals Ten Dam en Volman (2004) benadrukken, door middel van actieve participatie in de gemeenschap waar leerlingen deel van zijn en reflectie daarop. Jackson (2004) beklemtoont dat het ontmoeten van elkaar zich niet zou moeten beperken tot het uitwisselen van meningen, maar dat ook bronnenonderzoek een belangrijke component is, zodat multireligieuze en – culturele ‘ontmoetingen’ in het onderwijs niet verzanden in vrijblijvendheid.

2.3.2 GEESTELIJKE STROMINGEN EN BURGERSCHAPSVORMING

Om leerlingen voor te bereiden op de pluriforme samenleving, zijn scholen wettelijk verplicht onderwijs te verzorgen in geestelijke stromingen en burgerschapsvorming. Bij geestelijke stromingen gaat het er om leerlingen pedagogisch te begeleiden bij hun levensbeschouwelijke ontwikkeling in een cultureel- en religieus-pluriforme samenleving (Westerman, 2001). Burgerschapsvorming kan worden samengevat als het leren deelnemen aan het pluriform samenleven op een betrokken, kritische en sociaal verantwoordelijke wijze (Van Koeven & Leeman, 2010). Veugelers (2003) noemt de volgende clusters van doelen met betrekking tot burgerschapsvorming: *aanpassing en disciplineren* met doelen als gehoorzaamheid, goede manieren en zelfdiscipline, *zelfstandigheid en kritische meningsvorming* met doelen als het vormen van een eigen mening en het leren omgaan met kritiek en *sociale betrokkenheid* met doelen als rekening houden met anderen, respect tonen voor andersdenkenden en solidariteit met anderen.

Zowel geestelijke stromingen als burgerschapsvorming worden in relatie tot de christelijke identiteit van scholen wel beschouwd als spanningsvol. Opvoeden vanuit een levensbeschouwing is immers wezenlijk anders dan opvoeden voor een samenleving met een pluriformiteit aan levensbeschouwingen (ODIHR, 2008; Coulby & Zambeta 2008). Hoewel scholen de opdracht hebben aandacht te besteden aan geestelijke stromingen en burgerschapsvorming, kunnen zij zelf invullen hoe zij dat willen doen. Bekend is dat zij gemakkelijk geneigd zijn burgerschapsvorming als toevallige activiteit aan te bieden of te zien als synoniem aan sociaal-emotionele ontwikkeling dat dikwijls als apart vak wordt aangeboden (Inspectie van het Onderwijs, 2010). In dat kader past de anekdote van de voorkeuren van een tienjarige meisje als het gaat om de vakken in het curriculum.

LIEVELINGSVAKKEN

Thuis aan tafel vindt een gesprek plaats over lievelingsvakken. Zowel de kinderen als de ouders noemen om de beurt aan welke vakken zij het meest plezier beleefden. Een tienjarig meisje antwoordt op de vraag wat haar lievelingsvakken op school zijn: 'rekenen en sociaal-emotioneel'.

Integratiemogelijkheden met andere vakken worden minder beklemtoond, terwijl er een scala aan verbindingsmogelijkheden voorhanden is. Dat bijvoorbeeld het vak lezen kan raken aan geestelijke stromingen of burgerschapsvorming kan worden geïllustreerd met een anekdote over een leerling uit groep 4 die kennismaakt met de islam.

RAMADAN

Een leerling uit groep 4 op een open protestants-christelijke school vertelt thuis dat hij weet wat een moskee is en dat hij van plan is tijdens de ramadan te vasten omdat moslims zich tijdens die periode sterk verbonden voelen met God, iets wat hem wel aanspreekt. In zijn klas op een open protestants-christelijke school zijn geen islamitische leerlingen en zijn ouders hebben nooit eerder gemerkt dat er aandacht was voor wereldgodsdiensten. Op hun vraag of hij deze kennis heeft opgedaan tijdens de les godsdienst, antwoordt hij: *"Nee, bij begrijpend lezen..."*

Dilemma's en het omgaan met ouders

Denken over opvoeden in een levensbeschouwing in relatie tot de publieke functie van de school impliceert discussie over begrippen als kritische meningsvorming en autonomie. Bij orthodox-protestanten roepen deze begrippen extra gevoeligheden op. De autoriteit van opvoeders in het doorgeven van een levensbeschouwing en het bewust maken van kinderen van wat wel en niet passend is bij die levensbeschouwing, is immers moeilijk te rijmen met opvoeden tot autonomie (De Wolff, 2006; Pike, 2007). In dit kader doen zich op open protestants-christelijke scholen regelmatig dilemma's voor. In een van de casestudies die De Wolff (2000) uitvoerde, zien we dat de desbetreffende school de ervaring heeft dat enkele ouders zich bij dilemma's sterk manifesteren door zich in hun eisen dwingend op te stellen. Dit heeft tot gevolg dat het schoolteam voorzichtig is geworden in het nemen van beslissingen die de levensbeschouwelijke identiteit betreffen. Men zorgt bij voorkeur voor instemming van het bestuur en de medezeggenschapsraad. De school zou ouders liever op een positieve manier willen betrekken bij onderwijsinhoudelijke keuzes, maar gezien de pluriformiteit van de ouderpopulatie weet men niet hoe hier

invulling aan te geven. Volgens Bakker en Rigg (2004) worden dilemma's die zich onverwacht voordoen door leerkrachten vaak pragmatisch benaderd. Dit leidt tot ad hoc-beslissingen, terwijl een dilemma ook zou kunnen leiden tot een grondige en gestructureerde discussie in het team *“met als uitkomst een weloverwogen (eventueel nieuwe) vormgeving van identiteit”* (p.184).

Guttmann en Thompson (1996) en Noddings (2005) noemen verschillende manieren waarop met waardedilemma's in relatie tot ouders kan worden omgegaan. Oplossingswijzen worden wel gezocht in het stellen van eisen aan de discussie. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat morele argumenten worden getoetst aan de grondrechten van burgers en dat men er van uit gaat dat zij moeten zijn gestoeld op empirisch bewijs. Guttmann en Thompson (1996) illustreren hun opvattingen dat dilemma's het hoofd geboden kan worden met behulp van 'deliberate democracy' met een case rond ouders die op christelijke gronden bezwaar maken tegen een boeken-serie die de school gebruikt bij de lessen en die tot doel heeft de leesvaardigheid te vergroten en kinderen op te voeden tot kritische burgers. De argumenten van deze ouders komen er op neer dat de boeken hun kinderen zullen aanzetten tot een niet-christelijke levenshouding en dat ze niet goedkeuren dat hun kinderen leren dat ze keuzevrijheid hebben in zaken waarop de bijbel een eensluidend antwoord geeft. De morele argumenten van de ouders voldoen aan het kenmerk dat ze geldig zijn voor een grotere groep. Maar als de school deze argumenten accepteert, komt de ontwikkeling van een kritische houding bij kinderen in het geding. Ook zijn de argumenten niet op empirisch bewijs gebaseerd. Het kan ook zijn dat men ouders die dilemma's ervaren, betreft bij het onderwijs, waardoor de gelegenheid ontstaat om met hen in gesprek te raken (Noddings, 2005).

In beide voorgestelde aanpakken domineren openheid en communicatie tussen de school en ouders. In de casestudies kan worden nagegaan hoe op Nederlandse open protestants-christelijke scholen met ouders wordt gecommuniceerd over levensbeschouwelijke waardedilemma's.

2.4 PEDAGOGISCHE KWALITEIT EN LEESONDERWIJS

2.4.1 LEREN LEZEN

Om in de casestudies te kunnen onderzoeken hoe literatuuropvattingen functioneren is het van belang inzicht te verkrijgen in de manier waarop het leesonderwijs is vormgegeven. Wanneer we onder onderwijs met pedagogische kwaliteit zowel de persoonlijke identiteitsvorming van leerlingen als het leren samenleven verstaan (zie §2.3.1) kan onderwijs in lezen niet anders dan onlosmakelijk verbonden zijn met

pedagogische kwaliteit. Alleen wanneer men geletterd is kan men immers volledig leesvaardig deelnemen aan de samenleving. Ook 'literaire socialisatie' is gerelateerd aan pedagogische kwaliteit. Zoals in §1.3.1 werd beschreven leidt 'socialisatie door kinderliteratuur' er toe dat kinderen zich ontwikkelen door kennis te verwerven, zichzelf te leren kennen en de wereld van anderen te verkennen. 'Socialisatie in kinderliteratuur' verschaft hun daarvoor de basis.

Ook curriculumkeuzes over het leesonderwijs veronderstellen denken over pedagogische kwaliteit. Op scholen kan worden gekozen voor een ontwikkelingsgerichte aanpak, waarvan de ontwikkeling en vorming van kinderen de basis vormt, of eerder voor een programmagerichte aanpak waar schoolmethodes richtinggevend zijn (Van Oers & Janssen-Vos, 1992). Het is mogelijk te kiezen, zoals in §1.3.1 werd beschreven, voor het vormgeven van een leescultuur op school waarbij boeken als leermiddel worden ingezet in het leesonderwijs of voor een leescultuur waarbij literatuur een rol heeft in het onderwijs als geheel en verbonden wordt met pedagogische en didactische doelen. Mooren (2000) laat bijvoorbeeld zien hoe in het basisonderwijs (prenten)boeken kunnen worden gebruikt bij probleemoplossend denken bij taal, rekenen of de zaakvakken en als uitgangspunt voor expressie-activiteiten of in morele zin bij vakken als catechese.

Lezen vormt in het basisonderwijs de laatste jaren een belangrijk speerpunt. Vernooy (2009) stelt dat uit inspectierapporten en uit internationaal vergelijkend onderzoek duidelijk wordt dat de Nederlandse prestaties op het gebied van technisch en begrijpend lezen niet aan de verwachtingen voldoen, wat hij verbindt met een te geringe prioriteit voor lezen in het schoolbeleid, te weinig aandacht voor onderzoeksresultaten en onvoldoende competenties in het geven van leesinstructie van leerkrachten. Deze problemen hebben geresulteerd in een door de overheid gestimuleerde 'opbrengstgerichte' aanpak van het leesonderwijs die er in bestaat dat het rendement voor leerlingen centraal dient te staan. Van leerkrachten wordt verwacht dat zij leerlingresultaten voor lezen, die zij ontleen aan leerlingvolgsystemen, verzamelen, data analyseren en de resultaten daarvan toepassen op het verbeteren van het eigen handelen (Ministerie Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen, 2007). Hoewel de onderwijsinspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2006) in het rapport *Iedereen kan leren lezen* aandacht besteedt aan leestechnische vaardigheden, begrijpend lezen en leesbevordering, ligt de nadruk bij het meten van de leesvaardigheid op de eerste twee aspecten.

Op basisscholen die hun leesonderwijs programmagericht vormgeven, is veelal een sterke scheiding tussen de verschillende leesdomeinen. Er wordt gewerkt met afzonderlijke methodes en methodieken voor technisch en begrijpend lezen. Literaire competentie maakt weliswaar deel uit van methodes voor taal of lezen,

maar de aandacht ervoor is beperkt en richt zich eenzijdig op lezersgerichte vaardigheden (Ghonem-Woets, 2009). Bovendien is het de vraag in hoeverre leerkrachten activiteiten in schoolmethodes waarin aandacht is voor literaire competentie, ook uitvoeren. Het strategisch georiënteerde begrijpend leesonderwijs en het onderwijs in het verklanken van teksten, staat centraal. Werkvormen als vrij lezen, waarbij leerlingen dagelijks zelfstandig lezen in aantrekkelijke boeken, worden met name in het licht gezien van bevordering van de leesteknik waarbij het maken van ‘leeskilometers’ (Cunningham & Stanovich, 1997; Share & Stanovich, 1995) een belangrijk doel is. In het verleden is dikwijls bezwaar gemaakt tegen het opdelen van het uiteindelijke leesdoel, namelijk dat kinderen komen tot zelfstandig lezen, in afzonderlijke gebieden als technisch en begrijpend lezen en leesbevordering (Freeman-Smulders, 1990). Sinds halverwege de jaren negentig is er een tendens tot integratie van leesdomeinen in beginnende en gevorderde geletterdheid (Verhoeven & Aarnoutse, 1999; Aarnoutse, Verhoeven, Van het Zandt & Biemond, 2003) De ervaring is dat op veel basisscholen lezen nog altijd wordt benaderd als een verzameling afzonderlijke leesteknische vaardigheden.

Dat in de leescultuur op basisscholen zowel aandacht zou moeten zijn voor het aanleren van technische leesvaardigheden en begrijpend lezen als voor literaire socialisatie wordt bevestigd in onderzoek van Wang en Guthrie (2004). Hieruit blijkt dat aandacht voor leesbevordering positieve gevolgen heeft voor zowel de leesmotivatie als voor het technisch en begrijpend lezen. Hoe leesbevordering op basisscholen precies wordt vormgegeven, is niet bekend. Onderzoek van Blok (1992) die aan leerlingen en leerkrachten op 30 basisscholen een vragenlijst voorlegde, laat zien dat in de praktijk dikwijls de nadruk lijkt te liggen op het deelnemen aan leesbevorderingsprojecten, vrij lezen of voorlezen. De indruk bestaat dat het uitwisselen van leeservaringen of het helpen bij de keuze van boeken minder vaak lijken voor te komen. Juist deze vaardigheden zijn van belang voor de literaire socialisatie. Voorlezen wordt bovendien – zo blijkt uit onderzoek onder 523 leerkrachten – vooral beschouwd als middel om het leesplezier van leerlingen te vergroten, hen te stimuleren om zelf te gaan lezen en hun taalontwikkeling te bevorderen (Sanders & Gilling, 2006). Noch de literaire competentie van leerlingen, noch hun persoonlijke identiteitsontwikkeling of hun ontwikkeling tot burger worden als doelen genoemd.

Mooren (2000) laat overigens zien hoe het in de kleutergroepen wel gemeengoed is het (voor)lezen van prentenboeken te zien in relatie tot de brede identiteitsontwikkeling van leerlingen. Voor de casestudies is het van belang na te gaan op welke manier de leescultuur op de scholen wordt vormgegeven en welke rol de literaire socialisatie van leerlingen daarin speelt.

2.4.2 DE LEERKRACHT ALS VOORBEELD

Binnen alle facetten van het taalonderwijs wordt voorbeeldgedrag door de leerkracht benadrukt. Van Lierop-Debrauwer (1990) ziet, evenals Ghesquière (2004, p.99), de leerkracht als invloedrijk voor de literaire socialisatie van leerlingen.

“De leerkracht heeft van alle bemiddelaars de grootste invloed. Voor de jonge lezer is hij een deskundige. Door zijn optreden in de klas (voorlezen, vertellen, boeken voorstellen) kan hij het leesproces gunstig beïnvloeden.”

Deze gedachte sluit aan bij internationaal onderzoek. Leraren die enthousiaste lezers zijn, dragen dit enthousiasme over op hun leerlingen (Applegate & Applegate, 2004) en leraren met een lage leesattitude kiezen minder vaak voor werkvormen waarbij (enthousiaste) interactie over gelezen boeken centraal staat (Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999).

Onder andere uit de *Kennisbasis Nederlandse Taal voor de pabo*. (Van der Leeuw, Israel, Pauw & Schaufeli, 2009) waarin de leerstof wordt beschreven die in curricula Nederlands op lerarenopleidingen basisonderwijs verplicht aan de orde moet worden gesteld, blijkt dat van leerkrachten veel wordt verwacht. Zij moeten, naast dat zij als rolmodel kunnen fungeren, geïnformeerd zijn over het leesproces en leer- en ontwikkelingslijnen van het lezen. Om leerlingen te helpen kiezen en hen te begeleiden in het lezen van boeken moeten zij kennis hebben van kinderliteratuur, vaardigheden in het werken met kinderboeken, kunnen reflecteren op hun eigen leesgedrag en over literaire competenties beschikken die hen in staat stellen over teksten te denken en te communiceren.

Aan de basis van een kwalitatief goede leescultuur ligt bovendien een positieve attitude ten opzichte van lezen. Hoewel onderzoek van Sanders en Gilling (2006) uitwijst dat 70% van de leerkrachten zelf geregeld leest en 77% meer dan een keer in de week voorleest, laat onderzoek van Otter (1998) en Chorus (2007) naar de aandacht voor kinderliteratuur op pabo's en roc's zien dat leerkrachten en onderwijs-assistenten te weinig kennis hebben over de stimulering van kinderen en ouders tot (voor)lezen. Bovendien blijkt uit onderzoek onder 592 studenten van tien pabo's dat 70 % van de studenten aan lerarenopleidingen basisonderwijs minder dan een boek per maand leest. Een kwart van de studenten leest elke maand minimaal een boek. Dertien procent van de studenten leest vrijwel nooit een boek (Cultuurnetwerk Nederland, 2004). In de casestudies zou dan ook een rol moeten spelen hoe literaturopvattingen van teamleden, de manier waarop zij omgaan met boeken en hun leesattitude zich tot elkaar verhouden.

2.4.3 BOEKENCOLLECTIE

Hoewel boeken op school betrokken kunnen worden van de openbare bibliotheek gaat met een ontwikkelde leescultuur ook een adequate schoolcollectie van boeken samen. Uit taalpeilingen (PPON) (Sijstra, Van der Schoot & Hemker, 2002; Heesters, Van Berkel, Van der Schoot & Hemker, 2007) blijkt dat bijna alle scholen beschikken over een schoolbibliotheek waaruit kinderen tevens boeken mogen lenen voor thuis. Ook Van Lierop-Debrauwer (1990) concludeert op basis van de casestudies die ze uitvoerde, dat kwantitatief gezien het literatuuraanbod op scholen over het geheel genomen gelijk was. De leerlingen beschikten over een op het leerlingenaantal afgestemde hoeveelheid materiaal. Met betrekking tot de verdeling van literatuur over de verschillende groepen en de bereikbaarheid van het materiaal voor individuele leerlingen heeft zij wel verschillen waargenomen.

Over de kwaliteit van schoolbibliotheken is mij weinig onderzoek bekend. In handboeken jeugdliteratuur neemt door de jaren de aandacht voor de opbouw van een boekencollectie op school af. In *Jeugdboek en school* (Schenk, 1963) worden de inrichting en het hanteerbaar maken van een school- en klassenbibliotheek beschreven. In moderne handboeken is dit onderwerp niet meer vanzelfsprekend (Baudoin, Meelis-Voorma, Moolenaar, Overmeijer, Ros, 1990; Vos, 1990; Meelis-Voorma, Moolenaar & Overmeijer, 2001). Of dit ook in de schoolpraktijk samengaat met het minder benadrukken van een kwalitatief hoogwaardige boekencollectie, is niet duidelijk.

Wanneer basisscholen kinderliteratuur willen aanschaffen, zijn zij aangewezen op het aanbod van educatieve uitgeverijen waar zij rechtstreeks contact mee hebben of via een distributeur van leermiddelen. Daarnaast kunnen zij boeken aanschaffen bij andere uitgevers die kinderliteratuur in hun fonds hebben. Zij kunnen fondslijsten raadplegen, gebruik maken van een online doorzoekbare databases als *Boek en jeugd* of recensies lezen in dagbladen. Ook kunnen zij via onderwijstijdschriften als *De Wereld van het Jonge Kind* of *Jeugd in School en Wereld* of via tijdschriften die specifiek gericht zijn op kinderliteratuur als *Literatuur zonder Leeftijd* of *Leesgoed* op de hoogte blijven van recent verschenen kinderliteratuur.

Mijn verwachting is dat literatuuropvattingen zoals die op een school leven, weerspiegeld worden in de boekencollecties op de school. Daarom moet in de casestudies worden nagegaan welke criteria ten grondslag liggen aan de opbouw van klassen- of schoolbibliotheken.

2.5 SAMENVATTING

In dit hoofdstuk is gezocht naar manieren waarop open protestants-christelijke scholen hun levensbeschouwelijke identiteit vormgeven en hoe een schoolopvoeding die wordt gekenmerkt door een liberaal protestantse oriëntatie zich verhoudt tot het opvoeden voor een pluriforme samenleving. Open protestants-christelijke scholen kenmerken zich weliswaar door een 'open' identiteit, maar kunnen in de praktijk variëren van scholen die zich richten op socialisatie in de christelijke levensbeschouwing tot scholen waar de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling in ontmoeting met anderen wordt vormgegeven. Niet alleen de schoolidentiteit van open protestants-christelijke scholen kan uiteenlopen, maar ook de vormgeving van de identiteit door verschillende leerkrachten op een school. De identiteit van een school heeft een formeel karakter, maar komt ook informeel tot stand in de klaspraktijken van individuele leerkrachten. Teamleden zijn autonoom in de manier waarop zij de schoolidentiteit in hun klas willen invullen. De formele identiteit leeft dikwijls niet erg voor hen. Zij spreken niet gemakkelijk over identiteit en de schoolleiding neemt niet snel het initiatief tot discussies hierover in schoolteams. Teamleden benadrukken bij de vormgeving van identiteit dikwijls de smalle 'zichtbare' identiteit die onder andere tot uiting komt in het werken met verhalen tijdens dagopeningen. Zij zijn niet sterk gericht op leerlingdiversiteit. Hoewel zij in de dagelijkse praktijk het werken aan de levensbeschouwelijke identiteit wel verbinden met pedagogische doelen, zijn zij zich daar niet van bewust en leggen zij in hun spreken geen verbanden tussen pedagogische keuzes en schoolidentiteit.

Zowel voor de leerling- als de leerkrachtpopulatie geldt dat die wordt gekenmerkt door gemeenschappelijkheid en diversiteit. Onder gemeenschappelijkheid kan worden verstaan dat – onder andere door een aannamebeleid van teamleden waarbij kerkelijke betrokkenheid een rol speelt – leerkrachten en sommige ouders een gezamenlijke biografie van een christelijke school- en thuisopvoeding delen en elkaar ontmoeten in kerkelijke gemeenten. Maar een groot aantal gezinnen behoort niet tot de protestantse denominatie of is niet kerkelijk betrokken. De opdracht vorm te geven aan gemeenschappelijkheid en diversiteit brengt onvermijdelijk spanningen met zich mee die kunnen leiden tot spraakverwarring en daarmee tot identiteitsdilemma's.

Scholen worden in de keuze voor de opvoedingsdoelen die zij voorstaan niet alleen geconfronteerd met de eigen levensbeschouwing, maar ook met 'externe eisen' op het gebied van geestelijke stromingen of burgerschapsvorming, waar zij op een eigen wijze vorm aan mogen geven. Onderwijs met pedagogische kwaliteit vraagt niet om een denken in de vanzelfsprekendheden van de levensbeschouwelijke traditie, maar om het geven van inhoud aan de brede identiteit, het

benadrukken van de normatieve professionaliteit en een onderzoekende houding van leerkrachten.

Ten aanzien van het leesonderwijs is er een tendens om de techniek van het lezen te benadrukken. Dat wil zeggen dat kinderliteratuur eerder gezien wordt als leermiddel, terwijl andere functies ervan onderbelicht blijven. Pedagogische kwaliteit in relatie tot leesonderwijs bestaat er in dat leerkrachten hun leerlingen zo goed mogelijk willen leren lezen. Zij zijn minder gericht op een leescultuur waarin actief aandacht is voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen of voor kritische meningsvorming en autonoom leren kiezen. Ze hebben uitgebreid ervaring opgedaan in het uitwisselen van ervaringen over verhalen in de methode godsdienstige vorming. Als het gaat om kinderliteratuur passen ze die niet toe. Dit lijkt er ook mee samen te gaan dat niet iedere leerkracht vanzelfsprekend een persoonlijke lezer-identiteit heeft ontwikkeld en daarom in zijn of haar groep niet altijd gemakkelijk een positieve lees- en verhalencultuur kan vormgeven.

Zoals in §1.3.1 werd opgemerkt, zou op open protestants-christelijke scholen de pluriforme populatie en de open visie op schoolidentiteit leidend moeten zijn voor keuzes die gemaakt worden ten aanzien van het boekenaanbod en het omgaan met kinderliteratuur. Redenen om op dit gebied orthodox georiënteerde beslissingen te nemen kunnen mogelijk worden gevonden in de gedachte dat in schoolteams niet altijd sprake lijkt te zijn van een gedeelde visie op schoolidentiteit of pedagogische kwaliteit. Teamleden nemen beslissingen die door persoonlijke opvattingen en pedagogische of didactische keuzes beïnvloed kunnen worden, maar ook door hun kwetsbaarheid als leerkracht of door micropolitieke aspecten. Als zij keuzes maken kan bijvoorbeeld hun positie in het schoolteam belangrijk zijn of de manier waarop zij staan tegenover ouders. In §1.3.2. werd beschreven hoe het literatuuronderzoek, behalve om scholen te selecteren en hun context te leren begrijpen, eveneens zou worden gebruikt om aandachtspunten te selecteren voor het duiden van overeenkomsten en verschillen tussen scholen. Op basis van dit hoofdstuk kies ik in dat kader de volgende aspecten: schoolbeleid, het schoolteam, de leerlingpopulatie, de omgeving van de school en de ouders.

3 PROTESTANTSE LEESTRADITIE

3.1 INLEIDING

Protestantse kinderboeken uit het begin van de twintigste eeuw boden kleuters de veiligheid van de levensovertuiging waarin zij werden opgevoed. De belevissen van het meisje Rozemarijntje, een schepping van de bekende kinderboekenauteur W.G. van de Hulst, worden steeds verbonden met een rotsvast godsvertrouwen.

"Moeder buigt haar hoofd dicht naar Rozemarijntje toe en sluit haar ogen. Fluisterend bidt ze, dankt ze de Heer voor zo wonderlijke redding, voor zo heerlijke bewaring. 'O, vader, wij danken U, Rozemarijntje en ik, wij danken U.' Rozemarijntjes ogen zijn dicht, haar lippen bewegen zacht en als moeder weer opstaat, zegt Rozemarijntje: 'Moeder, ik heb alles verteld. De lieve Heer heeft alles gezien hè?' " (*Rozemarijntje* (W.G. van de Hulst), p.259)

Voor hedendaagse kleuters bestaat minder eenduidigheid. In *Robin en God* leeft een kleine jongen in een wereld waarin zijn grootvader wel gelovig is, terwijl zijn vader daar sceptisch tegenover staat. Robin bespreekt tussen de dagelijkse dingen door de grote levensvragen met zijn grootvader:

" 'Wat is bidden?' vraagt Robin. 'Praten met God,' zegt opa. 'Wat zei je dan?' 'Wacht,' zei opa. (...) 'Handen tegen elkaar,' zegt opa. Robin legt zijn handen tegen elkaar. 'Vingers een beetje husselen,' zegt opa. Robin husselt zijn vingers. 'Ogen dicht,' zegt opa, 'en zeg mij na...' Robin doet zijn ogen dicht en luistert naar wat opa zegt. (...) Dan klinkt er opeens een derde stem: 'Wat is hier aan de hand?!?' Robin en opa doen hun ogen open. Papa staat in de deuropening. Hij heeft Suze op zijn arm en kijkt ontzettend kwaad. 'Wat zijn jullie aan het doen?' 'Bidden,' zegt opa, met z'n ouwe bromstem. 'Wel g...' Oeioeioei!

Daar zegt papa bijna het aller-allerlelijkste woord van de wereld. Bijna...Net niet. Papa is razend. Robin is bang voor papa als hij zo razend is. 'Hou daarmee op!' schreeuwt papa. 'Niet bidden onder mijn dak. Dit is mijn huis' " (*Robin en God* (Sjoerd Kuyper), p.50-52)

Open protestants-christelijke scholen kunnen kiezen uit een breed scala aan kinderboeken. Het zal per school en per leerkracht verschillen of zij *Rozemarijntje*, dat nog altijd wordt herdrukt, of juist *Robin en God*, dat in 1997 een gouden griffel won, geschikt achten voor hun leerlingen.

In de protestantse leestradiatie, waar in mijn zienswijze de eerste, maar ook de tweede titel mee verbonden is, kunnen drie tijdsbestekken worden onderscheiden. De eerste twee periodes zijn grofweg ontleend aan de indeling die De Vries (1989) maakt. Zo wordt de periode van 1845, het jaar waarin het eerste Nederlandse protestantse kinderboek werd uitgegeven (Rietveld-van Wingerden, 1984) tot de jaren zestig van de twintigste eeuw gekenmerkt door een verzuild kinderboekenaanbod. In een volgende periode, van de jaren zestig tot 1990, raakt de aandacht voor kinderboeken die vanuit de christelijke traditie worden geschreven op de achtergrond. De laatste periode is die van 1990 tot heden, waarin emancipatie van het christelijke kinderboek plaatsvindt en hernieuwde belangstelling ontstaat voor religie in kinderliteratuur.

Om te kunnen nagaan hoe de protestantse leestradiatie in het verleden werd vormgegeven en welke hedendaagse protestants georiënteerde opvattingen over kinderliteratuur bestaan zullen in dit hoofdstuk de genoemde periodes achtereenvolgens ruwweg worden geschetst. Omdat over de twee laatste periodes nauwelijks onderzoek voorhanden is zal daarvoor onder meer gebruik gemaakt worden van handboeken jeugdliteratuur voor lerarenopleidingen, overzichtswerken van jeugdliteratuur¹ en selectie-instrumenten voor kinderboeken.

3.2 PROTESTANTSE LEESTRADITIE TIJDENS DE VERZUILING

3.2.1 TENDENSEN

De protestantse cultuur is altijd een verhalen-, maar ook een leescultuur geweest. Men vond het – anders dan in het katholicisme – van belang dat thuis de bijbel werd gelezen. Bovendien werd – onder invloed van het Réveil – vooral door gere-

1] Die werken worden bedoeld, waarin auteurs, titels of onderwerpen op het gebied van kinder- en jeugdliteratuur systematisch (bijvoorbeeld in alfabetische volgorde) worden genoemd en toegelicht.

formeerden een sterk accent gelegd op bekering van ongelovigen.² Voor protestantse zondagsscholen, lagere scholen, jeugdbewegingen, bibliotheken en uitgevers vormde fictie een uitstekend middel om kinderen vertrouwd te maken met de geloofscultuur (Dane, 1996). Dasberg (1981, p.293) noemt het daarnaast opvallend dat

“boeken met een calvinistische boodschap hun jonge lezers in staat achten tot het begri-
pen van taal, die heden ten dage voor hun leeftijdsgenootjes waarschijnlijk volslagen
onbegrijpelijk zou zijn”. Ze verwacht “dat hoe dan ook die taal van de driemaal daags
Statenbijbellezende gezinnen en hun jeugdboeken een uitgesproken literaire vorming moet
hebben uitgeoefend, al was de bedoeling zeker meer gericht op religieuze vorming.”

Protestantse kinderboeken kunnen worden betrokken van protestantse uitgevers die zich sinds het Réveil manifesteren. In de jaren veertig van de negentiende eeuw wordt de eerste christelijke leesbibliotheek opgericht en uitgebreid met een jeugdafdeling. Deze bibliotheek maakt deel uit van de vele volksbibliotheken die uit idealistische motieven door filantropen voor de ‘minder bedeelde medemens’ worden ingesteld en waar ook de bij de zondagsschool behorende bibliotheken toe worden gerekend (Leih, 1991). Uit onvrede met de standsverschillen stelt men vervolgens Openbare Leeszalen en Bibliotheken in die in vanaf 1905 door de gemeenten gesubsidieerd worden. Protestanten trekken de neutraliteit van deze instituties in twijfel en zijn bang dat het “*een secte-instelling is van vrijzinnigen en liberalen.*” (p.121) Die vrees betreft ook de opgroeiende jeugd die – mocht zij naar verkeerde boeken grijpen – ten prooi zou kunnen vallen “*aan geestelijke en zedelijke achteruitgang*” (idem, p.121). In 1929 wordt dan ook de Bond van Christelijke Openbare Leeszalen en Bibliotheken opgericht, vooral bedoeld om lezers te helpen de juiste boeken te kiezen.

Heijs (1987) rekent de protestantse kinderliteratuur tot de tendensliteratuur. Daaronder verstaat hij boeken waarin de visie van de auteur zodanig naar voren komt dat die binnen een specifieke richting in denken of geloven is te plaatsen en waarin het verhaal ondergeschikt wordt gemaakt aan de boodschap. Volgens Heijs mengen auteurs van protestantse kinderboeken zich soms persoonlijk in een verhaal met een preekje of een uitleg of richten zich in een nawoord tot de lezers. Ook wordt wel gebruik gemaakt van psalmen, gezangen of versjes. Daarnaast is sprake van protestantse gebruiken als gebed of kerkgang. De intensiteit van de tendens verschilt in het aantal religieuze handelingen, de inhoud van gebeden of preken, de

2) Onder het Réveil wordt een geestelijke opwekkingsbeweging van Frans-Zwitserse herkomst verstaan (Rietveld-van Wingerden, 1992).

momenten waarop zij een plaats in het verhaal krijgen en de invloed van religie op de loop van het verhaal.

Binnen de protestantse leescultuur is sprake van een orthodoxe richting en een richting die meer vrijzinnig kan worden genoemd. Orthodoxe en vrijzinnige kinderboeken werden geproduceerd in gescheiden circuits. Het kwam nauwelijks voor dat orthodoxe auteurs publiceerden bij vrijzinnige uitgevers en andersom. Volgens Rietveld-Van Wingerden (1984, p.60-67) was orthodox-protestantse kinderliteratuur doortrokken van zonde en christelijke deugden als gehoorzaamheid, tevredenheid en dankbaarheid, nederigheid en opofferingsgezindheid, matigheid en wereldmijding. De vrijzinnig protestantse auteur daarentegen *“wil haar jonge lezers opvoeden tot eerbied voor het leven, de medemens, God en de natuur.”* (Van Schoonderwoerd den Bezemer, 2001, p.15) Bij sommige vrijzinnige auteurs lag de aandacht meer op sociale of humane opvoeding, bij andere op religieuze vorming. Opvoedende elementen werden uitgewerkt in vriendschap, hulpvaardigheid, eerlijkheid, offervaardigheid, blijmoedigheid of vergevingsgezindheid. Men wilde geen boodschap toevoegen alleen om de boodschap. De boekjes waren *“minder beladen met begrippen als zonde belijden en vergeving ontvangen, waaraan orthodoxere schrijvers zich in die tijd veelvuldig bezondigden”* (p.15). Wanneer tegenwoordig gesproken wordt van de protestantse kinderliteratuur vóór de jaren zestig, wordt overwegend de orthodox-protestantse kinderliteratuur bedoeld, wellicht omdat de vrijzinnige richting moeilijker te begrenzen is en vrijzinnige kinderliteratuur zich ook moeilijker laat onderscheiden van algemene literatuur voor kinderen.

In de protestantse leestradiatie in het eerstgenoemde tijdsbestek werden bijbelverhalen als essentieel gezien voor de geloofsopvoeding en de morele opvoeding (Dane, 1996). Opvoeders vertelden deze verhalen of lazen ze voor op school, in kerken of thuis. Ook werden ze door kinderen zelf gelezen. Protestantse kinderbijbels hadden een orthodoxe of een meer vrijzinnige achtergrond. Ook in kinderboeken waren bijbelverhalen te vinden. Het kwam voor dat ze in het verhaal verteld werden door bijvoorbeeld een onderwijzer en er geen strekking met het verband van de verdere verhaalinhoud zichtbaar was. Ze werden ook wel gebruikt om kinderen tot nadenken te stemmen over de personages in het boek en in relatie daarmee over hun eigen leven (Heijs, 1987, p.17). We zien bijbelverhalen daarnaast als deel uitmakend van verhalenbundels voor kinderen. In *Het grote voorleesboek* (W.G. van de Hulst, 1947) is tussen fictie met titels als ‘de glazen knikker’, ‘de beurs met de gouden guldens’ en ‘Fik en de kluijfses’ het verhaal ‘Hagar en Ismaël’ te vinden. Ook in protestantse jeugdtijdschriften werden bijbelverhalen afgedrukt (Rietveld-van Wingerden, 1992) en tot ver in de twintigste eeuw verschenen schoolleesseries voor het christelijk onderwijs, die dikwijls de vorm hadden van bloemlezingen en waarin verhalen uit

de Bijbel waren opgenomen. In een willekeurig voorbeeld, *Goudgele garven, nieuwe serie frisse leeslessen voor christelijke scholen* voor het vierde leerjaar zien we het bijbelverhaal 'Dorkas' naast poëzie en proza, overgenomen uit zowel orthodoxe als vrijzinnig protestants-christelijke kinderboeken en jeugdtijdschriften alsmede uit de kinderrubriek in *Het Algemeen Handelsblad*.

Een specifiek genre binnen de vrijzinnig protestantse kinderliteratuur vormden verhalen die bedoeld waren om de betekenis van bijbelverhalen voor kinderen te verduidelijken door bijbelse thema's in een eigentijds perspectief te plaatsen. In *De Kandelaar*, het orgaan van de Nederlandse Vereniging van Vrijzinnige Zondagscholen worden deze verhalen 'contrastverhalen' genoemd. (Van Schoonderwoerd den Bezemer, 2001, p.33). Bijbelse motieven, zoals trouw, verzoening of dankbaarheid werden zo voor kinderen toegankelijk gemaakt.

Protestantse zendingsverhalen vormden een karakteristiek orthodox-protestants genre waarin verwijzingen naar de bijbel vanzelfsprekend waren. Zij hadden tot doel kinderen te laten zien dat inheemse godsdiensten inferieur zijn aan het christendom en dat aanhangers van deze godsdiensten bekeerd dienden te worden. Heijs (1987) wijst er op dat dergelijke verhalen zich voornamelijk in de koloniën afspeelden en worden geschreven vanuit het perspectief van de autochtoon. Het principe er van ligt dikwijls in een verbinding van de oorspronkelijke religie van de bevolking met de christelijke levensovertuiging.

3.2.2 OPVATTINGEN

Binnen de orthodoxe groep auteurs en critici zien we twee richtingen. Al in de negentiende eeuw werd gediscussieerd over de vraag hoe dogmatisch de strekking van kerst- en zondagsschoolboekjes moest zijn. Moest voor boekjes met een specifieke tendens worden gekozen of kon men zich ook tevreden stellen met boeken die niet anti-christelijk waren, "*kinderboeken die wel een christelijke geest ademden, maar niet zo nadrukkelijk een boodschap verkondigden*" (De Vries, 1989, p.102). In de hervormde Nederlandse Zondagsschool Vereniging was men van mening dat christelijke rituelen en gebruiken in kinderboeken niet 'opgelegd' mochten zijn, maar dat kinderliteratuur in eerste instantie gericht moest zijn op kinderen zelf en hun wereld. Religieuze elementen konden daarin alleen op een natuurlijke manier verflochten zijn. Binnen de gereformeerde zondagsschoolvereniging Jachin vond men dat boeken vooral op hun tendens moeten worden beoordeeld.

Ook was verschil van mening over de literaire kwaliteit van protestantse kinderboeken die dikwijls veel clichés bevatten en een onnatuurlijke schrijfstijl. De discussie daarover werd pas vanaf de dertiger jaren door W.G. van de Hulst en Anne de Vries beslecht. Zij brachten de orthodox protestants-christelijke kinderliteratuur tot

grote bloei, zorgden ervoor dat deze opgenomen werd in het algemene jeugdliteraire subsysteem, werd besproken door critici van allerlei gezindten en gelezen door zowel protestantse als niet protestantse kinderen. Beide auteurs waren van mening dat christelijke kinderboeken niet saai en prekerig horen te zijn en een schrijver meer kunstenaar moet zijn dan pedagoog. In een van zijn lezingen betoogde Van de Hulst:

“Ons christelijk ‘kinderboek’ is wel eens – en niet geheel ten onrechte – berucht geweest om zijn onverteerbare, dik-opgelegde vroomheid. Nieuwer inzicht bracht veel verbetering in dezen. Ook het oude zedekundig leesboek, met zijn o zo duidelijke, maar er o zo onsmakelijk bijbengelende moraal is verdwenen. Wij allen begrijpen nu wel, dat ons kind ‘levende mensen’ wil zien, en met hen wil meeleven; maar – geen voor hen dode stellingen of dorre gedachten”. (Van der Kaaden, 1995, p.133-134).

Voor vrijzinnige kinderen gold dat de bekende orthodox-protestantse kinderboekenauteur W.G. van de Hulst wel door hen werd gelezen, maar niet altijd door hun ouders aanvaard. Men achtte zijn boeken te orthodox. In tijdschriften rond het vrijzinnige zondagsschoolwerk zijn wel besprekingen te vinden van orthodox-protestantse boeken. Soms werden ze aanbevolen, in een enkel geval met de aantekening ‘orthodox milieu’, maar vaak ook werden ze beoordeeld als ‘matig’ (Van Schoonderwoerd den Bezemer, 2001, p.34). Door orthodox protestanten werden kinderboeken van buiten de eigen groep wel als bedreigend gezien. Kinderliteratuur werd vóór de jaren zestig van de twintigste eeuw onder andere afgekeurd als die grof taalgebruik bevatte. ‘Neutrale’ boeken werden door de gereformeerde zondagsschoolvereniging Jachin in ieder geval niet getolereerd als Gods naam ijdel gebruikt werd of als er woorden in voorkwamen als “*eeuwig, zalig of allemachtig*” (De Vries, 1989, p.112). Soms werd ook mild geoordeeld omdat “*vele schrijvers bij de beoordeelingen van het gebruik dezer uitdrukkingen een geheel ander standpunt dan wij innemen*”, omdat het verband waarin een woord voorkomt van belang is en omdat auteurs van oudere kinderboeken nu eenmaal “*weinig kiesch en preutsch en vaak allesbehalve gekuischt in hun woordenkeus*” waren (p.322). Boeken werden ook gemeden wanneer zij een strekking hadden die niet voldeed aan gestelde christelijke normen. Op protestantse scholen bestonden in de eerste helft van de negentiende eeuw bezwaren tegen *De brave Hendrik* omdat dit boek suggereerde dat kinderen zich deugden eigen konden maken door Hendrik als voorbeeld te kiezen, terwijl alleen Jezus Christus hun ten voorbeeld kon dienen (Stilma, 1989).

Hoewel dat niet voor vrijzinnig protestanten gold (Van Schoonderwoerd den Bezemer, 2001; 2003) werden binnen het orthodox-protestantisme sprookjes gekri-

tiseerd. Orthodox-protestanten vonden grond voor het afwijzen van sprookjes in de bijbel of in de Heidelbergse Catechismus waar wordt opgeroepen tovenarij, waarzeggerij en andere onwaarachtige zaken te mijden, maar ook in de ideeën van een Verlichtingsfilosoof als John Locke die sprookjes onwenselijk acht voor de tere kinderziel (Dane, 2005a). Rietveld-Van Wingerden (1992) laat zien dat orthodoxe opvattingen over sprookjes voorbijgaan aan de invloed van de romantiek, een periode waarin men ze wel geschikt achtte voor kinderen en waarin verschillende vertalingen verschenen. Argumenten tegen sprookjes van de Verlichtingspedagogen bleven in de orthodox-protestantse leestradietie gehandhaafd. In schoolboeken en protestantse kindertijdschriften kwamen geen sprookjes, maar wel mythen, sagen, fabels en legenden voor (Rietveld-van Wingerden, 1992).

De afwijzing van sprookjes was binnen het protestantisme niet algemeen. W.G. van de Hulst publiceerde dikwijls sprookjesachtige verhalen waarbij het achteraf bijvoorbeeld om dromen bleek te gaan. Ook gebruikte hij sprookjesachtige elementen, zoals prinsjes en prinsesjes en bezielde voorwerpen of sprekende dieren. Hij zag sprookjes als onlosmakelijke verbonden met de ontwikkeling van kinderen. *“En nu zeggen de mensen nog: ‘Je moet kinderen geen sprookjes vertellen!’ Alsof hun kleine leven niet ‘zelf’ een sprookje is voor hen! Verstoort het niet!”* (Van der Kaaden, 1995, p.99). Sprookjes wijst hij enkel af wanneer ze te angstaanjagend zijn of niet bij de leeftijd van jonge kinderen passen.

“Natuurlijk: u moet maar niet lukraak allerlei onzin vertellen of allerlei heftige dingen, die hem doen opschrikken in zijn slaap als angstige dromen hem kwellen; niet van Ali Baba en de veertig rovers; niet van Blauwbaard, niet van draken en monsters en misdadigers. U moet – zei ik reeds en ik herhaal het – in zijn eigen kleine wereld blijven, en daar zijn, gelukkig, nog geen misdaden en barre verschrikkingen.” (p.105).

In vrijzinnige kringen waren sprookjes geliefd. Ze maakten deel uit van vrijzinnig protestantse kinderboeken en werden op de zondagsschool voorgelezen (Van Schoonderwoerd den Bezemer, 2003). Daarbij kon het gaan om klassieke sprookjes, maar ook om *“een schimmenveld tussen religieuze sferen en sprookjessferen”* (Van Schoonderwoerd den Bezemer, 2001, p.16).

Een ander controversiële categorie was de zogenaamde ‘prikkel-literatuur’ waarover men zich – overigens niet alleen in protestantse kringen – al sinds de Verlichting zorgen maakt (Dane, 1996).³ Dasberg (1981, p.60) verstaat hieronder

3] Volgens Dasberg, 1981, p.60) gaat het hier om een door Nynke van Hichum geïntroduceerd begrip. Deze literatuur wordt ook wel aangeduid als ‘Schundliteratuur’ (Dasberg, 1981; De Vries, 1989).

“alle lectuur die sensatie wekt: colportageromans, onmogelijke avonturen, detectives, bloederige verhalen over Indianen of andere volken die op geen enkele wijze berusten op werkelijke studie van of controleerbare gegevens over de behandelde materie en tenslotte ook zinneprikkelende suggesties van lichamelijke en sexuële aard.”

Als bezwaren tegen ‘prikkel literatuur’ werden genoemd dat deze waarden en normen ondermijnt, onwaarheid biedt, oproept tot oppervlakkigheid, de hartstochten prikkelt en ongezonde nieuwsgierigheid opwekt, de lezer ongeschikt maakt voor het lezen van goede boeken en de lichamelijke en seksuele emoties kan prikkelen. Daarnaast werd ‘prikkel literatuur’ binnen het protestantisme afgewezen omdat men liever zag dat kinderen zich met nuttige of bijbelse onderwerpen bezighielden (De Vries, 1989).

Dane (1996) laat zien dat in protestantse kringen – anders dan in katholieke – nooit censuur heeft plaatsgevonden in die zin dat er een Index met verboden boeken bestond. Men vond het de taak van ouders en leerkrachten er op toe te zien dat de boeken die leerlingen onder ogen kregen, aansloten bij de protestants-christelijke opvoeding. Het ideaal was dat van ‘verinnerlijkte censuur’. Volgens gereformeerd voorman Abraham Kuyper (1837-1920) was het niet zinvol controversiële literatuur te verbieden, maar moest door opvoeding het onderscheidingsvermogen voor goede en slechte lectuur worden bijgebracht. Men had voor ogen dat een kind een moreel geweten zou moeten ontwikkelen om boeken zelfstandig te kunnen censureren. Voor vrijzinnig protestanten heeft verinnerlijkte censuur nooit bestaan. Van Schoonderwoerd den Bezemer (2001; 2003) laat zien dat vrijzinnige ouders en zondagsscholen een breed boekenaanbod voorstonden.

3.3 KINDERLITERAATUUR EN PROTESTANTISME NA DE ONTZUILING TOT DE JAREN NEGENTIG

3.3.1 TENDENSEN

Na de ontzuiling was de aanwezigheid van protestantse kinderliteratuur in protestantse gezinnen en op protestantse scholen niet langer vanzelfsprekend. Zowel in orthodox-protestantse als in vrijzinnig-protestantse kringen waren sinds die tijd steeds minder levensbeschouwelijke argumenten te vinden in de kinderboekenkritiek. Na 1970 konden die nauwelijks nog worden waargenomen. De Vries (1989, p.212) stelt:

"De protestantse zuil is daarmee echter niet verdwenen, maar afgebrokkeld: een steeds grotere groep kiest voor een doorbraak, maar in beperkte kring houdt men vast aan levensbeschouwelijke eisen. Voor het beeld van de Nederlandse kinderliteratuur als geheel zijn deze opvattingen echter niet meer van betekenis."

Van Schoonderwoerd den Bezemer (2001, p.219) merkt op:

"De vrijzinnig protestantse jeugdliteratuur, kerstlectuur of anderszins, is nu een gepasseerd station. Op een enkele uitzondering na (...) is in de woelige jaren zestig deze uiting van jeugdliteratuur verdwenen. Er was geen vraag meer naar. Ook de orthodoxe jeugdliteratuur kreeg na de jaren zestig een klap; ze gaat echter, speciaal in reformatorische kringen, in de marge verder. Alleen daar wordt nog jaarlijks 'een boekje met de Kerst' uitgedeeld."

Protestantse uitgevers zijn verdwenen of gaan als algemene uitgever verder. Er blijft een kleine groep over die zich richt op een beperkt orthodox publiek. Uitgaven zijn hoofdzakelijk verkrijgbaar in boekhandels die in een christelijk aanbod zijn gespecialiseerd en bestaan uit herdrukken van bekende christelijke auteurs uit de periode van de verzuiling en uit boeken van een beperkt aantal moderne christelijke auteurs. Ook veel van de christelijke bibliotheken die – in tegenstelling tot de openbare – geen subsidie ontvangen, verdwijnen in deze periode (Leih, 1991).

De afnemende aandacht voor de protestantse kinderliteratuur wordt weer- spiegeld in de inhoud van overzichtswerken op het gebied van kinder- en jeugd- literatuur. Vanaf de jaren tachtig zijn nog slechts de titels of namen van enkele christelijke schrijvers uit voorbije decennia te vinden. In het *Lexicon van de jeugdliteratuur* (Linders-Nouwens, Staal, Tromp & Vos, 1982...) zijn aanvankelijk nog lemma's opgenomen als *de historie van protestants-christelijke jeugdboeken*, *zondagschoolboekjes* of *de geschiedenis van de beoordeling van protestants-christelijke kinderboeken*, maar gaandeweg neemt de aandacht voor kinderboeken met een christelijke tendens af.⁴ In meer beknopte overzichtswerken als *Schrijver gezocht. Jeugdboekengids/Encyclopedie van de jeugdliteratuur* (De Sterck, 1988), *Het ABC van de jeugdliteratuur* (Linders, Staal, Tromp & Vos, 1995), *Wonderland, de wereld van het kinderboek* (2002), *Het kinderboek* (2002) of *Encyclopedie van de jeugdliteratuur* (Van Coillie, Linders, Niewold, Staal, 2004) vinden we – in wisselende samen- stellingen – namen van christelijke auteurs als C.S. Lewis, K. Norel, Anne de Vries, W.G. van de Hulst, Piet Prins en Nanne Bosma. Als afzonderlijke boeken worden

4] In het eerste decennium van de eenentwintigste eeuw signaleer ik hernieuwde aandacht voor twintigste-eeuwse protestantse auteurs.

onder andere besproken *Bartje en Reis door de nacht* (Anne de Vries), *Jaap Holm, Rozemarijntje, Inde Soete Suikerbol, Peerke en zijn kameraden* (W.G. van de Hulst) en *Snuf de hond* (Piet Prins).

In handboeken taal- en leesonderwijs voor leerkrachten wordt aanvankelijk nog gesproken over kinderliteratuur in relatie tot de christelijke levensbeschouwing. In de literatuurdidactiek *Jeugdboek en school* (Schenk, 1963, p.43-44) is een paragraaf *christelijke jeugdlectuur* opgenomen waarin onderscheid wordt gemaakt tussen het onderwerp dat wordt behandeld en de instelling van de auteur. De strekking hiervan is dat voor wat betreft de inhoud enkel sprake kan zijn van godsdienst in een boek wanneer dit past in het verhaal. Voor wat betreft de instelling van de auteur moet worden nagegaan of diens opvattingen wel aanvaardbaar zijn voor degenen voor wie het boek bedoeld is. In een passage in *De kunst van het vertellen* (Van Driel, 1964, p.42) wordt vooral de wenselijkheid van modernisering van religieuze verhalen benadrukt. Vanaf de zeventiger jaren is in handboeken voor onderwijsgeevenden geen aandacht meer voor kinderliteratuur met een christelijke tendens.

In de beschrijving van kinderbijbels zien we in overzichtswerken een ontwikkeling van het beschouwen van kinderbijbels als exponent van de christelijke traditie naar kinderbijbels als kinderliteratuur. In *Kinderboeken als vitamines, Een ABC over kinderen en lezen* (Gebhard, 1959) is aandacht voor het vertellen van bijbelverhalen en worden vervolgens bekende kinderbijbels genoemd, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen kinderbijbels 'in orthodoxe geest', kinderbijbels die vrijzinnig georiënteerd zijn, oecumenische kinderbijbels die bedoeld zijn voor 'alle protestantse opvattingen' en katholieke kinderbijbels. In *Schrijver gezocht. Jeugdboekengids/Encyclopedie van de jeugdliteratuur* (De Sterck, 1988) wordt ingegaan op de oorsprong van de bijbel, de vorm ervan, tekstsoorten en het bewerken van de bijbel voor jongeren. In andere uitgaven als *Zo goed als klassiek. De 100 mooiste jeugdboeken van de laatste 50 jaar* (Boonstra, 1999), *Het kinderboek* (2002) worden kinderbijbels als individuele kunstwerken besproken, zoals de *Kijkbijbel* (De Kort, 1992) of de door Lieke van Duin hertaalde en door Annemarie van Haringen geïllustreerde kinderbijbel van Cramer-Schaap (1994). In handboeken kinderliteratuur voor onderwijsgeevenden zien we deze beweging niet. Daar is de kinderbijbel in de jaren zeventig uit verdwenen.

Na de jaren zestig van de twintigste eeuw richtten vrijzinnige lezers van kinderliteratuur zich op algemene kinderboeken. Ook liberaal-protestanten voor wie in de protestantse kinderliteratuur aansluiting bij de belevingswereld van kinderen en de kwaliteit van boeken centraal stond, terwijl men de tendens daaraan ongeschikt achtte, kozen een eigen weg. We weten niet precies wat de protestantse kinderen uit deze groep zijn gaan lezen en of er selectie werd toegepast door hun

ouders. Het is aannemelijk te veronderstellen dat ook zij zich wendden tot algemene kinderboeken. Een nieuwe ontwikkeling in de algemene kinderliteratuur in deze jaren kenmerkt zich als een zoektocht naar een meer algemeen religieuze dimensie. Voorbeelden betreffen de uitgave van boeken als *De gebroeders Leeuwenhart* (Astrid Lindgren) of *Kleine Sofie en Lange Wapper* (Els Pelgrom), waarin vanuit kinderlijk perspectief het stervensproces wordt beschreven.

3.3.2 OPVATTINGEN

Noch de manier waarop de orthodoxe kinderliteratuur na de jaren zestig werd voortgezet en bekritiseerd noch de discussie over kinderliteratuur door liberaal-protestanten lijkt systematisch te zijn gevolgd. Orthodoxe kinderboeken en publicaties over orthodox-protestantse kinderliteratuur verschijnen sinds die tijd voornamelijk in orthodox-protestantse media. Uitgaven die wellicht als liberaal-protestants kunnen worden aangemerkt beperken zich tot een aantal kinderbijbels en de eerder genoemde contrastverhalen. In 1969 bijvoorbeeld publiceerde de maatschappelijk geëngageerde en vrijzinnig georiënteerde auteur Karel Eykman *De werksters van half vijf en andere gelijkenissen* en in 1982 *Hoor eens even. Verhalen van Jezus voor kleuters bewerkt*. In beide uitgaven gaat het om spiegelverhalen waarin bijbelse gelijkenissen worden herverteld in een hedendaagse context.

Opvattingen van liberaal-protestanten uit de jaren zeventig en tachtig vinden we in de kritiek op de nieuwe orthodoxe kinderliteratuur en in de discussie die wordt gevoerd over de definiëring van christelijke (kinder)literatuur. Haak (1981) noemt in een publicatie van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS), die de bewerking van een aantal cursusbijeenkomsten over kinderliteratuur voor onderwijsgevendend vormt, contemporaine auteurs imitatoren van Van de Hulst en Anne de Vries, die niet in hun schaduw kunnen staan. Heijs (1987) merkt in een boekje dat werd uitgegeven als bewerking van een eindscriptie voor de opleiding tot jeugdbibliothecaris op dat de nieuwe lichte christelijke auteurs zich blijft richten op de belevingswereld van Van de Hulst, terwijl dat niet de wereld is van de kinderen van hun tijd. Volgens Heijs (1989) spelen de meeste contemporaine christelijke kinderboeken in een hedendaagse setting, maar ademen een sfeer van de jaren vijftig, waardoor de verhalen een onwaarschijnlijk karakter krijgen. De invloed van het 'Vom-Kinde-aus-Denken' die Rietveld-van Wingerden (1984) signaleerde, vindt Heijs niet langer terug.⁵ Auteurs hebben moeite met 'de geest van het moderne denken' en spreken zich in hun boeken uit tegen drugs, popmuziek of

5] Rietveld-van Wingerden (1984, p.23) beschrijft deze periode als een tijd waarin men kinderen in kinderliteratuur niet confronteert met de realiteit van het bestaan (armoede, oorlog etc.), maar zich richt op een specifieke kinderwereld waarin men uitgaat van de wereld van kinderen, hun vreugde en hun verdriet.

'valse' godsdiensten. De zin van tegenslag wordt gelegd bij God die dit vaak als een beproeving oplegt en die overigens ook uitkomst biedt, is die niet in aardse zaken gelegen, dan wel in hemelse. Heijs vindt in onderzoek naar christelijke kinderboeken van na 1920 drie soorten kindfiguren, het brave kind dat feilloos onderscheid maakt tussen goed en kwaad en dat in nieuwere christelijke kinderboeken wel een wat frisser uiterlijk krijgt, soms sportiever wordt, maar zijn braafheid niet verliest, het vrolijke speelse kind dat een slechte eigenschap heeft waartegen het moet vechten en het weerbarstige kind dat uit een milieu komt waarin het geloof ontbreekt en dat vele inspanningen moet leveren om zich uiteindelijk te bekeren. Het gezin is erg belangrijk en het gezag van de ouders vanzelfsprekend. Gertie Evenhuis, die door Van Schoonderwoerd den Bezemer (2001) tot de vrijzinnige schrijfsters wordt gerekend, wordt door Van den Hoven geciteerd in haar negatieve beoordeling van twee kerstboekjes in *Trouw* van 21 december 1978. Zij vindt deze "*moralistisch keuvelend, zacht ethisch vermanend, vol dik opgelegde vroomheid of slap lief-zijn-voor-elkaar-gedoe*". Volgens Evenhuis gaat het om verhalen over klierige kinderen die elkaar het hele jaar jennen, maar onder de kerstboom vrede sluiten. "*Wat heb je aan een Kerstbestand als je elkaar daarna toch weer de hersens inslaat?*" Zij merkt op er niet zoveel aandacht aan te hebben gegeven

"als deze boekjes niet het prototype waren van honderden volgens hetzelfde recept. Ze worden in grote getale op zondagsscholen uitgereikt. En gelezen! Het zou interessant zijn te horen wat iemand die nooit van bijbel of kerk heeft gehoord zich hierbij voorstelt. En kinderen zullen, omdat zij 'ontvankelijk en gevoelig' zijn hun leven lang wel zó denken en 'gelooven'." (Van den Hoven, 1980, p.69-70)

Over de vraag wat christelijke kinderliteratuur is en of het bestaan er van nog wel moet worden nagestreefd, zegt Haak (1981, p.96):

"Ik heb het sterke vermoeden, dat we ook op het terrein van de (kinder)literatuur af moeten van het idee, dat identiteit iets exclusiefs is: in de trant van het 'surplus'- 'wij' hebben iets dat 'de anderen' niet vertonen. En nóg verdergaand: zouden we het niet moeten aandurven om hier het 'kenmerkende' bijvoeglijk naamwoord te laten vallen? Er is kinderliteratuur, die soms wordt geschreven door christenen en zich eventueel afspeelt in een wereld waarin christenen leven, denken, handelen (met alle vallen en opstaan). Dat betekent tevens het onderkennen van de onmogelijkheid programmatische kinderliteratuur te schrijven naar een of andere prot.-chr. snit (wat dat betreft is er geen enkel steekhoudend verschil met marxistische of feministische 'programma's...') Maar als christenen het beleefde leven vertellen in hun verhalen zal weer 'als vanzelfsprekend' de eigen toon hoorbaar worden."

3.4 KINDERLITERAATUR EN CHRISTELIJKE LEVENSBESCHOUWING NA 1990

3.4.1 TENDENSEN

In de kinderliteratuur van na 1990 zien we in relatie tot de christelijke levensbeschouwing verschillende ontwikkelingen. Zo neemt de publicatie van religieus-filosofisch georiënteerde kinderboeken bij algemene uitgevers toe. Ook de publicatie van contrastverhalen of spiegelverhalen wordt gecontinueerd. Verder zien we hoe het christelijke kinderboek zich emancipeert. Genoemde tendensen worden in deze paragraaf verder uitgewerkt.

Religieusfilosofische kinderboeken

De publicatie van boeken met een meer algemeen religieuze tendens van voor de jaren negentig kan in daaropvolgende jaren worden doorgetrokken naar prentenboeken als *De prinses van de moestuin* (Annemie & Margriet Heymans), *Kikker en het vogeltje* (Max Velthuijs) of *Stilte a.u.b. ik denk aan de kip* (Hans Hagen & Harrie Geelen). In dezelfde periode verschijnen bij algemene uitgevers tevens boeken van zich niet als christelijk afficherende auteurs waarin de christelijke levensbeschouwing nadrukkelijker aanwezig is en met een kinderlijke, open, filosofische en vaak ook kritische blik wordt beschouwd. Dikwijls wordt de situatie waarin een personage de gebruiken en rituelen van het geloof niet kent, afgezet tegen die van een gelovig personage. Exemplarisch zijn *Robin en God* (Sjoerd Kuypers) of *Polleke* (Guus Kuijer), waaruit eerder werd geciteerd. Andere voorbeelden zijn *De God van oma Vanouds* (Margriet Hogeweg) waar een meisje via haar bozige oma in aanraking komt met God en het geloof of *Het boek van alle dingen* (Guus Kuijer). In dit boek probeert een jongetje, onder andere in gesprekken met Jezus, het dogmatische geloof van zijn vader hanteerbaar te maken. In *Moeder, God en ik* (Rita Verschuur) komen, gezien door de ogen van de negenjarige hoofdpersoon, logica en religie telkens met elkaar in botsing.

Christelijke symboliek is ook wel in algemene kinderliteratuur te vinden zonder dat daar een christelijke boodschap mee samengaat. Zo wijst Ghesquière (1999, 2001, 2004 en 2005) op het voorkomen van de engel als fantasiepersonage dat een kind hulp biedt en een spiegel voorhoudt. In *Acht dagen met Engel* (Tanneke Wigtersma) helpt het meisje Engel haar vriendin Silke de problematiek waar zij onder lijdt, bespreekbaar te maken.

“Spaar jij iets?” vraagt Silke snel. Engel denkt na. (...) ‘Ik spaar mensen.’ Engel is gek, dat is nu wel duidelijk. ‘Blij mensen. Geen ongelukkige mensen,’ gaat Engel verder. ‘Wat een

onzin,' zegt Silke. 'Nee hoor. Als ik iemand tegenkom die ongelukkig is dan probeer ik die blij te maken. Als dat gelukt is, heb ik er weer iemand bij.' " (p.24)

Ook in fantasy-verhalen kan sprake zijn van christelijke symboliek. In *Harry Potter* zijn rechtstreeks verwijzingen te vinden naar bijbelse thema's als bezetenheid, het uitdrijven van geesten of opstanding uit de dood. Ook wordt *Harry Potter* wel verbonden met de christelijke deugdenethiek waarbinnen geloof, hoop, liefde, trouw, moed, weldenkendheid en rechtschapenheid perspectief bieden en oproepen tot maatschappelijke betrokkenheid (Senland & Vozzola, 2005; 2007).

Eigenzinnige weergaven van bijbelverhalen kunnen eveneens de basis vormen voor kinderliteratuur, zoals voor jongere kinderen *Om 8 uur bij de Ark* (Ulrich Hub & Jörg Mühle) waarin de twee pinguïns die worden toegelaten tot de ark van Noach, hun vriend naar binnen smokkelen. Dit levert discussie op over de aard van God en over rechtvaardigheid. Voor jongeren publiceerde Anne Provoost *Arkvaarders*, waarin het hoofdpersonage een relatie aangaat met Noachs zoon Cham.

Sleutelverhalen

In sleutelverhalen, die eerder in de protestantse leestradiatie werden aangeduid als contrastverhalen, dienen hedendaagse verhalen als sleutel om de betekenis van bijbelverhalen te verstaan. Ze zijn onder andere in methodes godsdienstige vorming, zoals *Kind op Maandag*, uitgangspunt voor gesprekken en andere activiteiten. De volgende tekst vormt een voorbeeld van een sleutelverhaal uit *Kind op Maandag* (25 maart t/m 12 mei 2008). De tekst is gerelateerd aan het bijbelverhaal over Jezus' verschijning aan de Emmaüsgangers (Lucas 24:13-35) met daarbij de uitleg:

"De leerlingen weten niet wat ze moeten doen, nu Jezus dood is. Jezus maakt hen duidelijk dat ze juist nu in beweging moeten komen. Ook de kinderen kunnen een nieuw begin maken na zoiets moeilijks."

'Hè wat een pech', zucht Mies. 'En net nu het paasontbijt was op school', zegt Max. Vanochtend vertelde juf dat Mira een ongeluk heeft gehad en in het ziekenhuis ligt. 'Ze moet er nog wel een tijdje blijven, want ze heeft een hersenschudding', zei juf erbij. Mies en Max zijn erg geschrokken. Teleurgesteld zitten ze op de bank. 'Wat zitten jullie nou te somberen?' vraagt mama verbaasd. 'Mira heeft een ongeluk gehad en ze ligt in het ziekenhuis', zegt Max. 'Hè, wat akelig,' zegt mama. 'We zaten in ons groepje maar met z'n drieën te ontbijten', zegt Mies beteuterd. 'Nou, dat is jammer', zegt de moeder van Max, 'maar ik denk dat Mira het nog een stuk ongezelliger had in het ziekenhuis.' Ja, daar heeft ze wel

gelijk in. 'We kunnen haar gaan opvrolijken', zegt Mies opeens. 'Ja, dat is een goed idee' zegt Max. Opeens is hun somberheid verdwenen. 'We kunnen wat chocolade-eitjes voor haar bewaren', zegt Mies. 'En we kunnen een mooie kaart voor haar maken', zegt Max, 'waar iedereen z'n naam op zet..' 'Kom op, we gaan meteen aan de slag', zegt Mies. En samen rennen ze naar boven.

Willem van der Meiden publiceert sleutelverhalen over vriendschap, samenleven, gezin, rouw, liefde, angst, ruzie, vroeger en nu. Baukje Offringa maakt in sleutelverhalen onder andere gebruik van oude joodse verhalen, klassieke verhalen uit de christelijke verteltraditie, sprookjes en legenden.

Christelijke kinderboeken

Lolkema en Prins, leden van de in 1994 opgerichte Werkgroep Christelijke Kinderboeken, karakteriseren de christelijke kinderliteratuur zoals die zich sinds die tijd heeft ontwikkeld, als volgt:

"Het bestaan van God wordt erkend en niet ontkend. In het verhaal is plaats voor geloof. De sfeer in het boek is positief; de christelijke levensbeschouwing geeft de verhalen kleur en laat warmte, begrip en hoop doorklinken. Het geloof is niet per se nadrukkelijk aanwezig, maar is op een natuurlijke wijze verweven in het verhaal. Het taalgebruik in het boek is niet aanstootgevend." (Lolkema & Prins, 2005, p.129)

In het christelijke boekenaanbod van na 1994 kan onderscheid worden gemaakt tussen boeken waarin het christelijk geloof expliciet aan de orde wordt gesteld en boeken waarin christelijke waarden en normen worden uitgewerkt zonder dat de christelijke oorsprong daarvan wordt geëxpliciteerd. Een voorbeeld van het laatste type is het verhaal over Bas (Vrouwke Klapwijk) die van zijn ouders toestemming krijgt om op nieuwjaarsdag vuurwerk te gaan zoeken, zodat hij dat kan inleveren bij de politie. Daarmee maakt hij kans te worden geselecteerd mee te doen met een brandweeroefening. Op straat is nog een jongen bezig met het zoeken naar vuurwerk, maar dan met als doel dat opnieuw af te steken. Hij scheldt Bas uit ("*Basje doet een plasje*") als die weigert daar aan mee te doen. Bas gehoorzaamt zijn ouders en kiest er voor zichzelf en zijn omgeving niet in gevaar te brengen door toch vuurwerk af te steken. Uiteindelijk behoort hij tot de groep kinderen die wordt geselecteerd voor de brandweeroefening en mag hij een dag doorbrengen in de brandweerkazerne.

Het moge duidelijk zijn dat met dergelijke uitgaven de fondslijsten van algemene en christelijke uitgevers overeenkomsten zijn gaan vertonen. Dat geldt ook

ten aanzien van de genres die worden aangeboden, met dien verstande dat in de fondslijsten van orthodox-protestantse uitgevers nauwelijks sprookjes en fantasy-verhalen zijn te vinden. Een uitzondering vormt uitgeverij Callenbach met de publicatie van verhalen als die van Elly Zuiderveld, waarin een zoektocht wordt beschreven naar de (christelijke) waarheid. In de eveneens bij Callenbach uitgegeven *Narnia*-verhalen van C.S. Lewis zijn christelijke symbolen verborgen, maar op zo'n manier dat de verhalen ook toegankelijk zijn voor lezers voor wie deze niet herkenbaar zijn. In christelijke kinderboeken is bovendien geen sprake van grof taalgebruik. Onderwerpen die in de orthodoxe traditie controversieel zijn, komen er niet in voor of worden beschreven vanuit een christelijk perspectief.

Naast christelijke uitgevers zijn er ook na de jaren negentig nog altijd christelijke bibliotheken. Zij zijn veelal verbonden aan kerken en hebben zich informeel verenigd in het Samenwerkingsverband Christelijke Bibliotheken dat zich ten doel stelt drempelverlagend te werken, christelijke bibliotheken van informatie te voorzien en christelijke schrijvers meer bekendheid te geven. Ook in openbare bibliotheken wordt soms tegemoet gekomen aan de wens van sommige orthodoxe christenen boeken uit de eigen traditie gemakkelijker te kunnen herkennen. Lolkema, bibliothecaresse in de gemeente Zwartewaterland, merkt op dat in het gebied waar zij werkzaam is, de 'groenestrepjes' tellen. Groene labels op de kaft betekent dat boeken afkomstig zijn van een christelijke uitgeverij (*de Stentor*, 15 september 2005).

3.4.2 OPVATTINGEN

In de volgende paragrafen wordt geschetst hoe ontwikkelingen zoals die sinds de jaren negentig van de twintigste eeuw in de kinderliteratuur plaats hadden, door orthodoxe christenen ontvangen worden en hoe van buitenaf wordt gekeken naar religieus georiënteerde kinderliteratuur. In §3.2.2 werd duidelijk dat grof taalgebruik, een onacceptabele uitleg van christelijke dogma's, fantasieverhalen en andere 'prikkel-literatuur' die kan worden gekenmerkt met begrippen als sensatie wekkend, gewelddadig, demoraliserend, onwaar, oppervlakkig, seksueel getint of weinig nuttig, in christelijke kringen controversieel werden geacht. Om christelijke opvattingen over kinderliteratuur beter te kunnen begrijpen is aandacht voor de vraag wat hiervan de hedendaagse equivalenten kunnen zijn. Eerder werd al de opkomst van religieusfilosofische kinderliteratuur besproken, waarvan de strekking sterk afwijkt van die van christelijke kinderboeken. Deze ontwikkeling zet zich na de jaren negentig voort. Verder wordt ingegaan op de aard van magische verhalen en 'chicklit' voor kinderen. In de volgende paragrafen worden de opvattingen daarover beschreven.

Het is evident dat sinds de jaren negentig magische verhalen ongekend populair worden en ook sterk in aantal toenemen. Voor jongere kinderen gaat het dikwijls om fantasieverhalen waarin sprake kan zijn van het overwinnen van angsten met behulp van eigen (tover)kracht of die van anderen. Griezelementen, magie en geweld worden – naarmate boeken bedoeld zijn voor oudere kinderen – steeds uitdrukkelijker en meer natuurgetrouw beschreven. Tussen boeken met magische onderwerpen zijn grote verschillen. *Mixed fantasy* waarbij verhalen bestaan uit een mengeling van realistische en bovennatuurlijke elementen wordt onderscheiden van *secondary world fantasy* die zich afspeelt in een andere wereld. Daarvan maakt *high fantasy* dat plaatsvindt in een niet-reële wereld en typisch handelt over een strijd tussen goed en kwaad deel uit (Joosen & Vloeberghs, 2008). Van Coillie (2007) noemt griezelverhalen als subgenre van fantasieverhalen die zich – gebaseerd op de *gothic novel* – kenmerken door griezelige personages, huiveringwekkende ruimtes als plaats van handeling en waarin hevige en overspannen emoties een rol spelen. Karakters worden dikwijls eendimensionaal getekend.

Dat griezelverhalen en fantasy-verhalen in de periode tot de jaren negentig nog nauwelijks als aparte genres werden aangemerkt, blijkt in *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de Middeleeuwen tot heden* (Bekkering et al. 1989) waar dit type verhalen wordt beschreven in de paragraaf *Sprookjes en fantastische vertellingen*, die deel uitmaakt van het hoofdstuk over de twintigste eeuw. Cultuursprookjes, kunstsprookjes en sprookjesachtige vertellingen zoals *Pinkeltje* (Dick Laan) of *Winnie de Poeh* (A.A. Milne) worden er belicht. Paul Biegel en Tonke Dragt worden gepresenteerd als voorbeelden van auteurs van moderne sprookjes en *Kleine Sofie en Lange Wapper* (Els Pelgrom), *Lieveling boterbloem* (Margriet Heymans) of de boeken van Toon Tellegen als voorbeelden van fantastische verhalen, waaronder verhalen worden verstaan waarin een kind wonderbaarlijke dingen meemaakt of over fantastische capaciteiten blijkt te beschikken.

Sinds de zeventiger jaren wordt met de opkomst van realistische probleemboeken voor kinderen weinig meer verhuuld. Auteurs als Jacques Vriens, Carry Slee of Francine Oomen schrijven vanaf de jaren negentig met grote vanzelfsprekendheid over onderwerpen als pesten, kindermishandeling of seksualiteit. In het eerste decennium van de 21^e eeuw zien we hoe dat laatste onderwerp centraal staat in de opkomst van een nieuw genre voor kinderen: ‘chicklit’. Volgens Buenen (2009) worden onder ‘chicklit’ boeken verstaan die zich meestal afspelen op school en waarin de vrouwelijke personages vaak vertwijfelde pogingen doen om bij de meest gevierde meiden te horen of de meest aantrekkelijke jongen van de school te versieren. Ze hebben dikwijls als boodschap dat je beter jezelf kunt blijven dan jezelf te

verloochenen. Ouders zijn er afwezig. Ze gaan over onrealistische gebeurtenissen waarin personages op seksueel of financieel gebied dingen doen die niet bij hun leeftijd lijken te horen. Teksten in 'chicklit' kenmerken zich door e-mails, brieven, telefoongesprekken, sms-jes of dagboekfragmenten. Een fragment uit het boek *100% Love* luidt bijvoorbeeld:

"Gisteren heb ik alles aan Pien verteld. (Ik begrijp ook niet waarom...) Weet je wat mijn zus zei? Ze heeft deze zomer met twee jongens op de camping gezoend!!! De heeele vakantie lang! De ene jongen was 18 en die studeerde economie of zoiets. Ze heeft tegen hem gezegd dat ze alleen stiekem konden zoenen omdat hij te oud was. Mijn ouders worden gek als ze dit weten. En die andere jongen was Guy, de zoon van de campingbaas. Ik had je toch verteld dat die zo superlekker was??? Nou, Pien ging dus met hem. Ook stiekem. Tegen Guy heeft ze gezegd dat onze ouders supergelovig zijn en dat we niet mogen zoenen voordat we getrouwd zijn. Nou ja! Weet je, ik denk dat het in onze genen zit. Misschien was mijn moeder vroeger ook wel zo'n sloerie. JAK, JAK, JAKKIEEEE!" (Niki Smit. *100% Love*. Baarn: De Fontein. p.52.)

Om te kunnen nagaan hoe literatuuropvattingen die op de in de casestudies onderzochte scholen leven, kunnen worden geduid en welke rol de protestantse leestradiatie daarin heeft, wordt in §3.4.3 ingegaan op christelijk georiënteerde opvattingen over controversiële kinderboeken, religieusfilosofisch georiënteerde kinderliteratuur en sleutelverhalen. In §3.4.4 is aandacht voor literaire opvattingen over religieusfilosofische kinderliteratuur en sleutelverhalen. In §3.4.5 worden verschillen in een literaire ordening besproken waarvan de vormende inhoudelijke waarde dan wel de zingevende esthetische waarde de basis vormt.

3.4.3 OPVATTINGEN OVER KINDERLITERAATUUR NA 1990: CHRISTELIJK GEORIËNTEERDE OPVATTINGEN

Een eigen geluid

Vanaf het begin van de jaren negentig is kritiek merkbaar ten opzichte van de in eigen orthodox-protestantse kring uitgegeven boeken (Matzken & Nijburg, 1992,1995; De Jong-van Gorp, 1996, 2005). Deze is er op gericht dat christelijke kinderboeken een 'eigen geluid' dienen te hebben in plaats van dat men eerdere auteurs navolgt, dat ook zij moeten aansluiten bij de hedendaagse samenleving en dat literaire kwaliteit evenzeer voor deze boeken van belang is. De Jong-van Gorp (1998, p.75) merkt op dat de matige waardering voor kunst en artistieke in christelijke kringen is gestempeld door het nuttigheidsdenken. "*Misschien hebben we ons te weinig gerealiseerd dat God ook door kunstuitingen als Schepper geëerd moet worden.*"

De wens om de christelijke kinderliteratuur te vernieuwen leidt tot de eerder genoemde oprichting van de Werkgroep Christelijke Kinderboeken die het als haar taak beschouwt deze boeken opnieuw onder de aandacht te brengen en te zorgen voor een kwaliteitsimpuls. De publicatie *Christelijke kinderboeken in beweging. Een overzicht (1995-2005)* (Lolkema & Prins, 2005) vormt een weerslag van de hernieuwde aandacht voor christelijke kinderboeken in de tien jaar ervoor en richt zich op de emancipatie van de christelijke kinderliteratuur en de vergelijking van het christelijke met het seculiere jeugdliteraire veld. De tendens er van is dat de nieuwe christelijke kinderliteratuur inmiddels een dergelijk niveau zou hebben bereikt dat zij vergelijkbaar is met de seculiere. De praktijk is dat christelijke kinderboeken nog altijd nauwelijks besproken worden in de algemene kinderboekenkritiek. Karakteristiek is de respons van Sjoerd Kuypers wanneer hem door enkele leden van de Werkgroep Christelijke Kinderboeken de vraag gesteld wordt wat naar zijn mening christelijke kinderboeken zijn. Hij reageert “*bijna geschrokken, verbaasd*” en zegt: “*Een goed kinderboek laat zich in geen enkel hokje stoppen, voor geen enkel karretje spannen, laat zich nergens voor gebruiken, alleen voor het goede boek zelf.*” Kuypers vindt niet dat er christelijke kinderboeken bestaan, net zomin als er “linksbenige kinderboeken” zijn (Lolkema & Prins, 2005, p.112).

Dat het om gescheiden werelden gaat, blijkt er onder andere uit dat er weinig auteurs te vinden zijn die zowel bij algemene als christelijke uitgevers publiceren.⁶ Ook zijn christelijke kinderboeken dikwijls moeilijk verkrijgbaar in algemene boekhandels of bibliotheken. Dit blijkt uit een reactie van recensente Lieke van Duin, die een kinderboek publiceerde bij een christelijke uitgever.

“Inderdaad, ik was stomverbaasd dat dat zo is, ik ben op dat probleem gestuit. Vrienden uit Ede konden mijn boeken niet eens in de algemene boekhandel vinden, maar alleen in de christelijke. Mijn uitgever doet wel moeite om mijn boeken in algemene boekwinkels te krijgen, maar die hebben vaak een vooroordeel jegens christelijke uitgevers. Jammer, want er zijn ontzettend veel goede algemene kinderboeken die ook geschikt zijn voor christelijke kinderen. En omgekeerd zijn er tegenwoordig ook steeds meer christelijke kinderboeken die geschikt zijn voor algemene lezers.” (*Reformatisch Dagblad*, 28 december 2005)

Sleutelverhalen en religieusfilosofische verhalen

Over sleutelverhalen wordt in orthodox christelijke kringen positief gedacht.

De kinderen van de binnentuin (Lieke van Duin) bevat losse verhalen die bedoeld

6] Sylvia vanden Heede is een van de hedendaagse auteurs die zowel bij een christelijke uitgever publiceert (Arkboeken) als bij een algemene uitgever (Terra-Lannoo).

zijn voor gebruik in kindernevendiensten. Bij ieder verhaal worden gespreksmogelijkheden genoemd gericht op de levensbeschouwelijke en morele strekking er van. In een recensie op de site van de Vereniging van Christelijke Bibliotheken (Samenwerkingsverband Christelijke Bibliotheken. Recensie, z.d.) is men overwegend positief. Alleen wordt, evenals in een interview met de schrijfster in het Reformatorisch Dagblad (28 december 2005), bezwaar gemaakt tegen het soms grove taalgebruik in dit boek. Verder geeft men aan liever te zien dat de tendens wordt versterkt door de antwoorden op de vragen aan het eind van het boek te verwerken in de verhalen. Ook beoordeelt men een aantal zaken, zoals het aansteken van kaarsen voor een overleden vriendje, als 'onchristelijk'.

Matzken en Nijburg (1992; 1995), De Jong-van Gorp (1998; 2001) of recensent Mijnders (*Reformatorisch Dagblad*, 24 augustus 2004) spreken zich vanuit orthodox-evangelisch standpunt uit over de wijze waarop in religieusfilosofische kinderliteratuur het christendom wordt benaderd. Men vraagt zich af in hoeverre deze kinderboeken christelijk kunnen worden genoemd en of de christelijke levensbeschouwing er serieus wordt genomen. Daarnaast worden religieusfilosofische boeken wel kritisch benaderd omdat de inhoud er van niet strookt met de christelijke levensbeschouwing. De Jong-van Gorp (1998, p.52) heeft bijvoorbeeld problemen met *Kleine Sofie en Lange Wapper* (Els Pelgrom).

"Wie alleen let op de artistieke kwaliteiten van kinderboeken loopt het gevaar literaire hoogstandjes aan te bevelen, die slechts door een kleine groep kinderen kunnen worden gewaardeerd en waarin de morele aspecten op zijn minst van ondergeschikt belang zijn, dan wel haaks staan op de opvoeding. Dat is het geval bij "Kleine Sofie en Lange Wapper" waarin Els Pelgrom knappe verhalen spint rond een doodziek meisje, maar op een voor christenen onaantvaardbare manier het sterven beschrijft."

Buys (2006) is van mening dat auteurs als Kuijer en Kuiper aansluiten bij een algemene ontwikkeling binnen de jeugdliteratuur tot "*een authentieke, integere benadering van grote thema's, veelal vanuit kinderperspectief.*" Zij is van mening dat daarbij geen ruimte is voor "*absolute waarheden op religieus vlak, ook niet bij monde van de ouders-hoofdpersonen – of, indien wel, enkel met een spottende ondertoon waardoor stellingen ondermijnd worden.*" Ze concludeert dat dit beslist niet betekent dat de beschrijving van religie bij beide auteurs waardevrij is.

Levensbeschouwelijk georiënteerde selectie-instrumenten

Om boeken te kunnen beoordelen vanuit de christelijke levensbeschouwing zijn tussen 1990 en 2000 vanuit orthodox en evangelisch perspectief een aantal selectie-

instrumenten ontwikkeld, bestemd voor christelijke ouders en scholen. Het gaat om evangelisch georiënteerde gidsen van Matzken en Kerkhof (1991), Matzken en Nijburg (1992; 1995; 1999), alle uitgegeven door de Vereniging Bijbel & Onderwijs. Daarnaast zijn er meer orthodox-protestants georiënteerde uitgaven (Gijsbertsen & Wierstra, 1997; Binsbergen et al. 2000). De laatste betreft een uitbreiding van het leesbevorderingsprogramma *Fantasia*, dat met subsidie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en op advies van Stichting Lezen werd ontwikkeld.⁷

In deze paragraaf wordt aan genoemde screeningsinstrumenten aandacht besteed, omdat zij informeren over criteria voor het selecteren van kinderliteratuur zoals die in hedendaagse evangelische en orthodoxe kringen gebruikelijk zijn. Deze instrumenten onderscheiden zich van een algemeen instrument voor de selectie van kinderliteratuur als de gids *Boek en Jeugd*. De samenstellers van laatstgenoemde uitgave kiezen er voor esthetische criteria te benadrukken en willen zoveel mogelijk signalerend zijn. Normen liggen niet vast. Zaken als geweld, manipulatie of ongenueanceerdheid worden gesignaleerd en men tracht aan te geven in hoeverre deze aanvaardbaar zijn binnen het verhaal. Telkens opnieuw wordt afgewogen welk wereldbeeld gewild of ongewild wordt opgeroepen, welke ideologie, levensbeschouwing, waarden en normen (impliciet of expliciet) worden doorgegeven. Overwegingen daarbij zijn hoever je gaat in het aanvaarden dat iets functioneel binnen het verhaal is, in hoeverre de auteur zich mag verschuilen achter zijn personages of zijn impliciete verteller als het gaat om bijvoorbeeld racisme of geweld. Waar ligt het verschil tussen openlijk praten over seksualiteit en verhuld voyeurisme? (Van der Pennen & Van den Heuvel, 2006) Vergeleken daarmee zijn de levensbeschouwelijk georiënteerde screeningsinstrumenten sterk normatief van aard en eerder beoordelend dan signalerend.

Worden in de gids *Boek en Jeugd* beoordelingscriteria geëxpliciteerd, in levensbeschouwelijk georiënteerde gidsen is dat niet altijd het geval. Alleen in de uitgaven van de Vereniging Bijbel en Onderwijs worden de gebruikte criteria verantwoord. In de overige genoemde uitgaven wordt niet uitgelegd waarom voor bepaalde criteria is gekozen. Matzken en Nijburg citeren met instemming professor Strengholt die bijbelse literatuurwetenschap plaatst tegenover humanistische. Ook noemen zij de idealen van de Verlichting, “*waarbij de jeugd langs de weg van het genoeglijke tot het nutte wordt gebracht*” (p.11) en gaan in op de opvattingen van Dasberg die kin-

7) De ontwikkeling hiervan vond plaats onder leiding van de Overijsselse Bibliotheek Dienst en in samenwerking met het Christelijk Lektuur Contact (CLK), het Gereformeerd Pedagogisch Centrum, de Gereformeerde Hogeschool, Protestants-christelijke schoolbegeleidingsdienst Centraal Nederland, de Samenwerkende Christelijke Boekhandels en Begeleidingsdienst Gereformeerd Schoolonderwijs.

derboeken ziet als vérstrekkend opvoedingsmiddel. (p.12) De auteurs hebben problemen met de beoordelingscriteria van de gids *Boek en jeugd* waar zij esthetische normen teveel benadrukt vinden en ethische onderbelicht. Zij hebben er bezwaar tegen dat *Een hoofd vol macaroni* van Guus Kuijer daar positief wordt beoordeeld, terwijl naar hun mening in het boek agressie en grove taal voorkomt. Ook betrekken zij in hun afwijzing de persoon van de auteur. Guus Kuijer wordt een evolutionistisch mensbeeld verweten. Zijn visie op opvoeden – “*Ik stel voor om op te houden met opvoeden, want wij leven allemaal voor het eerst en weten niet hoe dat moet*” – wordt gehekeld. (p.12)

Daarnaast keren de auteurs zich tegen het benadrukken van het goede in de mens. Zij verwijzen daarbij naar *De brave Hendrik* die zo tevreden is met zichzelf “*dat hij eigenlijk niet meer hoeft te bidden om vergeving en schuld*” (p.11).⁸ Dit centraal stellen van het individu vinden de auteurs terug in de New Age-beweging waar er volgens hen van wordt uitgegaan dat “*de mens ongekende mogelijkheden in zich zelf heeft die gebruikt kunnen worden om de wereld te veranderen en te verbeteren*” (Matzken & Nijburg, 1995, p.13). In sommige kinderboeken wordt, in de opvatting van de auteurs, voor die zelfverwerkelijking gebruik gemaakt van magie. In hun afwijzing daarvan verwijzen zij naar Deuteronomium 29:29. In het in aanraking komen met magie zien de auteurs een voortschrijdend proces van ‘terug-betoveren’, ‘ontkerstenen’ of ‘transformatie’ waarin bijbelse waarden en normen gaandeweg worden ingeruild voor occulte. Ze onderscheiden daarin een aantal fases. De eerste is gericht op het instappen in een magische wereld, de tweede op het verkennen van die wereld, de derde op de inwijding er in. In de vierde gaat men er van uit dat wordt ‘samengezworen’ met “*wezens uit de andere wereld*” (p.19) (Vereniging Bijbel & Onderwijs Schrijfdans, z.d).

In de uitgaven van 1991 en 1995 wordt onderscheid gemaakt tussen boeken die algemeen aanvaardbaar zijn, boeken die bijbels al dan niet verantwoord zijn en boeken waarin kinderen worden blootgesteld aan occulte invloeden. A-boeken zijn boeken die kinderen leesplezier bieden zonder dat hun denken in een bepaalde richting wordt gestuurd. Bij A1-boeken gaat het dan om boeken die algemeen aanvaardbaar zijn, zoals avonturenseries of series meisjesboeken. A2-boeken zijn klassiekers, die speciaal door de redactie worden aanbevolen. A0-boeken zijn boeken die geschikt worden geacht om onder begeleiding te lezen, zoals *Ridder Schijtebroek* (Carry Slee). B1-boeken zijn bijbels aanvaardbaar, zoals de boeken van Piet Prins. B2-boeken zijn speciaal aanbevolen, zoals de klassieker *Jessica's eerste gebed* (Hesba

8] Ook op christelijke scholen in de negentiende eeuw werd *De brave Hendrik* om die reden wel afgewezen (Stilma, 1987)

Strutton). Bo boeken zijn boeken over actuele onderwerpen, zoals antisemitisme of incest die geschikt worden bevonden om onder begeleiding te lezen. O1-boeken vervolgens, zijn boeken waarin kinderen wordt geleerd om magisch, mytisch en cultisch te denken. Een voorbeeld is *De GVR* (Roald Dahl). Onder O2-boeken worden boeken verstaan waarbij het kind zelf de grenzen van het occulte overschrijdt met als voorbeeld *Moeder Aarde* (Thea Beckman). Oo boeken zijn sprookjes of mythologische verhalen die geschikt zijn om onder begeleiding te lezen. Hierbij wordt aangetekend:

"Zo zijn er boeken die op 'aanvaardbare' wijze thema's uit de occulte wereld behandelen: men zal kinderen toch niet willen opvoeden zonder de sprookjes, zonder dat zij kennis nemen van kabouters, elfen, van toveren en geesten! Er zijn zelfs Bijbelverhalen waarin occulte zaken voorkomen, zoals het medium Bileam en de heks van Endor. Wanneer hierbij een goede begeleiding wordt gegeven, al is het maar door hierover te spreken, achten wij dergelijke boeken aanvaardbaar en hebben deze aangegeven met O0." (p.16)

B/O boeken tot slot zijn boeken waarin bijbelse thema's behandeld worden vanuit een gedachtewereld die geënt is op het occulte, zoals *In de Ban van de Ring* (Tolkien) of *Narnia* (C.S. Lewis).

In de gidsen wordt geconcludeerd dat een kwart van de kinderboeken die op de markt zijn, occulte thema's bevatten. De auteurs achten hiervan verreweg het grootste deel niet geschikt om te worden gelezen door de leeftijdsgroep waarop deze boeken zich richten.

Dat het beoordelen van kinderboeken op levensbeschouwelijke gronden tot dilemma's kan leiden, blijkt uit Matzken en Nijburg (1999, p.8) waarin juist titels van acceptabele kinderboeken worden verzameld.

"Spannende boeken worden slecht vertaald. In een klassieker wordt gevloekt. Christelijke boeken behandelen saaie thema's, Actuele thema's worden op humanistische of zelfs spirituele wijze (New Age, Occult) verwerkt. Populaire boeken kweken een eenzijdig romantisch wereldbeeld. Kinderen worden op boeiende wijze blootgesteld aan zaken waar zij niet aan toe zijn."

Vragen die worden gesteld zijn:

"Leidt Pietje Bell tot kattenkwaad? Kun je Bijbelse principes met magische taal uitlegen? Maken al die paarden- en meisjesboeken onze kinderen niet tot weltfremde Rancho Romantica-tieners? Zijn alle sprookjes verkeerd of juist heel vormend? Waarom worden

echt-relevante onderwerpen (zoals racisme en het occulte) zo weinig door christen-auteurs behandeld en soms zo fijnzinnig door auteurs die geen bijbels perspectief bieden?"

In Gijsbertsen en Wierstra (1997) worden boeken, behalve op occultisme, onder andere gescreend op de manier waarop over schepping of evolutie wordt gesproken alsmede over relaties. Gaat het over een 'normaal dan wel gebroken gezin'? Is er sprake van een liefdevolle ouder-kindrelatie met respect voor elkaar? Welke normen en waarden worden in boeken gehanteerd ten aanzien van de christelijke traditie? Is er sprake van 'kerkgang, bijbellezen, bidden, zondaginvulling'?

Bij de selectie van boeken in Binsbergen et al. (2000) is uitgegaan van de literaire kwaliteit en de verhaalinhoudelijke kwaliteit. Er is gezocht naar boeken die inhoudelijk *"een soort meerwaarde bezitten, een eigen sfeer en uitstraling die het waard maakt om kinderen mee te confronteren."* (p.3) Over het gebruik van codes zegt men aarzelend te zijn, omdat deze weinig ruimte bieden voor nuance. Verantwoordelijkheid voor het gebruik wordt bij scholen gelegd. De aanwezige code-lijst bevat – behalve *"occulte aspecten, horror, fantasiewezens, sprookjes(achtig)"* – de onderdelen *"grof taalgebruik, vloeken, spotten met en relative-ring van het christendom, overdadig geweld, antiautoritair, vrije seksualiteit, echtscheiding, alternatieve samenlevingsvormen, bijgeloof, evolutie, uitzichtloosheid, kermis/circus/theater/dans en niet-christelijke godsdiensten."*⁹

Naast de selectie-instrumenten voor kinderboeken verschijnen om de paar jaar onderzoekpublicaties van de Bond tegen het vloeken met gegevens over grove taal in kinderliteratuur. Onder grof taalgebruik worden vloeken, bastaardvloeken, scheldwoorden, verwensingen, schuttingwoorden en andere woorden waarvan men aanneemt dat ze als grof worden ervaren, verstaan. Van de 76 onderzochte boeken in 2003 (Bond tegen het vloeken, 2003) bevatten er 40 grof taalgebruik waarbij geldt dat daar in boeken van christelijke uitgevers nauwelijks sprake van is.¹⁰ Populaire auteurs als Paul van Loon, Sjoerd Kuypers, Francine Oomen, Simone van der Vlugt en J.K. Rowling worden genoemd vanwege hun frequente gebruik van grove taal. Uit een opinieonderzoek onder 109 ouders van basisschoolleerlingen blijkt dat zowel ouders van kinderen op openbare scholen als ouders van kinderen op protestants-christelijke, gereformeerde en reformatische scholen zich storen aan grove taal in kinderboeken. Ouders zijn bang dat veel vloeken en tieren een

9] Lolkema merkt op (de Stentor, 15 september 2005) dat ze tijdens haar werk als bibliothecaresse op Urk ondervond dat boeken over de evolutie gevoelig lagen en dat boeken over het circus gemeden werden. *"Circusmensen brengen zichzelf in gevaar en dat zou voor kinderen niet geschikt zijn."*

10] Uit het genoemde onderzoek uit 2003 blijkt dat op 90,5% van de boeken van christelijke uitgeverijen en op 30,9% van de boeken van niet-christelijke uitgeverijen niets is aan te merken.

negatieve invloed op kinderen heeft. Het merendeel verwacht overigens dat vloeken en grove taal in kinderliteratuur niet voorkomen. Sommigen van hen zeggen hun kinderen te verbieden boeken waarin ze grof taalgebruik tegenkomen uit te lezen en anderen dat zij daar met hun kinderen over spreken.

Empirisch onderzoek en de casus *Ontsnapt uit de Dode Hoek*

Harry Potter en de adepten daarvan houden literatuurwetenschappers, pedagogen, theologen en vele anderen bezig. Toch is nauwelijks empirisch onderzoek, zoals bijvoorbeeld De Vries deed naar literatuuropvattingen, te vinden over argumentatie over magie in kinderliteratuur vanuit verschillende christelijke perspectieven. Een uitzondering is Amerikaans onderzoek van Senland en Vozzola (2005). Zij onderzochten de opvattingen van 30 ouders met een letterlijke bijbelinterpretatie die hun kinderen toestonden *Harry Potter* te lezen en 21 ouders die dat niet toestonden. Orthodoxe ouders die niet willen dat hun kinderen *Harry Potter* lezen, blijken Deuteronomium 18 strikt letterlijk te interpreteren en toe te passen. Ouders die hun kinderen wel toestaan *Harry Potter* te lezen, relateren deze bijbeltekst niet aan fantasieverhalen als *Harry Potter* of merken op dat het in *Harry Potter* om verhalen gaat waarin lezers niet betrokken worden in magische praktijken. Liberale christenen verschillen van orthodoxe omdat zij eerder autonome dan bijbels geïnspireerde keuzes maken en omdat zij meer gericht zijn op positieve christelijke waarden dan op aan bijbelteksten ontleende verboden (Senland & Vozzola, 2007).

Hoewel empirisch onderzoek ontbreekt, zijn wel illustratieve cases voorhanden over kinderliteratuur gerelateerd aan identiteit, zoals de gang van zaken rond het boekje *Ontsnapt uit de Dode Hoek* van Paul van Loon. In het eerste hoofdstuk bleek hoe de Kinderboekenweek van 2005 symbool werd voor de afwijzing van magie in kinderliteratuur. In 2007 doet zich opnieuw een incident voor dat interessant is voor deze studie. Het ministerie van Verkeer en Waterstaat stuurt in mei aan iedere Nederlandse basisschool het boekje *Ontsnapt uit de Dode Hoek*. In het cadeau-boekje, bestemd voor groep 7 en 8, worden de gevaren van de dodehoekspiegel bij vrachtwagens onder de aandacht gebracht. De duivelse figuur Ferluci laat zijn ondergeschikte Beentjes, bestuurder van de Griezibus, zeltjes verzamelen van kinderen die door een ongeluk met een vrachtwagen in coma zijn geraakt. Een aantal protestants-christelijke scholen, waaronder open protestantse, besluit de boeken niet uit te delen dan wel terug te sturen naar het ministerie. De SGP stelt Kamervragen over de toezending van het boek (Kamervragen, 2007). De minister (CDA) antwoordt dat hij er van op de hoogte is dat sommige scholen en leerkrachten bezorgd zijn over het boekje en dat de inhoud hem bekend is. Hij merkt op dat in zoverre van tevoren is nagegaan of het boekje pedagogisch verantwoord is en past

binnen de door de overheid gepropageerde waarden en normen dat is gekozen voor Paul van Loon omdat hij een gewaardeerd schrijver is die veel kinderen aanspreekt. Zijn werk is immers diverse keren bekroond door verscheidene jury's en in het verleden is hij onder andere gevraagd voor het schrijven van het kinderboekenweekgeschenk. Bovendien is Ferluci een terugkerende stijlfiguur in de serie *De Griezelmis*, die onder kinderen zeer populair is. De minister geeft aan dat ten aanzien van het boekje geen uitgebreide pedagogische toets heeft plaatsgevonden. Wel zijn de synopsis en het script van *Ontsnapt uit de Dode Hoek* beoordeeld.

"Bij deze beoordeling bleek, omdat het verhaal goed afloopt, dat kinderen niet bang worden gemaakt, noch in zijn algemeenheid noch voor deelname aan het verkeer. Ook bleek de boodschap (blijf uit de dode hoek) goed over te komen."

Verder merkt de minister op dat er voor is gekozen om de verzending van de boekjes te richten aan directeurs van basisscholen, zodat zij deze van tevoren kunnen toetsen aan de overtuiging van de school. Op de vraag waarom de keuze is gevallen op een boekje waarvan men kon inschatten dat het controversieel zou zijn, antwoordt de minister dat

"er is gezocht naar diverse ingangen om jeugdige fietsers op grote schaal te leren op een veilige manier om te gaan met de risico's van de dode hoek van vrachtwagens. Aanrijdingen met rechtsafslaande vrachtauto's veroorzaken immers nog steeds veel slachtoffers onder fietsers, waarbij de jeugd is oververtegenwoordigd. Er is gekozen voor een campagne met een mix van middelen te weten een website, advertenties, verkeerslessen en een kinderboek."

Volgens de minister is het aantal scholen dat geen boekjes uitdeelt en een reactie hierover heeft gezonden aan het ministerie op het moment van het beantwoorden van de vragen 85. Van de 6930 scholen die zijn aangeschreven hebben inmiddels 850 scholen extra boeken aangevraagd met het oog op grotere en/of dubbele groepen 8. De minister gaat er van uit dat de actie heeft bijgedragen aan de bewustwording van het gevaar van de dode hoek en ziet het boekje van Paul van Loon als middel en geen doel op zich. Hij respecteert de mening van scholen die het boekje niet willen uitdelen en zegt hun een alternatief te hebben aangeboden in de vorm van een 'vrachtwagenles op school', waarop de scholen waar het om gaat positief reageren.

'Begeleide confrontatie'

Het in §3.2.2 genoemde begrip 'verinnerlijkte censuur' waaronder kan worden verstaan dat de levensbeschouwelijke opvoeding zou moeten leiden tot een vanzelfsprekende keuze voor 'goede' kinderboeken, vinden we na de jaren negentig nog in orthodoxe kringen terug in het begrip "begeleide confrontatie".

"De opvoeding bestaat uit hard werken aan het opbouwen van een stelsel van Bijbelse normen en waarden, die het kind zelf moet leren hanteren. Niet pas wanneer het zelfstandig is en op eigen benen gaat staan. Dat toepassen van die normen en waarden begint al op jonge leeftijd. Eerst met sterke begeleiding en sturing van de ouders, maar daarna steeds meer zelfstandig. De ouders geven het kind een flinke gereedschapskist, die ze door hun opvoedingsjaren heen vullen met allerlei gereedschap. Daar blijft het niet bij. Het kind leert dit gereedschap ook goed, deskundig en veilig te gebruiken. In allerlei situaties, dus ook bij het kiezen van boeken." (De Jong-van Gorp, 1998, p.80).

Pike (2007) verbindt deze vorm van 'begeleid lezen' met de *reader response theory* waar men er van uit gaat dat een tekst zijn betekenis krijgt in interactie met de lezer. Hij ziet lezen als een 'spirituele investering' en pleit er voor kinderen te leren de leiding van volwassen christenen te accepteren, zodat zij levensbeschouwelijke opvattingen op de tekst leren leggen om deze vanuit de christelijke levensbeschouwing te kunnen interpreteren. Op deze manier kan gezocht worden naar een balans tussen de vrijheid om boeken te lezen en de beperking van het weghouden er van op levensbeschouwelijke gronden.

Dat verinnerlijkte censuur effect kan hebben tonen Senland en Vozolla (2005) aan in onderzoek naar de interpretatie van *Harry Potter* onder een groep bijbelgetrouwe kinderen en een controlegroep. Bijbelgetrouwe kinderen blijken de magie in *Harry Potter* te verbinden met opvattingen uit de bijbel. Zij filteren hun begrip van de plot, thema's en karakters door wat ze hebben geleerd in hun kerken en hun families.

3.4.4 OPVATTINGEN OVER KINDERLITERATUUR NA 1990: INHOUDELIJKE OF LITERAIRE WAARDE

In de literatuurwetenschap en literaire kritiek wordt de manier waarop religie een rol speelt in religieusfilosofische kinderliteratuur veelal positief gewaardeerd, terwijl boeken met een tendens worden afgewezen. Als in recente vakpublicaties wordt geschreven over religie en kinderliteratuur gaat het dikwijls over religieusfilosofische boeken (zie onder andere De Mayer et al., 2005; Ghonem-Woets & Van Lierop-Debrauwer, 2008). Van Lierop-Debrauwer (2004) noemt als argument voor de

positieve waardering van deze boeken dat ethiek en esthetiek elkaar er niet langer uitsluiten, zoals in oudere christelijke kinderboeken soms wel het geval was. Een andere overweging is dat deze boeken niet alleen vanuit een christelijk perspectief, maar meerperspectivisch zijn geschreven. Bovendien staat de dialoog er centraal staat en worden bestaansvragen niet los gezien van de alledaagse werkelijkheid. Van Lierop-Debrauwer beschouwt deze literatuur als deautomatiserend. Ze biedt de mogelijkheid religie vanuit nieuwe perspectieven te beschouwen. Ghesquière (1999) brengt religieusfilosofische boeken in verband met een nieuwe openheid, een verschuiving van een religieuze naar een filosofische invalshoek, een nadruk op persoonlijke keuzes en persoonlijke verantwoordelijkheid in plaats van dat men zich achter een systeem zou kunnen verschuilen.

Kinderliteratuur met een tendens wordt in vakpublicaties veelal genegeerd. Een uitzondering vormt het eerder genoemde *De kinderen van de binnentuin* (Lieve van Duin) dat door Bekkering (2005) wordt vergeleken met de protestantse kinderliteratuur van voor de jaren zestig.

“Waar W.G. van de Hulst in mijn jeugd mij ondanks de nogal nadrukkelijke aanwezigheid van ‘het hogere’ toch door zijn vertellend vermogen wist te boeien – hij verstond de kunst het innerlijk conflict in de jonge hoofdpersonen een dramatische lading mee te geven –, daar blijven bij Van Duin de figuren eerst en vooral vehikels, instrumenten voor de maatschappelijke (‘betrokkenheid bij de medemens’, ‘mededogen met de ander’, ‘begrip en respect voor elkaar’) boodschap, ze gaan niet echt voor je leven, ze blijven ‘figuren van papier’, enkel hun bestaansrecht ontleend aan het thema van het verhaal.” (Bekkering, 2005, p.74)

In *Trouw* (19 juni 2004) wordt van dit boek vooral de tendens gehekeld.

“Ziehier mijn grote probleem met dit boek. Heel behoorlijk geschreven verhalen, nota bene voor een gevarieerde lezersgroep als die van 7 tot 12 jaar, en dan komt me daar achterin opeens zo’n dominee die al dat fraais en ontroerends van een preek voorziet! Kennelijk gaat het niet om die verhalen sec (waar het in de literatuur altijd om zou moeten gaan), maar om de lessen die je eruit kunt trekken... Zo onopgesmukt educatief-moralistisch kom je het zelden tegen, en dat terwijl de verhalen zelf heel lezenswaardig zijn.”

Literaire en inhoudelijke criteria blijken bij het beoordelen van *De Kinderen van de binnentuin* botsende waarden. Een auteur die zo opzettelijk als Van Duin laat zien verhalen als middelen te beschouwen om lezers ertoe aan te zetten na te denken over dilemma’s, wekt wrevel en doet herinneringen leven aan de vermanende

vinger van ‘juffrouw pedagogiek’ en het vooropstellen van de ‘bruikbaarheid’ van boeken. De Vries (1995) signaleert dat in de kinderboekenkritiek aan het eind van de twintigste eeuw vooral de tegenstelling tussen de ‘zuiver literaire benadering’ en de ‘esthetische benadering’ actueel is (zie ook §1.3.1.) De discussie gaat over de vraag of kinderboeken met enkel literaire argumenten beoordeeld kunnen worden of dat de leesbaarheid voor kinderen zelf daarbij ook een argument zou moeten zijn. In de overgang naar de eenentwintigste eeuw lijken de opvattingen van Theo Thijssen opnieuw van belang. In kinderboeken is weliswaar altijd sprake van verborgen pedagogische bedoelingen, maar er is een verschil tussen ‘opzettelijke opvoeding’ en het ‘je als mens aan een kind geven’ (De Vries, 1989, p.259). Een mooi voorbeeld van de zoektocht naar een benadering die recht doet aan literaire kwaliteit van boeken en de ontwikkeling van kinderen vinden we in *Leesbeesten en Boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* (Van Coillie, 2007), een veelgebruikt handboek ‘voor wie met kinderboeken werkt’. De auteur onderscheidt als een van de functies van kinderliteratuur de zingevende. Interessant is dat hij in een eerdere druk (1999) daarvoor in de plaats de opvoedende functie noemde. Hij verlegt hiermee het perspectief van de auteur als opvoeder naar het boek zelf dat

“zin geeft aan het bestaan door te laten zien hoe personages hun leven zinvol uitbouwen. Ze (boeken EvK) kunnen ook vragen oproepen, stof tot discussie bieden en doen nadenken over wat echt belangrijk is in het leven. Daarnaast kunnen ze ook expliciet of impliciet normen en waarden meegeven. Boeken kunnen hierbij bevestigend zijn, kritisch of subversief.” (p.22)

Tegelijk staat de autonomie van de lezer centraal. Van Coillie (2007) stelt dat het kenmerkend is voor de postmoderne tijd dat boeken geen oplossingen meer bieden voor morele kwesties. Kinderen zouden op steeds jongere leeftijd worden uitgenodigd om zelf een standpunt in te nemen. Schram (1999) wijst er in dit verband op dat bewustwording van waarden en normen eerder als functie van literatuur benadrukt wordt dan normvorming. Deze ‘bewustwordingsfunctie’ is ook te herkennen in de Annie M. G. Schmidt-lezing van auteur Sjoerd Kuiper (13 mei 2009).

“Boeken kunnen kinderen vormen. Boeken schenken kinderen de schoonheid van de taal en wat beschreven wordt, boeken zetten hun fantasie in werking of houden die in stand. Boeken laten ze in de hoofden van andere kinderen kijken zodat ze niet meteen gaan slaan als iets of iemand afwijkt van wat ze gewend zijn, ja, boeken schenken ze de kennis van goed en kwaad.”

3.4.5 OPVATTINGEN OVER KINDERLITERATUUR NA 1990: VORMING OF ZINGEVING

Wanneer kinderliteratuur vanuit orthodox christelijke waarden wordt beoordeeld, is vooral het vermeende effect ervan op de lezer belangrijk. In de ogen van christelijke recensenten kan kinderliteratuur de opvoeding ondersteunen dan wel ondermijnen. Of verwachte effecten zich ook daadwerkelijk manifesteren, is de vraag. Narvaez (2002) laat in empirisch onderzoek naar het effect van verhalen zien dat lezers morele thema's in verhalen dikwijls niet begrijpen zoals de auteur die bedoelde vanwege onder andere verschillen in leesvaardigheid, achtergrondkennis, morele ontwikkeling of omdat voor een ieder verschillend is wat betekenisvol is. Schram (1999) neemt aan dat morele effecten van verhalen verlopen via de interactie tussen tekst en lezer, die voor wat betreft kinderen bijvoorbeeld afhankelijk is van de leeftijd, het stadium in de morele ontwikkeling waarin zij zich bevinden of eenvoudig hun temperament. Auteurs kunnen wel proberen een specifieke morele strekking te verwerken in hun boek, maar er wordt vaak een totaal andere boodschap aan ontleend, afhankelijk van wat op dat moment betekenisvol is voor de lezer. Volgens Hakemulder (1998) is niet duidelijk of morele effecten ook geïnternaliseerd worden. Wijzen geverbaliseerde effecten ook op daadwerkelijke veranderingen? Bovendien hebben resultaten van onderzoek naar de morele effecten van literatuur veelal betrekking op het lezen van verhalen in combinatie met andere activiteiten. Zijn bij een discussie naar aanleiding van een verhaal de ideeën van de gespreksdeelnemers het gevolg van het lezen van het verhaal of van de activiteit als totaal?

Aan het onderwijs lijkt het denken over vorming of zingeving voorbij te gaan. Onbekommerd wordt de vormende waarde van verhalen beklemtoond in godsdienstmethodes of methodes voor sociaal-emotionele ontwikkeling. Verhalen – niet altijd van hoge kwaliteit – zijn daarin bedoeld om kinderen op een 'voorgestructureerde' manier te stimuleren tot nadenken over morele of sociale vraagstukken.¹¹ Educatieve uitgevers nemen daarbij ook initiatieven tot publicatie van speciale reeksen kinderboeken die in promotiemateriaal worden aangeraden omdat in ieder verhaal een bepaalde problematiek is uitgewerkt, zoals pesten, echtscheiding of eenzaamheid.¹²

Volwassenen kiezen zelf het verhaal dat op dat moment betekenis voor hen heeft. Op school wordt grotendeels voor kinderen gekozen. Of dat nu de keuze van literair bevlogen leerkrachten is die leerlingen inwijden in de geheimen van de literatuur of van leesdidactici die hun vooral populaire serieboeken geven in

11] Het gaat hier om methodes als *Leefstijl* (Edu'actief bv), *Kinderen en hun sociale talenten* (Kwintessens), *Beter omgaan met jezelf en de ander* (CPS).

12] Het gaat om uitgevers als Zwijsen, Maretak, Malmberg, Delubas, CPS of Kwintessens.

de hoop dat zij leeskilometers maken, zij hebben als opvoeder een doel voor ogen dat niet dat van hun leerlingen hoeft te zijn. Wellicht wordt in relatie tot de keuze van boeken en de betekenis ervan voor kinderen wel vooral resultaat bereikt wanneer verhalen niet gezien worden als middel om te leren, maar wanneer intelligente interactie tussen leerlingen en leerkrachten centraal wordt gesteld. Zo worden kinderen gestimuleerd zelf te kiezen. Praktijkvoorbeelden zijn er genoeg. Chambers (1995) stelt in zijn methodiek voor het uitwisselen van leeservaringen:

“Goed praten over boeken is op zichzelf een hoogwaardige activiteit. Het is ook de beste voorbereiding voor een zinvol gesprek over andere zaken. Door kinderen aan te moedigen goed over hun leeservaringen te praten, help je hen zicht te krijgen op wat zij met hun leven willen en kunnen...” (vertaling Joke Linders, 1995, p.12).

Selman (2003) kent in zijn onderzoek naar de betekenis van rollenspelen op basis van kinderliteratuur voor de empathische ontwikkeling van leerlingen in multiculturele onderwijssituaties een belangrijke rol toe aan de leerkracht. Ook in het filosoferen met kinderen op basis van kinderliteratuur zien we mooie voorbeelden van de interactie tussen leerkrachten en leerlingen (Ghonem-Woets & Van Lierop-Debrauwer, 2008).

Dat in dat kader voor de school een weloverwogen selectie van boeken onontbeerlijk is, behoeft geen betoog. Wanneer als belangrijk wordt gezien dat boeken betekenisvol kunnen zijn voor de ontwikkeling van kinderen en dat zij enkel zelf kunnen bepalen of boeken die betekenis ook voor hen hebben zou sprake moeten zijn van een breed boekenaanbod dat niet alleen aansluit bij het leestechisch niveau van de leerlingpopulatie, maar ook bij hun culturele en levensbeschouwelijke diversiteit. Criteria zoals die in *Boek en Jeugd* worden gehanteerd (zie §3.4.3) zouden daarbij leidend moeten zijn. Voor open protestants-christelijke scholen geldt dat een beperking in het boekenaanbod omdat men bang is dat de levensbeschouwelijke schoolidentiteit zouden kunnen worden ondermijnd, onnodig en onwenselijk is. Als men al boeken zou willen kiezen vanuit een specifiek religieus oogpunt dan zou dat kunnen zijn vanuit de gedachte dat literatuur kan helpen religieuze taal en symboliek beter te leren verstaan. In dit verband zegt theoloog Ter Linden:

“Je wijdt het kind verder in in de wereld van het geloof door het in te wijden in de wereld van de literatuur, de wereld van de poëzie, want in die wereld bevinden zich de kunstzinnige, hooggeschoolde, gelovige schrijvers en dichters die de Joodse bijbel en de evangeliën voor ons hebben geschreven.” (Ghonem-Woets & Van Lierop-Debrauwer, 2008, p.9)

3.5 CENSUUR?

In discussies met studenten over het onderwerp van deze studie, komt steevast de vraag of het weghouden van boeken op basis van religieuze argumenten censuur betreft. En telkens zijn de meningen verdeeld. Sommige studenten vinden dat leerkrachten het recht hebben om boeken bij kinderen weg te houden. Zij spreken dan niet van censuur, maar van selectie. Anderen zijn van mening dat wanneer boeken op school worden geweerd wel degelijk sprake is van censuur en achten dit onwenselijk. Volgens Reichman (2001, p.2) is censuur

“the removal, suppression or restricted circulation of literary, artistic, or educational materials – of images, ideas and information – on the grounds that these are morally or otherwise objectionable in light of standards applied by the censor.”

Reichman beschouwt de vrijheid voor ouders om bezwaar te kunnen maken tegen onderwijsmateriaal als legitiem en waardevol. Selectie wordt naar zijn mening op scholen uitgevoerd door getrainde professionals die bekend zijn met een grote variëteit aan onderwijsmaterialen, die de diversiteit op de school kennen en op de hoogte zijn van de onderwijsdoelen zoals die worden gesteld. Ze zijn zich bewust van hun eigen waarden en normen. Selectie speelt zich af in alle openheid. Er wordt gestreefd naar een grote variatie aan onderwijsmaterialen, terwijl een censor gericht is op het weghouden van materiaal. Een censor hanteert dikwijls persoonlijke criteria die in plaats van diversiteit intolerantie benadrukken. Van zelfcensuur wordt – behalve wanneer het gaat om auteurs die er toe besluiten hun teksten aan te passen om te voorkomen dat deze tot problemen zullen leiden – ook gesproken als leraren of bibliothecarissen op persoonlijke titel besluiten materialen niet aan te schaffen zonder daar ruchtbaarheid aan te geven.

Ter voorbereiding op klachten van ouders over materialen op school zouden scholen volgens Reichman een werkwijze moeten ontwikkelen voor het selecteren en beoordelen daarvan. Ook is naar zijn mening aan te raden een procedure te ontwerpen voor het communiceren van dit protocol met bij de school betrokkenen, waarbij de mogelijkheid moet worden gegeven te reageren op gemaakte keuzes. Daarnaast moeten klachtenprocedures worden opgesteld. Het is de vraag of open protestants-christelijke scholen beschikken over deze protocollen.

3.6 SAMENVATTING

In de protestantse leestradietie worden thema's als magie (sprookjes), grof taalgebruik, 'prikkel literatuur' of een 'verkeerde' interpretatie van christelijke dogma's

wel controversieel geacht. In hedendaagse orthodox en evangelisch georiënteerde bezwaren zien we deze thema's opnieuw, maar de belangrijkste problemen betreffen, zeker in evangelische kringen, magie. Men baseert zich in de afwijzing daarvan in zoverre op de protestantse leestradiatie dat magie wordt verbonden met een letterlijke interpretatie van bijbelpassages waar wordt gewaarschuwd tegen tovenarij. Hoewel binnen de orthodoxe groep verschillende opvattingen voorkomen, zijn belangrijke problemen met magie dat men bang is dat kinderboeken met magische thema's kinderen zullen inwijden in duivelse praktijken. Daarnaast relateert men problemen met magie in kinderliteratuur aan spiritualiteit. Daarbij wordt er van uitgegaan dat de nadruk op de onbegrensde mogelijkheden van individuen, waarvan in spirituele bewegingen sprake kan zijn, in tegenspraak is met de macht die aan een Goddelijke instantie moet worden toegekend. Voor sommige orthodoxe opvoeders betekent dit dat zij alle kinderboeken met magische elementen afwijzen, voor anderen dat ze problemen met magie alleen aan realistische boeken over tovenarij verbinden en andere als onschuldig bestempelen.

In het protestantisme was van oudsher geen sprake van censuur. Wel werden boeken in het licht van de levensbeschouwing al dan niet aanbevolen. Een centrale plaats kende men toe aan 'verinnerlijkte censuur'. Niet het afwijzen van boeken, maar 'begeleide confrontatie' werd benadrukt. Men leerde kinderen zelf boeken langs de meetlat van de levensbeschouwing te leggen en ze zo te beoordelen.

Met betrekking tot orthodox-protestantse kinderliteratuur werd al in de negentiende eeuw discussie gevoerd over de vraag of de tendens centraal diende te staan dan wel het verhaal. Na 1930 spitte deze discussie zich toe op het belang van literaire kwaliteit. Door de inspanningen van auteurs als W.G. van de Hulst en Anne de Vries kon de protestantse kinderliteratuur zich meten met de algemene. Tussen de ontzuiling en de jaren negentig werd de christelijke tendens opnieuw benadrukt boven literaire kwaliteit. Na 1994 veranderde dit. Hedendaagse orthodox-protestanten beklemtonen, bij monde van de Werkgroep Christelijke Kinderboeken andermaal het belang van christelijke kinderliteratuur, waarbij zij kwaliteit benadrukken. Hun kritiek op de eigen christelijke kinderliteratuur vertoont zowel overeenkomsten met de discussie die vanaf de negentiende eeuw werd gevoerd over de tendens in protestantse kinderboeken en de kwaliteit ervan als met de kritiek op de orthodoxe kinderliteratuur uit de jaren zeventig en tachtig. In de zienswijze van de Werkgroep wordt het begrip christelijke kinderliteratuur veel breder ingevuld dan in de protestantse leestradiatie werd gedaan. Christelijke kinderliteratuur kan zich in hun visie zowel kenmerken door een christelijke tendens als door het centraal stellen van christelijke deugden, zonder dat sprake is van nadrukkelijke verwijzingen naar het christendom. Hedendaagse christelijke kinderboeken kunnen derhalve

raakvlakken vertonen met de vrijzinnige kinderliteratuur van vóór de jaren zestig waar ook eerder christelijke waarden werden beklemtoond dan een nadrukkelijke tendens. Evangelische christenen, zoals vertegenwoordigd in de Vereniging Bijbel & Onderwijs, zijn overigens nog altijd geneigd eerder ethische dan esthetische criteria centraal te stellen. Verhalen met een tendens beperken zich niet tot christelijke kinderboeken, maar zijn ook te vinden in basisschoolmaterialen voor godsdienst of sociaal-emotionele ontwikkeling.

Na de ontzuiling wordt het belang van een specifiek christelijke kinderliteratuur door vrijzinnig of liberaal-protestanten niet langer gezien. Karakteristiek liberaal-protestantse kinderliteratuur bestaat dan ook niet, wellicht met uitzondering van kinderbijbels of sleutelverhalen. Liberaal-protestantse kinderboekenkritiek is sinds die jaren niet langer te onderscheiden van algemene.

In dit hoofdstuk werd duidelijk dat open protestants-christelijke scholen, als men er zoekt naar levensbeschouwelijke criteria voor de selectie van kinderboeken, gemakkelijk in aanraking komen met opvattingen en materialen gericht op een orthodoxe of evangelische doelgroep. Men kan zich er niet op een literatuurkritiek vanuit de eigen richting baseren, eenvoudig omdat die niet bestaat.

Wanneer teamleden op open protestants-christelijke scholen zich in de protestantse leestradiatie en meer in het algemeen in opvattingen over kinderliteratuur zouden verdiepen, vinden zij zeker inspiratie voor boekkeuze en het omgaan met boeken, passend bij de identiteit van hun school.

Zij zullen dan niet kiezen voor het weghouden van controversiële thema's, maar voor boeken die betekenisvol kunnen zijn voor de ontwikkeling van kinderen. Daarbij zijn zowel esthetische criteria als criteria die zich richten op de vraag of iets aanvaardbaar is binnen een verhaal, belangrijk. Door leeservaringen met hun leerlingen uit te wisselen, begeleiden leerkrachten hen in het zelf leren kiezen. Zo leren zij leerlingen ervaren welke boeken voor hen zin en betekenis hebben. Als zij leescultuur op deze manier vormgeven, is het niet nodig angstig te zijn voor ondermijning van de eigen levensbeschouwelijke identiteit.



4 METHODE EMPIRISCH ONDERZOEK

4.1 INLEIDING

Lincoln en Guba (1987, p.362) betogen dat er in een casestudierapport in inhoudelijk opzicht aandacht moet zijn voor “*an explanation of the problem, evaluand, or policy option that is the occasion for the study*” en in methodologisch opzicht voor “*a thorough description of the credentials of the investigator*”. Aan beide elementen werd in het eerste hoofdstuk aandacht besteed. Ik schetste hoe de aanleiding voor dit onderzoek zich in de praktijk manifesteerde en expliciteerde mijn eigen rol als onderzoeker en deelnemer aan de praktijk van het open protestants-christelijk onderwijs. Ik beargumenteerde eveneens de keuze voor casestudieonderzoek. Gekozen is voor meervoudig case-studieonderzoek, omdat het vermoeden is dat in het open protestants-christelijk basisonderwijs de opvattingen over literatuur per school zullen variëren. Het is derhalve zinvol verschillende schoolprofielen te beschrijven. Op deze wijze kan worden gezocht naar verscheidenheid in en tussen cases. Volgens Lincoln en Guba (p.363) moet een explicitering van de onderzoeksmethodologie betreffende een casestudie “*a thorough description of the methods that were employed, including the nature of the finally unfolded design*” bevatten alsmede “*a thorough description of the measures that were taken to increase the probability of a trustworth study*.” In dit hoofdstuk wordt in dat kader aandacht besteed aan de operationalisatie van de onderzoeksvragen, selectie van de scholen, dataverzameling, instrumenten, analyse van de resultaten, verslaglegging en het verloop van het onderzoek.

4.2 VERWACHTINGEN EN ONDERZOEKSVRAGEN

In de eerste hoofdstukken wordt duidelijk dat op open protestants-christelijke scholen verschillende keuzes worden gemaakt als het gaat over de vormgeving van de levensbeschouwelijke schoolidentiteit, het geven van inhoud aan pedagogische opvattingen en de leescultuur op school. Gezien de open schoolidentiteit en de keuze voor een pluriforme populatie zou van die scholen kunnen worden verwacht dat de literaire socialisatie er zo wordt ingevuld dat die in lijn is met de open protestantse schoolidentiteit. Dat betekent dat schoolteams niet op onduidelijke gronden boeken weghouden bij hun leerlingen, maar de keuze maken voor een breed boekenaanbod dat aansluit bij de leerlingdiversiteit en waarbij selectiecriteria onder andere esthetisch van aard zijn. Ook zouden in dat licht in schoolteams ethische vragen kunnen worden besproken zoals over de functionaliteit van controversiële elementen in een verhaal. De verwachting is bovendien dat leerkrachten, door zelf een belangrijk aandeel op te eisen in het met leerlingen spreken over boeken en hun de gelegenheid te bieden met elkaar leeservaringen uit te wisselen, leerlingen zullen socialiseren in en door kinderliteratuur. Zo leren zij leerlingen boeken te kiezen die deze ervaren als betekenisvol. Verwacht kan worden dat leerkrachten zich bewust zijn van de schat aan ervaring die zij hebben opgedaan in het werken met bijbel- en sleutelverhalen. Zij hebben de instrumenten in handen om samen met hun leerlingen te bouwen aan een lezersidentiteit die gericht is op de persoonlijke identiteitsontwikkeling van leerlingen en die hun blik op de wereld zal verbreden.

Om in de casestudies te kunnen nagaan welke opvattingen er leven over kinderliteratuur, werden de volgende onderzoeksvragen geformuleerd.

Welke literatuuropvattingen leven op open protestants-christelijke basisscholen en hoe komen zij tot uiting in de schoolpraktijk?

- 1] Welke opvattingen over leescultuur maken deel uit van de literaturopvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?
- 2] Welke identiteitsopvattingen maken deel uit van de literaturopvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?
- 3] Welke pedagogische opvattingen maken deel uit van de literaturopvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?
- 4] Welke opvattingen over de protestantse leestrategie maken deel uit van de literaturopvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?

4.3 KEUZE VAN DE SCHOLEN

Bij de selectie van cases wordt volgens Lincoln en Guba (1985, p.201) gestreefd naar “*maximum variation sampling to document unique variations that have emerged in adapting to different conditions*”. In deze studie is er bij de selectie van scholen voor gekozen dat zij erin *overeenkomen* dat zij behoren tot de scholen met een open protestants-christelijke identiteit. Deze scholen zijn in relatie tot het onderzoeksonderwerp interessant, omdat, zoals in hoofdstuk twee duidelijk werd, hun identiteit niet vaststaat, maar steeds opnieuw moet worden geformuleerd. Andere selectiecriteria waarin de scholen overeenkomen zijn vooral pragmatisch van aard. Er is gekozen voor grotere scholen met een team van tenminste acht teamleden. Mogelijk heeft in kleinere scholen minder discussie plaatsgevonden over de Kinderboekenweek van 2005 en wordt daar ook minder gediscussieerd over literatuuropvattingen in het algemeen. Bovendien had het gebruikmaken van eerdere onderzoeksgegevens als consequentie dat de gekozen scholen behoren tot de stagescholen van de Hogeschool Windesheim in Zwolle en zijn gesitueerd in het oosten van het land. Dat is praktisch, omdat de scholen gemakkelijk bereikbaar zijn en omdat tussen de scholen en de hogeschool een band bestaat. Zo is er al sprake van een zeker vertrouwen, iets wat juist bij een onderzoek over levensbeschouwelijke opvattingen van belang is. Tegelijk beperkt het de breedte van de context van het onderzoek.

Ook is gezocht naar *variatie* tussen de cases. Om variatie in de manier waarop scholen tegenover kinderliteratuur staan te kunnen realiseren is besloten te kijken naar de keuze die zij in 2005 hebben gemaakt ten aanzien van de Kinderboekenweek over magie. Een reden daarvoor is dat dit een openlijke keuze betreft die in het team werd bediscussieerd en gecommuniceerd naar de ouders. Uit eerder eigen onderzoek (zie §1.2.3.) waren gegevens bekend over de keuzes die scholen in 2005 maakten. Een groep scholen koos er toen voor om deel te nemen aan de Kinderboekenweek. Daarnaast was er een groep die weliswaar participeerde, maar het thema aanpaste. Een andere groep scholen nam niet deel. Een deel van deze scholen koos voor een eigen invulling van de week. Daarnaast was er een groep die deelnam aan de christelijke kinderboekenmaand of zowel aan de Kinderboekenweek als de christelijke kinderboekenmaand. Een ander selectie criterium was dat is gekozen voor diversiteit in de levensbeschouwelijke omgeving van de scholen voor wat betreft de omringende scholen en kerken. Mijn veronderstelling is dat de omgeving van invloed is op keuzes die op de school gemaakt worden (Dijkstra, 1997; Van Kessel & Van Wieringen, 1997).

De in het onderzoek geportretteerde scholen blijven anoniem. Dat wil zeggen dat hun namen, de Sjoerd Kuyperschool met locaties de Rank, de Ichtus en de Ark, de Jan de Liefdeschool, de Piet Prinsschool en de W.G. van de Hulstschool gefingeerd zijn en hun omgeving geanonimiseerd.

Aanvankelijk zijn op basis van het ruwe materiaal van het eerder uitgevoerde onderzoek drie scholen benaderd met behulp van een brief waarin het onderzoek werd toegelicht. Daarin werd duidelijk gemaakt dat de literatuuropvattingen op open protestants-christelijke scholen zouden worden bestudeerd vanuit de vraag hoe deze zich na de jaren zestig van de vorige eeuw verder hebben ontwikkeld. Ook werd er op gewezen dat het onderwerp literaturopvattingen in relatie tot identiteit ook in het curriculum van de lerarenopleiding basisonderwijs belangrijk is. Als tegenprestatie werd de school bij deelname een ouderavond of een teambijeenkomst over het onderwerp 'lezen' aangeboden.

De brief leverde twee positieve reacties op. De schoolleider van de Sjoerd Kuyperschool, een school met drie locaties, wilde graag deelnemen, omdat hij de discussies rond literaturopvattingen, zoals verwoord in de brief, herkende en daar in zijn school meer aandacht aan wilde besteden. Het ging om een open protestants-christelijke school die had deelgenomen aan de Kinderboekenweek van 2005, voldeed aan de eisen die aan de grootte van een school werden gesteld en zich in een grotendeels liberaal-protestantse omgeving bevond. Een vertegenwoordiger van de tweede school, de Jan de Liefdeschool, gaf aan het omgaan met kinderliteratuur interessant te vinden en daarom graag te willen participeren in het onderzoek. De school had in 2005 niet meegedaan met de Kinderboekenweek, bevond zich in een gemengd liberaal-protestantse/orthodoxe omgeving en voldeed ook aan de andere gestelde eisen. Een derde en vierde school wilden liever niet deelnemen omdat het team al zwaar belast was met andere activiteiten. De schoolleider van de laatste school verwees naar een school binnen dezelfde schoolvereniging waar de schoolleider mogelijk wel wilde deelnemen, de Piet Prinsschool. Het ging naar zijn mening om een school die zeker zou hebben geparticipeerd in de christelijke kinderboekenmaand. De schoolleider van de desbetreffende school stemde toe in deelname aan het onderzoek. De omgeving van de school bleek sterk orthodox geïntereerd. De school voldeed ook aan de andere gestelde eisen.

Bij de selectie van de scholen werd gestreefd naar levensbeschouwelijke heterogeniteit van de omgeving. Dat was bij de eerste drie scholen weliswaar het geval, maar het betrof heterogeniteit binnen de christelijke levensbeschouwing. Daarom werd ook een school gezocht waarvan de levensbeschouwelijke omgeving meer pluriform was in die zin dat ook leerlingen met een andere religieuze achtergrond tot de leerlingpopulatie behoorden. De W.G. van de Hulstschool bleek een open protestants-christelijke school die niet heeft deelgenomen aan de Kinderboekenweek over magie en een voldoende grootte heeft om te voldoen aan de selectiecriteria. De schoolleider was bereid tot deelname aan het onderzoek.

4.4 DATAVERZAMELING

4.4.1 HET CASESTUDIEONDERZOEK

Belangrijke eisen die aan de data-verzameling in casestudieonderzoek worden gesteld, zijn betrouwbaarheid, externe en interne validiteit (Yin, 2003). Naar betrouwbaarheid is gestreefd door een inzichtelijke manier van dataverzameling, die is vastgelegd in een databank. Geluidsopnames van interviews, interviewprotocollen, verslaglegging met betrekking tot andere data, documenten, de verschillende fasen van de analyse van de data en van de rapportage over de casestudies werden gearchiveerd, samen met artefacten als kinderboeken die typisch bleken voor de casestudie. Steeds was sprake van *member-checks* door geïnterviewde teamleden uitgewerkte interviewverslagen voor te leggen.

Aan de eis van externe validiteit is gepoogd te voldoen door te streven naar diversiteit in de selectie van de scholen (zie §4.3). Daarbij is er niet de verwachting dat generalisatie kan plaatsvinden naar een omvangrijker aantal scholen. Wel is vermoedelijk generalisatie in de zin van theorievorming mogelijk. Naar interne validiteit werd gestreefd door methodische en datatriangulatie. Er werd gebruik gemaakt van verschillende dataverzamelingstechnieken, zoals interviews, telefonische interviews, document-analyse, inventarisaties en schriftelijke vragenlijsten. Daarbij is gekozen voor een variatie aan bronnen, zoals leerkrachten, schoolleiders, ouders, klassenbibliotheken en schooldocumenten. Verder is gebruik gemaakt van bronnen als observaties of incidentele gesprekken, die zich tijdens het casestudieonderzoek aandienen.

Het casestudieonderzoek werd uitgevoerd tussen mei 2007 en februari 2009. Het uitvoeren van een casestudie nam ongeveer acht á tien weken in beslag. De onderzoeken startten met een gesprek met degene die op de school het onderzoek coördineerde (meestal de schoolleider). Daarna volgde een teampresentatie waarin het onderzoek kort werd ingeleid door enkele titels van protestants-christelijke kinderboeken van W.G. van de Hulst en Piet Prins en enkele hedendaagse titels van Carry Slee en Paul van Loon naast elkaar te plaatsen. Vervolgens werd gewezen op de veranderde keuzemogelijkheden ten aanzien van kinderliteratuur op open protestants-christelijke scholen in de laatste decennia.

Ten behoeve van het onderzoek is gebruik gemaakt van de volgende onderzoeksinstrumenten: een protocol voor semi-gestructureerde interviews en een protocol voor interviews aan de hand van kritische situaties voor teamleden, eenzelfde protocol voor telefonische interviews met ouders, een protocol voor documentanalyse van de schoolgids en het schoolplan, een protocol voor de inventarisatie van

klassenbibliotheken en schriftelijke vragenlijsten voor teamleden en ouders. In de volgende paragrafen worden de instrumenten toegelicht.

De instrumenten zijn in de tijd als volgt ingezet. Eerst werden de schriftelijke vragenlijsten verstrekt. Zowel op de vragenlijst voor teamleden als op de vragenlijst voor ouders was gelegenheid zich aan te melden voor een interview. Doel in deze fase was een globale indruk te verkrijgen van de diversiteit aan opvattingen afgemeten aan de kerk waartoe teamleden en ouders al dan niet zeiden te behoren. Daarbij werd eveneens meegenomen hoe zij stonden tegenover de vraag 'De school mag meedoen met een Kinderboekenweek met het thema magie'. Op basis daarvan vond een selectie plaats voor de interviews waarbij niet gestreefd werd naar representativiteit, maar wel naar diversiteit in levensbeschouwelijke opvattingen. Vervolgens zijn de interviews afgenomen en geanalyseerd. Daarna zijn de vragenlijsten geanalyseerd met als doel de bevindingen daaruit naast die uit de interviews te leggen, zodat het beeld van de school completer zou worden en de interne validiteit bevorderd. Gedurende het proces zijn de overige bronnen onderzocht.

4.4.2 INTERVIEWS

Selectie van de respondenten: verantwoording

Per school was de ambitie tenminste zes teamleden te spreken met diverse levensbeschouwelijke achtergronden. Met de schoolleiders werd de afspraak gemaakt dat leidinggevend en leescoördinatoren sowieso tot de geïnterviewden zouden behoren. Daarnaast is gestreefd naar een evenwichtige verdeling tussen teamleden die werkzaam zijn in de onder- en de bovenbouw. Wanneer er in eerste instantie weinig teamleden waren die via het antwoordstrookje op de vragenlijst opmerkten deel te willen nemen aan een interview, werd leerkrachten die zich wel hadden aangemeld gevraagd collega's te noemen van wie zij aannamen dat die bij zouden kunnen dragen aan een diverse onderzoeksgroep. Van elke school was het streven tenminste drie ouders te interviewen. Het doel van deze ouder-interviews was nadrukkelijk niet de resultaten daarvan expliciet mee te nemen bij de beantwoording van de onderzoeksvragen. Ouders dragen immers geen verantwoordelijkheid voor het schoolbeleid. In dit onderzoek werden zij vooral beschouwd als informatiebron. De interviews met ouders waren belangrijk voor een dieper begrip van de gang van zaken op de scholen en daarmee voor het completeren van de beeldvorming daarover. Ook ouders werden geselecteerd op basis van een diversiteit in levensbeschouwelijke opvattingen. Om hen niet extra te belasten werd hun de gelegenheid geboden zich anoniem voor de interviews aan te melden. Tijdens de gesprekken werden aantekeningen gemaakt die hun niet werden voorgelegd, omdat dan meer gegevens nodig waren en hun anonimiteit naar de onderzoeker niet lan-

ger gewaarborgd was. De interviews met teamleden duurden een tot twee uur. Ze werden tijdens de schooldag afgenomen. De telefonische interviews met ouders duurden een half uur tot een uur.

Selectie van de respondenten: onderzoeksgroep

Op de Sjoerd Kuyperschool meldden zich naast de schoolleider, de locatieleiders en de leescoördinatoren nog zeven leerkrachten en een intern begeleider voor een interview via de oproep op de vragenlijst. Met zes van de leerkrachten alsmede met de intern begeleider is een gesprek gevoerd. Bij de selectie van de respondenten beschouwde ik de Sjoerd Kuyperschool als één school. Er is dus niet gestreefd naar een gelijke verdeling van te interviewen teamleden over de locaties.

Van de Jan de Liefdeschool meldden zich drie teamleden spontaan voor een interview. De anderen zijn via de al geselecteerde teamleden benaderd. Van de Piet Prinschool gaven zich twee teamleden op voor een interview. Via deze teamleden zijn de afspraken voor overige interviews tot stand gekomen. In totaal zijn uiteindelijk zeven teamleden geïnterviewd, een meerderheid van de aan de school verbonden teamleden. Op initiatief van de leerkrachten van groep 7 en 8 werd het gesprek met hen samen gevoerd. Vijf teamleden van de W.G. van de Hulstschool gaven zich op voor een interview.

Tijdens de interviewafname merkten teamleden op dat hun motivatie om mee te doen was dat zij het onderwerp interessant vonden, dat zij dilemma's ervoeren rond kinderboeken en identiteit, dat ze het belangrijk vonden om aan een onderzoek deel te nemen als daar op school voor werd gekozen of dat zij mij als onderzoeker nog kenden van hun opleiding. Aan geïnterviewden werd enkele keren de vraag voorgelegd waarom ze dachten dat hun collega's niet wilden deelnemen. De meest genoemde redenen waren tijdgebrek en de angst voor een gebrek aan kennis over het onderzoeksonderwerp.

Op de Sjoerd Kuyperschool gaven zich tien ouders op om verder te spreken. Er werd van iedere school een ouder gekozen. Ook op de Jan de Liefdeschool gaven zich tien ouders op. Er zijn er vier geselecteerd. Van de ouders van de Piet Prinschool waren er zes bereid tot een interview. Met vier daarvan heeft daadwerkelijk een gesprek plaatsgevonden. Op de W.G. van de Hulstschool gaven zich zeven ouders op om verder te praten. Daarvan zijn er drie geïnterviewd. Een van de moslimouders stemde aanvankelijk toe in een interview, maar uiteindelijk is het niet gelukt een afspraak te maken. Daarna is besloten de vragenlijsten van twee moslimouders nader te analyseren en bij de verslaglegging van de casestudies op te nemen.

Redenen voor ouders om zich aan te melden verschilden ten dele van die van teamleden. Behalve dat zij het onderwerp interessant vonden en dilemma's ervoeren rond kinderliteratuur, meldden zij zich ook aan voor een interview omdat zij vanuit hun vak geïnteresseerd waren (bibliothecaris of leraar) of omdat zij een duidelijke levensbeschouwelijke boodschap bleken te hebben die zij graag wilden overbrengen. In tabel 3 worden de aantallen geïnterviewde teamleden en ouders per school weergegeven.

TABEL 3 | AANTALLEN GEÏNTERVIEWDE TEAMLEDEN EN OUDERS PER SCHOOL

	Totaal aantal teamleden	Geïnterviewde teamleden	Geïnterviewde schoolleiders	Geïnterviewde ouders
SJOERD KUYPER	42	11	1	3
De Rank		3		1
De Ichthus		6		1
De Ark		2		1
JAN DE LIEFDE	20	7	1	4
PIET PRINS	12	6	1	4
W.G. VAN DE HULST	12	5	1	3

Interviewprotocol

In de casestudies is gekozen voor semigestructureerde interviews. Robson (2002) typeert een dergelijk interview als volgt: *“Has predetermined questions, but the order can be modified based upon the interviewer’s perception of what seems most appropriate. Question wording can be changed and explanations given; particular questions which seem inappropriate with a particular interviewee can be omitted, or additional ones included.”*

In het interviewprotocol zijn ten aanzien van de eerste onderzoeksvraag vragen opgenomen over welke thema's leven in relatie tot het boekenaanbod, welke werkvormen worden gehanteerd als het gaat om het omgaan met boeken (leerlingactiviteiten en leerkrachtactiviteiten) en welke kennis teamleden en ouders hebben over kinderliteratuur. Voor de tweede onderzoeksvraag zijn vragen opgenomen over de opvattingen van teamleden en ouders over boeken met controversiële thema's en identiteitsdilemma's. Voor de derde onderzoeksvraag is in het interviewprotocol opgenomen welke opvattingen teamleden en ouders hebben over veiligheid en bescherming, over kritische meningsvorming en autonomie, over de identiteitsontwikkeling van leerlingen en hun voorbereiding op een pluriforme samenleving. Ten

aanzien van de vierde onderzoeksvraag is in het interviewprotocol aandacht voor de kennis van teamleden en ouders over de protestantse leestrategie. Ook wordt ingegaan op de vraag of en hoe zij hun opvattingen verbinden met deze traditie.

Het interviewprotocol bestaat uit twee delen. Voor beide delen geldt dat informatie wordt verzameld ten behoeve van alle vier de deelvragen. Teamleden wordt in het eerste deel gevraagd hun literatuuropvattingen te concretiseren door te reageren op kinderboeken die hun fysiek worden voorgelegd. De verwachting was dat het gemakkelijker is om met hen over reële boeken te communiceren die in handen genomen kunnen worden en doorgebladerd dan over fictieve titels. Ook was het vermoeden dat leerkrachten mogelijk niet alle boeken waarover gesproken zou worden, zouden kennen (Sanders & Gilling, 2006). Dan kon de fysieke aanwezigheid ervan een geheugensteun zijn en – in geval een boek niet bekend zou zijn – toch informatie geven over het genre en de inhoud. Voor de telefonische interviews met ouders geldt dat enkele titels worden genoemd en genres en inhoud worden toegelicht. In het tweede deel van het interviewprotocol wordt alle geïnterviewden gevraagd te reageren op kritische situaties.

Van de interviews met teamleden worden geluidsopnamen gemaakt die zijn geprotocolleerd. Tijdens de interviews met ouders worden aantekeningen gemaakt.

Interviewprotocol deel 1: semigestructureerde interviews

De collectie boeken die de basis vormde van de vragen aan teamleden en ouders in het eerste deel van het interviewprotocol is geselecteerd op basis van thema's die binnen het protestantisme controversieel worden geacht. Er is voor boeken met de volgende thema's gekozen: boeken van christelijke uitgeverij, boeken van algemene uitgeverij met religieusfilosofische elementen, boeken met magische elementen, boeken met zo nu en dan grof taalgebruik, boeken met realistische maatschappelijke en sociaal-emotionele thema's (echtscheiding, pesten), 'chicklit' (zie §3.4.2.) en boeken waarin geweld een rol speelt. Om boeken te kunnen selecteren is gebruik gemaakt van het thematische register van *Boek en Jeugd online* en van instrumenten waarin boeken op basis van levensbeschouwelijke criteria worden beoordeeld (Gijsbertsen & Wierstra, 1997; Van Binsbergen et al., 2000; Matzken & Nijburg, 1992, 1995; Bond tegen het vloeken, 2003) (zie ook §3.4.3). Om ervoor te zorgen dat de aangeboden boeken actueel zijn en zoveel mogelijk bekend bij teamleden, zijn eveneens de boekenlijsten bij het onderzoek van Sanders en Gilling (2006) gebruikt. Het was moeilijk na te gaan welke boeken bij ouders populair zouden zijn. Daarom zijn voor hen dezelfde boeken geselecteerd als voor teamleden.

Onder de gekozen boeken zijn populaire boeken van geringe en grotere kwaliteit alsmede literaire boeken om gesprekstema's over literaire kwaliteit en literaire

opvoeding mogelijk te maken. Een enkele keer is een titel opgenomen voor jongeren die de basisschoolleeftijd ontgroeid zijn, dit om te kunnen spreken over de boekkeuze en leeftijd. Er is bewust voor gekozen om slechts enkele boeken voor jonge kinderen (groep 1 t/m 3) toe te voegen omdat die meestal minder controversieel worden geacht dan boeken voor de bovenbouw. De veronderstelling is dat bovenbouwtitels die werden geselecteerd dikwijls ook bij onderbouwleerkrachten bekend zijn. Ook was er de hoop dat de ouders de gekozen boeken grotendeels zouden kennen. Bij de boeken van christelijke uitgeverij is er naar gestreefd zowel oudere als nieuwere titels op te nemen. Bij boeken met magische elementen is geprobeerd voor een grote verscheidenheid in soorten boeken te kiezen. *Oorlogswinter* (Jan Terlouw) tenslotte is toegevoegd om gesprekstema's over verschillende soorten geweld mogelijk te maken. In tabel 4 is een overzicht opgenomen van de voor de interviews geselecteerde boeken per thema. Sommige titels zijn bij verschillende thema's opgenomen.

TABEL 4 | VOOR DE INTERVIEWS GESELECTEERDE BOEKEN

Thema's	Titels
Christelijk	<i>De kleurvogel</i> (Henk Koesveld); <i>Snuf de hond</i> (Piet Prins); <i>De Kronieken van Narnia. Het neefje van de tovenaer</i> (C.S. Lewis)
Religieus/filosofisch	<i>Robin en God</i> (Sjoerd Kuiper); <i>Voor altijd samen, amen</i> (Guus Kuijer)
Magisch	<i>Op reis in sprookjesland</i> ; <i>Lang leve de computerheks!</i> (Francine Oomen); <i>De GVR</i> (Roald Dahl); <i>Harry Potter en de Geheime Kamer</i> (J.K. Rowling); <i>De kronieken van Narnia Het neefje van de tovenaer</i> (C.S. Lewis); <i>De Griezibus</i> (Paul van Loon); <i>Horrorland</i> (R.L. Stine); <i>De heksenkring</i> (Cate Tiernan)
Grof taalgebruik	<i>De Dikke meester Jaap</i> (Jacques Vriens)
Maatschappelijk	<i>Voor altijd samen amen</i> (Guus Kuijer); <i>Het geheim van Lena Lijstje</i> (Francine Oomen); <i>Timboektoe Rules!</i> (Carry Slee); <i>Blauwe plekken</i> (Anke de Vries)
Seksualiteit	<i>100%Love</i> (Niki Smit); <i>Hoe overleef ik mijn eerste zoen?</i> (Francien Oomen); <i>Timboektoe Rules!</i> (Carry Slee)
Geweld	<i>Oorlogswinter</i> (Jan Terlouw); <i>Blauwe plekken</i> (Anke de Vries); <i>De GVR</i> (Roald Dahl); <i>Harry Potter en de geheime kamer</i> (J.K. Rowling); <i>De Kronieken van Narnia Het neefje van de tovenaer</i> (C.S. Lewis); <i>De Griezibus</i> (Paul van Loon); <i>Horrorland</i> (R.L. Stine)

Ter introductie werden de meegebrachte boeken gepresenteerd door ze voor de geïnterviewde op tafel neer te leggen. Daarop volgde een korte toelichting die betrekking had op het genre of de inhoud van een boek. Vervolgens vertelde de onderzoeker de te interviewen teamleden geïnteresseerd te zijn in hun opvattingen over deze boeken. Om na te gaan welke thema's leven ten aanzien van het boekenaanbod werd teamleden gevraagd of zij er voor zouden kiezen de meegebrachte

boeken voor te lezen, te laten lezen door leerlingen en of deze boeken aanwezig zouden kunnen zijn op de school. Om te onderzoeken welke werkvormen worden gehanteerd, is gevraagd naar concrete leerling- en leerkrachtactiviteiten met de boeken. Om de kennis van de geïnterviewden te achterhalen, is gevraagd of zij de meegebrachte boeken kenden en op welke manier zij daarmee kennis hebben gemaakt. Om de opvattingen van teamleden over boeken met controversiële thema's te onderzoeken, is gevraagd naar hun argumentatie bij de opvattingen die zij over de boeken hebben en of zij andere boeken kunnen noemen waarover zij op dit terrein specifieke opvattingen hebben. Om na te gaan of en hoe zij zich verhouden tot de protestantse leertraditie is gevraagd of zij zich herinneren hoe hun opvattingen zich in de tijd hebben ontwikkeld.

Tijdens de telefonische interviews met ouders werden dezelfde thema's genoemd. In plaats van geïnterviewden in aanraking te brengen met concrete boeken, werden voorbeelden van titels genoemd, zoals hierboven weergegeven. Grotendeels zijn aan ouders gelijke vragen gesteld als aan teamleden, met dien verstande dat de vragen betrekking hadden op de leesgewoonten in het gezin en op de opvattingen van de ouder over de manier van omgaan met boeken op school.

Interviewprotocol deel 2: de kritische situaties

Teamleden en ouders is tijdens de interviews onder andere gevraagd te reageren op een aantal kritische situaties met als doel inzicht te verkrijgen in het praktisch handelen van teamleden, hun reactie op dilemma's over identiteit en kinderliteratuur te verkennen en de opvattingen van ouders daarover. Het gebruik van kritische situaties tijdens de interviews is geïnspireerd door De Wolff (2000) die zich baseert op Vos en Keuken (1984). De kritische situaties zijn gecreëerd op basis van waarnemingen in de basisschoolpraktijk en gesprekken tussen opleidingsdocent en teamleden op scholen. De kritische situaties die gaan over leerkrachtactiviteiten in het werken met boeken zijn daarnaast gebaseerd op functies zoals die worden toegerekend aan kinderliteratuur (Ghesquière, 2004; Van Coillie, 2007). De boeken die worden genoemd hebben maatschappelijke thema's of thema's die voor orthodox of evangelisch denkende christenen controversieel zijn (Gijsbertsen & Wierstra, 1997; Van Binsbergen et al., 2000; Matzken & Nijburg, 1992, 1995). Er zijn twee reeksen kritische situaties: de kritische situaties 'leerkrachtactiviteiten' die is uitgesplitst naar kritische situaties voor de onderbouw en voor de bovenbouw en de kritische situaties 'dilemma's'.

In de kritische situaties 'leerkrachtactiviteiten' krijgen teamleden een korte samenvatting van de inhoud van een boek te horen. Ook wordt hun gevraagd of ze een dergelijk boek zouden bespreken tijdens lesactiviteiten en zo ja, op welke

manier ze dat dan zouden doen. Voor zowel de onder- als de bovenbouwleerkrachten zijn twee kritische situaties ontwikkeld, waarbij er een gaat over een initiatief dat genomen wordt door een leraar en de ander over een initiatief van de leerling. Een van de boeken betreft een boek met magische elementen. Een van de boeken heeft een maatschappelijk onderwerp.

De kritische situaties voor de onderbouwleerkrachten luiden als volgt:

a. *Kikker en de Vreemdeling* (Max Velthuijs)

U leest in uw klas het prentenboek "Kikker en de vreemdeling" van Max Velthuijs voor over een rat die in het dorp van Kikker komt wonen en pas wordt geaccepteerd als hij een aantal goede daden heeft verricht (boek laten zien). Welke accenten legt u als u dit boek bespreekt met de kinderen. Waarom legt u juist deze accenten? Zijn er ook momenten dat u juist andere accenten legt?

b. *Dolfje Weerwolfe* (Paul van Loon)

Een kind heeft Dolfje Weerwolfe van Paul van Loon meegenomen. Hij vertelt er in de kring heel enthousiast over en vraagt of u uit het boek wilt voorlezen. Hoe reageert u? Zou u ook op een andere manier kunnen reageren?

De kritische situaties voor de bovenbouwleerkrachten luiden als volgt:

a. *Voor altijd samen, amen* (Guus Kuijer)

U leest in uw klas een stukje tekst voor uit Polleke (Voor altijd samen, amen, p.63-64). Polleke is verliefd op Mimoen, een Islamitische Marokkaanse jongen en hij op haar. Ze hebben verkering gehad, maar dat mag niet meer, want Mimoen moet met een Marokkaans meisje trouwen. In het stukje tekst zitten Mimoen en Polleke samen op de bank. Mimoen vertelt dat hij het meisje waar hij mee gaat trouwen al op een foto heeft gezien. Polleke is jaloers, maar Mimoen zegt dat hij haar, Polleke, de allermooiste vindt.

Kunt u aangeven op welke manier u de les afsluit? Bespreekt u het verhaal met de kinderen of niet? Zo ja, welke accenten legt u daarbij? Zou u ook andere accenten kunnen noemen? Zo ja, welke?

b. *Horrorland* (R.L. Stine)

Kim houdt in groep 8 een boekbespreking over een deel uit de Kippenvel-reeks van Stine. Het is een spannend verhaal vol spoken, vampiers en bloed en Kim vertelt

daar erg beeldend over. Reageert u op de inhoud van het boek? Welke accenten legt u in uw reactie? Zou u ook andere accenten kunnen leggen?

In de kritische situaties over dilemma's wordt teamleden gevraagd op drie dilemma's te reageren. Het eerste dilemma betreft een teamvergadering waarin een discussie wordt gevoerd over het al dan niet aanschaffen van christelijke kinderboeken, het tweede een boekbespreking over een griezelboek waarvan de ouder niet wil dat haar kind daarbij aanwezig is en het derde over liberaal-protestantse ouders die negatief reageren op het besluit van een school boeken met magische elementen te weren.

De teksten luiden als volgt:

A

Tijdens een teamvergadering vraagt een van uw collega's aandacht voor een brochure van de samenwerkende christelijke uitgeverijen met een aantrekkelijk aanbod om het kinderboekenbestand van de school op een voordelige manier aan te vullen met christelijke kinderboeken. Dit gaat in de vorm van een abonnement waarbij telkens enkele boeken worden toegezonden waarvan de uitgever aangeeft dat het om boeken gaat die niet indruisen tegen het christelijk gedachtegoed. De directeur merkt op dat het niet nodig is hierop in te gaan. Enkele jaren geleden heeft hij al de beslissing genomen met deze uitgever samen te werken. U wist niet van de beslissing van de directeur en u komt er achter dat uw collega's ook van niets weten. Wat is uw persoonlijke mening ten aanzien van deze kwestie?

B

De dag na de boekbespreking over een *Kippenvel*-boek wordt u aangesproken door een ouder die ze niet wil dat haar kind in de klas aanwezig is wanneer een dergelijk boek wordt besproken. Hoe reageert u?

C

In het krantje dat iedere week met de kinderen meegaat, staat dat het team besloten heeft dat op de school geen boeken over magie mogen worden gelezen, omdat een aantal ouders daar bezwaren tegen heeft. De volgende dag belt een ouder die opmerkt dat ze het de school bijzonder kwalijk neemt dat die beslissing is genomen. Vanuit haar visie die – zoals ze benadrukt – óók christelijk is, mag je geen boeken van kinderen weghouden, maar is de school er juist voor om kinderen te begeleiden in hun keuzes. Hoe reageert u?

Wanneer de teamleden op het moment van het interview geen les gaven, werd ten aanzien van de kritische situatie 'leerkrachtactiviteiten' gevraagd naar de periode waarin ze nog wel les gaven en naar de manier waarop zij idealiter vonden dat leerkrachten in dergelijke situaties zouden moeten reageren. Ook in de interviews met ouders zijn de kritische situaties ter sprake gebracht. Hun werd steeds gevraagd hoe ze dachten dat teamleden zouden reageren en welke reactie ze zouden wensen.

4.4.3 ONDERZOEK SCHOOLDOCUMENTEN

Het beleid van de school, zoals dat in schoolplannen, schoolgidsen en documenten van de schoolvereniging is weergegeven, is door middel van documentanalyse onderzocht. Daarbij staat voor de eerste onderzoeksvraag centraal wat in de schooldocumenten wordt gezegd over de leescultuur op school. Gezocht is naar werkwijzen ten aanzien van technisch lezen, begrijpend lezen en leesbevordering. Voor de tweede onderzoeksvraag is onderzocht wat is geschreven over de vormgeving van identiteit en de pluriforme leerlingpopulatie. Daarvoor is in de schooldocumenten nagegaan of opvattingen zijn te vinden over de smalle en de brede identiteit. In het kader van de derde vraag is in de schooldocumenten onderzocht of daar in relatie tot identiteit of leescultuur uitspraken worden gedaan over veiligheid en bescherming en over het leven in een pluriforme samenleving alsmede over kritische meningsvorming en autonomie. Voor de vierde onderzoeksvraag is nagegaan of in keuzes die in de schooldocumenten worden gemaakt, wordt verwezen naar de protestantse leestradiatie.

4.4.4 ONDERZOEK KLASSENBIBLIOTHEKEN

Van de scholen waar het onderzoek plaatsvindt zijn de klassenbibliotheken in kaart gebracht. Daarbij is in relatie tot de eerste onderzoeksvraag nagegaan welke algemene criteria worden gehanteerd voor de selectie van boeken. In relatie tot de tweede en vierde onderzoeksvraag is onderzocht of de klassenbibliotheken boeken bevatten met in de protestantse leestradiatie controversiële thema's als magie of grof taalgebruik, of er zich boeken bevinden van christelijke uitgevers en of religieus-filosofische boeken aanwezig waren van algemene uitgevers. In relatie tot de derde onderzoeksvraag is nagegaan of in de selectie van kinderliteratuur rekening is gehouden met de pluriforme leerlingpopulatie van de school.

Steeds is een schatting gemaakt van het aantal boeken dat voldoet aan de hierboven genoemde criteria. Dit is gerelateerd aan een schatting van het totale aantal boeken. Daarnaast is nagegaan in hoeverre aan de samenstelling van de klassenbibliotheken bewuste selectie ten grondslag lag. Ook is onderzocht in hoeverre een

bibliotheek recent is, dat wil zeggen dat is nagegaan hoe groot naar schatting het deel van de bibliotheek was dat boeken bevat, uitgegeven na 2000.

4.4.5 SCHRIFTELIJKE VRAGENLIJSTEN

Selectie van de respondenten: verantwoording

Om opvattingen van teamleden en ouders over kinderliteratuur op bredere schaal te kunnen onderzoeken, zijn naast de interviewleidraad vragenlijsten geconstrueerd. Op alle scholen was het streven de vragenlijst tijdens de teampresentatie uit te reiken en in te vullen. Als dat niet mogelijk was, werd de vragenlijst verspreid via de schoolleider. De vragenlijst voor ouders werd verspreid door die mee te geven aan het oudste kind van het gezin.

Selectie van de respondenten: de onderzoeksgroep

Op de Sjoerd Kuyperschool vulden 30 leerkrachten inclusief de schoolleider en de locatieleiders de vragenlijst in. Van de ouders vullen 62 van de 200 ouders de vragenlijst in. Op de Jan de Liefdeschool vulden vijftien van de 20 teamleden de vragenlijst in en 32 van de 184 ouders. Op de Piet Prinschool is de respons in totaal tien van de elf collega's. Onder ouders is de respons in totaal 48 (35%). Op de W.G. van de Hulstschool is de respons op de vragenlijst negen. 23 ouders vulden de vragenlijst in. Tabel 5 laat de respons op de vragenlijst zien.

TABEL 5 | DE ONDERZOEKSGROEP (RESPONDENTEN VRAGENLIJSTEN PER SCHOOL)

	Vragenlijst leerkrachten en schoolleiding		Vragenlijst ouders	
	Aantal	N=	Aantal	N=
SJOERD KUYPER	42	30 (71%)	200	62 (31%)
JAN DE LIEFDE	20	15 (75%)	184	32 (17%)
PIET PRINS	12	10 (83%)	138	48 (35%)
W.G. VAN DE HULST	12	9 (75%)	165	23 (14%)

Ontwerp van de schriftelijke vragenlijsten

De thema's van boeken in de schriftelijke vragenlijsten komen grotendeels overeen met die in de interviewleidraad (zie §4.4.2). In de vragenlijsten werden voor iedere onderzoeksvraag vragen geconstrueerd over thema's van boeken, het omgaan met boeken, opvoedingsdoelen, effecten van boeken en kennis over boeken. Voor de tweede onderzoeksvraag werden daarnaast vragen opgesteld over dilemma's. Bij het ontwerp van de vragenlijsten zijn geen items overgenomen uit andere instrumenten. Wel zijn de items geïnspireerd door onderzoek van Emans en Roede (2006)

naar de vormgeving van de identiteit op katholieke scholen en door onderzoek van De Wolff (2000), Van Lierop-Debrauwer (1990), Herweijer en Vogels (2004) en Sanders en Gilling (2006). Voor de keuze van thema's is gebruik gemaakt van de in §4.3.2 genoemde bronnen. Voor eerder onderzoek (zie §1.2.3) werd een vragenlijst ontworpen die vooral was gericht op de opvattingen van ouders over magie. Uit de respons en uit schriftelijke opmerkingen van ouders bleek dat in deze vragenlijst het begrip magie te weinig genuanceerd werd. Bovendien was de nadruk op magie als controversieel thema te eenzijdig en werd onvoldoende onderscheid gemaakt tussen levensbeschouwelijke en pedagogische argumentatie. Deze bevindingen zijn toegepast bij de constructie van een nieuwe vragenlijst.

De vragenlijst voor teamleden omvat 49 ja/nee vragen en 35 vragen die met behulp van een vijfpuntsschaal beantwoord konden worden. De vragenlijst voor ouders verschilt alleen van die van teamleden in de formulering van de vragen. Ook is het onderdeel kennis aangepast omdat niet verwacht kan worden dat ouders dezelfde bronnen gebruiken voor hun kennis over kinderliteratuur als leerkrachten. De vragenlijst voor ouders omvat 35 ja/nee vragen en 35 vragen die met behulp van een vijfpuntsschaal moeten worden beantwoord. De vragenlijst wordt op de eerste pagina kort ingeleid door de veranderingen in het open protestants-christelijk onderwijs ten aanzien van de diversiteit van de populatie en de verhouding school/gezin/kerk te schetsen en deze veranderingen te verbinden met kinderliteratuur. Respondenten worden opgeroepen hun opvattingen te geven over deze veranderingen.

De persoonlijke gegevens in de vragenlijst voor leerkrachten en schoolleiders waarnaar wordt gevraagd, betreffen hun functie, eventueel de groep waaraan onderwijs wordt gegeven, het aantal jaren ervaring in het onderwijs en het kerkgenootschap waartoe men al dan niet behoort. Verder wordt gevraagd naar opvattingen over de eigen religieuze overtuiging, de reden waarom ouders hun kinderen naar deze school sturen, of men zichzelf ziet als kerkelijk meelevend of niet en welke opvattingen men heeft over levensbeschouwelijk opvoeden. In de vragenlijst voor de ouders wordt naast kerkgenootschap, kerkelijke betrokkenheid en religieuze overtuiging gevraagd naar de groepen waarin de in het gezin aanwezige kinderen op school zitten, de reden waarom men de kinderen naar deze school heeft gestuurd en hoe men verwacht dat de school levensbeschouwelijk opvoeden invult.

Vragen bij het onderwerp *omgaan met boeken* (1) gaan over opvattingen over het aanschaffen van een breed boekenaanbod dan wel het beperken van het boekenaanbod. Vragen bij *thema's* (2) gaan over opvattingen over specifieke thema's in kinderboeken. Respondenten geven daarbij aan of zij vinden dat op school boeken met bepaalde thema's kunnen worden *voorgelezen* of dat kinderen die *zelf kunnen lezen*.

Vragen bij *dilemma's* (3) gaan over opvattingen over het beleid ten aanzien van kinderliteratuur en over individualiteit, diversiteit en gemeenschappelijkheid. Bij het onderwerp *effecten van kinderboeken* (4) wordt gevraagd welke effecten van boeken worden verwacht in relatie tot de (christelijke) opvoeding. Bij *opvoedingsdoelen* (5) wordt gevraagd naar opvattingen over de opvoeding gerelateerd aan levensbeschouwing, waarden en normen, veiligheid en het omgaan met onveiligheid, fantasie/werkelijkheid en het leven met pluriformiteit en ook over het werken met boeken (bijvoorbeeld het communiceren er over) in relatie tot opvoedingsdoelen. Ten aanzien van *kennis* (6) wordt gevraagd of respondenten kennis over kinderliteratuur hebben en hoe zij die verwerven door een aantal bronnen te noemen en respondenten te vragen daaruit te kiezen. Voor teamleden is het aantal keuzemogelijkheden uitgebreider dan voor de ouders. In de vragenlijst wordt steeds aangegeven dat als er wordt gesproken over kinderboeken, ervan wordt uitgegaan dat het gaat om kinderboeken van goede kwaliteit die aansluiten bij de leeftijd van kinderen en die niet zijn uitgegeven door een christelijke uitgever. Onder goede kwaliteit wordt verstaan dat de boeken voldoen aan de criteria die worden gehanteerd door de samenstellers van de gids *Boek en jeugd* (zie §3.4.3). De vragenlijst is afgenomen bij een aantal proefpersonen en op basis daarvan bijgesteld. De bijstellingen betroffen met name onduidelijke formuleringen.

4.4.6 INCIDENTELE BRONNEN

Naast de geplande data-verzameling is gebruik gemaakt van een aantal incidentele bronnen. Tijdens het onderzoek van deze bronnen zijn logboek aantekeningen gemaakt. Tabel 6 laat zien dat data worden ontleend aan voorgesprekken, teampresentaties, gesprekken met directieleden, observaties van leerlingen, bijwonen van bijeenkomsten en incidentele gesprekken met teamleden. Op de Jan de Liefdeschool heeft een voorgesprek plaatsgevonden met de stagecoördinator, op de drie andere scholen met de schoolleider. Op alle scholen gingen teampresentaties vooraf aan het casestudieonderzoek. Op de Sjoerd Kuyperschool en de W.G. van de Hulstschool waren – op verzoek van de scholen – ook afsluitende teampresentaties waarin de eerste bevindingen werden gepresenteerd. Er vond een gesprek plaats met de directeur van de schoolvereniging waartoe de Sjoerd Kuyperschool behoort en met de nieuwe schoolleiders van de Jan de Liefdeschool en de W.G. van de Hulstschool. Op de Sjoerd Kuyperschool was sprake van observatie van leesgroepjes en boekbesprekingen, op de Piet Prinschool en de W.G. van de Hulstschool van bibliotheekbezoek met leerlingen. Op de Sjoerd Kuyperschool werd een vergadering van de identiteitscommissie bijgewoond en op de W.G. van de Hulstschool

een teambijeenkomst over identiteit. Op alle scholen was sprake van incidentele gesprekken met teamleden.

TABEL 6 | OVERZICHT DATAVERZAMELING CASESTUDIES

	Overige data					
	Voorgesprek	Teampresentaties	Gesprek overige directieleden	Observatie leerlingen	Bijwonen identiteitsbijeenkomsten	Incidentele gesprekken teamleden
SJOERD KUYPER	+	+	+	+	+	+
JAN DE LIEFDE	+	+	+	-	-	+
PIET PRINS	+	+	-	+	-	+
W.G. VAN DE HULST	+	+	+	+	+	+

4.5 VERLOOP VAN HET ONDERZOEK

Vragenlijst

Het eerste contact met de teamleden kwam tot stand tijdens de teampresentaties. Op dat moment werd hun ook gevraagd de vragenlijsten in te vullen vanuit het idee een zo hoog mogelijke respons te genereren. Op de Jan de Liefdeschool vond de schoolleider dit in verband met de tijdsdruk niet wenselijk. De vragenlijst werd tijdens de bijeenkomst wel aan teamleden uitgereikt, maar zij vulden die thuis in. Omdat dit leidde tot een lage respons, werd de vragenlijst later via de postvakken nogmaals verspreid.

Op de Sjoerd Kuyperschool bleken bij het invullen enkele onduidelijkheden. Kleuterleerkrachten hadden het gevoel dat die onvoldoende aansloot bij de situatie in hun groep en vroegen zich af of die voor de groepen 1 en 2 moest worden ingevuld of meer in het algemeen. Hun is gevraagd de vragenlijst in het algemeen in te vullen. Ook was er verwarring over het begrip 'kerkelijk meelevend'.

"Ik ga niet elke zondag naar de kerk, maar ik doe wel de kindernevendienst, ben ik dan kerkelijk meelevend?"

De invulling van dit begrip is aan de betrokkenen overgelaten. Een aantal leerkrachten van de W.G. van de Hulstschool gaf tijdens het invullen van de vragenlijst aan het bijna onmogelijk te vinden de vragen te beantwoorden. Het onderwerp

van het onderzoek vond men wel herkenbaar, maar “‘zo’ had men er nog nooit over nagedacht”.

De respons op de vragenlijsten van ouders was op alle scholen laag. Zowel schoolleiders als ouders die de vragenlijst wel hadden ingevuld, is gevraagd naar de vermoedelijke oorzaken daarvan. Navraag bij schoolleiders leerde dat de respons op vragenlijsten voor ouders gewoonlijk aan de lage kant is. Bovendien noemden zij als reden dat de commotie rond de Kinderboekenweek van 2005 alweer wat was weggeëbd, wat voor ouders het onderzoeksonderwerp minder actueel maakte. Ouders merkten op dat veel collega-ouders nooit vragenlijsten invullen en dat het onderwerp van de vragenlijst niet erg leeft bij ouders. Wanneer de responspercentages worden vergeleken met die in ander onderzoek, blijkt de ouderrespons in het open protestants-christelijk onderwijs vaker aan de lage kant. De responspercentages onder ouders in het onderzoek van De Wolff (2000) naar de vormgeving van de identiteit op twee open protestants-christelijke scholen, waren 45,5% en 38%. Ook Dijkstra & Miedema (2003) genereren in hun onderzoek naar de ideale school onder dragers en vragers van het confessioneel basisonderwijs vooral een lage respons (resp. 12,4 en 32,8 %) onder ouders van leerlingen op rooms-katholieke en open protestants-christelijke basisscholen. Voor beide onderzoeken geldt dat de respons onder ouders van gesloten protestants-christelijke scholen hoger was. In eerder onderzoek naar de literatuuropvattingen van ouders op een school (zie §1.2.3), was de ouderrespons hoog. Deze vragenlijst werd afgenomen vlak na de Kinderboekenweek over magie. Vanwege het lage responspercentage onder ouders in de eerste twee casestudies is besloten voor de derde en vierde school de vragenlijst voor ouders in te korten.

Interviews

De precieze vormgeving van de casestudies heeft zich al werkend ontwikkeld. Dat betekent dat bevindingen in de ene case soms leidden tot aanpassingen in de andere. Aan de collectie boeken die de basis vormde voor het semi-gestructureerde interview, zijn bijvoorbeeld drie boektitels toegevoegd. Het eerste boek, *Ontsnapt uit de Dode Hoek* (Paul van Loon) werd door teamleden regelmatig genoemd, omdat het op de scholen tot ophef had geleid. Het tweede boek *Goed fout!* (Mirjam Mous) was afkomstig uit een klassenbibliotheek van een van de scholen en bleek een goede aanleiding om te spreken over grof taalgebruik. Het derde boek, *Dolffe Weerwolfje* (Paul van Loon), kwam bij leerkrachten van lagere groepen dikwijls ter sprake in relatie tot *De Griezelsbus* van dezelfde auteur dat wel tot de oorspronkelijke collectie boeken behoorde. Tijdens de afname van de interviews bleek het meebrengen van boeken goed aan te sluiten bij de praktische gerichtheid van leerkrachten en

het gesprek op een spontane manier op gang te brengen. Leerkrachten reageerden meestal direct op de boeken met opmerkingen als “*dat heb ik wel eens voorgelezen*” of “*dat zou ik nooit voorlezen*”.

Tijdens de interviews bleek steeds dat teamleden dikwijls niet eerder hadden nagedacht over hun opvattingen over kinderliteratuur en identiteit en het moeilijk vonden die te verwoorden. De kritische situaties ‘communiceren over boeken’ lieten zien dat opmerkingen die teamleden maakten over de manier waarop zij met leerlingen over boeken spraken meestal niet gebaseerd waren op de realiteit. Zij konden goed uitleggen hoe zij gespreksactiviteiten vorm zouden geven, maar na doorvragen vertelden ze dat deze in de praktijk weinig plaatsvonden. Er is besloten om in het vervolg de kritische situaties wel te introduceren, maar daar alleen verder op in te gaan als duidelijk was dat een leerkracht ook daadwerkelijk vanuit de eigen praktijk kon reageren. Verder bleek dat de onderwerpen van de kritische situaties ‘dilemma’s’ met regelmaat al in een eerder stadium in het interview aan bod waren gekomen. In die gevallen zijn ze niet nog eens herhaald.

Tijdens de interviews met de ouders van de Sjoerd Kuyperschool werd helder dat deze meer informatie opleverden wanneer zij niet alleen kinderen in de laagste groepen hadden. Ouders van kinderen in de bovenbouwgroepen worden immers eerder geconfronteerd met controversiële boeken. Op de andere scholen is als dat mogelijk was als selectiecriteria toegevoegd dat ouders tenminste een kind in een bovenbouwgroep hadden.

Uit het interview met de schoolleider van de Sjoerd Kuyperschool bleek dat de interviewleidraad voor teamleden in zijn geval niet goed bruikbaar was. Voor schoolleiders is het immers moeilijk om te spreken vanuit de onderwijspraktijk, omdat zij soms al langere tijd geen groep meer hebben en geen actuele kennis van kinderliteratuur. Daarom is besloten in interviews met schoolleiders in de volgende cases in aanvang geen gebruik te maken van de interviewleidraad, maar hen eerst te confronteren met een aantal karakteristieke opvattingen van de – uiteraard geanonimiseerde – leerkrachten in hun team. Het betrof uitspraken over de identiteit van de school en het omgaan met boeken. De interviewleidraad werd ter aanvulling gebruikt.

Verzameling overige data

Tijdens de uitvoering van de eerste casestudie werd duidelijk dat het inventariseren van klassenbibliotheken een zeer tijdrovende klus was die onvoldoende opleverde, omdat bij de samenstelling van de klassenbibliotheken nauwelijks bewuste keuzes werden gemaakt. In de volgende casestudies werd de inventarisatie beperkt tot de

klassenbibliotheken van de groepen waarvan de leerkracht was geïnterviewd. Alleen als daar aanleiding toe was, werden ook andere bibliotheken bekeken.

4.6 ANALYSE VAN DE DATA

De afzonderlijke scholen

De interviews met teamleden vormen de basis voor de beschrijving van de case-studies. De vragenlijsten, schooldocumenten, klassenbibliotheken en incidentele bronnen illustreren in de casestudiebeschrijvingen de aan de interviews ontleende bevindingen.

Gedurende het werken aan de casestudies werden per casestudie aan uitgeschreven teksten (verslaglegging van interviews, geselecteerde tekstgedeelten schooldocumenten, inventarisatie van klassenbibliotheken, verslaglegging observaties) labels toegekend. Onder andere Baarda, de Goede en Theunissen (2005) noemen het labelen of ‘open coderen’ van onderzoeksmateriaal als een eerste stap in de analyse van gegevens verkregen in kwalitatief onderzoek. Onder labelen verstaan zij het van een naam, omschrijving of andere code voorzien van tekstfragmenten. In de eerste fase van analyse waren de labels breed geformuleerd. In latere fases werden zij specifieker. Aanvankelijk was bijvoorbeeld een van de labels *selectie van boeken*. In een volgende fase werd dit verfijnd naar thema’s als *magie, groftaalgebruik, christelijke kinderboeken, sociaal-maatschappelijke onderwerpen, religieus-filosofische thema’s* en in weer een nieuwe fase per thema naar *het bewust aanbieden van boeken, het bewust weghouden van boeken, het veranderen van teksten en willekeurige selectie* en naar redenen voor de keuze die betrekking, zoals *levensbeschouwelijke argumenten, esthetische argumenten* of argumenten die de *veiligheid en bescherming van leerlingen* betreffen. Weer een nieuwe fase betrof het onderverdelen van de labels op basis van de deelvragen. Zo werd onderscheid gemaakt in labels die de vormgeving van en opvattingen over leescultuur betroffen (eerste onderzoeksvraag), labels over opvattingen over levensbeschouwelijke identiteit (tweede onderzoeksvraag), labels aangaande pedagogische opvattingen (derde onderzoeksvraag) en labels over de protestantse leertraditie (vierde onderzoeksvraag).

Bij de interviews met ouders, de documentanalyse en de analyse van de klassenbibliotheken werd per databron dezelfde procedure gehanteerd als bij de interviews. Zo werd het label *selectie van boeken* en de fasering daarbij in thema’s niet alleen bij de interviews met teamleden gehanteerd, maar bijvoorbeeld ook bij de analyse van de klassenbibliotheken. Dat maakte het mogelijk congruentie en tegenstrijdigheden binnen scholen te vinden, zoals dat teamleden van boeken met bepaalde thema’s soms vinden dat die moeten worden weggehouden bij leerlingen, terwijl

deze wel aanwezig zijn in klassenbibliotheken. De analyse van de overige data, zoals incidentele gesprekken of observaties (zie §4.4.6), gebeurde op identieke wijze op basis van logboek aantekeningen. De aan deze data toegekende labels werden vergeleken met de labels verbonden met eerdere bronnen. Zo was het opnieuw mogelijk overeenkomsten en verschillen binnen scholen te ontdekken. Duidelijk werd bijvoorbeeld dat tijdens een studiedag voor teamleden op een van de scholen de brede levensbeschouwelijke schoolidentiteit centraal stond, terwijl teamleden in de interviews alleen spraken over zaken die de smalle identiteit betroffen. Een volgende fase betrof een beweging van een verbreding van de labels naar een versmalling. Met behulp van de labels werd iedere school kort getypeerd. In deze typering werd onderscheid gemaakt tussen de 'buitenkant' van de school en een 'samenspel van factoren'. Met het eerste worden duidelijk waar te nemen aspecten van leescultuur, identiteit en pedagogische kwaliteit bedoeld, met het tweede opvattingen, handelen en daarvoor belangrijke factoren. Vervolgens is deze typering ingevuld met behulp van voorbeelden en citaten. Een voorbeeld van een dergelijke typering:

Buitenkant: De Sjoerd Kuyperschool kan worden gekenschetst als een school met een grote diversiteit aan boeken die in 2005 heeft deelgenomen aan de Kinderboekenweek over magie. Fantasy- en griezelboeken zijn er volop. Christelijke kinderboeken staan wel in de klassenbibliotheken, maar het gaat om een kleine minderheid en betreft vooral cadeauexemplaren en oudere boeken. Boeken waarin het christendom op een meer filosofische manier wordt benaderd, zijn nauwelijks op de school. De leerlingpopulatie van twee van de drie locaties bestaat uit leerlingen die in het dorp waar de Sjoerd Kuyperschool zich bevindt, wonen. Locatie de Ichthus is te vinden in een wijk met wat beter gesitueerden, terwijl locatie de Ark zich in een sociaal zwakkere wijk bevindt. De leerlingen van de Rank wonen op het omringende platteland. De Rank is er de enige school in de verre omtrek. Een deel van de leerlingpopulatie is daarom afkomstig uit niet-christelijke gezinnen. De teamleden zijn in grote meerderheid lid van de PKN. Dat lijkt ook voor de ouders te gelden. De omgeving kan, zowel voor wat betreft omringende scholen als kerkgenootschappen, worden gekarakteriseerd als liberaal-protestant, hoewel de wijdere omgeving orthodoxer georiënteerd is.

Samenspel van factoren: Op de school is geen sprake van een formele identiteitsvisie, maar van een 'identiteitsfeer' die wordt gekenmerkt door openheid. Het merendeel van de teamleden is zich bewust van de open schoolidentiteit. In teambesluiten is de schoolleider sterk bepalend. Hij heeft een heldere visie op de open identiteit van de school die er op is gericht dat op de school een breed boekenaanbod is en dat het curriculum niet wordt

bepaald door ouders en draagt die uit naar teamleden. Ook orthodoxe teamleden zijn belangrijk voor de discussie op de school. Daarbij wordt de identiteitsfeer bepaald door voor teamleden vanzelfsprekendheden als het denken over hun rol van leerkracht, levensbeschouwelijke leerlingdiversiteit, ouders of de omgeving. In plaats van dat de brede identiteit leidend is, is pedagogische kwaliteit voor teamleden vooral gericht op veiligheid. Op de school baseren alleen orthodoxe teamleden zich in zekere zin op de orthodox-protestantse leertraditie. Er wordt niet nagedacht over het versterken van de open schoolidentiteit.

Vergelijking tussen de scholen

Tijdens het werken aan de casestudies werd de ‘constant comparative method’ gevolgd (Lincoln & Guba, 1985). Bevindingen in een volgende casestudie werden steeds vergeleken met die in de voorafgaande waardoor tijdens de uitvoering van de casestudies gebruik kon worden gemaakt van voortschrijdend inzicht en het ook mogelijk was terug te gaan naar eerdere casestudies om labels preciezer te formuleren.

Om overzicht te kunnen houden, werd bij de vergelijking tussen de scholen de korte typering die per school werd gemaakt als eerste aangrijpingspunt beschouwd. Met deze typering als uitgangspunt werden de labels die waren toegekend aan de afzonderlijke scholen vergeleken. Dat leverde vooral gegevens op over overeenkomsten tussen de scholen. Door vanuit de in §2.5 beschreven aandachtspunten naar de labels te kijken, was het mogelijk de scholen onderling te vergelijken. Zo werd bijvoorbeeld duidelijk dat, hoewel op de scholen het beleid ten aanzien van de leescultuur en de levensbeschouwelijke schoolidentiteit identiek was, teamkeuzes ten aanzien van kinderliteratuur en identiteit per school varieerden.

Om de betrouwbaarheid van de analyses te bevorderen werden de gevolgde analyseprocedure en de uitkomsten daarvan steeds getoetst in gesprekken in het begeleidingsteam die tweemaandelijks plaatsvonden. Dit team fungeerde als meelezer en als check in de verschillende fases van de data-analyse. Zo werden het toekennen van labels aan de data-bronnen in de diverse stadia, het typeren van de afzonderlijke scholen en de vergelijking tussen de scholen kritisch onder de loep genomen. Ook werden beslissingen ten aanzien van het onderzoek besproken met collega-onderzoekers in het lectoraat pedagogische kwaliteit van het onderwijs, die optraden als critical friend. De feedback van collega's op de lerarenopleiding basis-onderwijs en uit de basisschoolpraktijk die steeds reageerden vanuit hun expertise als onderwijsprofessional, was eveneens erg waardevol.

Vragenlijsten

Met betrekking tot de vragenlijsten is per school een totaaloverzicht gemaakt van de resultaten van de vragenlijst voor leerkrachten/schoolleiders en de vragenlijst voor ouders met behulp van frequentietabellen. Daarbij werd de Sjoerd Kuyperschool als één school gezien. De resultaten van de vragenlijsten werden op itemniveau gebruikt ter illustratie van de kwalitatieve onderzoeksresultaten. De resultaten op de afzonderlijke items dienden alleen dan als illustratie wanneer de respons 30% of hoger was. Dat gold voor de leerkrachtenquêtes en voor de enquêtes voor de ouders van twee van de vier scholen (Sjoerd Kuyperschool en Piet Prinsschool). Omdat de ouderrespons ook van die twee scholen laag was (31 en 35%), worden alleen die items ter illustratie gebruiken waar een meerderheid van tenminste 75% of een minderheid van tenminste 75% *mee eens* of *enigszins mee eens* heeft ingevuld dan wel *mee oneens* of *enigszins mee oneens*.

Verslaglegging

Op basis van de korte typering van de scholen werd besloten in een inleidend hoofdstuk de scholen te introduceren en de feitelijke gang van zaken ten aanzien van identiteit en leescultuur in algemene zin te beschrijven (de 'buitenkant'). Daarvoor werden de veldaantekeningen gebruikt die op de scholen zijn gemaakt. In de daaropvolgende hoofdstukken is gefocust op het 'samenspel van factoren' dat op de afzonderlijke scholen speelt en werden de onderzoeksvragen en daarbinnen de elementen die ik op basis van literatuuronderzoek selecteerde (zie §2.5) als leidraad gehanteerd.

In de verslaglegging wordt met regelmaat gesproken van orthodox en liberaal-protestants georiënteerde teamleden en ouders. Daarbij is de definitie gehanteerd die in §1.1. werd beschreven. Of een persoon orthodox georiënteerd of liberaal-protestants georiënteerd wordt genoemd, is bepaald aan de hand van de gegevens in de vragenlijst die ook gebruikt werden voor de selectie van respondenten (lidmaatschap van een kerk, kerkelijke meelevendheid, opvattingen over de Kinderboekenweek over magie). Omdat 'orthodox georiënteerd' en 'liberaal-protestants georiënteerd' geen gangbare begrippen zijn, heb ik respondenten niet gevraagd zichzelf in die woorden te typeren.



5 EEN INTRODUCTIE VAN DE CASESTUDIES

5.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk worden de vier basisscholen waar het casestudieonderzoek is uitgevoerd, geïntroduceerd. Allereerst is aandacht voor de manier waarop de scholen voldoen aan de in §4.3. besproken selectiecriteria. Vervolgens wordt op basis van veldaantekeningen de wijze geschetst waarop op de scholen in de direct waarneembare dagelijkse praktijk de identiteit en de leescultuur zijn vormgegeven. Het gaat daarbij om de ‘buitenkant’ van de scholen. In de volgende hoofdstukken worden langs lijnen van de onderzoeksvragen de opvattingen die hieraan op de scholen afzonderlijk ten grondslag liggen, in kaart gebracht.

De scholen die hebben deelgenomen aan het casestudieonderzoek hebben de namen gekregen van auteurs van kinderliteratuur waarin het christendom in bredere of engere zin een plaats heeft. Jan de Liefde (1814-1869), predikant, schreef in 1845 het eerste Nederlandse protestantse kinderboek, in de traditie van zijn tijd overladen met zonde, schuldbesef en bekering, maar tegelijk van groot belang voor de alfabetisering van een aanzienlijke groep kinderen (De Vries, 1989; Rietveld-van Wingerden, 1992). W.G. van de Hulst (1879-1963), onderwijzer, is samen met Anne de Vries een van de bekendste Nederlandse protestants-christelijke auteurs. Hij verschilt van zijn voorgangers doordat hij niet kiest voor een opzettelijke moraal, maar op een eigenzinnige manier kinderliteratuur wil schrijven. Daarin probeert hij aan te sluiten bij de kinderlijke ontwikkeling. In zijn boeken zijn vooral veiligheid en vertrouwen belangrijk (De Vries, 1989). Piet Prins (1909-1985), vrijgemaakt gereformeerd onderwijzer, journalist en politicus, schreef in een tijd waarin de protestantse kinderliteratuur een marginale rol was gaan spelen, spannende avonturenverhalen. Zijn *Snuf de hond*-serie, bestaande uit negen boeken gepubliceerd tussen 1953 en

1985, wordt ook nu nog veel gelezen door christelijke en niet-christelijke kinderen. Christelijke gebruiken als kerkgang en het lezen van de bijbel zijn op een vanzelfsprekende manier verweven in de verhalen en er is sprake van een heldere christelijke moraal. Zijn boeken zijn opnieuw actueel omdat ze verfilmd werden (Van Coillie, Linders, Niewold, Staal, 2004). Sjoerd Kuiper (1952) is een van de eerste Nederlandse auteurs van kinderboeken die in literatuur voor kinderen het christelijk geloof op een open manier tot onderwerp van discussie maakt (Van Coillie, Linders, Niewold & Staal, 2004). Met typeringen als *de traditie centraal* (Jan de Liefde), *protestantse kunst voor kinderen* (W.G. van de Hulst), *de traditie herleeft* (Piet Prins) en *geen antwoorden, maar vragen* (Sjoerd Kuiper) wordt de protestantse traditie samengevat. Ik wil daarbij opmerken dat de koppeling van de namen van auteurs intuïtief tot stand kwam na een eerste bezoek en dus arbitrair is. In hoeverre de auteur naar wie de scholen genoemd zijn, verband houdt met de zienswijzen die ik er aantrof, is aan de lezer zelf.

5.2 SELECTIECRITERIA

5.2.1 OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN

Om de scholen te selecteren werden verschillende selectiecriteria gehanteerd. Criteria die gericht waren op overeenkomst tussen de scholen zijn onder andere hun open protestants-christelijke identiteit en hun grootte. Selectiecriteria die focusten op de verschillen tussen scholen zijn de keuze die zij maakten over de Kinderboekenweek over magie en hun levensbeschouwelijke omgeving. In de volgende paragrafen worden bevindingen als het gaat om de selectiecriteria beschreven.

5.2.2 IDENTITEIT VAN DE SCHOLEN IN DE CASESTUDIES

Uit de schooldocumenten van de vier scholen, waaronder het schoolplan en de schoolgids worden verstaan alsmede documenten van de schoolvereniging, blijkt dat zij tot het open protestants-christelijk onderwijs kunnen worden gerekend. Zij kennen een open toelatingsbeleid en de bijbel wordt gezien als inspiratiebron op basis waarvan de (geloofs)opvoeding wordt vormgegeven. Voor de onderwijspraktijk betekent dit volgens de schooldocumenten dat bijbelverhalen en bijbelse waarden en normen in het licht van de christelijke traditie worden geïnterpreteerd. Men legt bijvoorbeeld verbanden tussen verhalen waar het gaat om belangrijke christelijke waarden als Gods liefde en zorg voor de mens. Ook spiegelt men bijbelverhalen aan het persoonlijk leven van leerlingen en de morele keuzes die zij maken. Daarnaast wordt de bijbel gezien als een belangwekkende exponent van de

christelijke cultuur. In de schooldocumenten wordt benadrukt dat de persoonlijke geloofsbeleving van leerlingen op diverse manieren kan worden geuit: door expressie, met zang, drama, tekenen of schilderen of door vieringen en rituelen als christelijke feestdagen, kerkdiensten of dagopeningen. Ook wordt steeds de op de school in gebruik zijnde godsdienstmethode genoemd.

Naast deze ‘smalle’ opvatting over identiteit wordt in de schooldocumenten ook uitdrukking gegeven aan een brede identiteitsopvatting (zie voor de duiding van ‘smalle’ en ‘brede’ identiteit §2.2.1). De identiteit van de scholen wordt bijvoorbeeld verbonden met pedagogische notie over veiligheid op school, een prettig pedagogisch klimaat, de omgang met elkaar en het rekening houden met individuele mogelijkheden van leerlingen. Soms worden daar onderwijskundige begrippen als ‘zelfstandig werken’, ‘samenwerkend leren’ of ‘adaptief onderwijs’ aan gelieerd. Als doel van het verbinden van bijbelverhalen met de dagelijkse werkelijkheid wordt wel gezien dat leerlingen verantwoordelijkheid leren dragen voor hun keuzes en een persoonlijke geloofsbeleving leren ontwikkelen. De kring die het begin van de dag vormt en centraal staat in het godsdienstonderwijs, wordt gerelateerd aan het leren uiten van gedachten en gevoelens buiten de beslotenheid van het gezin. Dit wordt gezien als een goede voorbereiding op de maatschappij waar mondigheid steeds belangrijker wordt.

In de schoolgids van de W.G. van de Hulstschool wordt de verbinding met de pluriforme populatie benadrukt. De school wordt een christelijke school genoemd waarbij de leerlingpopulatie een afspiegeling vormt van de omgeving, wat betekent dat de leerlingen afkomstig zijn uit verschillende culturen. Daar wordt aan toegevoegd:

“Daar zijn wij blij mee, want onze maatschappij vraagt om ‘samen werken en samen leven’”. Ook in de schoolgids van een van de locaties van de Sjoerd Kuyperschool (de Rank) wordt de diversiteit van de leerlingpopulatie positief benadrukt. De school wordt gekarakteriseerd als een ‘buitenschool’. Het is de enige school in een buurtschap, wat maakt dat ouders niet tussen een variëteit aan scholen kunnen kiezen. Er gaan dan ook zowel kinderen uit christelijke als uit seculiere gezinnen naar toe. De Sjoerd Kuyperschool wordt in het schoolplan gekenmerkt als een open ontmoetingsschool. Dat wil zeggen dat zij er naar streeft om transparant te zijn en open te communiceren met ouders en kinderen, waarbij iedereen het gevoel moet krijgen welkom te zijn. Met de Bijbel als inspiratiebron, willen de leerkrachten en de leerlingen elkaar op school stimuleren tot verantwoordelijkheid voor de aarde en haar samenleving. Belangrijke sleutelwoorden hierbij zijn: ‘openheid’ en ‘respect’. Openheid en respect voor elkaar ongeacht ras, godsdienst of cultuur leidt tot een werkelijke ontmoeting van leerkrachten en kinderen, zowel van kerkelijk

meelevenden, andersgelovigen als niet-gelovigen. Vertaald naar de schoolsituatie betekent bovenstaande dat ook kinderen met een handicap, indien er een optimale kans voor persoonlijke groei en ontwikkeling gerealiseerd kan worden, kunnen worden geïntegreerd in het onderwijs.” (p.8)

De formulering van de identiteitsvisie in schooldocumenten is niet eenduidig. Op de vier scholen verschilt de inhoud van teksten in de schoolgids en het schoolplan. Het komt voor dat de visie op identiteit in de documenten van de schoolvereniging weer anders zijn geformuleerd. Soms ook komen de teksten in de papieren en de digitale versie van de schoolgids niet overeen.

5.2.3 GROOTTE VAN DE SCHOLEN

Voor wat betreft de grootte van hun leerlingpopulatie variëren de scholen van 138 tot 200 gezinnen. Naar de Sjoerd Kuyperschool gaan leerlingen uit 200 gezinnen, verdeeld over drie locaties, die ik namen heb gegeven die typisch zijn voor protestants-christelijke scholen: De Rank, De Ichthus en De Ark. De locaties hebben respectievelijk drie, zes en acht groepen. Ik behandel de drie locaties, die ieder onder leiding staan van een locatieleider, als één school omdat zij één schoolleider hebben en omdat de schoolplannen en schoolgidsen slechts in praktische zin verschillen. De Jan de Liefdeschool heeft kinderen uit 184 gezinnen, verdeeld over elf groepen. Naar de W.G. van de Hulstschool gaan leerlingen uit 165 gezinnen in acht groepen en naar de Piet Prinsschool leerlingen uit 138 gezinnen, eveneens in acht groepen.¹ Het totaal aantal teamleden op de drie locaties van de Sjoerd Kuyperschool is respectievelijk zes, zestien en 20. Op de Jan de Liefdeschool werken 20 teamleden en op de Piet Prinsschool twaalf. Op de W.G. van de Hulstschool werken eveneens twaalf teamleden, inclusief de schoolleider die een ochtend in de week een groep heeft. Uit de vragenlijsten blijkt dat op drie van de vier scholen de verhouding tussen teamleden die beginnend, ervaren en zeer ervaren zijn, in balans is. De W.G. van de Hulstschool heeft een ervaren team. Slechts één leerkracht is beginnend.

5.2.4 KINDERBOEKENWEEK VAN 2005

Hoewel keuzes die op scholen gemaakt werden over de Kinderboekenweek van 2005 een goede manier leek om verschillen tussen scholen in opvattingen over kinderlandliteratuur en identiteit te onderscheiden, bleek dat minder dan gedacht het geval. Deze keuzes blijken ambigu. Volgens de schoolleider van de Sjoerd Kuyperschool heeft de school geparticipeerd in de Kinderboekenweek. Enkele teamleden merken

1] Gegevens over het aantal tot de school behorende gezinnen zijn afkomstig van de schoolleiders.

daarentegen op dat dit in aangepaste vorm is gebeurd. Op de Jan de Liefdeschool zijn teamleden die stellen dat de school er voor heeft gekozen deel te nemen aan de christelijke kinderboekenmaand, terwijl het volgens hun collega's een ieder vrij stond een eigen invulling aan de Kinderboekenweek te geven. Naar de mening van de schoolleider van de Piet Prinsschool is deelgenomen aan de Kinderboekenweek, terwijl de leerkrachten er van overtuigd zijn dat is geparticipeerd in de christelijke kinderboekenmaand. Alleen op de W.G. van de Hulstschool vertellen alle teamleden dat niet is deelgenomen aan de Kinderboekenweek. In de beschrijving van de afzonderlijke casestudies wordt hierop nader ingegaan.

5.2.5 OMGEVING

Drie van de vier scholen, de Sjoerd Kuyperschool, de Piet Prinsschool en de Jan de Liefdeschool zijn dorpsscholen in dorpen die respectievelijk deel uitmaken van gemeenten van 36.000, 22.000 en 18.000 inwoners. De vierde school, de W.G. van de Hulstschool, is een stadsschool in een stad met ongeveer 110.000 inwoners. In de dorpsgemeenschappen waar de Sjoerd Kuyperschool en de Jan de Liefdeschool zich bevinden, wonen veel forensen. Voor de locaties van de Sjoerd Kuyperschool geldt dat de Rank zich in een buurtschap bevindt en de Ichthus en de Ark in de dorpskern zelf. Het dorp waar de Piet Prinsschool is gesitueerd heeft een vrij traditionele populatie met veel families die van oudsher in het dorp wonen. De W.G. van de Hulstschool staat in een stadswijk in een provinciestad die zich de laatste jaren ontwikkelde tot een wijk waar oudere bewoners wegtrekken en jonge, allochtone en autochtone, gezinnen komen wonen. Voor wat betreft het inkomens- en opleidingsniveau van de ouders, zijn volgens het schoolplan de kinderen afkomstig uit alle lagen van de bevolking. Ook wordt opgemerkt dat de gemeente de wijken rond de school karakteriseert als wijken waar “een redelijke mate van zorg is aangaande de risico's voor de kinderen die in de buurt wonen” (p.12). Op de dorpsscholen is een enkele islamitische leerling. Op de W.G. van de Hulstschool neemt het aantal islamitische leerlingen toe. Vooral in de lagere groepen op de school is deze toename goed te zien. Een derde van de leerlingen is islamitisch. In de kleutergroepen is dat de helft.

De drie locaties van de Sjoerd Kuyperschool zijn de enige open protestants-christelijke scholen in het dorp. Daarnaast is er een openbare en een katholieke school. In het grootste dorp binnen dezelfde gemeente zijn zeven open protestants-christelijke scholen en in drie kleinere dorpen nog drie. Naast de protestants-christelijke scholen, zijn in de gemeente in totaal vijf katholieke scholen en vier openbare scholen. In de directe omgeving is een plaats waar naast zes open protestants-christelijke scholen, ook vijf reformatorische scholen zijn.

In het dorp waar de Jan de Liefdeschool staat bevinden zich naast vier open protestants-christelijke ook openbare scholen. De orthodoxe scholen in het dorp waar de Piet Prinsschool staat zijn gereformeerd, hervormd (protestants-christelijk onderwijs op gereformeerde grondslag) en reformatorisch. Volgens de cijfers van de gemeente waar de W.G. van de Hulstschool is gevestigd is sinds 1998 een stijging te zien van het aantal kinderen dat confessioneel (protestants en katholiek) onderwijs bezoekt tegenover een lichte daling van de belangstelling voor het openbaar onderwijs. Tabel 7 toont de andere scholen in de omgeving.

TABEL 7 | SCHOLEN IN DE OMGEVING (BRON: GEMEENTEGIDSSEN)

Omgeving	Open pc scholen	Openbare scholen	Katholieke scholen	Orthodoxe scholen
SJOERD KUYPER	–	1	1	–
JAN DE LIEFDE	3	4	–	–
PIET PRINS	–	1	–	5
W.G. VAN DE HULST	13	19	9	3

Voor de Sjoerd Kuyperschool geldt dat in de directe omgeving een PKN-gemeente en een katholieke kerk zijn te vinden. In andere dorpskernen die ook tot de gemeente behoren zijn orthodoxe en evangelische gemeentes. Het dorp waar de Jan de Liefdeschool is gesitueerd bevindt zich aan de rand van de zogenaamde *bible-belt*. Er zijn zowel liberaal-protestantse, orthodox-protestantse als evangelische kerkgenootschappen. Het dorp waar de Piet Prinsschool is gelegen maakt deel uit van de *bible-belt*. In de dorpsgemeenschap is een zelfstandig functionerende synodaal gereformeerde kerk die zich heeft aangesloten bij de PKN en ressorteert onder een particuliere synode. Daarnaast is in het dorp ook een christelijk gereformeerde kerk die in 1981 is ontstaan doordat een groep gelovigen door een conflict buiten de synodaal gereformeerde kerk was geraakt. Verder is er een aantal orthodoxe kerkgenootschappen, zoals een Nederlands hervormde gemeente, een hersteld hervormde gemeente en twee kerken in de traditie van de gereformeerde gemeente. Er zijn geen evangelische gemeenten. De leerkrachten geven aan dat er wel ouders zijn die met hun kinderen naar evangelische gemeenten in de nabijgelegen stad gaan. In de omgeving van de W.G. van de Hulstschool is een grote variatie aan religieuze gemeenten te vinden. Protestantse gemeenten overheersen daarbij. Tabel 8 laat de religieuze gemeenten in de omgeving van de school zien.

TABEL 8 | RELIGIEUZE GEMEENTEN IN DE OMGEVING (BRON: GEMEENTEGIDSEN)

Omgeving	PKN	RK	Orthodox	Evang.	Islam.
SJOERD KUYPERSCHOOL	+	+	-	-	-
JAN DE LIEFDE SCHOOL	+	-	+	+	-
PIET PRINSSCHOOL	+	-	+	-	-
W.G. VAN DE HULSTSCHOOL	+	+	+	+	+

De achtergrond van de ouders van de vier scholen verschilt van seculier, katholiek, liberaal-protestants, orthodox protestants, evangelisch tot islamitisch. Per school zijn de verhoudingen waarin deze groepen voorkomen anders. Ouders blijken ook te verschillen in het beeld dat zij hebben van de identiteit van de school. Sommige ouders kennen het open protestants-christelijk onderwijs uit hun eigen jeugd en verwachten dat ze op de school van hun kinderen de sfeer zullen terugvinden die ze zich van vroeger herinneren. Er zijn ouders die het vanzelfsprekend vinden dat hun kind naar het open protestants-christelijk onderwijs gaat, omdat zij hen thuis een liberaal christelijke opvoeding geven en van de school verwachten dat deze daar bij aansluit. Sommige orthodox of evangelisch georiënteerde ouders zeggen er van uit te gaan dat de identiteit van een christelijke school aansluit bij hun persoonlijke christelijke opvattingen. Anderen kiezen er bewust voor dat een school hun kind met een breed scala aan christelijke levensovertuigingen in aanraking zal brengen.

Voor sommige ouders wordt het beeld van de school bepaald door traditioneel georiënteerde waardeoriëntaties, zoals een gedegen onderwijskwaliteit (Van der Kley en Felling, 1989). Vormen van functionele gemeenschappen, zoals Dijkstra (1997) die noemde, zijn nog altijd actueel. Een deel van de ouders, leerlingen en teamleden ontmoet elkaar ook buiten schoolverband in kerkelijke gemeentes. In de scholen is het netwerk rond de PKN het meest hecht. Op twee van de scholen is het zo dat orthodox en evangelisch georiënteerde ouders zich hebben georganiseerd in een gebedsgroep.

Alle vier de scholen ressorteren onder open protestants-christelijke schoolverenigingen. Hiervan zijn de aangesloten scholen soms, zoals in het geval van de Sjoerd Kuyperschool en de W.G. van de Hulstschool, beperkt tot een enkele gemeente, terwijl de vereniging bij de twee andere scholen een regionaal karakter heeft. De verenigingen werken samen met algemene schoolbegeleidingsdiensten, uitgezonderd de schoolvereniging waartoe de Piet Prinsschool behoort. Deze is aangesloten bij een orthodox-protestants georiënteerde schoolbegeleidingsdienst. Op de site ervan wordt het bijzondere karakter daarvan benadrukt dat wordt gekenmerkt door het spreken van ‘een gemeenschappelijke taal’:

"Onze medewerkers zijn bekend met het pedagogisch klimaat van protestants christelijke scholen en 'spreken dezelfde taal'. Voor schoolbegeleiding is dit de voedingsbodem om levensbeschouwelijke en onderwijskundige ontwikkelingen op een natuurlijke wijze te integreren. Ook bij de leerlingenzorg speelt de identiteit een belangrijke rol."

(Centraal Nederland, z.d.)

5.3 VORMGEVING VAN DE IDENTITEIT

5.3.1 HET BEGIN VAN DE DAG

In deze paragraaf wordt een portret geschetst van de manier waarop de scholen hun open protestants-christelijke identiteit vormgeven. De Sjoerd Kuyperschool, de Jan de Liefdeschool, de Piet Prinsschool en de W.G. van de Hulstschool zijn scholen waarvan er in Nederland vele zijn. Ze staan in dorpen en steden. Ze bevinden zich in moderne gebouwen in vinexwijken of in oude panden, vaak ettelijke keren verbouwd en ooit gevestigd als 'School met den Bijbel' of 'Christelijke Nationale School'. Zoals Stilma (1987) beschrijft, zijn ze soms na grote inspanning van de over- of betovergrootouders van een deel van de kinderen dat er nu naar school gaat, tot stand gekomen.

's Ochtends vroeg verzamelen de leerlingen en de ouders van de jongste kinderen zich op het plein. Als de bel is gegaan, gaan de leerlingen naar hun klassen waar hun leerkracht op hen wacht. Ouders die zijn meegekomen praten nog even met de leerkracht of bekijken het werk van hun kind. Dan nemen ze afscheid. Sommigen haasten zich naar hun werk. Anderen gaan terug naar huis of blijven in groepjes bij het hek staan praten.

Christelijke rituelen die op een vanzelfsprekende manier deel uitmaken van de schoolidentiteit vinden voornamelijk plaats in de klas. Meestal begint de schooldag voor de kinderen in de kring. In sommige groepen mag een van hen de attributen voor het ochtendritueel pakken: het kleed dat over een tafeltje wordt gelegd, de bijbel en de kaars. De leerkrachten bidden met hun leerlingen voor een goede dag op school. In het gebed worden zieke kinderen genoemd, bekenden die steun nodig hebben of actuele gebeurtenissen. Soms bidden leerkrachten en leerlingen samen het Onze Vader of zingen als gebed een lied. Ook zijn er wel kringgebeden waarin de kinderen zelf mogen aangeven voor wie ze graag willen bidden. Daarna wordt een bijbel- of sleutelverhaal verteld. Ter afsluiting mogen een paar leerlingen een lied kiezen dat zij graag willen zingen. Ze kennen een groot scala aan liederen waarvan ze dikwijls vele coupletten uit het hoofd kunnen zingen. Vaak gaat het om liederen die verbonden zijn met de christelijke traditie. De gezongen liederen

kunnen bijvoorbeeld afkomstig zijn uit het *Liedboek voor de Kerken* of uit andere bundels. Ze gaan ook wel over sociale thema's als samen leven, zonder dat er een direct verband is met het christendom. De keuze voor liederen die in een bepaalde groep wordt gemaakt, is dikwijls afhankelijk van de voorkeuren van een leerkracht. Het komt ook voor dat er – bijvoorbeeld in verband met gemeenschappelijke vieringen – afspraken zijn gemaakt over de liederen die de leerlingen leren. Voorafgaand of aansluitend aan het ochtendritueel krijgen leerlingen de kans te vertellen over wat zij de dag daarvoor of op weg naar school hebben meegemaakt. Als op deze manier de dag geopend is, wordt in de lagere groepen soms eerst een bewegingsspel gedaan. De kinderen hebben tenslotte lange tijd in de kring doorgebracht. Dan gaan de kleuters in hoeken spelen en wordt in de midden- en bovenbouw de reken- of taalmethode opengeslagen. Bij het naar huis gaan wordt de dag met een gebed of een lied afgesloten.

Rituelen en vieringen vinden ook plaats in bredere kring. Soms wordt de dag gezamenlijk met alle groepen geopend, bijvoorbeeld in een maandelijkse bijeenkomst. Christelijke feesten worden – behalve in klassenverband – ook wel gevierd met de hele school, inclusief ouders, in de gemeenschappelijke ruimte van de school of in de kerk. Voor dergelijke vieringen maken de leerkrachten een liturgie waarin de kinderen dikwijls een belangrijke rol hebben in de vorm van spel, het zingen van liederen of het opzeggen van teksten. Soms worden gezinsdiensten voorbereid en uitgevoerd waarbij de school bij de vormgeving van de liturgie samenwerkt met kerken in de omgeving.

Gesprekken tussen teamleden over identiteit vinden meestal plaats 'tussen de bedrijven door'. Ze gaan vooral over organisatorische aspecten zoals de organisatie van vieringen, een gezinsdienst in de plaatselijke kerk of het werken met de godsdienstmethode. Ook tijdens bouw- en teamvergaderingen worden deze onderwerpen besproken. Daarnaast komen soms dilemma's aan de orde, zoals dat van de Kinderboekenweek van 2005. Hoewel in de schooldocumenten ook de brede identiteit wordt benadrukt, richten teamleden zich in hun spreken over schoolidentiteit, zoals onder andere uit onderzoek van Bakker en Rigg (2004) bleek, het gemakkelijkst op de smalle identiteit die zij in hun dagelijkse praktijk vormgeven.

5.3.2 HET VERTELLEN VAN VERHALEN

Enkele keren per week wordt een verhaal voorgelezen of verteld. Het gaat dan om het bijbelverhaal dat volgens het rooster van de lesmethode (dat ook in het schoolblad wordt gepubliceerd zodat ouders daar thuis bij kunnen aansluiten) aan de beurt is. Op alle vier de scholen wordt gewerkt met de godsdienstmethode *Kind op Maandag* (Nederlandse Zondagsschool Vereniging), een methode die in losse afle-

veringen aan de scholen wordt toegestuurd. In interviews met leerkrachten wordt duidelijk dat het onderwijzen uit *Kind op Maandag* voor hen vanzelfsprekend hoort bij het werken op een christelijke school. Om meer zicht te krijgen op de inhoud van deze methode, stellen we ons voor dat het maart 2008 (*Kind op Maandag*, 12 februari-24 maart) is en gaan na hoe de dagopeningen in deze maand in de methode zijn vormgegeven. Voor de kleutergroepen is de doelstelling: *“De kinderen ervaren dat God voor hen zorgt. Ook al dreigt er gevaar, bij God kunnen de kinderen terecht.”* Deze doelstelling is uitgewerkt in de hierna beschreven didactische lijn. Op maandag is er het verhaal over het jongetje Max dat wordt gepest omdat hij bruin is. Zijn moeder raadt hem aan met Mies te gaan spelen die wèl lief voor hem is. Op dinsdag wordt het bijbelverhaal verteld over de blinde die veilig is bij Jezus. Op woensdag doen de kinderen twee spelletjes om goed voor de blinde te zorgen. Op donderdag komt het verhaal over Jezus als de Goede Herder aan de orde en op vrijdag voeren de leerlingen een knutselactiviteit uit naar aanleiding van het verhaal. Voor groep 3 en 4 is een soortgelijke didactische lijn ontwikkeld. In groep 5 en 6 staat het element “zorgzaam zijn voor anderen” sterker centraal. Het doel is nu *“De kinderen ontdekken hoe zorgzaam Jezus is voor de mensen. Ze oefenen in zorgzaam zijn.”* De week wordt begonnen met een verhaal over een meisje dat zorgzaam is voor haar oma. Vervolgens komen de bijbelverhalen over de blindgeborene, over de Goede Herder en over Lazarus aan bod. Voor groep 7/8 is de doelstelling: *“De leerlingen denken na over het begrip ‘goed voor elkaar zorgen’ en gaan op zoek naar het beeld dat herders oproepen.”* Ook hier wordt begonnen met een themaverhaal dat wat meer maatschappelijk gericht is en waarbij een meisje ervoor zorgt dat haar vriendin, van wie de moeder een uitkering heeft, toch mee kan op schoolkamp. Op dinsdag is een gesprek gepland over ziekte en lijden. Op woensdag wordt ingegaan op het begrip herder. Dit wordt gerelateerd aan de geschiedenis en de moderne tijd en er is aandacht voor politieke en religieuze ‘herders’, waarbij men zich niet beperkt tot Nederland of het christendom. Op donderdag is er een discussie over ‘doodgaan’ en op vrijdag een activiteit rond herders en herderinnen in de bijbel waarbij tekstgedeelten met elkaar in verband worden gebracht.

De kern van deze lessen vormt de zorg van God voor mensen en de eigen verantwoordelijkheid van mensen in hun zorg voor elkaar. In de didactische lijn in deze maand wordt voor jonge leerlingen het besef benadrukt dat God voor iedereen zorgt. Naarmate leerlingen ouder worden, wordt steeds meer de eigen rol beklemtoond. Voor jonge kinderen staan afzonderlijke bijbelverhalen centraal, terwijl bij oudere leerlingen interne verbanden worden gelegd tussen verschillende bijbelteksten en externe verbanden met actuele gebeurtenissen en de eigen opvattingen hierover. De methode leert leerkrachten diverse soorten vragen te stellen die de

basis vormen voor gesprekken met kinderen en er op zijn gericht dat bijbelverhalen worden verbonden met het maken van morele keuzes in het dagelijks leven.

Alle leerkrachten noemen als doelen van het godsdienstonderwijs dat leerlingen de bijbelverhalen leren kennen met de achtergronden waartegen deze zich afspeelen en dat zij nadenken over de betekenis van verhalen voor hun dagelijks leven. Sommige meer orthodox georiënteerde leerkrachten noemen daarnaast als doel dat leerlingen belangrijke bijbelse kernwaarden leren herkennen in verhalen. Zoals ook De Haas (1999) liet zien, vertellen zij hoe ‘het grote verhaal’ steeds nadrukkelijker vertaald wordt naar de persoonlijke context van leerlingen. Volgens hen wordt in de godsdienstmethode in toenemende mate kennis van de bijbelverhalen en de sociaal-emotionele betekenis ervan benadrukt, terwijl het accent in hun beleving vroeger sterker op de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen lag. Het vertellen van bijbelverhalen is naar hun mening eerder kennisoverdracht geworden dan geloofsopvoeding. Ze vinden deze ontwikkeling spijtig omdat zij niet langer kunnen overdragen wat de bijbel voor hen een bijzonder boek maakt. Daarnaast betreuren zij het dat bijbelverhalen in veel gevallen niet langer worden verteld, maar voorgelezen. Zij brengen de toenemende diversiteit onder leerlingen en leerkrachten daarmee in verband. Leerlingen hebben niet langer – zoals vroeger – grotendeels een christelijke achtergrond. Ook steeds meer leerkrachten ontberen een vanzelfsprekende kennis van de bijbel.

5.4 LEESCULTUUR

5.4.1 LEESONDERWIJS

Wat zien we als we de school binnenlopen op het moment dat in de verschillende groepen leesonderwijs wordt gegeven? In de kleutergroepen wordt gewerkt op basis van thema’s, zoals de post of de lente. Soms ontwikkelt een leerkracht zo’n thema zelf, maar dikwijls ook maakt zij gebruik van methodes voor ‘voor- en vroegschoolse ontwikkeling’. Een groot deel van het onderwijs in de groepen 1 en 2 is gericht op taalontwikkeling en het vergroten van de woordenschat van leerlingen. Leesvoorbereiding bestaat er uit dat jonge kinderen zich bewust worden van geschreven taal en gaan manipuleren met klanken, bijvoorbeeld door te rijmen. (Prenten)boeken maken deel uit van het dagelijks leven in de kleutergroepen op alle vier de scholen en worden verbonden met verschillende leerdomeinen, zoals Mooren (2000) in zijn dissertatie beschrijft.

In groep 3 zien we hoe is gekozen voor gestructureerde methodes voor aanvankelijk lezen die kinderen leren letters te verbinden met klanken en deze samen

te voegen tot woorden. In dergelijke methodes wordt met niveaugroepen gewerkt waarin kinderen zijn samengebracht die meer of minder instructie nodig hebben. Leerlingen die dat aan kunnen oefenen zelfstandig in het hardop lezen in groepjes of in tweetallen (duolezen). Datzelfde geldt voor de hogere groepen. Scholen zijn gewoon voor ieder onderdeel van het leesonderwijs een aparte methode aan te schaffen. In de midden- en bovenbouw wordt naast de taal- en spellingmethode vaak een lesmethode voor voortgezet technisch lezen gebruikt. Die bevat teksten en leestechische oefeningen waarmee leerlingen steeds langer en moeilijker woorden en zinnen vlot leren verklanken. Daarnaast is er een methode voor begrijpend lezen. Met behulp van de leesstrategieën die leerlingen zich middels de methode eigen maken, leren ze aan teksten betekenis verlenen. In de hoogste groepen is aandacht voor informatieverwerking en -verwerking waarbij leerlingen bronnen leren zoeken en verwerken.

Zowel bij de methodes voor het aanvankelijk lezen als bij de leesmethodes in de midden- en bovenbouw zijn computerprogramma's ontwikkeld die leerlingen kunnen gebruiken om extra te oefenen. Zwakke lezers lezen regelmatig onder begeleiding van leerlingen uit hogere groepen (tutorlezen) of worden – als dat nodig is – begeleid door een leesspecialist (een leerkracht, een intern begeleider of een speciaal opgeleide ouder).

Om te bepalen of leerlingen zich op het gewenste leesniveau bevinden, maken scholen gebruik van toetsen uit het CITO-leerlingvolgsysteem (Arnhem: Cito-groep). Die richten zich zowel op het technisch lezen als op leesbegrip. Een basis voor het technisch leesonderwijs op de school vormt het AVI-systeem.²

Het komt regelmatig voor dat leerlingen die hun overige werk af hebben, een stilleesboek mogen pakken om voor zichzelf te gaan lezen. Daarnaast is het vrij lezen ingepland. Leerlingen kiezen hun boeken uit de klassenbibliotheek of lenen ze in de openbare bibliotheek. Vanaf groep 4 houden leerlingen boekbesprekingen waarbij ze iets vertellen over de inhoud van een zelfgekozen boek, over de auteur en waarbij ze een tekstgedeelte voorlezen.

5.4.2 BOEKENAANBOD

De scholen verschillen in het kinderboekenaanbod dat hun leerlingen ter beschikking wordt gesteld. Op de Sjoerd Kuyperschool, de Jan de Liefdeschool en de W.G. van de Hulstschool heeft iedere groep een eigen klassenbibliotheek. Voor de

2] Het gaat hier om een in de jaren zeventig van de vorige eeuw ontwikkeld systeem, dat werd gebaseerd op de indeling in niveaus van teksten. Door middel van toetsen wordt nagegaan op welk leesniveau een leerling zich bevindt. Vervolgens worden oefeningen aangeboden in teksten van een niveau hoger. Het AVI-systeem wordt door scholen ervaren als eenvoudig en goed hanteerbaar. (Arnhem: Cito-groep)

kleutergroepen betreft het een boekenhoek waar de leerlingen zelfstandig boeken kunnen lezen. Daarnaast is er een plankje met voorleesboeken en soms een thematafel met boeken over het onderwerp waarover op dat moment wordt gewerkt. Voor de groepen drie en vier geldt dat de klassenbibliotheek vooral bestaat uit boeken van educatieve uitgevers die op AVI-niveau zijn gerangschikt en zo aansluiten bij de gemiddelde leesniveaus van de leerlingen. Vanaf groep vijf zijn in de klassenbibliotheek weliswaar boeken van educatieve uitgevers te vinden, maar ook steeds meer boeken van uitgevers die zich nadrukkelijk richten op kinderliteratuur.

Voor twee van de scholen geldt dat de leerkrachten zelf verantwoordelijk zijn voor de totstandkoming van hun klassenbibliotheek. Alleen op de Jan de Liefdeschool doet de schoolleider daar voorstellen voor. De grootte van de boekencollecties in schoolklassen zegt weinig over de kwaliteit er van. Houtveen, Brokamp en Smits (2009) gaan er van uit dat per leerling zeven verschillende boeken aanwezig behoren te zijn in de klassenbibliotheek. Dat is in de meeste groepen geen probleem. Bovenbouwgroepen hebben tussen de 180 en 370 boeken in de kast. Maar de klassenbibliotheeken wekken niet de indruk dat ze weloverwogen en op basis van vastgestelde selectiecriteria tot stand zijn gekomen. Exemplarisch zijn de klassenbibliotheeken op de Sjoerd Kuyperschool. Als in 2005 nieuwe boeken worden aangeschaft, verschillen per locatie de aanschafcriteria. Op de Ichthus wordt afgesproken dat vooral ‘klassiekers’ worden aangeschaft omdat populaire boeken onderhevig zijn aan trends en beter in de openbare bibliotheek kunnen worden geleend. Op de andere twee locaties wordt de aanschaf aan de leerkrachten overgelaten. Dat heeft bijvoorbeeld tot gevolg dat op de Rank een groot aantal ‘paardenboeken’ in de klassenbibliotheek van de bovenbouw staat. De jaargroep van destijds interesseerde zich sterk voor dit onderwerp.

De klassenbibliotheeken bevatten veel boeken waarover de school gratis de beschikking heeft gekregen, zoals kinderboekenweekgeschenken, actieboeken van de christelijke kinderboekenmaand, boeken uit boekenpakketten die via de school aan ouders worden verkocht, waarna de school een aantal pakketten gratis krijgt of afgeschreven boeken van de bibliotheek. Het merendeel van de boeken in de klassenbibliotheeken betreft fictie. Een klein deel bestaat uit informatieve boeken. Naast de collectie in de klassenbibliotheeken is in schoollokalen van bovenbouwgroepen ook dikwijls nog een stapel stripboeken voorhanden.

In de boekencollecties van bovenbouwgroepen van de drie genoemde scholen zien we heruitgegeven oudere klassiekers van algemene uitgevers als *De scheepsjongens van Bontekoe* (Johan Fabricius) of de protestantse klassiekers van W.G. van de Hulst. Ook zijn er internationale klassieke kinderboeken uit de jaren vijftig tot tachtig als *Het kleine huis op de prairie* (Laura Ingalls Wilder), *Pippi Langkous*

(Astrid Lindgren) of de boeken van Roald Dahl. Nederlandse klassiekers zijn *De brief voor de Koning* (Tonke Dragt) of *Oorlogswinter* (Jan Terlouw). In de klassenbibliotheken staan oudere populaire boeken van algemene uitgevers, zoals de boeken van Enid Blyton, de *Kameleon*-serie (H. de Roos) of oudere populaire boeken van christelijke uitgevers, zoals de *Snuf de hond*-serie (Piet Prins). Ook zijn er meer recente populaire boeken, zoals die van Marion van de Coolwijk, Carry Slee, Francine Oomen, Vivian den Hollander of van auteurs van christelijke kinderboeken zoals Vrouwke Klapwijk of Geertje Leguijt. Daarnaast zijn er recente literaire kinderboeken van Rita Verschuur, Joke van Leeuwen, Selma Noort, Peter Vervloed, Peter van Gestel, Ted van Lieshout, Rindert Kromhout, Els Pelgrom, Hans Hagen, Toon Tellegen of Guus Kuijer. Non-fictie gaat over populaire onderwerpen als *rid-ders* of *dinosaurussen*, maar is dikwijls sterk verouderd.

Zoals ook uit eerder onderzoek bleek (zie §1.2.3) verschillen de klassenbibliotheken sterk in de mate waarin zij actueel zijn. Op de Sjoerd Kuyperschool zijn in alle groepen recente en uitgebreide klassenbibliotheken ingericht. Dat wil zeggen dat tenminste de helft van de boeken is uitgegeven in of na 2000. Ook op de Jan de Liefdeschool heeft iedere groep een eigen klassenbibliotheek waaraan met regelmaat nieuwe boeken worden toegevoegd. De klassenbibliotheken op de W.G. van de Hulstschool zijn niet meer actueel. Vooral de boeken in de bovenbouwgroepen hebben veel – lage – leesniveaus en sluiten sociaal-emotioneel niet aan bij de groep waarin ze staan. De collecties wekken een onevenwichtige indruk. Eén van de leerkrachten vindt dat ze geluk gehad heeft. Haar voorgangster had goede contacten met de openbare bibliotheek en haar klassenbibliotheek bevat een groot aantal afgeschreven boeken. Bovendien heeft ze onlangs boeken aan kunnen schaffen voor het recent ingevoerde duolezen. Ook op de andere scholen wordt onderscheid gemaakt tussen de boeken in de klassenbibliotheek en de boeken die functioneren binnen het niveau- of duolezen alsof het om twee van elkaar losstaande collecties gaat. Leerkrachten noemen het gebrek aan financiële middelen als reden dat er weinig nieuwe boeken worden aangeschaft. Ook merken ze, zoals ik in eerder onderzoek (zie §1.2.3) ook vond, op dat het aanschaffen van boeken op de school geen prioriteit heeft.

De Piet Prinsschool is de enige van de vier scholen waar geen klassenbibliotheek aanwezig is. Op deze school tref ik – evenals overigens op een van de locaties van de Sjoerd Kuyperschool, de Piet Prinsschool en de W.G. van de Hulstschool – op de gang een kast met veelal oude boeken aan. Het gaat met name om boeken uit de jaren zestig en zeventig die destijds voor het klassikaal hardop lezen werden gebruikt of uit oude klassenbibliotheken afkomstig zijn. Zij zijn aangevuld met een paar nieuwere boeken. Soms lezen leerlingen boeken uit de kasten wanneer ze hun

bibliotheekboek uit hebben. Leerkrachten op de Piet Prinsschool merken op zich te schamen voor de kast omdat de boeken oud en weinig aantrekkelijk zijn en deze kast het enige boekenbezit vormt.

Van de Piet Prinsschool en twee van de drie schoollocaties van de Sjoerd Kuyperschool gaan leerkrachten regelmatig met hun leerlingen naar de openbare bibliotheek. Op de derde locatie is dat niet het geval, omdat de bibliotheek te ver weg is. Datzelfde geldt voor de Jan de Liefdeschool.

Op de W.G. van de Hulstschool nemen leerkrachten persoonlijk het initiatief om wel of niet naar de bibliotheek te gaan. De leerkrachten van groep 5 en 6 kiezen daarvoor, de leerkracht van groep 8 niet en de leerkracht van groep 7 heeft er pas sinds kort toe besloten.

Leerkrachten noemen als voordelen van de openbare bibliotheek dat leerlingen daar recente boeken kunnen lenen en ook de beschikking krijgen over informatieve boeken. Dat leerlingen in de openbare bibliotheek inderdaad graag informatieve boeken kiezen blijkt wanneer ik de bibliotheekboeken inventariseer die de leerlingen van groep 8 van de Ichthus op dat moment lezen. Ik tref van de 23 boeken elf non-fictie boeken aan, een stripboek en elf fictie-boeken.

In openbare bibliotheken is in principe ieder boek te leen, hoewel bibliotheken soms door scholen onder druk worden gezet bepaalde boeken niet in de kasten te zetten. Een ouder van een van de leerlingen van de Sjoerd Kuyperschool is tevens bibliothecaresse en vertelt dat in de gemeente scholen zijn die hebben bedreigd niet langer in de bibliotheek te zullen komen wanneer daar boeken met magische thema's worden uitgeleend. Het komt voor dat in openbare bibliotheken boeken van christelijke uitgeverij herkenbaar worden gemaakt, zoals in de bibliotheek waar de leerlingen van de Piet Prinsschool in schoolverband hun boeken lenen. Leerkrachten noemen ook dikwijls situaties in de omgeving van de school waarbij bijvoorbeeld de kerk een eigen bibliotheek heeft, of waar een stadsbibliotheek in plaats van een openbare bibliotheek is gevestigd waar niet ieder boek kan worden geleend (zie ook §3.4.5). Geen van de geïnterviewde teamleden is voorstander van een beperking van het boekenaanbod in de bibliotheek.

5.4.3 BELEID

De aard van het leesonderwijs is op de vier scholen gelijk. Het curriculum is programmagericht. Uit de schoolgidsen en schoolplannen wordt duidelijk dat het technisch leesonderwijs een belangrijk speerpunt is. Heel precies wordt aangegeven welke methodes in de verschillende fasen van het leesonderwijs worden ingezet, welke leerlingvolgsystemen worden gehanteerd, welke werkvormen worden gebruikt en hoe met leerlingen die de minimumdoelen voor lezen niet behalen

gewerkt zal gaan worden. Het leesonderwijs zoals dat op de scholen wordt vormgegeven, wordt niet in verband gebracht met opvattingen over identiteit of pedagogische kwaliteit.

Als het gaat om de keuze voor en het omgaan met literatuur komen de scholen overeen in hun deelname aan grote leesbevorderingsprojecten als de landelijke Kinderboekenweek, de kinderboekenmaand of de nationale voorleeswedstrijd. Verschillen zijn onder andere te vinden in de actualiteit van de klassenbibliotheek, het inroosteren van leesbevorderingsactiviteiten of de aanstelling van leescoördinatoren en de taken die zij toebedeeld krijgen.³

Op de Sjoerd Kuyperschool en de Jan de Liefdeschool hecht men aan een actuele klassenbibliotheek. Dat is op de beide andere scholen minder. Op de Jan de Liefdeschool zijn activiteiten als voorlezen of de boekbespreking ingeroosterd, terwijl dergelijke keuzes op de andere scholen aan leerkrachten zelf worden overgelaten. Op alle locaties van de Sjoerd Kuyperschool en de Piet Prinsschool zijn leescoördinatoren aangesteld, op de beide andere scholen zijn deze niet aanwezig. De manier waarop leescoördinatoren invulling geven aan hun taak, verschilt. Op de Sjoerd Kuyperschool houden zij zich bezig met de organisatie van leesbevorderingsprojecten en het bestellen van boeken en zijn zij weinig betrokken bij de leescultuur in de groepen. De leescoördinator van de Piet Prinsschool is juist meer actief in de groepen. Ze raadt collega's boeken aan en bespreekt met hen werkwijzen die ze in de klas kunnen toepassen. Leescoördinatoren hebben beperkte mogelijkheden. Ze hebben een gering aantal uren voor hun taak en combineren die met hun functie als leerkracht.

In de schooldocumenten is niet veel over literaire socialisatie te vinden. Incidenteel wordt het belang van voorlezen genoemd of het houden van boekbesprekingen door leerlingen. Alleen in de schoolgids van de Piet Prinsschool wordt expliciet gerefereerd aan leesplezier. Het formele beleid wordt door de leerkrachten niet altijd uitgevoerd. Leerkrachten op de Jan de Liefdeschool of de W.G. van de Hulstschool volgen niet allemaal het voorleesbeleid of het beleid om leerlingen vanaf groep 3 boekbesprekingen te laten houden. Externe prikkels blijken het beleid op het gebied van lezen te kunnen stimuleren. De Piet Prinsschool en de W.G. van de Hulstschool zijn beide door de onderwijsinspectie aangesproken op de kwaliteit van hun leesonderwijs en hebben dit als een speerpunt opgenomen in hun schoolplan. De actualisering van de bibliotheken en het opleiden van leescoördinatoren op de Sjoerd Kuyperschool is tot stand gekomen met gemeentelijke subsidies.

3] De Nationale Voorleeswedstrijd wordt georganiseerd door de CPNB, Stichting Lezen en de Vereniging Openbare Bibliotheken

5.4.4 DE ROL VAN DE LEERKRACHT

Uit de gesprekken met teamleden blijkt dat zij het bevorderen van een positieve leesattitude van leerlingen vooral in een didactisch kader plaatsen dat geënt is op technische leesvaardigheid en begrijpend lezen. Zij zeggen dikwijls dat ze vinden dat leerlingen te weinig lezen. Teamleden noemen als het gaat om activiteiten die de leescultuur betreffen vooral leerling-activiteiten als het stil voor zichzelf lezen, boekbesprekingen door leerlingen of het invullen van evaluatieformulieren naar aanleiding van gelezen boeken. Leerkrachtactiviteiten zoals het begeleiden bij de boekkeuze, het presenteren van boeken of het uitwisselen van leeservaringen met leerlingen en het begeleiden daarvan krijgen minder aandacht. Wel vinden ze voorlezen belangrijk. Overigens merken vooral bovenbouwleerkrachten op – zoals ik in eerder onderzoek ook vond (zie §1.2.3) – weinig aan voorlezen toe te komen. Als belangrijkste reden noemen ze tijdgebrek of gebrek aan concentratie bij leerlingen. Het werken aan de literaire ontwikkeling van leerlingen via de taal- of leesmethode wordt slechts door een leerkracht genoemd. Het is niet duidelijk of teamleden methodische activiteiten overslaan of die niet zien als behorend tot de leescultuur in de klas.

Uit de resultaten van vragenlijsten voor teamleden blijkt dat slechts een kleine minderheid van de respondenten van de Sjoerd Kuyperschool en de Jan de Liefdeschool aangeeft de eigen klassenbibliotheek niet te kennen. Op de W.G. van de Hulstschool is dit voor een derde van de leerkrachten het geval. De Piet Prinsschool heeft geen klassenbibliotheek. In de interviews wordt duidelijk dat teamleden onder kennen verstaan dat zij een globale indruk van de boeken in de klassenbibliotheek hebben. Naar aanleiding van de vraag in de vragenlijst over bronnen waaraan zij hun kennis over kinderliteratuur ontleen, vind ik geen verschillen tussen de scholen. Vooral algemene tijdschriften, zoals de *Libelle*, uitgaven van de CPNB rond de Kinderboekenweek, onderwijsprojecten van de bibliotheek, educatieve uitgeverijen, populaire onderwijstijdschriften als *Jeugd, School en Wereld (JSW)*, bezoek aan de bibliotheek en de boekhandel en het zelf lezen van kinderboeken, blijken tot kennis over kinderliteratuur te leiden. Otter (1998) en Chorus (2007) wijzen op de geringe aandacht in pabo-curricula voor jeugdliteratuur. Uit de vragenlijst blijkt dat over de invloed van de opleiding bij de totstandkoming van kennis over kinderliteratuur de meningen zijn verdeeld. In de interviews noemen teamleden dat zij boeken kennen omdat zij die hebben gebruikt als voorleesboek in de klas of omdat zij zich die herinneren uit hun eigen jeugd. Teamleden met kinderen refereren in hun opvattingen over kinderliteratuur dikwijls aan de manier waarop kinderboeken in het eigen gezin een rol spelen.

Vooral leerkrachten die zelf veel (kinder)literatuur lezen, zijn zich, zoals beschreven door Van Lierop-Debrauwer (1990) of Ghesquière (2004), bewust van de grote rol die zij als bemiddelaar kunnen hebben. Zij zijn het ook – het gaat hier om vier geïnterviewde leerkrachten op een totaal van 34 – die tijdens gesprekken spontaan de kwaliteit van boeken ter sprake brengen. Zij spreken bijvoorbeeld over de bijzondere inhoud van de boeken van Ida Vos, het taalgebruik en de humor in de boeken van Roald Dahl of het verschil in kwaliteit tussen boeken waarin magie een rol speelt. Wanneer teamleden in de interviews wordt gevraagd te reageren op de meegebrachte boeken zijn er twee die een sprookjesboek, een uitgave van een warenhuis van geringe kwaliteit, afwijzen omdat het niet aan hun esthetische eisen voldoet. Griezelsboeken van mindere kwaliteit worden op kwaliteitsgronden nauwelijks afgekeurd. Ethische argumenten worden niet genoemd. Wanneer teamleden tegen die boeken bezwaren hebben, is dat op levensbeschouwelijke grond.

In de praktijk van het werken met boeken zijn discrepanties zichtbaar. De resultaten van de vragenlijsten van teamleden op alle scholen laten zien dat respondenten voldoende op de hoogte denken te zijn van de manier waarop in de klas met kinderboeken kan worden gewerkt. Teamleden merken daarentegen in de interviews op dikwijls niet goed raad te weten met werkvormen rond kinderliteratuur. Redenen zijn volgens hen onzekerheid, het gebrek aan vaardigheden om over boeken te kunnen communiceren, het idee bij het uitvoeren van activiteiten buiten de methode om het risico te lopen dat 'het niet goed zal zijn' of een gebrek aan leeservaring en kennis van boeken. Uit de resultaten van de vragenlijsten van teamleden op alle scholen blijkt dat respondenten het spreken over kinderliteratuur belangrijk vinden. In de interviews vertellen teamleden dat gesprekken over boeken een brug kunnen slaan tussen de leefwereld van leerlingen en de maatschappij of leerlingen kunnen helpen breder te leren kijken. In de praktijk blijkt dat zij met hun leerlingen regelmatig spreken over maatschappelijke gebeurtenissen, maar dat boeken daarbij geen rol spelen. Het uitwisselen van leeservaringen gebeurt, zoals ook uit internationaal onderzoek van Morrison, Jacobs & Swinyard (1999) blijkt, weinig en dan vooral bij leerkrachten met een sterk ontwikkelde lezersidentiteit.

Teamleden vertellen dat het vooral leerlingen zelf zijn die het initiatief nemen tot gesprekken over boeken, bijvoorbeeld wanneer zij in een boek iets tegenkomen waarover zij vragen hebben of wanneer een boek dat wordt voorgelezen veel emotie oproept. Titels die in dit verband worden genoemd is *Achtstegroepers huilen niet* of *Meester Jaap* van Jacques Vriens.

Teamleden kennen zichzelf ten aanzien van boeken een adviserende functie toe. Uit de vragenlijst blijkt dat een meerderheid van de teamleden op alle scholen vindt dat leerkrachten leerlingen moeten helpen kinderboeken te kiezen. Uit de

bibliotheekbezoeken waaraan ik deelneem, blijkt dat het amper voorkomt dat leerkrachten kinderen gericht en pro-actief adviseren over een boek.⁴ Als leerlingen de boeken die zij hebben gekozen aan hun leerkrachten laten zien, bestaat de reactie van leerkrachten er uit dat zij aangeven of het boek geschikt is voor de leeftijd van het kind en – op basis van het lezen van de flaptekst – soms ook of het aansluit bij de identiteit van de school.

5.5 EEN EERSTE BEELD VAN DE SCHOLEN

In dit hoofdstuk werd de manier geschetst waarop in de direct waarneembare dagelijkse praktijk de leescultuur en de levensbeschouwelijke schoolidentiteit worden vormgegeven. Het formele schoolbeleid blijkt vooral gericht op technisch en begrip-pend lezen. Voor literaire socialisatie is geen aandacht. Het boekenaanbod en het omgaan met boeken worden er dan ook door bepaald dat boeken middelen zijn om te leren lezen. Teamleden vinden het belangrijk dat leerlingen plezier in lezen hebben, omdat zij dan meer lezen en hun leesresultaten zullen verbeteren. Met ‘leesplezier’ associëren zij vooral ‘leuke boeken’. Selectie van ‘leuke boeken’ gebeurt op het gevoel. Teamleden lijken niet altijd de taal voorhanden te hebben om het begrip ‘leuk’ te specificeren. Boeken worden afgewezen wanneer zij niet aan het criterium ‘leuk’ voldoen of levensbeschouwelijk onacceptabel worden gevonden. Esthetische of ethische criteria worden amper genoemd. Bij de boekkeuze spelen begrippen als willekeur, gemak, eenvoudige verkrijgbaarheid of financiële middelen een rol. Boeken sluiten in zoverre aan bij de leerlingpopulatie dat leeftijd of niveau bepalend zijn voor de selectie. Leerkrachten zijn meestal zelf verantwoordelijk voor het kiezen van nieuwe boeken. Toch blijken zij de boeken in hun klassenbibliotheek dikwijls niet te kennen en deze ook niet te gebruiken in hun lesactiviteiten.

Teamleden focussen niet zozeer op doelen in relatie tot literaire socialisatie, maar eerder op activiteiten. Daarbij stellen ze leerlingactiviteiten als vrij lezen of het verzorgen van boekbesprekingen centraal en kennen zichzelf vooral een faciliterende rol toe. Alleen een enkel teamlid dat zelf enthousiast lezer is vormt hierop een uitzondering en geeft wél een positieve leescultuur vorm. Dat betekent dat de manier waarop aandacht wordt gegeven aan literaire socialisatie per leerkracht en dus ook per basisschoolgroep verschilt. Maar in het algemeen kan worden gezegd dat het uitwisselen van leeservaringen tussen leerkracht en leerlingen of het ondersteunen van leerlingen bij het leren kiezen van boeken, weinig plaatsvindt. In de

4] Overigens moet daarbij worden aangetekend dat er tijdens de vier bezoeken die ik met klassen aan de bibliotheek bracht geen enkele keer een bibliotheekmedewerker beschikbaar was om de leerlingen van advies te voorzien.

schoolteams is leesbevordering met name onderwerp van gesprek als het gaat om organisatie. Zo worden bijvoorbeeld gemeenschappelijke voorleesmomenten in herinnering gebracht en tijdstippen afgesproken waarop in de school alle leerlingen vrij lezen.

Verder werd duidelijk dat tussen de scholen overeenkomsten bestaan in de manier waarop in de schooldocumenten de levensbeschouwelijke identiteit is beschreven en in de wijze waarop die wordt geïmplementeerd. De formele identiteit van de school leeft niet sterk en zowel in teambesluiten als door teamleden in hun groepen wordt de smalle identiteit beklemtoond. Gesprekken over identiteit betreffen, evenals die over leesbevordering, met name organisatorische kwesties. Voor wat betreft de praktische vormgeving van de identiteit, is de godsdienstmethode belangrijk. Bijbelverhalen, sleutelverhalen en het uitwisselen van ervaringen naar aanleiding daarvan, staan in de godsdienstlessen centraal. Teamleden kleuren het levensbeschouwelijk onderwijs in hun eigen groep op een persoonlijke manier in.



6 DE SJOERD KUYPERSCHOOL

In dit hoofdstuk staat de Sjoerd Kuyperschool met haar drie locaties, de Rank, de Ichthus en de Ark centraal. Op de Rank is een verbouwing in volle gang als ik er tussen mei en september 2007 mijn onderzoek uitvoer. De hele gemeenschap rond de school draagt een steentje bij en is trots op de vorderingen. De Ichthus en de Ark liggen er in hun stille dorpswijken rustiger bij.

6.1 INLEIDING

De Sjoerd Kuyperschool is de eerste van de vier scholen waar ik met teamleden spreek over hun opvattingen over genres, inhouden en functies van boeken. Ik ben geïnteresseerd in opvattingen over de leescultuur op de school, identiteitsopvattingen, pedagogische opvattingen en opvattingen over de protestants-christelijke leestradiatie. Met het oog op het duiden van de opvattingen van teamleden en het vergelijken van de scholen worden aandachtspunten als schoolbeleid, het schoolteam, de leerlingpopulatie, de omgeving van de school en ouders in het onderzoek van de school meegenomen.

De Sjoerd Kuyperschool wordt in dit hoofdstuk kort geïntroduceerd, onder andere door te beschrijven welke teamkeuzes op de school zijn gemaakt als het gaat om kinderliteratuur en identiteit. Vervolgens worden opvattingen van teamleden over schoolidentiteit en de verbinding daarvan met ideeën over kinderliteratuur beschreven. Ook is aandacht voor de vraag hoe de relatie is tussen identiteit en pedagogische kwaliteit en op welke manier het denken over kinderliteratuur daarin past. Tot slot worden deze onderwerpen beschouwd vanuit het perspectief van ouders.

De Sjoerd Kuyperschool is een school met een grote diversiteit aan boeken. In 2005 heeft de school deelgenomen aan de Kinderboekenweek over magie.

Fantasy- en griezelboeken zijn er volop. Christelijke kinderboeken staan wel in de klassenbibliotheken, maar het gaat om een kleine minderheid en betreft vooral cadeau-exemplaren en oudere boeken, zoals *Snuf de hond* (Piet Prins) of *Narnia* (C.S. Lewis). Boeken waarin het christendom op een meer filosofische manier wordt benaderd, zijn weinig op de school. De leerlingpopulatie van twee van de drie locaties bestaat uit leerlingen die in het dorp waar de Sjoerd Kuyperschool zich bevindt, wonen. Locatie de Ichthus is te vinden in een wijk met wat beter gesitueerden, terwijl locatie de Ark zich in een sociaal zwakkere wijk bevindt. De leerlingen van de Rank wonen op het omringende platteland. De Rank is er de enige school in de verre omtrek. Een deel van de leerlingpopulatie is daarom afkomstig uit niet-christelijke gezinnen. Uit de vragenlijsten die 30 van de 42 teamleden van de Sjoerd Kuyperschool hebben geretourneerd, blijkt dat zij in grote meerderheid lid zijn van de PKN. Ruim driekwart noemt zich kerkelijk meelevend. Dat geldt eveneens voor de 62 van de 200 ouders die de vragenlijst hebben ingevuld. De omgeving kan, zowel voor wat betreft omringende scholen als kerkgenootschappen, worden gekarakteriseerd als liberaal-protestant, hoewel de wijdere omgeving orthodoxer georiënteerd is.

Voorafgaand aan het onderzoek heeft, naast de interviews met teamleden, een voorgesprek met de schoolleider en de drie locatieleiders plaatsgevonden. Ook zijn er teampresentaties op de drie locaties geweest. Tijdens de uitvoering van de case-studie is een gesprek met de directeur van de schoolvereniging gevoerd. Daarnaast werd een groepje hardop lezende leerlingen geobserveerd en een aantal boekbesprekingen dat door leerlingen werd uitgevoerd, bijgewoond. Naast de formele interviews zijn er incidentele gesprekken gevoerd met teamleden. Bovendien heb ik deelgenomen aan een bijeenkomst van de identiteitscommissie van de schoolvereniging waar ook een vertegenwoordiger van de Sjoerd Kuyperschool deel van uitmaakt. Na afloop is er een afsluitende presentatie verzorgd voor het team.

Ongeveer een kwart (12) van het totaal aantal teamleden (42) werd geïnterviewd. Van de 42 teamleden retourneerden 30 de vragenlijst. Tabel 9 biedt een overzicht en een typering van de geïnterviewde teamleden.

TABEL 9 | GEÏNTERVIEWDE TEAMLEDEN SJOERD KUYPERSCHOOL

Locatie	Naam	Functie	Ervaring	Lidmaatschap kerk	Kerkelijk meelevend	De school mag meedoen met een kinderboekenweek over magie
	Rogier	schoolleider	zeer ervaren	PKN	+	ja
DE RANK	Gjelt	locatieleider	zeer ervaren	PKN	+	ja
	Annelies	leerkr. 6,7,8 leescoördinator	ervaren	PKN	-	ja
	Carola	leerkr. 6,7,8	beginnend	PKN	+	enigszins mee eens
DE ICHTUS	Evelien	locatieleider	zeer ervaren	PKN	-	ja
	Govert	leerkr. 7,8	beginnend	PKN	+	ja
	Hester	intern begeleider	zeer ervaren	PKN	+	ja
	Hanna	leerkr. 1,2 leescoördinator	zeer ervaren	PKN	+	enigszins mee eens
	Hilde	leerkr.3	zeer ervaren	PKN	+	niet eens, niet oneens
	Ieteke	leerkr.5	zeer ervaren	evangelisch	+	ja
DE ARK	Inge	Locatieleider	zeer ervaren	PKN	+/-	ja
	Mariëtte	leerkr.5, leescoördinator, intern begeleider	ervaren	orthodox	+	ja

6.2 EEN EERSTE KARAKTERISERING VAN DE SCHOOL

Deelname aan de kinderboekenweek

Overwegingen om te participeren in de Kinderboekenweek over magie waren naar de mening van de schoolleider deels ideologisch. Het team is volgens hem principieel van mening dat op school geen boeken bij kinderen zouden moeten worden weggehouden. Meer pragmatische argumenten waren destijds dat kinderen buiten de school ook worden geconfronteerd met fantasy-boeken en dat het – bijvoorbeeld in het geval van *Harry Potter* – gaat om boeken die zo populair zijn dat het onrealistisch is ze niet op school aan te bieden. Bovendien neemt de school ieder jaar deel aan de Kinderboekenweek en zag men geen reden daarop in 2005 een uitzondering te maken. Teamleden waren eveneens van mening dat curriculumwijzigingen niet gestoeld kunnen zijn op bezwaren van ouders. Uit tabel 10 blijkt dat een meerderheid van de teamleden die de vragenlijst retourneerde het eens is met deelname aan de Kinderboekenweek over magie en slechts een respondent het daarmee oneens is.

TABEL 10 | MENING VAN RESPONDENTEN OVER DEELNAME VAN DE SCHOOL AAN EEN KINDERBOEKENWEEK OVER MAGIE (N=30)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens
De school mag meedoen met een kinderboekenweek over magie.	18	8	3	1	0

De interviews laten zien dat het beeld dat teamleden hebben van de besluitvorming over de Kinderboekenweek van 2005 minder eenduidig is dan de schoolleider schetst. De locatieleiders en het grootste deel van de leerkrachten beamen in de interviews dat de school gekozen heeft voor participatie in de Kinderboekenweek. Maar volgens Hilde en Hanna (locatie de Ichthus) is destijds in een teamvergadering besloten om mee te doen in aangepaste vorm. Dat wilde volgens hen zeggen dat de leerlingen niet in aanraking zouden worden gebracht met controversiële titels als *Harry Potter* of *De Griezelsbus*. Hilde geeft als reden dat zij zelf op levensbeschouwelijke gronden bezwaren had tegen het thema en ook Hanna noemt dat dit besluit is genomen op grond van de bezwaren van Hilde. Volgens beiden was tevens een reden dat er ouders naar de school kwamen om te worden geïnformeerd over de invulling die de school aan de Kinderboekenweek zou geven. Noch de andere leerkrachten van locatie de Ichthus noch de schoolleider zeggen dat de Kinderboekenweek in aangepaste vorm zou zijn uitgevoerd. Zij herinneren zich ook niet dat er in een vergadering in die zin over is gesproken.

Het eerste contact

Het eerste contact met de Sjoerd Kuyperschool wordt gelegd met de schoolleider die graag wil participeren in het onderzoek. Een van de redenen daarvoor is dat hij hecht aan aandacht voor leesbevordering op school. De schoolleider is er trots op dat op alle drie de locaties een leescoördinator is aangesteld en de scholen sinds 2005 de beschikking hebben over gesaneerde klassenbibliotheken. Een andere reden is dat in het recente verleden een aantal keren discussies in de teams hebben plaatsgevonden over dilemma's die de relatie tussen de schoolidentiteit en magie betroffen en waarvan dikwijls de bezwaren van een teamlid of enkele ouders de aanleiding vormden. De schoolleider noemt naast de discussie rond de Kinderboekenweek een dilemma rond de participatie in een heksenproject in de gemeente, waarbij de school etalagemateriaal voor winkeliers in het dorp zou ontwerpen. Hierin hebben

de locaties verschillende beslissingen genomen. Aan het project hebben de Rank en de Ark deelgenomen. In het team van de Ichthus is besloten niet te participeren, omdat men eerder problemen met ouders had gehad en een van de leerkrachten (Hilde) zich uitsprak tegen het project. Ook was er discussie rond de deelname aan Halloween waartegen een ouder via de MR bezwaar aantekende, waarna alle locaties besloten niet deel te nemen.

Dat het onderwerp kinderliteratuur en magie voor teamleden leeft, blijkt wanneer een leerkracht tijdens een van de teampresentaties waarin het onderzoek wordt geïntroduceerd, vertelt dat ze heeft gehoord dat leerlingen in Denemarken leren lezen met globaalwoorden als trol, spook en vampier. Haar collega's zijn het er over eens dat iets dergelijks op Nederlandse protestantse scholen onmogelijk zou zijn. Ook ontstaat een spontaan gesprek over persoonlijke ervaringen met heksenfeestjes thuis waar bepaalde kinderen van hun ouders niet naar toe mochten gaan.

Een derde reden om mee te doen aan het onderzoek is dat de schoolleider van mening is dat op scholen met een open protestants-christelijke signatuur een liberaal beleid dient te worden gevoerd ten aanzien van identiteit en dat het gesprek hierover door het onderzoek op gang kon worden gebracht. Voor de omgang met kinderliteratuur betekent een liberaal beleid dat naar zijn mening dat een grondhouding moet zijn dat ieder boek op school kan worden aangeboden. Vervolgens maakt een team de afweging of aan projecten wel of niet wordt deelgenomen. Daarbij kunnen nooit individuele opvattingen van ouders leidend zijn. Een team komt op basis van argumenten tot een beslissing. Hij zegt deze visie ook uit te dragen op de locaties van zijn school en binnen de schoolvereniging. Met name in de vereniging heeft hij het gevoel geen gehoor te vinden. In zijn ervaring sluit zijn opvatting niet aan bij die van andere scholen binnen de vereniging. Hij is van mening dat de vereniging op het gebied van identiteit niet altijd heldere standpunten inneemt. Al in een eerste gesprek noemt de schoolleider het advies van de directeur van de schoolvereniging uit mei 2007 om *Ontsnapt uit de Dode Hoek* (zie §3.4.3) niet aan de leerlingen mee te geven. De achtergrond van dit advies was dat een schoolleider van een van de scholen in de vereniging zijn bezwaren kenbaar had gemaakt aan de directeur door in een email een deel van de tekst te citeren. De directeur reageerde daarop met een email naar alle scholen met de aanbeveling het boekje niet te verspreiden. Volgens de schoolleider werd tijdens het daarop volgende schoolleidersoverleg met geen woord over de kwestie gerept. Als hij uitleg vraagt, blijkt de schoolleider die bezwaar had aangetekend, het boekje niet te hebben gelezen. Alleen al de auteursnaam Paul van Loon en een blik op de eerste pagina waren voor hem voldoende om er tegen in het geweer te komen. Overigens merkt de schoolleider op dat op zijn scholen het boekje al was verspreid voor het advies hem bereikte.

6.3 DENKEN OVER IDENTITEIT

Een open identiteitsbeleid

In de interviews blijkt dat leerkrachten, locatieleiders en de schoolleider 'openheid' karakteristiek vinden voor de Sjoerd Kuyperschool. Zij verbinden dit met het liberaal-protestantse karakter van de schoolpopulatie. Een deel van de teamleden van de Sjoerd Kuyperschool vergelijkt de open sfeer op de school met die op scholen in de omstreken. Deze teamleden noemen in het bijzonder de scholen in de grootstere dorpskern van de gemeente, waarvan naar hun mening de populatie een orthodoxe karakter heeft. In hun beleving moeten leerkrachten op dergelijke scholen soms op een krampachtige manier meebewegen met orthodoxe en evangelische ouders om hen niet voor het hoofd te stoten. Zij prijzen zich gelukkig dat dit op de Sjoerd Kuyperschool niet nodig is. Ook de onderlinge omgang op de school wordt door de teamleden getypeerd als 'open'. Ze bedoelen daarmee dat zij het gevoel hebben hun persoonlijke visie te kunnen verwoorden en daarin ook te worden gehoord. Zij voelen zich geaccepteerd door hun collega's. Terwijl teamleden in de interviews eensgezind zijn over de 'open identiteits sfeer' op de school, laten de resultaten van de vragenlijsten zien dat onder hen verdeeldheid is over de vraag of zij de christelijke levensovertuiging willen uitdragen of kinderen in aanraking willen brengen met het christelijk gedachtegoed. Kennelijk kent deze 'sfeer' voor verschillende teamleden een andere invulling.

Hoewel de schoolleider nadrukkelijk probeert een beleid te voeren waarvan het beklemtonen van de open protestants-christelijke identiteit van de school de basis vormt, wordt de open sfeer door leerkrachten niet in verband gebracht met de opstelling van de schoolleider of het beleid dat hij voorstaat. De leerkrachten die ik sprak hebben het gevoel dat de open sfeer niet zozeer het gevolg is van formeel identiteitsbeleid, waarmee zij overigens ook niet bekend zijn, maar eerder van de samenstelling van het team en onderlinge gesprekken 'in de wandelgangen'. Alleen Hester relateert de openheid op de scholen en de visie op identiteit wel aan de persoon van de schoolleider en de manier waarop hij leiding geeft. Zij vergelijkt de sfeer op de school (De Ichthus), waar ze pas sinds kort werkt, met de situatie op haar vorige school, waar de problematiek rond kinderboeken en identiteit sterk speelde en waar de directie zich 'in allerlei bochten wrong' om aan bezwaren van ouders tegemoet te komen. Ze concludeert dat in haar nieuwe werksituatie de manier van denken anders is. Beleid wordt bepaald door de school en niet door ouders.

Opvattingen over identiteit

In de gesprekken die ik op de Sjoerd Kuyperschool voer ben ik zowel geïnteresseerd in de keuzes van het team als geheel als in de manier waarop individuele teamleden

identiteit verbinden met het omgaan met kinderliteratuur. Hoewel teamleden in de interviews niet wordt gevraagd hun persoonlijke levensbeschouwelijke overtuiging te expliciteren, raken de gesprekken daar dikwijls toch aan. Zo blijkt, zoals ook De Wolff (2000) of De Roest en Stoppels (2007) opmerkten, dat liberaal-protestantse, orthodoxe of evangelische opvattingen niet hoeven samen te gaan met het lidmaatschap van een bepaalde kerkelijke gemeente. Hilde is lid van de PKN en heeft meer orthodox getinte opvattingen, terwijl Ieteke lid is van een evangelische gemeente en haar opvattingen eerder gekenmerkt kunnen worden als liberaal-protestant.

De leerkrachten baseren hun opvattingen over identiteit niet op de visie zoals die in de schooldocumenten is verwoord en waar de school wordt getypeerd als een 'ontmoetingsschool'. Zij kennen – met uitzondering van Hilde – de tekst niet en, zoals ook uit onderzoek van Van Hardeveld (2003) en Bakker en Rigg (2004) blijkt, leeft de inhoud van deze documenten niet voor hen.

Hilde is de enige die het identiteitsbeleid van de school kritiseert. Zij is van mening dat de school waar zij werkzaam is, niet duidelijk staat voor een christelijke identiteit. Ze vindt keuzes die gemaakt worden te vrijblijvend. Zij zou bijvoorbeeld graag zien dat het aannamebeleid anders is. Ze is van mening dat, wanneer je werkelijk een christelijke school wilt zijn, dit moet blijken uit het aanstellen van leerkrachten die niet alleen een Diploma Bijbels Onderwijs hebben of lid van een kerk zijn, maar duidelijke keuzes maken met betrekking tot het christelijk geloof. Ze vergelijkt de situatie met een dorp in de omgeving waar de open protestantse scholen hun identiteit op een orthodox gekleurde manier neerzetten. Tegelijk merkt ze op dat het aannamebeleid niet anders dan kan samenhangen met de omgeving van de school. Evenals de andere teamleden concludeert ook zij dat de leerlingpopulatie de laatste jaren erg is veranderd. Ze spreekt over levensbeschouwelijke leerlingdiversiteit in termen van leerlingen die 'naar de kerk gaan' en die 'niet naar de kerk gaan'. Dit nuanceert de bevindingen van Bakker en Rigg (2004) die al concludeerden dat leerkrachten weinig oog hebben voor levensbeschouwelijke diversiteit.

"Mijn dochter werkt daar op een gewone christelijke school. Het christelijk onderwijs is er anders vormgegeven, maar het aannamebeleid is ook anders. Als je dat hier ook wilt, moet je beginnen bij een strenger aannamebeleid, maar ik zie wel een dilemma. Een school is ook een weerslag van de plaats zelf. En dat is met deze scholen ook. Ons dorp heeft geen orthodoxe of evangelische ouders. Er zijn veel mensen die zeker niet wekelijks in de kerk komen, maar zo nu en dan, als ze er nog komen. Dan weet je ook hoe de scholen zijn. Dat gezelschap zie je in de kinderen en in de leerkrachten hier op school. Een strenger aannamebeleid zou hier niet werkbaar zijn, maar ik zou wel liever willen dat ze wat strenger zijn."

Het begrip 'christelijke ontmoetingsschool', zoals zij dat uit het schoolplan kent en waarmee de identiteit van de school wordt aangeduid, typeert voor haar de veranderingen in de traditie van het open protestants-christelijk basisonderwijs van de laatste jaren. Zij kent er een positieve betekenis aan toe, omdat ze in haar functie van leerkracht kinderen die anders niet met het geloof in aanraking komen, daarmee in contact kan brengen. Tegelijk worstelt zij met de vraag hoe zij in haar persoonlijke geloofsopvattingen, haar visie op de identiteit van een protestants-christelijke school en haar pedagogische opvattingen, een evenwicht kan vinden op een school waar een pluriformiteit aan zienswijzen praktisch is. Immers, zelf probeert zij volgens bijbelse waarden en normen te leven en is zij van mening dat de school exclusief is bestemd voor ouders die daar eveneens voor kiezen. Maar ze realiseert zich ook dat deze zienswijze niet past bij de open identiteit van de school. Haar leerlingen groeien immers in heel verschillende situaties op.

Ook voor Mariëtte geldt dat haar persoonlijke levensbeschouwelijke visie niet overeenkomt met de liberaal-protestantse schoolidentiteit. Evenals Hilde maakt ook zij voor haar leerlingen soms keuzes die zij in haar persoonlijk leven op een andere manier zou vormgeven.

"Twee ouders van hetzelfde geslacht passen niet bij mijn overtuiging, maar het is wel de maatschappij. Je kunt zelf wel iets niet wenselijk vinden, maar het is de realiteit."

In de manier waarop geïnterviewde teamleden de identiteit van de school beschouwen, vind ik grofweg een tweedeling. Een deel van de teamleden als Gjelt, Evelien, Inge, Hester en Ietke benadrukken dat zij werkzaam zijn op een school met een open protestantse identiteit. Zij verstaan daaronder dat de school open staat voor iedere leerling ongeacht zijn of haar achtergrond. Voor deze teamleden geldt dat hun visie op de schoolidentiteit aansluit bij hun persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen. Soms zijn er meningsverschillen met collega's of ouders met een meer orthodox georiënteerde visie op identiteit, maar zij weten zich in hun opvattingen gesteund door het identiteitsklimaat in de school. Ook Hilde en Mariëtte zijn zich er van bewust dat de school waar zij werken open protestants-christelijk is. Hoewel dit niet aansluit bij hun persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen die eerder orthodox zijn, proberen zij een evenwicht te vinden in hun persoonlijke opvattingen en de schoolidentiteit. Andere geïnterviewde teamleden, zoals Annelies, Govert, Carola en Hanna, houden zich niet zo bezig met de identiteit van de school. Een keuze voor een open protestantse school lijkt voor hen eerder een vanzelfsprekende, die aansluit bij hun levensbeschouwelijke biografie (Bakker & Rigg, 2004). Zij hebben zelf een schoolcarrière in het open protestants-christelijk onderwijs doorlopen

en zonder dat zij daar direct voor kozen, lag het voor de hand dat zij zouden gaan werken op een open protestants-christelijke school. Tijdens de interviews blijkt dat zij het moeilijk vinden de keuzes die zij maken als het gaat over kinderliteratuur en identiteit te beargumenteren.

6.4 OPVATTINGEN OVER KINDERLITERATUUR EN IDENTITEIT

Uit tabel 11 blijkt dat respondenten verdeeld zijn over de vraag of op school ieder kinderboek mag worden gelezen, of kinderboeken de christelijke opvoeding die ouders en school geven kunnen ondermijnen en of sommige kinderboeken op school moeten worden verboden. De tendens ten aanzien van de eerste vraag is overwegend positief. Betreffende de beide andere vragen zijn respondenten meer verdeeld over een positieve of negatieve keuze.

TABEL 11 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER KINDERLITERATUUR EN IDENTITEIT (N=30)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens
Op school mag ieder kinderboek dat door een kind gekozen is, door hem of haar worden gelezen.	8	11	3	4	4
Kinderboeken kunnen de christelijke opvoeding die ouders en de school geven, ondermijnen	4	8	2	8	8
Sommige kinderboeken moeten op school verboden worden	4	7	6	8	5

Iets minder dan de helft van de respondenten merkt in de vragenlijst op het beleid op het gebied van kinderliteratuur niet te kennen. In de interviews blijkt dat keuzes die individuele teamleden maken samen kunnen gaan met persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen. Ook kunnen keuzes worden verbonden met hun visie op de open identiteit van de school. Liberaal-protestantse teamleden die zich bewust zijn van de open identiteit staan een breed boekenaanbod voor, zoals Evelien. Orthodox protestantse teamleden die zich daarvan bewust zijn, maken weloverwogen afwegingen, zoals Mariëtte. Teamleden die niet erg nadenken over de school-identiteit, beslissen overeenkomstig de schoolsfeer, zoals Annelies, of volgen de opvattingen van collega's of ouders.

Alle geïnterviewde teamleden zeggen dat beslissingen op het gebied van kinderliteratuur in relatie tot identiteit ad hoc worden genomen en dat incidenten er meestal de aanleiding voor vormen. Zij zien dit als een vanzelfsprekendheid waar zij

niet eerder bij stilstonden. Het vormt voor hen ook geen probleem omdat zij zich in de gesprekken rond dilemma's gehoord voelen, ook als zij een andere opvatting hebben dan de meerderheid van hun collega's, zoals Hilde.

"Zelf zou ik de grenzen strakker stellen dan zoals dat hier op school wordt gedaan. Met de Kinderboekenweek over magie was ik het niet eens met de stemming van het team dat ze toch meegingen, maar iets aangepast. Ik had liever gehad dat ze hadden gekozen voor een ander thema. Maar ik ben een van het team en ik vind dat ik hier niet de dienst uitmaak. Ik laat wel horen als ik het met bepaalde zaken niet eens ben."

De schoolleider vindt het een voordeel dat als zich dilemma's voordoen, gesprekken over identiteit niet geïnitieerd hoeven worden, maar als vanzelf ontstaan. Zo raken teamleden op een informele manier op de hoogte van elkaars opvattingen. Hij vindt het verrijkend dat sommige teamleden volkomen anders denken dan hijzelf. Hij zegt de teams van de drie locaties over dilemma's rond kinderliteratuur de vrijheid te geven om in alle openheid eigen keuzes te maken. Wel moet hun handwijze passen bij de visie die hij uitdraagt in de school dat in principe ieder boek in de klassenbibliotheek moet kunnen staan.

"Als leerkrachten zouden besluiten om enkel Van de Hulst/boekjes voor te lezen, zou ik daar grote moeite mee hebben."

Uit de interviews blijkt dat gesprekken over identiteitsdilemma's vrijblijvend zijn. Teamleden hebben weinig argumenten tot hun beschikking om deze gesprekken te kunnen voeren en de school kent geen protocol dat de leidraad vormt voor dergelijke gesprekken. Dat betekent dat teamvergaderingen over identiteitsdilemma's gemakkelijk gaan over het al dan niet voldoen aan de wensen van orthodoxe ouders en leerkrachten.

6.5 MAGIE

Omgaan met magische boeken op de Sjoerd Kuyperschool

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat de teamleden op de Sjoerd Kuyperschool tolerant zijn in de manier waarop zij staan tegenover boeken met magische elementen. Dit sluit aan bij de deelname van de school aan de Kinderboekenweek over magie of de keuze voor diversiteit in de klassenbibliotheeken. Uit tabel 12 blijkt dat, met uitzondering van reële verhalen over tovenarij, een grote meerderheid van de respondenten magische verhalen geschikt vindt om voor te lezen en zelf te lezen.

TABEL 12 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER GENRES EN SOORTEN BOEKEN MET MAGISCHE ELEMENTEN (N=30)

	Geschikt om voor te lezen	Geschikt om zelf te lezen
Sprookjes	29	30
Fantasieverhalen met tovenarij (zoals verhalen over kabouters en feeën)	26	27
Fantasieverhalen met tovenarij die gedeeltelijk in de werkelijke wereld spelen (zoals bijvoorbeeld <i>Harry Potter</i>)	23	26
Verhalen die in de werkelijke wereld spelen en waarbij de personages zich bezighouden met tovenarij of hekserij (wicca)	10	10
Griazelverhalen (zoals de boeken van Paul van Loon)	22	25

Over de redenen om magische boeken wel of niet aan te bieden, is men verdeeld. Uit tabel 13 blijkt dat de helft van de respondenten van mening is dat kinderboeken waarin magie een rol speelt, gevaarlijk zijn. Over de vraag of er een kans is dat kinderen dingen die ze lezen in kinderboeken over magie gaan uitproberen, zijn ze verdeeld.

TABEL 13 | ARGUMENTEN VAN RESPONDENTEN TEN AANZIEN VAN BOEKEN MET MAGISCHE ELEMENTEN (N=30)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens
Kinderboeken waarin magie een rol speelt, kunnen gevaarlijk zijn voor kinderen.	3	3	9	9	6
Er is een reële kans dat kinderen dingen die ze lezen in kinderboeken over magie, zelf gaan uitproberen.	3	7	9	8	3

Bij de keuzes die teamleden ten aanzien van kinderliteratuur en magie maken spelen mogelijk persoonlijke opvattingen mee en opvattingen over de levensbeschouwelijke schoolidentiteit. Ook blijkt het willen beschermen van leerlingen belangrijk en de overweging dat zij als teamlid een openbare rol hebben en gemakkelijk kunnen worden aangesproken door ouders of collega's.

Persoonlijke keuzes ten aanzien van magie

Als oorzaak voor de ophef over magie verwijzen alle teamleden naar de Kinderboekenweek van 2005. Daarbij merken ze, met uitzondering van Hilde en Mariëtte, op dat ze de commotie rond magie niet goed begrijpen. Alleen Evelien vraagt zich tijdens het interview af hoe het kan dat op christelijke scholen zo sterk de nadruk wordt gelegd op magie en zo weinig op bijvoorbeeld seksualiteit in kinderliteratuur. Ook de teamleden die van mening zijn dat magische kinderboeken niet bij leerlingen zouden moeten worden weggehouden, proberen in de interviews onderscheid te maken tussen 'onschuldige' en 'schadelijke' magie. Voor liberaal-protestantse teamleden geldt daarbij dat zij vooral verschil maken tussen fantasie en reële magie. Zo onderscheidt de schoolleider magie en occultisme. Magie maakt in zijn opvatting deel uit van de ontwikkeling van ieder kind. Zeker bij jonge kinderen zijn magie en realiteit volkomen verweven. Magie is fantasie en kinderen leren gaandeweg vanzelf onderscheid maken tussen fantasie en realiteit. Occultisme raakt voor hem aan concrete activiteiten rond wicca of 'glaasje draaien', waar veel jongeren volgens hem in geïnteresseerd zijn.

Orthodoxe teamleden als Hilde en Mariëtte zoeken naar een preciezer onderscheid, maar hebben dat niet direct voorhanden. Zij geven aan het maken van verschil tussen soorten magische boeken sterk gevoelsmatig te vinden. Voor hen spelen niet alleen levensbeschouwelijke, maar ook esthetische en ethische overwegingen. Mariëtte heeft over het boekje *Ontsnapt uit de Dode Hoek* een dubbel gevoel. Aan de ene kant merkt ze dat het aanslaat bij de belangstelling van kinderen en dat het daardoor ongetwijfeld aan het gestelde doel beantwoordt. Aan de andere kant past een duivelse figuur die zieltjes van kinderen verzamelt, niet bij haar levensovertuiging. De boeken van Roald Dahl leest ze regelmatig voor. Ze waardeert ze vanwege het taalgebruik en ziet ze als fantasie. Ook *Dolfe Weerwolfje* vindt ze onschuldig. De *Kippenvel-boeken* wijst ze af vanwege "het geweld om het geweld", dat haar afschuw inboezemt. Ze staan in haar groep wel in de kast en ze ziet dat kinderen ze graag lezen. Hilde noemt als boeken waar ze bezwaar tegen heeft eveneens de *Kippenvel-boeken* alsmede de boeken van Paul van Loon. Met *Harry Potter* heeft ze minder moeite. Deze boeken beoordeelt ze als fantasie.

"Omdat wij hier op school de keuze hebben gemaakt dat Harry Potter aanwezig zou moeten zijn, zou ik er denk ik voor kiezen om zo'n boek voor te lezen om het bespreekbaar te maken. 'De Griezelsbus' of een 'Wiccaboek' zou ik weigeren."

Het spreken over kinderliteratuur en magie wordt bemoeilijkt doordat, zoals ook in §5.7 werd beschreven, teamleden niet altijd veel boeken kennen. Een deel van de

teamleden die ik spreek (Evelien, Inge, Ieteke, Annelies en Carola) heeft de magische boeken die ik in de interviews aan hen voorleg, gelezen. De overige teamleden kennen ze alleen van verfilmingen of omdat ze er anderen over hebben horen spreken. Toch geven alle geïnterviewde teamleden er hun mening over. Sommigen van hen nuanceren hun ideeën met de opmerking dat ze de boeken niet zelf kennen. Anderen lijken dat niet als een bezwaar te zien om er toch over te kunnen oordelen. Tegen mijn verwachting in, zijn teamleden er open over dat boeken hun onbekend zijn of dat ze niet zo van lezen houden. Dit hangt er wellicht mee samen dat kennis van kinderliteratuur en het tot stand brengen van een leescultuur in hun groep door de schoolleiding en henzelf niet wordt ervaren als behorend tot hun professionaliteit als leerkracht.

Een teamvisie over magische boeken

De teamleden die ik heb gesproken zijn – met uitzondering van Hilde – tijdens de interviews stelling in hun overtuiging dat formeel schoolbeleid weliswaar niet bestaat, maar dat het informele schoolbeleid zo is dat er sprake is van een breed boekenaanbod en dat ouders het onderwijs niet zouden moeten bepalen. Tabel 14 laat zien dat deze kwestie complexer ligt. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat er onder respondenten grote verdeeldheid is over de vraag of ouders solidair moeten zijn met andere ouders en leerkrachten met andere leerkrachten wanneer zij orthodox-protestantse dan wel liberaal-protestantse standpunten hebben.

TABEL 14 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER SOLIDARITEIT VAN TEAMLEDEN MET ANDERE TEAMLEDEN EN OUDERS MET ANDERE OUDERS (N=30)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens
Als er ouders zijn die aangeven dat ze liever niet hebben dat bepaalde kinderboeken op school aanwezig zijn, is het belangrijk dat andere ouders daar solidair mee zijn.	2	5	10	6	7
Als er leerkrachten zijn die aangeven dat ze liever niet hebben dat bepaalde kinderboeken op school aanwezig zijn, is het belangrijk dat andere leerkrachten daar solidair mee zijn.	5	9	6	5	5
Als er ouders zijn die aangeven dat ze het vinden passen bij een open protestants-christelijke school dat ieder kinderboek kan worden aangeboden, is het belangrijk dat andere ouders daar solidair mee zijn.	2	8	6	6	8
Als er leerkrachten zijn die aangeven dat ze het vinden passen bij een open protestants-christelijke school dat ieder kinderboek kan worden aangeboden, is het belangrijk dat andere leerkrachten daar solidair mee zijn.	6	8	5	3	8

Respondenten zijn eveneens verdeeld over de vraag of de school moet voldoen aan de wens van ouders wanneer zij willen dat hun kinderen niet moeten worden geconfronteerd met bepaalde boeken. Een meerderheid (17) vindt niet dat ouders die bezwaren hebben tegen controversiële boeken een andere school voor hun kinderen zouden moeten kiezen.

In de interviews zeggen de teamleden dat de school geen formeel beleid kent ten aanzien van kinderliteratuur en identiteit en evenmin over het omgaan met ouders bij dilemma's. Terwijl het dus maar de vraag is of ouders op de hoogte kunnen zijn van het schoolbeleid, suggereren teamleden tegelijk dat ouders op basis daarvan wel bewuste keuzes hebben kunnen maken.

INGE: "Ik vind het nogal wat. Als ouders niet willen dat hun kind bepaalde boeken leest, kun je denken, ok, jouw kind niet, maar wij op school wel. Wij kiezen daar heel bewust voor. Het hangt samen met onze visie op onderwijs en daar hebben ouders voor getekend."

Voor Hester geldt dat het beleid dat zij voorstaat is gekleurd door haar negatieve persoonlijke ervaringen met ouders die naar de school kwamen om bezwaar te maken tegen magische kinderliteratuur.

"Ik vind wel – en dat heb ik op mijn vorige school meegemaakt – dat niet een klein groepje ouders het kan maken dat de hele school zich tijdens de Boekenweek gaat richten op dat kleine groepje. Dat vind ik te gek voor woorden. Die mensen moeten een andere school kiezen voor hun kinderen. Ze drukken zo sterk op de keuze van de school. Je gaat het zo uit de weg. Je zorgt dat kinderen er niet mee in aanraking komen."

Hilde heeft een andere mening. Hoewel zij zich er terdege van bewust is op een open protestants-christelijke school te werken, is zij, anders dan haar geïnterviewde collega's, van mening dat juist christelijke ouders het recht hebben hun opvattingen kenbaar te maken. Uit haar reactie blijkt dat zij vindt dat het afwijzen van magie hoort bij een christelijke levenshouding. Ouders die niet vanuit die overtuiging kiezen voor de school zijn in haar beleving dezelfde die kiezen voor discutabele boeken zoals *Harry Potter*.

"Als het gaat om levensovertuiging vind ik dat als christelijke ouders bezwaren zouden hebben tegen discutabele boeken die hier op school gelezen worden, dat je daar als school rekening mee moet houden. Je moet als school rekening houden met je christelijke achterban. De anderen komen aanschuiven, het mag... Maar ik voel me niet verplicht om *Harry Potter* te lezen omdat er zoveel niet kerkelijke of randkerkelijke ouders zijn die vinden dat

hun kind *Harry Potter* moet hebben. Ik vind dat je in ieder geval rekening moet houden met je eigen achterban.”

Rol als leerkracht in het omgaan met boeken over magie

Bij de keuze die zij maken over kinderliteratuur en identiteit is voor de teamleden met lesgevende activiteiten hun rol als leerkracht erg belangrijk. Het leeuwendeel van hun werk bestaat tenslotte uit het vormgeven van onderwijs in de praktijk. Belangrijk bij hun opstelling in dilemma's over kinderliteratuur en identiteit als die zich in hun klas voordoen, zijn leesdidactische argumenten, eerdere ervaringen die zij hebben opgedaan bij dilemma's en de daaruit voortvloeiend de wens conflicten te willen vermijden.

Voor het merendeel van de geïnterviewde teamleden prevaleren, wanneer het gaat om boeken over magie, didactische argumenten boven identiteitsargumenten. Inge zegt over *Ontsnapt uit de Dode Hoek*:

“Maar als ik dan hoor in de bovenbouw dat Bastiaan zegt: ‘Juf, ik lees nu zo'n mooi boek' – hij is zo dyslectisch als een deur –, waarop ik tegen hem zei: ‘Wat lees jij dan?’ ‘*De Dode hoek*’, antwoordde Bastiaan. Zo horen we het van meer. We hebben dat boekje gewoon meegegeven, we wisten niet wat er in stond. Wonderlijk hè dat zo'n boek pakt. Bastiaan zegt dat hij meer boeken van deze schrijver wil lezen. En dan denk ik: ‘Jongen, jij gaat lezen. Jij vindt dit leuk.’”

Niet alle teamleden hebben eerdere ervaringen met ouders in relatie tot identiteitsdilemma's. Aan Mariëtte is eens gevraagd of ze wilde stoppen met het voorlezen van *Dolfje Weerwolfje*. Ze heeft toen besloten daarop in te gaan. Hanna heeft enkele jaren geleden het verzoek van een ouder gekregen of ze iedere keer nadat ze een sprookje heeft verteld, aan de kinderen duidelijk wil maken dat het niet echt is. Ze heeft zich dat nu aangewend en doet het nog steeds. Ze kan zich goed voorstellen dat ook van de kinderen in haar huidige groep sommige ouders bezwaren hebben tegen sprookjes. Zeker weten doet ze dat niet.

De ideeën en oplossingen die teamleden zonder eerdere ervaringen met ouders die bezwaar aantekenen tegen magische kinderboeken noemen, ontstaan tijdens de interviews. Nu het gesprek niet meer in het algemeen gaat over de vraag of het wenselijk is dat ouders invloed op het curriculum hebben, is kenmerkend dat teamleden niet langer verwijzen naar ‘beleid’, maar eerder ingaan op de manier waarop zij als leerkracht in de klassensituatie reageren. Carola en Govert zouden proberen, wanneer ouders niet willen dat hun kind bij een boekbespreking aanwezig is, een acceptabele oplossing te zoeken. Voor hen staat daarbij, in lijn met de bevindingen

van Ballet, Kelchtermans en Loughran (2006), de zorg voor en bescherming van leerlingen voorop. Govert kiest er voor een dergelijk kind 'toevallig' even uit de klas te laten gaan.

"Zo vaak worden dat soort boeken niet besproken en als het gebeurt, dan moet dat kind toevallig even naar de overkant om plakband op te halen en op het moment dat hij terugkomt, moet ik toevallig nog een paar dozen van de C1000 hebben en gaat dat kind die halen."

Daarnaast wil hij met zijn leerlingen in gesprek gaan. Hij wil hun leren dat regels van thuis en regels van school kunnen verschillen. Carola zou stoppen met voorlezen als ouders bezwaren zouden maken tegen een boek, maar ze zou de reden niet aan haar leerlingen vertellen. Gjelt zou, wanneer een leerling bepaalde boeken niet mag lezen, dit met die leerling bespreken. Daarbij zou hij in plaats van de desbetreffende boeken uit de klas weg te halen, de leerling vragen die niet te kiezen.

Ook overwegen sommige leerkrachten in gesprek te gaan met ouders. Daarbij is geen sprake van een vooropgezet plan. Govert wil met ouders de diversiteit die bestaat tussen christelijke levenswijzen bespreken.

"Als er een ouder komt, ga ik daarmee in gesprek. Ik wil weten waarom die ouder bepaalde keuzes maakt. Als de ouder met een bijbeltekst aankomt, ga ik vertellen dat niet iedereen alles uit de bijbel haalt. Als zij hun kind heel beschermd willen opvoeden en dingen bij hen weghouden, dan is dat hun eigen keus, maar ze moeten zich wel realiseren dat dat kind moet leven in een samenleving die niet zo denkt."

Inge zou, als ze nog voor de klas zou staan, proberen ouders te betrekken bij haar onderwijs en hen heel precies op de hoogte brengen van het verloop van een boekpresentatie en haar keuzes daarin. Hester en Ieteke hebben beiden wel ervaring met dilemma's met ouders. Zij zijn aanmerkelijk voorzichtiger dan de overige teamleden. Ieteke merkt op dat zij goed nadenkt over de boeken die ze aanbiedt. Zelf is ze voor keuzevrijheid, maar ze wil een sfeer zoals die ooit is ontstaan onder de ouders op de school van haar eigen kinderen voorkomen. Zij heeft toen de commotie meegemaakt rond een voorstelling over heksen. Er werden zelfs bidstonden georganiseerd. Voor Hester geldt dat haar ervaringen met ouders zoveel impact hebben gehad dat zij de vraag van een ouder over kinderliteratuur altijd door zou spelen naar het team en de directeur.

“Als er ouders komen, moet je dat in het team inbrengen. Je moet zeker weten dat je steun krijgt binnen het team. Als er een ouder met een bijbeltekst aankomt, ga ik persoonlijk de discussie niet aan. Dat gaat me boven de pet.”

Ook zou ze niet ieder boek klakkeloos voorlezen.

“Op mijn vorige school was *Harry Potter* en ook *Kippenvel* een punt van discussie. Er was toen een leerling die daar een spreekbeurt over hield en dat heeft veel losgemaakt. Die boeken zou ik niet zo snel voorlezen. Dat heeft niet met mijn eigen visie te maken, maar met de visie van de school. Ik zal boeken altijd eerst zelf lezen voor ik ze ga voorlezen.”

Beide teamleden vonden de gang van zaken die zij hebben ervaren vooral voor de leerlingen erg onwenselijk. Zij zijn er op gespitst geraakt conflicten te willen vermijden, zowel voor hun leerlingen, maar ook voor henzelf. Dit wordt geïllustreerd in de vragenlijst. Iets meer dan een derde van de respondenten meent dat ieder kinderboek kan worden voorgelezen. Daarentegen is juist een overgrote meerderheid van de teamleden van mening dat kinderen over ieder boek dat ze kiezen een boekpresentatie zouden kunnen houden. Wellicht ervaren teamleden bij het kiezen van voorleesboeken twijfel omdat ouders hier bezwaren tegen zouden kunnen hebben. Bij boeken die kinderen kiezen voor boekpresentaties gaan ze er mogelijk van uit dat deze in samenspraak met ouders zijn gekozen en dat het de school niet kan worden aangerekend welk boek een individueel kind van huis meebrengt.

Ontsnapt uit de Dode Hoek

De keuzes die gemaakt werden over *Ontsnapt uit de Dode Hoek* in mei 2007 beperkten zich, in tegenstelling tot de Kinderboekenweek van 2005, waar hele schoolteams bij betrokken waren, op de locaties van de Sjoerd Kuyperschool vooral tot de locatieleiders. Toen zij het boekje ontvingen, was het, in het licht van de denkrichting op de school waarbij openheid belangrijk is, voor hen vanzelfsprekend het aan de leerlingen mee te geven. Zij hebben daar verder niet over nagedacht en er is ook niet over gesproken in de teams. De email van de directeur van de schoolvereniging met het advies het boekje niet mee te geven, heeft tot beroering geleid en op die manier invloed gehad. Evelien merkt op dat zij, nadat ze het boekje aan de leerlingen had meegegeven, een email kreeg van een schoolleider binnen de vereniging die zich afvroeg hoe ze dat had kunnen doen. Daarop ontving ze de email van de directeur van de vereniging. Volgens Carola was het boekje op de Rank nog niet meegegeven toen de mail van de directeur kwam. De Rank is de enige van de drie locaties waar vervolgens is besloten het niet uit te reiken. De reden was niet dat men geen ouders

wilde kwetsen, maar eerder dat men gevolg wilde geven aan de oproep in de email. Bij wijze van compromis werd de leerlingen wel de gelegenheid geboden *Ontsnapt uit de Dode Hoek* op school te lezen. Er zijn geen ouders geweest die daar bezwaar tegen hebben gemaakt. Ook tegen het meegeven van het boekje zijn op de scholen waar dat gebeurde, geen protesten geweest.

Opvattingen van de directeur van de schoolvereniging over *Ontsnapt uit de Dode Hoek* De schoolleider van de Sjoerd Kuyperschool pleit voor meer openheid binnen de schoolvereniging. Hij zou het prettig vinden wanneer in de vereniging zou worden bediscussieerd of de vrijheid die hij zich toe-eigent past binnen het verenigingsbeleid. Een goed onderbouwde identiteitsvisie van de vereniging zou ad hoc adviezen zoals over het boekje van Paul van Loon, kunnen voorkomen. Ook vindt hij het belangrijk om in zaken als de Kinderboekenweek van 2005 gezamenlijk naar buiten te treden met een helder standpunt. In 2005 meldde de pers dat de ene helft van de scholen binnen de vereniging deelnam en de andere niet. De schoolleider meent dat dit niet sterk overkomt. Over de vraag of een duidelijk verenigingsstandpunt zijn persoonlijke vrijheid ook zou kunnen inperken, laat hij zich niet uit.

Omdat zowel voor de schoolleider als voor de betrokken leerkrachten, de email van de directeur van de schoolvereniging een grote impact had, besluit ik deze te interviewen. Ik vraag hem naar zijn beweegredenen te adviseren *Ontsnapt uit de Dode Hoek* niet mee te geven. Hij stelt dat een email van een schoolleider de reden was voor zijn advies. Verder geeft hij nooit adviezen over het boekenaanbod op de scholen. Het betrof specifiek dit boekje. Zelf heeft hij het niet gelezen, maar is hij afgegaan op citaten uit de bewuste email. Hij heeft die als schokkend ervaren. Zijn reactie werd primair gestuurd door zijn emoties.

“Ik vind dit echt te ver gaan. Dit kunnen we niet verantwoorden naar onze achterban. Hier kunnen we niet achter staan.”

Wanneer hem gevraagd wordt te beschrijven wat hem zo trof, geeft hij aan zich geraakt te hebben gevoeld in zijn gevoel voor waarden en normen. Hij vindt een tekst over het verzamelen van zielen van verongelukte kinderen gewoonweg niet fatsoenlijk. Vanuit zijn functie als directeur vond hij dat hij verplicht was te reageren, maar hij benadrukt dat scholen hun eigen keuze konden maken.

“Ik heb willen reageren uit hoofde van mijn functie, mijn verantwoordelijkheid binnen deze organisatie. Daar kun je ook op aangesproken worden. Vanuit die visie vond ik de opmerking van de schoolleider gegrond. Vervolgens heb ik de schoolleiders wel vrij gelaten. Als

een schoolgemeenschap, een directie, zegt: we nemen er kennis van, maar toch hebben wij daar een andere opvatting over, dan zijn ze daar vrij in. Scholen zijn überhaupt vrij. Ik kan nooit zeggen: "Dat duld ik niet."

In zijn beleving had, toen hij de email verzond, een school binnen de vereniging – naar hij aangeeft uit onkunde – de boekjes al meegegeven, maar heeft daar later een reactie op gegeven naar de ouders.

Een relatie met een visie over identiteit of kinderliteratuur binnen de vereniging ontbreekt in zijn advies. Hij is ook niet bekend met de gang van zaken rond het omgaan met kinderboeken op de scholen. In zijn opvatting worden in de vereniging, vanwege de diverse schoolpopulaties, geen boeken bij kinderen weggehouden. Wel kan hij zich voorstellen dat er scholen zullen zijn waar de nadruk zal liggen op christelijke kinderboeken. Hij verwacht dat de Kinderboekenweek van 2005 en het boekje van Paul van Loon een discussie op gang hebben gebracht en tot een gemeenschappelijke visie hebben geleid die hij voor de scholen prefereert, omdat hij graag duidelijkheid wil scheppen naar de ouders.

"Het kan niet zo zijn dat de ene leerkracht de ene visie heeft en de andere de andere visie. Dan zullen directeuren zeker afspraken maken binnen een team."

Volgens de directeur staat het bestuur nadrukkelijk op grote afstand van de scholen. Dilemma's als rond het boekje van Paul van Loon, kunnen er hooguit aan de orde kunnen komen in de zin van: "*Licht dat eens even toe. Wat horen we daar nu van?*"

Vergadering identiteitscommissie schoolvereniging

De schoolleider van de Sjoerd Kuyperschool vertelt dat de vereniging een identiteitscommissie kent die gerechtigd is besluiten te nemen. Voor de totstandkoming van de vereniging was er een bestuur dat zich rechtstreeks met de scholen bemoeide met daaraan gekoppeld verschillende commissies. Binnen de vereniging is alleen de identiteitscommissie overeind gebleven. De scholen worden in deze commissie vertegenwoordigd door een ouder of een leerkracht. Het is sterk afhankelijk van wie er zitting in hebben vanuit welke opvattingen gehandeld wordt. Momenteel is het naar zijn mening zo dat de meer liberaal protestants georiënteerde ouders en leerkrachten zich er niet thuis voelen, omdat er tamelijk orthodox wordt gedacht. De schoolleider is bang dat wanneer deze de commissie gaan verlaten, die een heel specifieke signatuur zal krijgen waardoor het liberaal-protestants gedachtegoed niet langer vertegenwoordigd zal worden, wat hij voor zijn school een negatieve ontwikkeling zou vinden. De schoolleider is dan ook van mening dat de directeur van de

vereniging zitting zou moeten hebben in de identiteitscommissie en dat uitspraken van de commissie in het directeurenoverleg besproken zouden moeten worden.

Terwijl ik aan de casestudie werk, krijg ik de gelegenheid een vergadering van de identiteitscommissie bij te wonen. Ik licht er eerst het onderzoek toe, waarna ik een aantal stellingen over kinderliteratuur op open protestants-christelijke scholen presenter. Deze ontleen ik aan eerder onderzoek (zie §1.2.3).

STELLINGEN

1. Op een open protestants-christelijke school horen sommige verhalen als *Harry Potter* of sprookjes niet thuis.
2. Een open protestants-christelijke school kan niet meedoen met een kinderboekenweek waarvan het thema magie is.
3. Op een open protestants-christelijke school kan in principe ieder boek thuishoren, mits leerkrachten er met kinderen over praten.
4. Als er ouders zijn die bezwaren hebben tegen bepaalde boeken, moeten andere ouders daar solidair mee zijn.
5. Een ouder kan van de leerkracht eisen dat in de klas geen aandacht wordt besteed aan boeken als die van Paul van Loon of over *Harry Potter* of dat zijn of haar kind niet hoeft deel te nemen aan bijvoorbeeld boekbesprekingen over dat soort boeken.
6. Het is belangrijk dat een school een openlijk beleid voert op het gebied van identiteit (bijvoorbeeld gerelateerd aan kinderboeken) zodat ouders de gelegenheid hebben hun keuze voor een school daarop te baseren.
7. Een open protestants-christelijke school heeft tot taak kinderen voor te bereiden op de samenleving waarin zij deel van uitmaken. Daarbij hoort dat je van kinderen geen zaken moet weghouden, maar dat je ze moet leren kiezen.

De stellingen zijn niet in bovengenoemde volgorde behandeld, maar er ontspint zich spontaan een gesprek, waarbij duidelijk wordt dat het omgaan met magie en de rol van ouders in relatie tot kinderliteratuur, onder de aanwezigen sterk leeft. De levensbeschouwelijke opvattingen onder de commissieleden blijken divers. Hoewel voor de Sjoerd Kuyperschool slechts een ouder deel uitmaakt van de identiteitscommissie, neem ik een weergave van het gesprek toch op deze plaats op. Het geeft de context weer, waarin de Sjoerd Kuyperschool zich bevindt.

EEN VERSLAG VAN DE VERGADERING

Leerkracht a merkt naar aanleiding van de stellingen op dat zij niet van mening is dat zonder meer moet worden ingaan op de wensen van ouders over het curriculum. Zij pleit voor betere communicatie. Op de school waar zij werkzaam is waren eens ouders die zich uitspraken tegen de schrijfmethode. Ze zijn toen uitgenodigd zodat ze uit konden leggen wat precies hun problemen waren. Naar aanleiding daarvan zijn vervolgens enkele gedeeltes uit de methode weggelaten. De leerkracht zou er nooit voor kiezen om vanwege de wensen van ouders de hele methode niet meer te gebruiken. Een antwoord op problemen met magie in boeken of methodes is volgens haar dat op school leerlingen het verschil moet worden geleerd tussen echt en onecht en fantasie en werkelijkheid. In dat licht heeft ze er geen enkel bezwaar tegen dat haar eigen kinderen *Harry Potter* lezen.

Leerkracht b vindt wel dat je tegemoet moet komen aan bezwaren van ouders. Een ouder van een kind in haar kleutergroep is enige tijd daarvoor naar haar toe gekomen met de opmerking dat ze liever niet had dat er aandacht was voor kabouters in de klas. Sindsdien werkt deze leerkracht in haar groep niet meer over kabouters. Wel merkt ze op dat op school alle boeken in de kast staan, ook *Harry Potter*. Daar zijn geen opmerkingen van ouders over gekomen.

Leerkracht a vraagt zich af tot hoever je dan gaat. Ze vindt dat een school in een dergelijk geval tegen ouders moet zeggen: "Dit is uw mening. Wij delen die niet." Eventueel zou met de desbetreffende ouder naar een individuele oplossing moeten worden gezocht. Je moet je dan wel realiseren dat je het onderwijsaanbod voor andere kinderen soms ook beperkt.

Volgens ouder a (de ouder die de Sjoerd Kuyperschool vertegenwoordigt) is niet alleen de literatuur die kinderen wordt aangeboden diverser geworden, maar zijn ook open protestants-christelijke scholen sterk veranderd. Dat is gerelateerd aan de grotere verscheidenheid van de gezinnen die aan de school verbonden zijn. Deze ouder is van mening dat moet worden gezocht naar beleid waarin die diversiteit tot uiting komt.

Ouder b vraagt zich af of dat betekent dat je je als christelijke school aanpast aan je populatie of dat je je christelijke identiteit handhaaft en de populatie zich moet aanpassen aan jou? Hij spreekt van 'de identiteit' van 'een christelijke school'. In zijn opvatting moeten christelijke scholen aanspreekbaar zijn op wat hen christelijk maakt, op het feit dat zij uitgaan van een geloof in een levende schepper, in Jezus Christus en in de opstanding. Deze ouder merkt op dat als een school daar niet van uit gaat die net zo goed niet christelijk kan worden genoemd. "Dan zou je ook kunnen zeggen dat je kinderen wilt opvoeden vanuit liefde of zo..." Leerlingen leren onderscheid te maken tussen fantasie en werkelijkheid is in zijn opvatting veel te mager. Er zijn legio bijbelteksten die aantonen dat je je als christen niet moeten inlaten met een occulte werkelijkheid. Magie is reëel en je moet je realiseren dat veel zaken occult belast zijn. Hij merkt op dat het juist belangrijk is te wijzen op de realiteit van magie en kinderen niet "met iets moeten worden opgezadeld wat verkeerde

referenties heeft." Deze ouder bewondert de leerkracht die ingaat op een wens van ouders kabouters niet aan de orde te stellen in de klas. Hij vindt dat respectvol en integer en is van mening dat men zich niet realiseert wat er achter magie zit. Hij vergelijkt het met prostitutie. Daar kun je positief tegenover staan, terwijl je je niet realiseert welke vreselijke werkelijkheden er achter schuil gaan.

Leerkracht a vindt dat je niet alles bij kinderen kunt weghouden. Ze komen het later toch tegen. Bovendien is de kans groot dat kinderen thuis stiekem de dingen gaan lezen die ze op school niet mogen lezen.

Ouder c vraagt zich af of het spreken met kinderen over boeken door leerkrachten als oplossing kan worden gezien. Ouders hebben geen controle op de manier waarop gesprekken worden gevoerd. In dat verband is ze wel eens benieuwd wat de identiteit van leerkrachten is. Als ouder heeft ze het gevoel daar geen invloed op te hebben. Dit wordt door andere ouders tegengesproken. Er hebben immers altijd ouders zitting in de sollicitatiecommissie.

Ouder a merkt op dat het niet zo kan zijn dat beleid op dit gebied afhankelijk is van individuele leerkrachten. Hij schetst dat het dan zou kunnen voorkomen dat kinderen in groep 1 niet in aanraking komen met sprookjes en in groep 8 weer wel met *Harry Potter*... Hij is van mening dat ouders en leerkrachten in gesprek zouden moeten gaan om zo te kunnen zoeken naar wat hen bindt. Daar zou beleid op moeten worden gemaakt. In zijn opvatting is het heel belangrijk dat de school erover nadenkt waar zij voor staat. Dat zou zij moeten uitdragen. Op die manier kunnen ouders zelf bepalen of een school bij hen past.

Tijdens het gesprek is een spanning merkbaar tussen teamleden en ouders die een breed boekenaanbod voorstaan en beleid dat er op gericht is kinderen zelf te leren kiezen en degenen die van mening zijn dat op 'een christelijke school' het boekenaanbod beperkt zou moeten zijn. Bovendien wordt hier bevestigd dat het voorkomt dat ouders invloed hebben op het curriculum.

6.6 GROF TAALGEBRUIK

De opvattingen van teamleden over grof taalgebruik blijken eenduidiger dan die over magie. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat een grote meerderheid van hen boeken waarin soms grof taalgebruik voorkomt, geschikt vindt om voor te lezen en om door leerlingen zelf gelezen te worden. Wanneer teamleden tijdens het voorlezen grof taalgebruik tegenkomen, veranderen zij dat in voor hen acceptabel taalgebruik. Als leerlingen zelfstandig boeken lezen waarin grof taalgebruik voorkomt, vinden zij dat zij daar als leerkracht met hen over zouden moeten praten. Eerder bleek al dat communiceren over leeservaringen niet gebruikelijk is. In de

praktijk komen deze gesprekken dan ook niet voor. Voor alle leerkrachten geldt dat zij het niet gebruiken van grove taal een kwestie van fatsoen vinden, gerelateerd aan de voorbeeldfunctie die zij als leerkracht hebben. Het past eenvoudig niet op school.

6.7 KINDERBOEKEN WAARIN HET CHRISTENDOM EEN ROL SPEELT

Christelijke kinderboeken op school

De resultaten van de vragenlijst laten zien dat een meerderheid van de respondenten het van belang vindt dat kinderen in aanraking komen met verhalen waarin christelijke waarden en normen een rol spelen. Verhalen waarin sprake is van christelijke gebruiken als bidden en bijbel lezen worden slechts door een klein aantal belangrijk gevonden. Een keuze voor verhalen waarin de schepping centraal staat en niet de evolutie en voor verhalen die geschreven zijn door christelijke auteurs, wordt niet van belang geacht.

In de gesprekken die ik met teamleden voer, wordt het spreken over kinderboeken van christelijke uitgevers gekleurd door onbekendheid daarmee. De geïnterviewde teamleden kunnen – met uitzondering van Hilde – geen voorbeelden noemen van titels. Wel weten degenen die bekend zijn met de *Narnia*-reeks dat de boeken uit deze reeks wel gezien worden als de christelijke variant van *Harry Potter*. Evelien en Govert verbaast dit. Evelien ziet weinig verschil, maar vooral ‘overeenkomsten in bloederigheid’. Govert heeft de film *Narnia* bewust bekeken, omdat hij hoorde dat voor veel christenen *Narnia*, in tegenstelling tot *Harry Potter*, wel acceptabel is.

“Ik heb er moeite mee wanneer men een fantasy-boek ineens wel goed vindt als het van een christelijke schrijver is. Ik zou *Narnia* dan ook niet aanbevelen aan kinderen van ouders die niet willen dat *Harry Potter* wordt gelezen.”

Ook inhoudelijk heeft Govert bezwaren tegen *Narnia*.

“In *Narnia* zie ik hoe een bijbelverhaal verbeeld wordt en dat vind ik enger dan bij *Harry Potter*. *Harry Potter* is fantasie. Daarbij gaat het om een jongen die op gewone kinderen lijkt en naar een toverschool gaat. Ik heb er veel meer moeite mee wanneer een bijbelverhaal als een sprookje wordt verbeeld. Kinderen moeten weten: Dit is fantasie en dit is werkelijkheid. Als kinderen echt denken “dit is werkelijkheid” en ze gaan het op zichzelf betrekken, denk ik: Nee, dat moet niet.”

Leerkrachten maken weinig gebruik van boeken van christelijke uitgevers. Voor Hilde hebben christelijke boeken soms de voorkeur boven boeken van algemene uitgevers, omdat onderwerpen daarin op een andere manier worden belicht.

“Ik krijg elk jaar de informatie van de christelijke kinderboekenmaand en dan zie je het alternatief voor de gewone Kinderboekenweek. Daar staan leuke boeken bij. Ik heb wel eens boeken aangeschaft. Er zijn ook boeken over kinderen die kennismaken met een andere cultuur of Turkse mensen die hier komen wonen.”

De overwegingen van Hanna zijn vooral nostalgisch. Ze biedt graag af en toe een boekje van W.G. van de Hulst aan de kleuters aan, omdat ze de knusse sfeer die er bij hoort waardeert. Wel merkt ze op dat ze – omdat de boekjes gedateerd zijn – dikwijls het een en ander moet uitleggen.

Teamleden associëren, evenals Haak (1981) en Heijs (1987), christelijke kinderboeken met ouderwets, een hang naar vroeger toen alles beter was, onrealistisch of niet passend bij de populatie. In Eveliens opvatting betreft het boeken waarin geen grenzen worden opgezocht. Soms kan het voor een kind heerlijk zijn om in een dergelijke veilige wereld weg te duiken, maar het moet niet de norm zijn.

Hilde blijkt in dit kader het bredere begrip ‘verantwoorde kinderboeken’ te hanteren. Hieronder verstaat ze boeken waarin niets staat wat niet bij een christelijke levensbeschouwing past. Het betreft in haar opvatting boeken die je aan de kinderen mee kunt geven zonder ze eerst zelf te lezen. Ze benadrukt dat dit boeken kunnen zijn van christelijke of algemene uitgevers. Ze noemt als voorbeeld de boeken van Jan Terlouw.

De aanwezigheid van christelijke kinderboeken wordt ook wel in verband gebracht met de wenselijkheid van een breed boekenaanbod. Govert vindt dat ze in de kasten te vinden moeten zijn, maar in beperkte mate. In zijn opvattingen worden leerlingen te sterk in een bepaalde richting gestuurd, wanneer er op de school teveel christelijke kinderboeken aanwezig zijn.

“Ik vind het prima dat er christelijke boeken in de kast staan, maar ik wil wel het beheer over mijn eigen boekenkast houden. Je moet kinderen niet allemaal van dit soort boeken geven, dan ga je ze hersenspoelen. Ze krijgen dan het idee: Dit is goed en de rest is fout.”

Gjelt is van mening dat kinderen in vrijheid moeten kunnen kiezen. In tegenstelling tot Govert vindt hij dat christelijke kinderboeken niet passen bij dat uitgangspunt en dat die niet op school aanwezig moeten zijn, omdat ze het denken van

kinderen in een bepaalde richting sturen. Hilde twijfelt en verbindt haar aarzeling met de pluriforme populatie van de school.

“Ik zou aan de ene kant wel willen dat het aantal christelijke boeken op onze school aangevuld wordt, maar je moet wel kijken wat je aanschaft. Bij christelijke kinderboeken kun je niet ongezien aanschaffen. Ik heb thuis wel een boek staan, waarvan ik denk, dat past niet bij deze beleving hier en bij de kinderen... Boeken kunnen ook zo orthodox zijn, dat je denkt... Anne de Vries is eigenlijk uit de tijd. Sommige boeken gaan eigenlijk een stapje te ver. Qua zondagsbeleving, qua naar bed brengen... Kerstboeken. Ik vind het wel eens jammer.”

Op twee van de drie locaties van de Sjoerd Kuyperschool worden leerkrachten bewust niet in aanraking gebracht met christelijke titels. Hoewel zij dat niet van elkaar weten, houden locatieleiders Evelien en Gjelt brochures van christelijke uitgevers achter en brengen deze niet in teamvergaderingen. Inge doet dat wel.

Kerstboekjes

Christelijke kinderboeken blijken wel een functie te hebben in relatie tot het kerstfeest. Hoewel Van Schoonderwoerd den Bezemer (2001) het uitreiken op school van boekjes met kerst na de ontzuiling enkel toedicht aan reformatorische scholen, is het op twee van de locaties van de Sjoerd Kuyperschool nog altijd gebruik. Op de Ark is het gewoonte kerstboekjes aan te schaffen via de christelijke boekhandel. Op de Rank worden de boekjes die met kerst worden meegegeven, besteld bij de Nederlandse Zondagschool Vereniging. De Ark is een tijd gestopt met het meegeven van boeken, maar omdat ouders dat jammer vonden, is de traditie hervat. Het kiezen van christelijke kinderboeken voor kerst heeft te maken met de gunstige prijs-kwaliteitverhouding en hangt er volgens teamleden ook mee samen dat de kans dan groter is dat boekjes aansluiten bij de kerstgedachte. Eén keer is *Jan Jans en de kinderen vieren kerst* van Jan Kruis meegegeven. Dit werd door sommige ouders niet gewaardeerd. Annelies is degene die op de Ark de boeken voor kerst uit kiest. Hoewel ze zelf nooit boeken van christelijke uitgevers las, gaat ze daarbij na of het logo van de christelijke kinderboekenjury in de boeken staat.

“Dan hoeft ze ze niet allemaal te lezen en weet je zeker dat het voor ouders goed zit.”

Religieusfilosofische boeken

In klassenbibliotheken op de Sjoerd Kuyperschool staan boeken als *Polleke* (Guus Kuijer) of *Robin en God* (Sjoerd Kuiper) die aansluiten bij de levensbeschou-

welijke diversiteit van de leerlingpopulatie, iets wat juist voor open protestants-christelijke scholen belangrijk is (zie §3.4.4). Deze boeken zijn niet bewust gekozen. Geïnterviewde teamleden kennen de inhoud ervan niet en beschouwen ze ook niet als een manier om de identiteit van de school te versterken. Terwijl de boeken aanwezig zijn op de scholen blijkt uit de resultaten van de vragenlijst dat slechts twaalf van de dertig teamleden boeken die kritisch staan tegenover het christendom geschikt vinden om voor te lezen en dertien om door leerlingen zelf gelezen te worden.

Hoewel ook zij er niet mee bekend zijn, zien alleen Evelien en Inge deze boeken als een goede manier om diversiteit in levensbeschouwelijke opvattingen bespreekbaar te maken. Hilde is van mening dat het er sterk van afhangt of een boek negatief zou staan tegenover de christelijke levensbeschouwing of ze het zou aanbieden in de klas.

“Brengt het kinderen kritisch nadenkend over hun geloof, een stapje verder in hun geloof, of bestaat het gevaar dat dat geloof afbrokkelt?”

Carola aarzelt of het goed zou zijn leerlingen met deze boeken in aanraking te brengen. Dat verbindt ze met de gedachte dat ze het moeilijk vindt een eigen standpunt te bepalen. Uit angst dat ze verkeerde dingen zegt, vermijdt ze een discussie liever.

“Boeken waarin het christendom kritisch wordt beschreven, vind ik ook wel gevaarlijk. Ik heb in de klas kinderen die niet naar de kerk gaan. Een jongen zegt bij bijbelverhalen vaak: Ik vind het hele mooie verhalen en ik haal er wel wat uit voor nu, om uit te leren, maar ik geloof het niet. En dat heb ik zelf ook wel vaak: dat ik denk, dat kan helemaal niet wat er in staat. Daarom vind ik het toch wel griezelig om het aan te bieden. Je hebt hier ook ouders die wel heel gelovig zijn.”

6.8 IDENTITEIT EN PEDAGOGISCHE KWALITEIT

Een breed boekenaanbod

In de interviews is, zoals ook bleek uit onderzoek van Bakker en Rigg (2004) en Leeman, Wardekker en Majoor (2007), merkbaar dat teamleden niet gewend zijn om te spreken over identiteit of pedagogische kwaliteit en dat zij deze beide perspectieven niet met elkaar verbinden. Al denkend en afwegend formuleren ze opvattingen, waarbij ze dikwijls opmerken dat er zaken ter sprake komen waar ze nog niet eerder over nadachten. Uit tabel 15 blijkt dat de resultaten van de vragenlijst eensgezindheid over de vraag of boeken leerlingen moeten voorbereiden op een

pluriforme samenleving laten zien. Eerder bleek dat wanneer vragen gaan over de levensbeschouwelijke identiteit, respondenten verdeeld zijn.

TABEL 15 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER DE VOORBEREIDING VAN LEERLINGEN OP EEN PLURIFORME SAMENLEVING (N=30)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens
Kinderboeken ondersteunen de opvoeding als ze kinderen de mogelijkheid bieden kennis te maken met allerlei zaken die in een moderne samenleving een rol spelen.	12	13	4	0	1
Het is belangrijk dat kinderboeken op school kinderen leren inzien dat iedere gezinssituatie even waardevol is.	18	7	4	1	0
Het is belangrijk dat kinderboeken op school kinderen leren inzien dat iedere cultuur even waardevol is.	23	6	0	1	0
Het is belangrijk dat kinderboeken op school kinderen leren inzien dat iedere religie even waardevol is.	18	6	4	0	2

Tijdens de interviews verbinden teamleden deze visie niet met het werken met kinderliteratuur. Ze hebben weliswaar moeite met orthodox georiënteerde overwegingen die op christelijke scholen ten grondslag kunnen liggen aan het omgaan met boeken met magie. Het is voor hen een ontdekking dat pedagogische argumenten die gaan over het voorbereiden van leerlingen op een pluriforme samenleving ook de schoolidentiteit kunnen betreffen wanneer die op een ‘brede’ manier wordt geïnterpreteerd (zie §1.2.1). Wanneer hij tot die conclusie is gekomen, verbindt Govert de open identiteit van de Sjoerd Kuyperschool met het brede boekenaanbod op de school.

“Het is geen toeval dat we zo’n grote verscheidenheid aan boeken in de kast hebben staan. Wij kiezen er voor om kinderen met zoveel mogelijk in aanraking te laten komen. We gaan ook samen met kinderen naar de moskee. Hier worden dingen als in de boeken van Polleke vaak heel zwartwit neergezet: de andere wereld, buitenlanders... dat wordt van huis uit erg gevoeld. Kinderen zijn snel met hun oordeel hier. Wij eerst en dan de rest. Daarom is dit soort boeken belangrijk.”

Hoewel hij boeken in zijn klassenpraktijk daarvoor niet inzet, wordt hem tijdens het interview duidelijk dat boeken een brug kunnen slaan tussen de leefwereld van leerlingen en de maatschappij. Boeken kunnen leerlingen helpen breder te leren kijken.

"Is dat normaal? Gebeurt dat hier ook? Ik zou het naar hen toe halen. Stel je voor dat jij aan de ene kant woont van de Ommerweg en je vriendje aan de andere en je mag niet met hem omgaan. Ik heb het niet over Marokko, dan blijft het te vaag. Wij hebben alleen surrogaatbuitenlanders, geadopteerde kinderen. Toen ze er voor het eerst waren vroegen de kinderen echt: Gaat die kleur er nog af? Of ze zeiden: Jouw vader is Zwarte Piet. Ze zijn hier niets gewend. Ze zien die dingen hoogstens op het journaal."

Govert vertelt dat hij zeker nadenkt over het laten aansluiten van boeken bij de samenstelling van de leerlingpopulatie. Hij concretiseert dat niet door boeken te selecteren op basis van de populatie van de school, maar door soms teksten aan te passen.

"*Meester Jaap* heb ik in groep 3-4 voorgelezen. Het stikte van de buitenlandse namen. Als je de populatie hier bekijkt, denk je: Dat snappen ze niet. Ik laat dan een kind een buitenlandse naam houden en in de rest van het boek is Souhai gewoon Sanne. Dan snappen ze de verhaallijn veel beter."

Veiligheid

In de interviews komt telkens de spanning ter sprake tussen het opvoeden voor de plurale samenleving en het willen bieden van veiligheid. In relatie tot voorlezen worden steeds de sfeer en de saamhorigheid die daardoor kunnen ontstaan, benadrukt. Als een pedagogisch doel in relatie tot veiligheid noemen teamleden het willen vermijden van situaties die angst kunnen opwekken. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat een meerderheid van de teamleden vindt dat kinderen moeten worden beschermd tegen boeken die hen angstig kunnen maken of die niet geschikt zijn voor hun leeftijd. Hanna merkt in een interview op dat ze op school geen sprookjes voorleest. Dat vindt ze meer iets voor de veilige thuissituatie. Ook andere boeken worden niet voorgelezen omdat kinderen er angstig van zouden kunnen worden. Rond geweld bestaat eveneens aarzeling. Geweld in kinderboeken kan wel, maar het moet op een positieve manier worden geduid.

De meeste van de geïnterviewde teamleden verbinden veiligheid niet expliciet met levensbeschouwelijke identiteit. Toch wordt in de gesprekken duidelijk dat voor hen juist een christelijke school veiligheid moet bieden. Alleen Hilde en Mariëtte noemen veiligheid wel expliciet in relatie tot de christelijke traditie. Mariëtte verstaat daar nadrukkelijk ook het leren omgaan met onveiligheid onder. Ze vertelt daarbij over de persoonlijke ervaring dat ze zelf pas in de brugklas met de evolutieer werd geconfronteerd, omdat daar op de basisschool nooit aandacht voor was geweest. Dat betekende een enorme cultuurshock voor haar. Tegen dit soort

‘veiligheid’ wil ze haar leerlingen beschermen. Hilde verbindt veiligheid eerder met ‘christelijke opvattingen’. Ze vindt dat wanneer wordt gekozen voor een breed aanbod, ze daar ook iets mee moet doen. Ze aarzelt of ze daarbij de invalshoek van diversiteit moet kiezen, of eerder een bijbels perspectief, zoals Dane (1996, 2005b) dat beschrijft in termen van ‘verinnerlijkte censuur’. Ze besluit dat ze een boek als *Polleke* toch zou bespreken met haar persoonlijke christelijke levensvisie als uitgangspunt.

“Als ik zo’n boek als *Polleke* zou voorlezen, zou ik er over praten, zeker met groep 8. Ik zou er over praten vanuit de gedachte dat het heel lastig is om een relatie te hebben met iemand met een heel andere achtergrond, met iemand van een andere cultuur, maar ook met iemand van een heel andere geloofsovertuiging. Ik zou ook wel zeggen dat de bijbel dat ook afraadt. Ik zou de nadruk leggen op het feit dat dit heel moeilijk is en heel eenzaam maakt. Zo heb ik er met onze kinderen ook vaak over. Hoe zou het zijn als je gaat trouwen met iemand die niet gelooft of met iemand die echt een heel ander geloof heeft dan jij... Wezenlijke onderwerpen kun je niet met elkaar delen en je maakt heel andere keuzes. Ieder boek met een maatschappelijk onderwerp moet je bespreken als je het voorleest. Ik weet dat ik dat ook zou doen. Dat ligt mij ook wel.”

Over de manier waarop ze boeken met magische thema’s zou moeten bespreken, twijfelt ze.

“Ik vind het belangrijk dat je boeken en onderwerpen bespreekbaar maakt. Maar wat heel belangrijk is: Wat zeg je er over? Ga je waardeoordelen hechten of niet? Dat zijn heikele punten.”

Dat een bijbelse denktrant haar houvast geeft, blijkt wanneer ze vertelt hoe zij in de praktijk spreekt met leerlingen over angst in kinderliteratuur.

“Boeken waar kinderen bang van worden, zijn slecht voor kinderen. Dat hoeft niet met levensovertuiging te maken te hebben, maar bij horror of occulte boeken heb je het sterker. Ik heb wel altijd gezegd: Als je bang bent, mag je bidden dat God je angst weg zal nemen, dat je rustig kunt slapen. Als jij weet, van die boeken word ik heel bang, dan geeft God je een eigen verantwoordelijkheid.”

Hilde denkt er minder over of een orthodox christelijke veilige omgeving wel zo veilig is voor leerlingen met een andere achtergrond, hoewel ze zich er wel sterk van bewust is dat ze niemand wil buitensluiten.

"Ik vind dat je je bewust moet zijn van het feit dat wij geen christelijke school zijn, maar een christelijke ontmoetingschool. Het heeft invloed op hoe je met de dingen omgaat. En soms moet het ook z'n invloed hebben. Als het gaat om echtscheiding, kun je niet zomaar zeggen: Echtscheiding mag niet, want dat heeft de Here God verboden. Wil je kinderen niet helemaal ontredderd laten worden, dan moet je dat niet zo zeggen. En zo is dat met andere dingen ook."

Dat onder veiligheid ook kan worden verstaan dat rekening gehouden wordt met het beeld dat van een leerling bestaat en dat de leerling daarom soms bescherming nodig heeft, blijkt wanneer de schoolleider verwijst naar een incident rond een voorleeswedstrijd. Een leerlinge van de Ark had daarvoor een nogal seksueel getint verhaal had gekozen. De leerkracht had de opvatting dat dit moest kunnen. De schoolleider vond dat niet. Het meisje was al eens betrokken geweest bij seksuele incidenten. Hoewel de schoolleider beslist geen boeken zou willen voorschrijven of weghouden, vond hij dat tegenover bij de wedstrijd aanwezige ouders een eventueel negatief beeld dat over het meisje bestond, zou worden bevestigd door de keuze van het desbetreffende boek. Bovendien was hij van mening dat het anders is om een tekst voor te lezen dan om die zelf te lezen.

De leerkracht van groep acht, die ik toevallig spreek, wijst op de trend in zijn groep boeken te kiezen waarin seksualiteit een rol speelt. Na inventarisatie van de boeken die de leerlingen in die groep lezen, blijkt dat bijna ieder kind in de bibliotheek een boek van Francine Oomen of een titel als *De eerste keer* (Caja Cazemier) of *100% Lola* (Niki Smit), heeft geleend. Dat geldt niet alleen voor meisjes die veelal tot de doelgroep voor deze boeken worden gerekend, maar ook voor jongens. Als ik de boeken die de leerlingen op de Ark in de bibliotheek hebben gekozen, vergelijk met die op de Ichthus, blijkt dat dit onderwerp hier kennelijk helemaal niet aanspreekt. Ik tref twee keer Francine Oomen aan. Blijkbaar zijn er grote verschillen in de manier waarop leerlingen van groep 8 zich bezighouden met dit onderwerp, maar ook in de wijze waarop zij elkaar daarin meenemen.

De leerkracht van groep acht op de Ark weet niet goed hoe hij met deze trend in zijn groep moet omgaan. Hij zegt zich wel eens af te vragen of ouders weten wat hun kinderen lezen. De locatielider heeft met hem overlegd er een ouderavond aan te besteden.

"We hebben afgesproken met de leerkracht van groep 8 om het er op een ouderavond toch eens over te hebben dat kinderen zo graag boeken over seksualiteit lezen. Het is goed om met ouders te overleggen en van elkaar op de hoogte te raken. Ik ben heel benieuwd of ouders dan gaan denken: Wat voor boeken zijn dat eigenlijk? Want je maakt ze wakker hè?"

Fantasie en werkelijkheid

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat een meerderheid van de teamleden het van belang vindt om aandacht te besteden aan het onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid. Uit de interviews blijkt dat dit in de praktijk amper aan de orde komt. Als een van de redenen noemen teamleden dat zij überhaupt weinig met leerlingen over boeken spreken. Hester denkt dat leerkrachten wel over zaken als fantasie en werkelijkheid in kinderliteratuur spreken als dat in een methode aan de orde komt, maar ze vraagt zich af hoeveel leerkrachten dat ook betrekken op boeken.

“Het blijft alleen onderdeel van die taalles. Je gaat er alleen op in als een kind er mee komt. Je doet het niet uit jezelf. Er is zo weinig tijd. Voorlezen en muziek, het wordt steeds minder.”

Ieteke is de enige leerkracht die er wel aandacht aan besteedt. Ik ben aanwezig bij enkele boekbesprekingen waar Ieteke redenen om al dan niet voor magische boeken te kiezen, bespreekbaar maakt.

BOEKBESPREKING OVER WEERWOLVEN

Het kind dat de boekbespreking houdt over een boek uit de *Kippenvel*-serie, vertelt eentonig en zonder enige emotie de meest bloederige details uit het boekje dat hij heeft gekozen. Naar aanleiding van zijn presentatie wil de leerkracht van de kinderen weten of vampiers reëel zijn. Alleen de jongen die de presentatie heeft gehouden, denkt dat “vampiers echt bestaan en zielen ook”. Hij wekt de indruk wat te willen provoceren.

De overige kinderen zijn van mening dat vampiers niet echt bestaan.

Als de leerkracht vraagt waarom kinderen dergelijke boeken graag lezen, antwoorden ze dat ze dat doen omdat die boeken spannend zijn, omdat je – als je eenmaal bent begonnen met lezen – heel graag wilt weten hoe het afloopt en omdat je steeds maar door kunt lezen. De *Kippenvel*-reeks bestaat immers uit heel veel boeken. Eén van de kinderen die geen *Kippenvel*-boeken leest, vertelt dat ze er van gaat dromen. In de meeste boeken worden volgens haar kinderen achterna gezeten en daar wordt ze angstig van.

6.9 OUDERS OP DE SJOERD KUYPERSCHOOL

Opvattingen van ouders

Uit de resultaten van de ouder-vragenlijst die door 62 van de 200 ouders werd getourneerd, blijkt dat een grote meerderheid van de ouders zegt te behoren tot de PKN. Bijna driekwart geeft als een van de redenen dat zij voor de school heeft gekozen omdat die christelijk is. Dit is tegelijkertijd de meest genoemde reden. Evenals de teamleden staan ouders open voor een breed scala aan boeken. Een

grote meerderheid blijkt sprookjes, fantasieverhalen met tovenarij, zoals verhalen over kabouters en feeën en verhalen waarin verliefdheid of seksualiteit in voorkomt, geschikt te vinden om voor te lezen in de klas. Zij vinden deze verhalen ook geschikt om door kinderen zelf te worden gelezen. Een kleine minderheid is van mening dat realistische verhalen over tovenarij (wicca) acceptabel zijn. Eveneens een kleine minderheid vindt grof taalgebruik in kinderliteratuur acceptabel. Een grote meerderheid vindt dat kinderboeken waarin een duidelijk onderscheid wordt gemaakt tussen goed en kwaad, de opvoeding kunnen ondersteunen. Eveneens een grote meerderheid vindt dat kinderen op school moeten worden beschermd tegen kinderboeken die niet passen bij hun leeftijd of waarvan ze angstig kunnen worden. De meeste ouders vinden het van belang dat op school kinderboeken worden aangeboden waarin christelijke waarden en normen een rol spelen. Zij willen graag dat kinderboeken kinderen de mogelijkheid bieden kennis te maken met allerlei zaken die in een moderne samenleving een rol spelen en hen voorbereiden op die samenleving. Zij zijn van mening dat het belangrijk is dat kinderen leren dat andere gezinssituaties, religies en culturen even waardevol zijn als die van henzelf. Ouders vinden het ook van belang dat leerkrachten met hun leerlingen over boeken spreken en dat zij hun boeken leren kiezen. Zij willen eveneens graag dat kinderen onderscheid leren maken tussen fantasie en werkelijkheid. Een kleine minderheid van de ouders geeft aan op de hoogte te zijn van het beleid op het gebied van kinderliteratuur. In eerder onderzoek (zie §1.2.3) zagen we dat de keuzes die ouders maken soms voortkomen uit solidariteit met orthodoxe ouders. Ook op de Sjoerd Kuyperschool is dit zo, hoewel de ouders hierover verdeeld zijn. Een kleine minderheid vindt dat de school moet zorgen dat aan de wens van ouders wordt voldaan als zij willen dat hun kinderen niet met bepaalde boeken zouden moeten worden geconfronteerd. Eveneens een kleine minderheid vindt dat dergelijke ouders een andere school voor hun kinderen moeten kiezen. Een zelfde aantal ouders vindt overigens dat andere ouders solidair zouden moeten zijn met ouders die vinden dat op een liberaal-protestantse school een open beleid ten aanzien van kinderboeken moet zijn.

Uit de vragenlijsten blijkt dat teamleden en ouders in hun denken over schoolkeuze verschillen. Hoewel volgens een meerderheid van de ouder-respondenten de christelijke schoolidentiteit voor hun keuze van doorslaggevend belang was, interpreteert de helft van de respondenten onder de teamleden de schoolkeuze van ouders anders en is van mening dat ouders vooral voor de locaties van de Sjoerd Kuyperschool kiezen omdat die dichtbij zijn. Een kleine minderheid van de teamleden slechts denkt dat de belangrijkste reden de christelijke identiteit van de scholen is. Voorts blijkt uit de resultaten van de vragenlijsten dat ouder-respondenten

voor wat betreft het zelf lezen of voorlezen van boeken als *Harry Potter* of griezelboeken minder positief zijn dan bevroegde teamleden. Ook zijn er verschillen in de opvattingen van respondenten onder teamleden en onder ouders over christelijke kinderliteratuur. Bevroegde teamleden oordelen hier in het algemeen negatief over en ouders positiever. De resultaten van de vragenlijst voor teamleden laten zien dat respondenten controversiële boeken (magie en grof taalgebruik) geschikter vinden om zelf te lezen, terwijl respondenten onder ouders positiever zijn over het voorlezen er van. In het verlengde hiervan is er verschil in waardering van grof taalgebruik. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat respondenten onder teamleden weinig bezwaar hebben tegen het voorlezen of door leerlingen zelf lezen van boeken met grof taalgebruik. Bevroegde ouders hebben hier meer problemen mee.

Interviews met drie ouders

In de casestudie zijn drie ouders geïnterviewd. Eén van hen heeft een niet-christelijke achtergrond (ouder 1). Haar kinderen hebben voorheen een openbare school bezocht en zijn – door een verhuizing naar de buurtschap waar de Rank zich bevindt – overgegaan naar een protestantse school. De andere twee zijn liberaal-protestant (ouder 2 en 3). Voor alle drie de ouders geldt dat zij niet vinden dat boeken op levensbeschouwelijke gronden bij kinderen moeten worden weggehouden.

“Alles wat te is, is niet goed. Als je te fanatiek met je geloof bezig bent, is dat niet goed. Of je nu moslim bent, of vrij evangelisch. Als je jouw manier van leven aan een ander wilt opleggen, daar heb ik moeite mee. Het is gewoon niet meer van deze tijd. Oorlog is zo vaak rond geloof. Dingen die te extreem zijn, leveren problemen op. Je moet de dingen niet zo letterlijk nemen.” (ouder 1)

De ouders vinden dat kinderen fantasie en werkelijkheid heel goed uit elkaar kunnen houden. Boeken met magische thema's zien ze puur als fantasie. Wel zijn zij van mening dat er pedagogische redenen zijn om boeken niet aan te bieden. Soms zijn griezelboeken gewoonweg te eng voor bepaalde kinderen. Soms zijn ze er te jong voor. Op school zouden ze dan ook niet zomaar voorhanden moeten zijn. In die zin is er een verschil met thuis, waar je als ouder je kind kunt begeleiden. De ouders vinden het belangrijk om er op te kunnen vertrouwen dat leerkrachten nadenken of ze bepaalde boeken wel of niet kunnen aanbieden en dat ze met kinderen over boeken praten. Alle ouders vinden het van belang dat op school gesproken wordt over boeken met maatschappelijke onderwerpen om kinderen voor te bereiden op de pluriforme samenleving waar ze hun weg in moeten vinden. Ouder 1 noemt als reden dat haar gezin een 'standaard doorsneegezin' vormt en dat ze graag

wil dat haar kinderen ook andere situaties leren kennen. Ze gaan straks immers naar het voortgezet onderwijs.

De ouders zijn niet erg bekend met christelijke kinderboeken, maar hebben er niets tegen. Ouder 1 is van mening dat het voor de hand liggend is dat op een christelijke school christelijke kinderboeken zijn. De ouders zijn niet op de hoogte van het beleid met betrekking tot kinderliteratuur. Ze hebben daar voor ze de vragenlijst kregen, nooit eerder over nagedacht. Ze verwachten dat dit ook voor andere ouders het geval zal zijn. Ouder 2 merkt op dat zij nadat ze de vragenlijst had ingevuld, met de locatieleider van de school in gesprek raakte over kinderliteratuur en identiteit. De ouders verwachten niet dat boeken veel invloed op kinderen hebben. Ze zijn van mening dat het niet zo zou moeten zijn dat ouders bepalen wat op de school wordt aangeboden. Op de school zouden duidelijke beleidskeuzes moeten worden gemaakt, zodat ouders bewust voor de school kunnen kiezen. Ouders die het niet eens zijn met het beleid op de school zouden de keuze voor een andere school moeten maken.

6.10 BEELD VAN DE SJOERD KUYPERSCHOOL

Leescultuur

Op de Sjoerd Kuyperschool is een breed boekenaanbod. Voor de keuze daarvan zijn geen duidelijke criteria geformuleerd. De school heeft deelgenomen aan de Kinderboekenweek over magie. Een grote meerderheid van de respondenten op de vragenlijsten ondersteunt deze beslissing, hoewel die niet door alle geïnterviewde teamleden gelijk wordt geïnterpreteerd. De geïnterviewde teamleden kennen niet alle kinderboeken die in de interviews ter sprake komen en hebben controversiële kinderboeken dikwijls niet zelf gelezen.

Identiteitsopvattingen

Op de Sjoerd Kuyperschool is in formele zin geen sprake van schoolbeleid op het gebied van identiteit waar men zich in keuzes daadwerkelijk op baseert. Hoewel zij in de interviews allen over de open schoolcultuur spreken, verbinden teamleden die vooral met een gemeenschappelijk gevoelde 'sfeer' die niet gemakkelijk kan worden geëxpliciteerd. Als ze dat toch proberen, vertellen ze dat dit open schoolklimaat past bij het team en vanzelfsprekend is ontstaan. Alleen teamleden die op andere scholen situaties hebben meegemaakt waarin geen sprake was van openheid, beoordelen de cultuur op de school als bijzonder. Alle teamleden zeggen in de interviews het te waarderen dat op de school in vrijheid keuzes kunnen worden gemaakt. Het

principe dat geen boeken worden weggehouden uit identiteitsoverwegingen en dat ouders de keuze van boeken niet bepalen, is voor de meerderheid van de geïnterviewde teamleden belangrijk.

Ondanks de gemeenschappelijk ervaren identiteitsrichting blijkt uit de resultaten van de vragenlijsten dat respondenten over identiteitsgerichte vragen die bijvoorbeeld gaan over het verbieden van boeken uit levensbeschouwelijke overwegingen, verdeeld zijn. Kennelijk voelen zij in de door hen genoemde openheid toch beperkingen. Keuzes die op scholen worden gemaakt, blijken complexer dan dat alleen een gemeenschappelijke denkrichting houvast zou bieden. De interviews laten zien dat teamleden verschillend kunnen worden getypeerd als het gaat om hun persoonlijke levensbeschouwing en het daaraan verbonden denken over kinderliteratuur. Het is niet zo dat teamleden met orthodoxe of liberaalprotestantse opvattingen gelijke keuzes maken. Hun opvattingen over kinderboeken en identiteit gaan eerder samen met de manier waarop zij tegenover de schoolidentiteit staan. Een eerste groep teamleden (Rogier, Gjelt, Evelien, Hester en Inge) heeft een liberaalprotestantse levensovertuiging. Deze teamleden zijn zich er sterk van bewust op een school te werken met een open protestants-christelijke identiteit waar de bijbel inspiratiebron vormt en waar de leerlingpopulatie divers is. De groep waar ook Ieteke, lid van een evangelische gemeente, toe behoort, staat als consequentie van de open schoolidentiteit een breed boekenaanbod voor. De persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen van Hilde of Mariëtte, die een orthodoxe levensvisie hebben, gaan minder goed samen met de open identiteit. Zij zijn gewend hun zienswijze precies te overdenken, steeds persoonlijke afwegingen te maken als het gaat om kinderliteratuur en die in teamvergaderingen ter sprake te brengen. Uit de interviews blijkt dat liberaal-protestants georiënteerde teamleden in teamdiscussies respectvol omgaan met de opvattingen van hun orthodoxe collega's. Orthodoxe teamleden op hun beurt zijn solidair met hun collega's met behoud van hun eigen identiteit. In het liberale klimaat van de school wordt dit verschil in visie geaccepteerd.

Een tweede groep teamleden lijkt minder stil te staan bij de schoolidentiteit en neemt ten aanzien van kinderliteratuur eerder ad hoc beslissingen of volgt ideeën van anderen zoals Carola, Annelies of Hanna. Tot welke groep teamleden Govert behoort is moeilijk te bepalen. Hij sluit in zijn denken en handelen overtuigd aan bij de open opvattingen op de school. Toch lijken eerder intuïtie en de wens te willen meegaan met de denkwijze op de school hier de grond voor te vormen dan dat hij zich bewust is van de karakteristieken van de open protestants-christelijke schoolidentiteit.

Onder de opvattingen van teamleden en teambesluiten die worden genomen, lijken eveneens vanzelfsprekendheden te liggen die de levensbeschouwelijke school-

identiteit betreffen. Zo verbinden teamleden bijvoorbeeld de ontwikkeling 'dat er steeds minder leerlingen naar de kerk gaan' met leerlingdiversiteit, typeren zij de levensbeschouwelijke identiteit van hun school door die te vergelijken met het beeld dat zij hebben van scholen in de omgeving en denken zij dat ouders nauwelijks voor de school hebben gekozen vanwege de christelijke identiteit. Dat laatste ligt, blijkens de resultaten van de vragenlijst onder ouder-respondenten, genuanceerder. Hoewel op de school besloten is dat orthodoxe ouders niet het kinderboekenaanbod bepalen, houden teamleden toch rekening met deze ouders. Mogelijk ligt daar aan de gedachte ten grondslag die door Hilde expliciet wordt verwoord dat de school in beginsel voor deze ouders is bedoeld. Ook speelt dat teamleden het gevoel hebben dat ze voor wat betreft hun kennis over de schoolidentiteit in discussies niet tegen deze ouders zijn opgewassen. Een voorbeeld is de aanschaf van kerstboekjes door Annelies, die eerder meemaakte dat de boeken die zij koos bezwaren opriepen van ouders en dat liever niet nog eens wil ervaren.

Voor teambesluiten vormt het identiteitsklimaat op de school een leidraad. Daarbij geldt dat nuances tussen de verschillende locaties mogelijk zijn. In teambesluiten zijn persoonlijke meningen belangrijk, maar besluiten in het team vormen daarvan geen optelsom. Zo zien we dat teamleden met opvallende opvattingen en de positie die zij innemen in het team, van betekenis zijn voor teambesluiten. Het gaat dan bijvoorbeeld om de schoolleider. Zijn uitgesproken visie op de open schoolidentiteit, de manier waarop hij die uitdraagt naar het team en daar consequenties aan verbindt voor het curriculum, doet vermoeden dat zijn opstelling belangrijk is. In zijn handelen wordt een denktrant gepersonifieerd die door alle geïnterviewde teamleden wordt verwoord. Hij wordt daarin ondersteund door de locatieleiders. Teamleden die op scholen waar zij eerder werkten andere ervaringen hebben opgedaan met de schoolleiding, verbinden de open cultuur ook daadwerkelijk met zijn opstelling. Orthodoxe teamleden als Hilde of Mariëtte worden door veel collega's genoemd als belangrijk in gesprekken over dilemma's over kinderliteratuur en identiteit. Door hun uitgesproken mening hebben zij mogelijk meer invloed op teambesluiten dan andere teamleden.

De directe omgeving van de Sjoerd Kuyperschool is liberaalprotestant. De schoolvereniging is orthodoxer gekleurd. Beide factoren spelen een rol als het gaat om het denken over identiteit. Zo voelen teamleden zich door de omgeving gesterkt in het open identiteitsklimaat op de school, maar heeft inmenging van de schoolvereniging, bijvoorbeeld over *Ontsnapt uit de Dode Hoek* toch invloed. De schoolleider voelt zich in de schoolvereniging onvoldoende gesteund in zijn open opvattingen over de levensbeschouwelijke schoolidentiteit.

Pedagogische opvattingen

Het schoolklimaat, de persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen van teamleden en hun verhouding tot de schoolidentiteit blijken niet de enige factoren die keuzes over kinderliteratuur en identiteit bepalen. De bescherming van leerlingen heeft voor teamleden prioriteit. Hoewel een teamlid persoonlijk problemen kan hebben met het weghouden van boeken en er zich van bewust is dat dit niet past bij het open identiteitsklimaat op de school, kan hij er toch toe besluiten zijn leerlingen te willen behoeden voor onrust. Daarbij kunnen eerdere ervaringen waarin sprake was van een negatieve situatie voor leerlingen een rol spelen.

Voor de teamleden op de Sjoerd Kuyperschool geldt dat de interviews zelf sterk meningvormend blijken. Zij zijn, met uitzondering van Hilde en Mariëtte, geneigd zich in hun spreken vooral te richten op het weerleggen van levensbeschouwelijke argumenten als het gaat om kinderliteratuur en identiteit. Pas tijdens de gesprekken realiseren zij zich dat naast levensbeschouwelijke overwegingen ook andere argumenten kunnen worden gebruikt als het gaat om kinderliteratuur. Soms ontdekken ze vervolgens dat argumenten die op het oog niet levensbeschouwelijk zijn, toch kunnen samengaan met de identiteit van de school. Zij realiseren zich dat niet enkel de zorg voor leerlingen belangrijk is, maar ook hun persoonlijke ontwikkeling. Ook wordt hun door de vragen die in het interview worden gesteld duidelijk dat de pedagogische keuze kan worden gemaakt dat kinderen te jong zijn voor bepaalde boeken, dat zij er angstig van worden, dat er esthetische bezwaren tegen bestaan of bezwaren die de ethische aanvaardbaarheid van verhaalelementen aangaan. Geïnterviewde teamleden zijn, evenals ouders, van mening dat de leerlingpopulatie een rol zou moeten spelen bij de keuze voor het boekenaanbod en het werken met boeken. De leerlingen groeien op in een beschermde dorpsomgeving en door boeken kunnen zij op een zinvolle manier in aanraking worden gebracht met maatschappelijke ontwikkelingen. Deze opvatting wordt door hen niet gepraktiseerd. Dat uit zich bijvoorbeeld in de voorkeur die respondenten in de vragenlijst voor teamleden bij het lezen van controversiële boeken uitspreken voor zelf lezen boven voorlezen. Zij lijken de verantwoordelijkheid voor het zelf lezen bij de ouders te leggen. Voorlezen kent voor hen als het gaat om identiteit haken en ogen. Zij confronteren immers ieder kind met hetzelfde, voor ouders mogelijk controversiële, boek. De ouder-respondenten kijken anders. Zij vinden voorlezen en zelf lezen kennelijk even geschikt. Mogelijk is voor hen voorlezen eerder een pedagogisch moment dat teamleden de mogelijkheid biedt met leerlingen te spreken.

Dat boeken in relatie tot onderwijs met pedagogische kwaliteit nauwelijks een rol spelen, heeft als reden dat geïnterviewde teamleden niet bekend zijn met kinderliteratuur en de mogelijkheden ervan. Bovendien zijn zij, anders dan de drie

geïnterviewde ouders, niet gericht op de gedachte dat individuele leerlingen een persoonlijke leesbiografie zouden kunnen opbouwen. Boeken zijn vooral leermiddelen en sfeerbrenners als het gaat om voorlezen.

De protestantse leestrategie

We zagen dat een complex samenspel van factoren het denken over kinderliteratuur en identiteit op de Sjoerd Kuyperschool bepaalt. Teamleden denken niet in termen van 'brede identiteit' (zie §2.2.1), hoewel zij tijdens de interviews pedagogische argumenten en identiteitsargumenten soms gaan verbinden. In hun keuze christelijke kinderboeken af te wijzen, sluiten ze aan bij de bezwaren die daartegen bestonden onder liberaal-protestanten in de jaren zeventig en tachtig (zie §3.3.2), maar zij verwijzen daar niet naar. Bovendien kiezen ze uit pragmatische redenen soms wel voor christelijke boeken. Over hoe de open protestants-christelijke schoolidentiteit met behulp van boeken zou kunnen worden versterkt wordt niet nagedacht. Het blijft bij de gedachte dat een breed boekenaanbod past bij de identiteit van de school. Selectiecriteria worden evenmin genoemd. Er is ook geen aandacht voor levensbeschouwelijke leerlingdiversiteit en bijvoorbeeld de aanschaf van religieuze-filosofische boeken. Het uitwisselen van leeservaringen wordt niet verbonden met de protestantse leestrategie. Alleen orthodox georiënteerde teamleden denken, zoals in de orthodox protestantse leestrategie gebruikelijk is, na over de manier waarop de christelijke levensbeschouwing in relatie tot kinderliteratuur aan leerlingen moet worden voorgeleefd, zodat deze op basis daarvan hun keuzes kunnen leren maken.

7 DE JAN DE LIEFDESCHOOL

In dit hoofdstuk staat de Jan de Liefdeschool centraal. Het is een school in een buitenwijk van een forensendorp in een groene omgeving, waar veel veranderingen gaande zijn. De directeur die jaren op de school heeft gewerkt, maakt zich, als ik in de winter van 2007 en het vroege voorjaar van 2008 het onderzoek uitvoer, klaar die te verlaten. Hij houdt zich alleen nog bezig met de omvorming van de school tot een brede school en met zijn grote passie: muziek maken met kinderen. De nieuwe directeur, die ook een andere school in het dorp onder zijn hoede heeft, neemt een aantal van zijn taken waar. De school is kort daarvoor overgegaan naar een andere schoolvereniging.

7.1 INLEIDING

Ook op de Jan de Liefdeschool ga ik op zoek naar literatuuropvattingen die betrekking hebben op opvattingen over genres, inhouden en functies van boeken uitgangspunt voor het onderzoek. Daarbij spelen de leescultuur op de school en opvattingen daarover, identiteitsopvattingen, pedagogische opvattingen en opvattingen over de protestants-christelijke leertraditie een rol. Ook de aandachtspunten schoolbeleid, schoolteam, leerlingpopulatie, omgeving van de school en ouders betrek ik in het onderzoek naar de school. In deze casestudie zijn bevindingen uit de vorige meegenomen, zoals bijvoorbeeld de typering van individuele teamleden in relatie tot de open protestants-christelijke schoolidentiteit.

De Jan de Liefdeschool wordt in dit hoofdstuk eerst kort geïntroduceerd, waarbij onder andere aandacht is voor teambesluiten die er zijn genomen op het gebied van kinderliteratuur en identiteit. Vervolgens worden opvattingen over identiteit en pedagogische kwaliteit van teamleden in relatie tot kinderliteratuur beschreven alsmede de schoolpraktijk. Tot slot wordt verslag gedaan van de interviews met ouders. Op de Jan de Liefdeschool zijn – anders dan de Sjoerd

Kuyperschool – beperkingen in het boekenaanbod waar het magie of grof taalgebruik betreft. Er is een relatief groot aantal moderne christelijke kinderboeken op de school. Boeken waarin het christendom op een meer filosofische manier wordt benaderd, zijn er nauwelijks. De Jan de Liefdeschool heeft niet deelgenomen aan de Kinderboekenweek over magie. De leerlingpopulatie bestaat uit kinderen uit de wijk waar de school staat en het achterliggende platteland en is recentelijk veranderd. Kort daarvoor is namelijk de openbare school naast de Jan de Liefdeschool gesloten. Ouders van kinderen die eerst naar de openbare school gingen, sturen hun kinderen nu naar de Jan de Liefdeschool, omdat die dichtbij is.

Van de twintig teamleden op de Jan de Liefdeschool retourneerden vijftien de vragenlijst. Een kwart daarvan behoort tot een evangelische of een orthodoxe gemeente. Een ruime meerderheid is lid van de PKN. De omgeving van de school is voor wat betreft scholen liberaal-protestant. De kerkelijke omgeving daarentegen is orthodoxer. Voorafgaand aan het onderzoek vond een voorgesprek met de stagecoördinator plaats alsmede een teampresentatie. Ook deed zich tijdens het uitvoeren van de casestudie de gelegenheid voor de toekomstige schoolleider te interviewen en werden incidentele gesprekken met teamleden gevoerd. Ongeveer een derde (7) van het totaal aantal teamleden (20) werd geïnterviewd. Van de 20 teamleden retourneerden vijftien de vragenlijst. In tabel 16 worden de geïnterviewde teamleden gepresenteerd.

TABEL 16 | GEÏNTERVIEWDE TEAMLEDEN JAN DE LIEFDESCHOOL

Naam	Functie	Ervaring	Lidmaatschap kerk	Kerkelijk meelevend	De school mag meedoen met een kinderboekenweek over magie
Albert	Schoolleider	zeer ervaren	PKN	+	niet ingevuld
Maartje	leerkr. gr.2, stage-coördinator	zeer ervaren	PKN	+	nee
Gieneke	leerkr. gr.3	ervaren	PKN	+	ja
Gerda	leerkr. gr.2	ervaren	PKN	+	ja
Roel	leerkr.gr.8	ervaren	orthodox	+	niet eens, niet oneens
Wies	leerkr. gr.1,2,3	zeer ervaren	PKN	+	niet eens, niet oneens
Maarten	leerkr.gr.7	ervaren	PKN	+	nee
Rob	Leerkr.gr.3	ervaren	evangelisch	+	nee

7.2 EEN EERSTE KARAKTERISERING VAN DE SCHOOL

Christelijke kinderboekenmaand of eigen invulling?

Dat de school in 2005 niet heeft meegedaan met de Kinderboekenweek over magie heeft volgens de teamleden die ik heb gesproken, niet tot discussie geleid. Zij vinden het vanzelfsprekend dat de school niet heeft deelgenomen. Teamleden noemen als argumentatie dat men van mening is dat het thema niet past bij de ouderpopulatie. Welke invulling de week heeft gekregen, is onduidelijk. Tabel 17 laat zien hoe uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat respondenten verdeeld zijn over deelname aan de Kinderboekenweek over magie. Ter vergelijking, op de Sjoerd Kuyperschool was slechts een van de 30 ondervraagde teamleden tegen deelname.

TABEL 17 | MENING VAN RESPONDENTEN OVER DEELNAME VAN DE SCHOOL AAN EEN KINDERBOEKENWEEK OVER MAGIE (N=15)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens / niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens
De school mag meedoen met een Kinderboekenweek over magie.	4	1	4	1	5

Het eerste contact

De eerste contacten met de school worden gelegd met de onderbouwcoördinator die tevens stagebegeleider is. In een kort telefoongesprek vertelt zij dat de school op basis van de identiteitskeuzes die er worden gemaakt, graag wil participeren in het onderzoek. Zij merkt op dat er bijvoorbeeld wordt nagedacht over het omgaan met grof taalgebruik in kinderboeken.

7.3 DENKEN OVER IDENTITEIT

Een veilig christelijk schoolklimaat

In het gesprek dat ik met hem heb, benadrukt de schoolleider de open protestants-christelijke identiteit van de school. Die sluit aan bij zijn persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen. Anders dan zijn collega van de Sjoerd Kuyperschool die een heldere visie op schoolidentiteit uitdraagt, laat de schoolleider van de Jan de Liefdeschool identiteitsbeslissingen afhangen van uitkomsten van overleg met ouders. Hij is gericht op het handhaven van een veilig en rustig schoolklimaat en

wil niemand kwetsen. Eén van zijn drijfveren blijkt het willen vermijden van conflicten. Hij heeft de ervaring dat je het als schoolleider gemakkelijk verkeerd doet. Commentaar door ouders wordt niet openlijk geleverd, maar bij het hek. Hij vertelt dat het regelmatig gebeurt dat kinderen zaken thuis verkeerd overbrengen.

Juist in relatie tot de schoolidentiteit accentueert hij het belang van het hebben van empathie en kennis van wederzijdse overtuigingen. Volgens de schoolleider moet een onderwijsprofessional zijn persoonlijke mening scheiden van zijn beroepsopvattingen. Hij vindt het professioneel om als school gevoelig te zijn voor de wensen van ouders. Hij is eens aangesproken door ouders toen hij met leerlingen over evolutie en dinosaurussen had gesproken. Zij gaven hem een boek waarin het tegendeel werd beweerd. Hij heeft daarop gereageerd door zijn opvattingen over evolutie in het midden te laten, maar wel op te merken dat hij het belangrijk vindt dat er met kinderen over wordt gesproken, omdat het goed is hen voor te bereiden op een pluriforme samenleving. Hij heeft op dezelfde manier gereageerd toen ouders naar school kwamen om te spreken over magie.

De schoolleider ziet een dilemma ten opzichte van zijn eigen aanpak. Het zou naar zijn mening niet zo moeten zijn dat ouders bepalen hoe de school haar identiteitsbeleid vormgeeft. Tegelijk vindt hij dat je als school verantwoordelijk bent onderwijs te bieden waar ouders achter kunnen staan. Dat wordt naar zijn mening, met de toenemende pluriformiteit van de ouderpopulatie, steeds moeilijker.

Een tweede drijfveer voor het bieden van ruimte aan de opvattingen van orthodoxe ouders is voor de schoolleider dan ook het verlangen het christelijk karakter van de school te benadrukken en te voorkomen dat de school zich te veel zou aanpassen aan de groep niet-christelijke ouders. Hij probeert hier vorm aan te geven door op school zoveel mogelijk aan te sluiten bij de leefwijze in christelijke gezinnen.

De schoolidentiteit

In de gesprekken die ik met teamleden voer komt naar voren dat de meesten van hen, evenals collega's als Hanna, Annelies of Carola op de Sjoerd Kuyperschool, 'de christelijke identiteit' van de school als vanzelfsprekend beschouwen. Zij vergelijken de school waar zij werkzaam zijn, net als de teamleden op de Sjoerd Kuyperschool, met scholen in de omgeving. Zij kennen hun eigen school daarbij een middenpositie toe als christelijke school. Zonder dat zij precies kunnen uitleggen waarom, wordt een van de scholen in het dorp door hen beschouwd als sterk orthodox. Een school wordt als vrijzinnig ervaren.

Alleen Maarten, die een orthodox georiënteerde persoonlijke levensbeschouwing heeft, is zich ervan bewust dat hij op een school werkzaam is met een open protestants-christelijke signatuur. Zijn opvattingen komen overeen met Hilde op de

Sjoerd Kuyperschool. Hij kenmerkt het identiteitsbeleid op de school, in tegenstelling tot Hilde, niet als open en veilig voor iedere leerkracht. Naar zijn mening is er sprake van incidentbeleid, zonder dat daar in zijn beleving een heldere visie op identiteit aan ten grondslag ligt.

“Als je beweert een christelijke school te zijn, is het goed om bepaalde keuzes te maken. Nu is het zo, als de ouderraad zich ermee bemoeit gaat men overstag. We hebben wel een gemeenschappelijk idee over de invulling van onze identiteit, maar dat is onvoldoende uitgekristalliseerd.”

Maarten is de enige leerkracht die de manier waarop de identiteit van de school wordt vormgegeven, verbindt met de persoon van de schoolleider. Hij verwacht dat er veranderingen zullen komen nu de school een nieuwe schoolleider krijgt en tot een andere schoolvereniging, waar duidelijker identiteitsopvattingen bestaan, gaat behoren. Momenteel ervaart hij een zeker gemak als het gaat om identiteit. Het is weinig duidelijk wat het schoolteam beweegt en er wordt sterk gefocust op zaken die er in zijn ogen niet toe doen als daar geen degelijke visie aan ten grondslag ligt, zoals magie in kinderboeken. Van een schoolleider verwacht hij heldere opvattingen. Hij heeft de ervaring dat het sterk afhankelijk is van wie er aan het roer staat, hoe de identiteit wordt vormgegeven. Hij geeft een voorbeeld van de wijk (in een andere plaats) waar hij zelf woont en waar de populatie een overwegend christelijke achtergrond heeft. Vervolgens werd er een schoolleider aangesteld die volgens Maarten met betrekking tot allerlei zaken een visie had, alleen niet op het gebied van identiteit. Deze was van mening dat de invulling van de identiteit van een school afhankelijk is van wat de ouders willen. Een dergelijke opvatting is voor Maarten onbegrijpelijk.

“Een schoolleider op algemeen christelijke scholen is van groot belang voor de vormgeving van de identiteit. Als je in dorpen komt met een kerk, of die nu licht of zwaar is, dan is er vaak visie. De identiteit van de school ligt in het verlengde van die van de kerk. Er wordt van dorpen vaak gezegd dat ze achterblijven, maar ik vind dat in dit geval niet. Er is vaak meer visie dan bij grotere schoolverenigingen. Er wordt gecommuniceerd tussen school en kerk. Ik vind het beleid in (de stad vlakbij EvK) onbegrijpelijk. Daar zijn de orthodoxe kerken vrijzinnig. Er wordt over homofilie gepraat, alles kan. Maar deze ouders sturen hun kinderen liever naar orthodoxe scholen dan naar scholen van de open protestants-christelijke schoolvereniging. De identiteit daarvan is zo vaag. Je ziet dan dat ouders hun kind met de auto naar die ene school binnen de vereniging brengt die wel wat meer werk maakt van identiteit.”

Zelf zou Maarten als ouder niet de keuze voor de Jan de Liefdeschool maken, omdat hij vindt dat de identiteit er te weinig wordt onderbouwd, maar hij heeft er “*niets op tegen*” dat andere ouders daarvoor kiezen, “*daarom geef ik hier ook les...*” Hij heeft op een school gewerkt waar nog psalmen werden aangeleerd en vond dat plezierig, omdat hij ouders de identiteitsvisie op de school precies kon uitleggen.

“Vroeger was de identiteit van een school heel helder en nu komen kinderen in aanraking met verschillende visies. Mensen moeten zelf kiezen. Niets is meer vanzelfsprekend.”

Opvattingen over het voorleven van identiteit

Voor de geïnterviewde teamleden is de pluriformer geworden leerlingpopulatie essentieel voor de manier waarop zij naar de identiteit van de school en hun eigen rol daarin kijken. De schoolleider legt vooral de nadruk op het begrijpen van de ander en zegt van daaruit leerlingen bijvoorbeeld te wijzen op overeenkomsten tussen islam en christendom.

“Als je de ander niet kent kun je hem ook niet begrijpen. Ik heb laatst de koran meegenomen naar groep 7 en ik heb er uit voorgelezen. Toen vroeg ik: ‘Jongens waar ben ik nu uit aan het voorlezen en ze zeiden: Uit de bijbel.’ Ik zei: ‘Nee, dat is de koran.’ Zowel in de bijbel als de koran staan dingen die je anders moet lezen. Als mens kom je dichter bij elkaar te staan door discussie.”

Voor teamleden als Maarten, Rob, Roel, Maartje, Gerda en Wies geldt dat zij, juist omdat de achtergrond van niet alle leerlingen christelijk is, het leren kennen van de christelijke levensbeschouwing beklemtonen.

MAARTEN: “Dat is op deze school hard nodig, dat kinderen bijvoorbeeld de christelijke feestdagen en de christelijke cultuur leren kennen.”

Uit hun toon is op te maken dat zij vinden dat het voor de hand ligt dat leerlingen op een christelijke school die kennis thuis al hebben verworven. Zij ervaren het als een gemis als die niet het geval is. In de interviews zeggen teamleden als Roel, Gerda of Wies dat juist de toegenomen pluriformiteit er toe leidt dat zij de christelijke identiteit willen voorleven vanuit de gedachte dat zij leerlingen daarmee de bagage meegeven om later zelf de keuze te kunnen maken of zij christen willen zijn. Roel is afkomstig uit een niet-christelijk gezin. Door zijn huwelijk is hij lid geworden van de Nederlands-hervormde kerk. Juist omdat hij zelf pas later christen is geworden, vindt hij het belangrijk om voor zijn persoonlijk geloof uit te komen en

ziet hij het als zijn taak om met kinderen over de betekenis van het christendom te spreken. Hij wil daarbij graag een rolmodel zijn.

“Ik vind het belangrijk dat kinderen voor hun mening durven uitkomen. Ik kies er voor om niet te drinken. Je kunt ervoor kiezen om te geloven. Zelf ben ik op een openbare school geweest. Maar het geloof had mijn persoonlijke interesse. Daarom heb ik me ook kunnen handhaven op een christelijke pabo, want het was best moeilijk, al die bijbelverhalen. Maar ik wilde graag meer van die verhalen weten.”

Maarten benadrukt dat hij zijn leerlingen juist vrij wil laten in hun keuze. Hij zegt er uitdrukkelijk voor te kiezen niet te willen evangeliseren. Dat heeft voor hem *“een EO-klank, iets aandoenlijks dat wrevel opwekt.”*

“Mijn eigen kinderen, die staan wat dichterbij, dan ben ik wel wat selectiever. Ik wil graag dat zij boeken lezen die aansluiten bij onze persoonlijke visie. Bij kinderen van anderen die ik in de klas heb, vind ik het belangrijk dat ze goed doorhebben wat de rode draad van het christelijk geloof is, maar ik wil ze niets opdringen.”

Ook de resultaten van de vragenlijst laten, evenals op de Sjoerd Kuyperschool, verdeeldheid zien over de vraag of teamleden hun christelijke levensovertuiging willen uitdragen of leerlingen met het christelijk gedachtegoed in aanraking willen brengen.

Alleen Gieneke zegt zich goed te kunnen vinden in een meer pluriforme leerlingpopulatie. Wel vindt ze het zorgelijk dat een meer orthodoxe tendens zichtbaar wordt. Het valt haar op dat ouders die lid zijn van de gebedsgroep op de school, de laatste tijd meermalen hebben opgemerkt dat ze opteren voor een meer uitgebreide rol. Ze noemen daarbij onder andere het organiseren van vieringen en de selectie van kinderliteratuur. Gieneke voelt weerstand wanneer ze bedenkt dat de school een evangelische koers zou gaan varen.

7.4 OPVATTINGEN OVER KINDERLITERAATUUR EN IDENTITEIT

Beperkingen in het boekenaanbod

Ten aanzien van het boekenaanbod is het – evenals bij de keuze voor of tegen een Kinderboekenweek over magie – opnieuw zo dat teamleden verdeeld zijn. Een verschil met de Sjoerd Kuyperschool is dat de tendens op de Jan de Liefdeschool negatiever is als het gaat om een breed boekenaanbod. Tabel 18 laat zien dat tweederde van de respondenten op de vragenlijst vindt dat niet ieder kinderboek kan

worden gelezen en dat sommige boeken moeten worden verboden. Zes van de 15 respondenten zijn van mening dat kinderboeken de christelijke opvoeding kunnen ondermijnen.

TABEL 18 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER KINDERLITERAATUUR EN IDENTITEIT (N=15)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens	Geen respons
Op school mag ieder kinderboek dat door een kind gekozen is, door hem of haar worden gelezen.	1	3	2	6	3	0
Kinderboeken kunnen de christelijke opvoeding die ouders en de school geven, ondermijnen	4	2	4	2	2	1
Sommige kinderboeken moeten op school verboden worden	5	5	2	1	2	0

In de interviews komt het leren kiezen voor boeken dikwijls ter sprake. Al sprekend komen teamleden tot de conclusie dat een mooi alternatief voor het weghouden van boeken zou zijn dat leerlingen doordat leerkrachten de christelijke identiteit voorleven, uiteindelijk zelf boeken leren kiezen. Hun zienswijze raakt aan opvattingen over verinnerlijkte censuur (zie §3.2.2).

ROB: "Eigenlijk kun je ze dan ieder boek laten lezen en dan zullen ze zelf zien: Nu lees ik in een richting waarin ik niet verder wil lezen. Die vaardigheden...als je dat kunt ontwikkelen bij een kind... kinderen leren kiezen..."

Maarten is van mening dat daarbij belangrijk is dat bepaalde boeken bij leerlingen weg worden gehouden tot zij oud genoeg zijn om ook daadwerkelijk de bagage te hebben verworven om een eigen oordeel te kunnen geven. Ook op de Sjoerd Kuyperschool vonden zowel teamleden als ouders de leeftijd waarop kinderen in aanraking komen met boeken belangrijk. Een nuance is dat op die school niet zozeer het kiezen van boeken in de levensbeschouwelijke traditie centraal stond, maar eerder de ontwikkeling van kinderen.

Beleid op het gebied van kinderliteratuur?

Uit de resultaten van de vragenlijst kan, evenals op de Sjoerd Kuyperschool, worden geconcludeerd dat teamleden verdeeld zijn over de vraag of op de school beleid is ten aanzien van kinderliteratuur. In de interviews reageren zij verschillend. Gieneke merkt op dat er geen beleid is.

“Er is geen beleid nee. Of je hebt even ruggespraak met een paar collega’s. Maar nee, er is geen beleid op. Ook niet een ongeschreven beleid, dat we dat even in een vergadering noemen of zo. Helemaal niet.”

Ook Maarten kent geen beleid rond kinderliteratuur. Collega’s nemen volgens hem zelf besluiten over welke boeken zij toelaatbaar vinden en welke niet. Hij denkt dat de ene collega de lijn veel scherper zal trekken dan de ander. Hoewel hij er grote problemen mee heeft dat op de school een heldere identiteitsvisie ontbreekt, verbindt hij de afwezigheid van expliciet vastgelegd beleid over het omgaan met kinderliteratuur daar niet mee. Hij vindt dit niet bezwaarlijk. Kinderen gaan ten slotte van klas naar klas en leren zo dat er verschillende opvattingen zijn. Rob heeft er eveneens geen moeite mee dat er geen beleid is. Hij vindt het prettig dat, zoals op de school de gewoonte is, de schoolleider ten aanzien van het boekenaanbod keuzes maakt en contacten met uitgeverij onderhoudt. Wies zou het fijn vinden wanneer er beleid zou zijn over kinderliteratuur. Tegelijk lijkt het haar moeilijk om beleid te ontwikkelen met twintig mensen met verschillende levensbeschouwelijke achtergronden, ook al zijn er veel lid van de PKN.

Andere teamleden vertellen dat er wel ‘iets van beleid’ is. Ze bedoelen dan, evenals op de Sjoerd Kuyperschool het geval is, een richting waarin wordt gedacht. Volgens de schoolleider wordt het beleid er door gekenmerkt dat leerkrachten zaken die tegen het christendom ingaan of waar ouders moeite mee zouden kunnen hebben, vermijden. Rob ziet als lijn dat iedereen weliswaar zelf bepaalt hoe met boeken wordt omgegaan, maar dat er een stilzwijgende afspraak is dat boeken die “te extreem” zijn, worden verwijderd. Het blijkt daarbij vooral te gaan om boeken met grof taalgebruik en magie. Ook zegt hij dat op de school het behoud van de christelijke identiteit belangrijk wordt gevonden. Enige tijd daarvoor is de beslissing genomen dat geen kerstmannen en paashazen zullen voorkomen op school.

“De wereld wordt steeds pluriformer en we hebben afgesproken dat we dat niet willen. We willen toch echt de christelijke identiteit blijven uitstralen. De afgelopen tijd is de discussie over dat soort dingen intensiever geworden.”

Teamleden zien de school zelf als de plaats waar beslissingen over kinderliteratuur worden genomen. De resultaten van de vragenlijsten laten zien dat slechts een kleine minderheid van mening is dat de schoolvereniging advies dient te geven. Dit wordt bevestigd in de interviews.

ROEL: "Ik vind het een taak van de schoolvereniging om ons te informeren, bijvoorbeeld over het feit hoe tegen bepaalde zaken wordt aangekeken, zoals bij zo'n boekje van Paul van Loon. Maar ik zou het niet goed vinden wanneer het bestuur ons een visie op identiteit zou opleggen."

7.5 MAGIE

Voorzichtig met magie?

Ten aanzien van magie in kinderliteratuur zijn teamleden van de Jan de Liefdeschool meer behoudend dan hun collega's op de Sjoerd Kuyperschool. De resultaten van de vragenlijsten laten zien dat alle respondenten sprookjes geschikt vinden om voor te lezen en iets minder om zelf te lezen. In tabel 19 wordt duidelijk dat bijna tweederde dit vindt van fantasieverhalen met tovenarij. Een derde vindt *Harry Potter* geschikt om voor te lezen en bijna de helft om zelf te lezen. Een kleine minderheid vindt realistische boeken over tovenarij geschikt. Bijna een derde vindt griezelverhalen geschikt om voor te lezen. Een iets groter aantal respondenten vindt dat als het gaat om het zelf lezen ervan.

TABEL 19 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER GENRES EN SOORTEN BOEKEN MET MAGISCHE ELEMENTEN (N=15)

	Geschikt om voor te lezen	Geschikt om zelf te lezen
Sprookjes	15	12
Fantasieverhalen met tovenarij (zoals verhalen over kabouters en feeën)	8	9
Fantasieverhalen met tovenarij die gedeeltelijk in de werkelijke wereld spelen (zoals bijvoorbeeld <i>Harry Potter</i>)	5	7
Verhalen die in de werkelijke wereld spelen en waarbij de personages zich bezighouden met tovenarij of hekserij (wicca)	2	1
Griezelverhalen (zoals de boeken van Paul van Loon)	4	6

Uit tabel 20 blijkt dat respondenten over de vraag naar het gevaar van kinderboeken over magie, verdeeld zijn. De helft denkt dat boeken leerlingen aanzetten tot concrete activiteiten.

TABEL 20 | ARGUMENTEN VAN RESPONDENTEN TEN AANZIEN VAN BOEKEN MET MAGISCHE ELEMENTEN
(N=15)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens	Geen respons
Kinderboeken waarin magie een rol speelt, kunnen gevaarlijk zijn voor kinderen.	4	3	1	4	2	1
Er is een reële kans dat kinderen dingen die ze lezen in kinderboeken over magie, zelf gaan uitproberen.	4	3	3	3	1	1

Het aantal boeken met magische thema's verschilt per klas. In de middenbouwgroepen van de Jan de Liefdeschool staan in de klassenbibliotheek boeken waarin magie een rol speelt. Voorbeelden zijn *Verhalen van de boze heks* (Hanna Kraan) of *De computerheks* (Francine Oomen). In groep 6 is *Dolfe Weerwolfe* in een Lijsteruitgave aanwezig. In groep 7 is Paul van Loon niet te vinden en van Roald Dahl alleen *Sjake en de grote glazen lift*. Ook *Harry Potter* of andere griezelboeken ontbreken. In groep 8 zijn geen boeken met magische elementen aanwezig, met uitzondering van *Harry Potter en de Geheime Kamer*. Evenals op de Sjoerd Kuyperschool zijn de opvattingen van teamleden over het aanbod aan magische kinderliteratuur op school onder andere afhankelijk van hun persoonlijke levensbeschouwelijke visie, de manier waarop zij tegenover de identiteit van de school staan, het willen beschermen van leerlingen en een strategische afweging van het krachtenveld waarin ze zich bevinden en waarvan hun 'zichtbaarheid' tegenover collega's en ouders deel uitmaakt. Zij willen conflicten het liefst vermijden.

Opvattingen over magie

Roel heeft de keuze gemaakt *Harry Potter* in zijn klassenbibliotheek te zetten. Als er ouders naar hem toe zouden komen met opmerkingen over *Harry Potter* zou hij antwoorden dat hij deze boeken ziet als verbeelding. Kinderen kunnen immers later ook met van alles geconfronteerd worden. Je kunt ze niet altijd bij de hand nemen. Rob twijfelt op levensbeschouwelijke gronden of magie aan kinderen moet worden voorgelegd.

"De ene christen zegt: dat moet je niet doen. De andere zegt: Laat ze er maar mee in aaraking komen. Ik zit een beetje in het midden."

Hij verbindt boeken met magische elementen met het bestaan van een 'tweede macht', een duivelse macht naast de goddelijke en is bang dat zij kinderen schade kunnen berokkenen. Hij heeft liever dat zij meer tijd besteden aan de eerste macht dan aan de tweede. Hij aarzelt wel of kinderen door middel van boeken werkelijk zouden kunnen worden ingewijd in de wereld van de magie, maar hij zou het niet op zijn geweten willen hebben dat zij – wanneer ze daar veel mee bezig zijn – erdoor gegrepen worden. De argumenten van Maarten tegen magische boeken zijn met name pedagogisch. Hij vindt het belangrijk te voorkomen dat angst gewoon wordt voor kinderen en hij vindt dat dit door het gebruik van boeken met magische elementen wordt bevorderd.

“Je hebt mensen die zeggen: het is allemaal flauwekul, magie. Wat je ziet is de werkelijkheid en wat daarbuiten is, bestaat niet. Maar dat speelt wel degelijk mee in hoe je tegen dit soort dingen aankijkt. Je moet bedenken in welke mate iets invloed uit kan oefenen. Een jongen bij mij vroeger op school, ging altijd naar horrorfilms en hij kwam echt in moeilijkheden. Hij moest worden behandeld.”

Uit de interviews blijkt dat de meerderheid van de geïnterviewden de boeken met magische elementen die ik hun voorleg, niet zelf heeft gelezen. Soms blijken boeken na lezing mee te vallen. Rob kent *Harry Potter* niet, maar heeft een boek van Paul van Loon gelezen.

“Eigenlijk vond ik het niet heel ver gaan. Het blijft als een tweede lijn in het boek een beetje hangen. Als je ziet wat kinderen in tekenfilms allemaal zien.”

Ook Gerda vond de griezelboeken die ze heeft gelezen meevallen en ziet ook de didactische waarde er van.

“Heel vaak hoor je: Paul van Loon, dat is griezelig, dat is verkeerd. Maar dat is mij zo meevallen. Mijn zus is dyslexie-specialist en zij heeft juist gezegd: ‘Laat ze dat maar lezen!’ Er wordt niet in gevloekt, het is gewoon allemaal onzin en kinderen houden het heel goed gescheiden, dat is mijn ervaring. In *Dolfje Weerwolfje* kun je je inleven, maar het staat ook weer heel ver van je af.”

Ook *Ontsnapt uit de Dode Hoek* heeft ze gelezen omdat ze er nieuwsgierig naar was en er niet over wilde oordelen voor ze het gelezen had. Ze vond het een grappig boek waarin op een fantasievolle manier duidelijk wordt gemaakt dat de dode hoek

gevaarlijk is. Het is een boek met een moraal en ze zou er geen bezwaar tegen hebben het aan groep 8 mee te geven.

Evenals Hilde en Mariëtte op de Sjoerd Kuyperschool zeggen teamleden op de Jan de Liefdeschool bij het onderscheiden van soorten magische kinderliteratuur vooral af te gaan op hun gevoel. Hoewel Wies de boeken zelf niet kent, vindt ze het op levensbeschouwelijke gronden niet prettig dat kinderen *Harry Potter* lezen. Tegen Paul van Loon hanteert ze vooral pedagogische argumenten die ze niet goed kan uitleggen.

“Voor mij heeft het weghouden van *Harry Potter* meer met mijn levensbeschouwing te maken dan het weghouden van Paul van Loon. Dat heeft meer te maken met de ontwikkeling van kinderen. Ik kan eigenlijk niet aangeven waarom ik zo denk. Ik weet nog wel dat onze oudste ineens Paul van Loon ging lezen en dat ik zei: Moet dat nou? Terwijl ik eigenlijk niet kon uitleggen waarom ik er moeite mee had.”

Ook Rob maakt onderscheid in soorten magie. Zijn argumenten zijn levensbeschouwelijk van aard en hij zoekt naar grenzen tussen wat ‘normale fantasie’ is en wat ‘occult’.

“De *GVR* zou ik wel eens voor willen lezen. Voor mijn gevoel kan dat. Het is een aardig neutraal verhaal en er zitten geen rare dingen in.”

Hij heeft geen problemen met ‘lieve heksjes’:

“Als het maar een vriendelijk heksje is. Als er maar een beetje humor in zit. Een heks op een bezemsteel komt in zoveel verhalen voor. Dat is gewoon een variant op een mens geworden. Maar dan op een bezemsteel.”

Roel maakt verschil tussen *Harry Potter* en Paul van Loon. *Harry Potter* heeft hij wel in de kast staan, het werk van Paul van Loon niet. Dat heeft er vooral mee te maken dat hij de boeken van Paul van Loon niet kent. Hij is van mening dat *Harry Potter* een meerwaarde heeft boven de platte bloederigheid van sommige griezelverhalen. Maarten heeft er geen moeite mee dat kinderen *Harry Potter* lezen als je dat begeleidt door met hen te spreken over fantasie en werkelijkheid en over het omgaan met angst. *De Kippenvel*-reeks en *De Griezelbus* zou hij zijn leerlingen niet geven. Het verschil is dat *Harry Potter* in een fantasiewereld speelt, terwijl in de *Kippenvel*-serie magie naar de werkelijke wereld wordt gebracht. Hij vindt het geen

probleem dat de grens voor iedereen anders ligt. Het werkelijke probleem is naar zijn mening dat veel mensen geen enkele grens stellen.

Een schoolvisie over magie?

Uit de interviews blijkt dat over de aanwezigheid van boeken over magie in de school geen heldere afspraken zijn. Teamleden spreken in vermoedens en verwachtingen. Zowel in hun aarzeling als in hun opvattingen verschillen zij van hun collega's op de Sjoerd Kuyperschool. De teamleden op de Jan de Liefdeschool vinden overwegend dat op 'een christelijke school' voorzichtig moet worden omgegaan met magie in kinderliteratuur. Op de vraag aan leerkrachten of zij verwachten dat op school *Harry Potter* te vinden is, blijkt dat alleen Roel die *Harry Potter* zelf in de kast heeft gezet, op de hoogte is van de aanwezigheid ervan. De schoolleider heeft een van de delen van *Harry Potter* gelezen en waardeert de fantasie daarin persoonlijk zeer. Het is hem onbekend of *Harry Potter* op school aanwezig is, maar hij denkt van niet. Om ouders niet voor het hoofd te stoten heeft hij dat ook liever niet. Over de aanwezigheid van de boeken Paul van Loon zijn teamleden aarzelend. Zij gaan er overwegend van uit dat die niet in de kasten staan. Dat *Harry Potter* wel voorhanden blijkt te zijn wekt veel verbazing.

Geneke denkt persoonlijk genuanceerd over magie in kinderliteratuur, maar is zich er wel van bewust dat *Harry Potter* op christelijke scholen controversieel is. Ze vertelt dat ze de dag ervoor jarig was en *Harry Potter* cadeau heeft gekregen. Ze realiseert zich tijdens het interview ineens dat haar zootje – dat op een andere school zit – vanochtend tegen de juf gaat zeggen: "Ik heb *Harry Potter* aan mama gegeven" en ze vraagt zich af hoe dat gaat vallen. Ze heeft moeite met de beeldvorming rond boeken over magie. Ze geeft als voorbeeld de Kinderboekenweek van 2005. Haar kinderen zitten op de school die door de leerkrachten van de Jan de Liefdeschool als de meest orthodoxe in het dorp wordt aangemerkt en haar echtgenoot werd samen met andere ouders op het schoolplein geïnterviewd door het NOS-journaal. Hij zei toen letterlijk: "Dat soort dingen bestaan, dus waarom gaan we ze weghouden?" Zijn opmerking was niet terug te zien in de uitzending, terwijl de opvattingen van orthodoxe ouders wel uitgebreid in beeld werden gebracht. Ze vindt het jammer dat in de media kennelijk alle protestants-christelijke ouders over een kam worden geschoren.

Dat teamleden op de Jan de Liefdeschool van mening zijn dat op hun school boeken moeten worden weggehouden, gaat vooral samen met het beeld dat zij hebben van de opvattingen van orthodox georiënteerde ouders. Maartje merkt op dat zij geen ouders voor het hoofd wil stoten.

"Er gaan mensen uit de christelijk gereformeerde kerk en de Nederlands gereformeerde kerk bij ons naar school en die hebben toch een andere opvatting en dan denk ik: "ja, als je die mensen op die manier ter wille kunt zijn, waarom zou je ze dan..."

Als er ouders zijn die boeken niet acceptabel vinden, wordt op de school volgens Gerda tegemoet gekomen aan hun ideeën. Ook Wies noemt, als het gaat over het kiezen van boeken voor de klassenbibliotheek, de ouders als een belangrijk selectie-criterium. Zij heeft er geen problemen mee dat boeken over magie op school niet aanwezig zijn. Zij vindt dat ouders die deze boeken wel wenselijk achten, die hun kinderen thuis kunnen laten lezen.

Rol als leerkracht in het omgaan met magie

Op de Jan de Liefdeschool hebben de meeste geïnterviewde teamleden ervaring met ouders die naar de school komen om hun opvattingen over magie in kinderliteratuur toe te lichten. Volgens Maartje gaat het dikwijls om ouders uit de gebedsgroep. Wies heeft een keer ervaren dat er ouders waren die moeite hadden met een clown. Het ging toen om twee kinderen, maar de activiteit met de clown is niet doorgegaan. Ook Rob heeft meegemaakt dat ouders bezwaar maakten tegen een activiteit rond kinderliteratuur die hij uitvoerde in zijn klas. Gerda weet dat er wel eens ouders naar school komen met bezwaren tegen boeken, maar ze heeft dat zelf nooit meegemaakt. Ze verbindt het met de toegenomen mondigheid van ouders. Bovendien denkt ze dat er ouders zijn die er plezier in hebben kritiek op de school te leveren.

Het merendeel van de geïnterviewde teamleden zou er niet snel toe besluiten boeken over magie voor te lezen. Hoewel teamleden dat niet altijd in eerste instantie zo benoemen, worden uiteindelijk steeds de ouders als reden opgevoerd. Gerda aarzelt over het voorlezen van *Dolfje Weerwolfje*. Aanvankelijk noemt ze dat kinderen daar bang van zouden kunnen worden. Ook vindt ze het meer een jongens- dan een meisjesboek. Tot slot zegt ze:

"Maar ik moet ook rekening houden met ouders en opvattingen en dan kun je beter een veiliger weg nemen."

Teamleden merken op tegemoet te komen aan de wensen van ouders omdat zij het persoonlijk moeilijk vinden om te gaan met de bezwaren van ouders. Roel had bijna ongezien *Ontsnap uit de Dode Hoek* aan de leerlingen meegegeven. Hij heeft het gevoel op het nippertje de juiste keuze te hebben gemaakt.

"Groep 7 had het meegegeven en er kwamen meteen ouders over klagen. Ik had het even doorgenomen en had het nog niet meegegeven. Toen ik hoorde van de discussie in groep 7, heb ik het niet meegegeven. Wat niet weet, wat niet deert. Ik ben daar toen mooi genadig vanaf gekomen."

Ook speelt dat teamleden er tegenover hun leerlingen geen goed gevoel over hebben wanneer ze handelen tegen de opvattingen van ouders. Toen Rob met zijn leerlingen de film *Harry Potter* wilde gaan bekijken, kwamen er ouders naar hem toe met de opmerking dat ze liever niet hadden dat hun kind aan die activiteit deelnam. Hij heeft toen besloten deze kinderen op de gang iets anders te laten doen, terwijl hij met de rest van de groep de film ging bekijken. Toch had hij het gevoel dat het niet klopte. Sommige kinderen vonden het leuk om naar de film te kijken, maar een andere groep vond het eng en ook vervelend, omdat ze de film thuis niet mochten zien. Na een kwartiertje heeft hij toen met instemming van de kinderen de film stopgezet. Hij heeft er verder niet met ze over gepraat. Met de ouders die het niet eens waren met het bekijken van de film, heeft hij nog wel gesproken.

"Ik had het gevoel: Ik moet gewoon kiezen, ja of nee... Dat halfbakken gedoe. Het heeft me wel aan het denken gezet: Wat doe ik nu wel en wat doe ik nu niet? Nu is het heel anders dan toen, toen ik pas van de pabo kwam. Dan kom je allerlei crisisjes tegen en moet je steeds keuzes maken. Ik zou nu veel zelfverzekerder reageren. Bovendien vind ik het nu ook anders omdat het laatste deel van *Harry Potter* uit is en omdat je nu zeker weet dat het goede uiteindelijk overwint."

Als het gaat om het omgaan met ouders en collega's blijkt uit tabel 21 dat de resultaten van de vragenlijst een tendens laten zien dat op de Jan de Liefdeschool solidariteit met orthodoxe ouders en leerkrachten meer voor de hand ligt dan solidariteit met liberaal-protestantse ouders en leerkrachten. Op de Sjoerd Kuyperschool was sprake van een grotere verdeeldheid onder respondenten en een tendens minder solidair te willen zijn met de wensen van orthodoxe ouders.

TABEL 21 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER SOLIDARITEIT VAN TEAMLEDEN MET ANDERE TEAMLEDEN EN OUDERS MET ANDERE OUDERS (N=15)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens
Als er ouders zijn die aangeven dat ze liever niet hebben dat bepaalde kinderboeken op school aanwezig zijn, is het belangrijk dat andere ouders daar solidair mee zijn.	4	3	4	4	0
Als er leerkrachten zijn die aangeven dat ze liever niet hebben dat bepaalde kinderboeken op school aanwezig zijn, is het belangrijk dat andere leerkrachten daar solidair mee zijn.	6	5	1	3	0
Als er ouders zijn die aangeven dat ze het vinden passen bij een open protestants-christelijke school dat ieder kinderboek kan worden aangeboden, is het belangrijk dat andere ouders daar solidair mee zijn.	0	2	0	5	8
Als er leerkrachten zijn die aangeven dat ze het vinden passen bij een open protestants-christelijke school dat ieder kinderboek kan worden aangeboden, is het belangrijk dat andere leerkrachten daar solidair mee zijn.	0	4	0	2	9

Een grote meerderheid van de respondenten vindt dat de school tegemoet moet komen aan de wens van ouders bepaalde boeken bij hun kinderen weg te houden. Op de Sjoerd Kuyperschool was hierover verdeeldheid. Op de vraag of zij van mening zijn dat die ouders een andere school voor hun kinderen moeten kiezen, antwoorden op een na alle respondenten negatief. Ook op de Sjoerd Kuyperschool vond een meerderheid van de bevraagde teamleden dat een andere schoolkeuze voor orthodoxe ouders niet voor de hand ligt.

7.6 GROF TAALGEBRUIK

Opvattingen over grof taalgebruik

Op de Jan de Liefdeschool is, in tegenstelling tot de Sjoerd Kuyperschool, veel aandacht voor grof taalgebruik in kinderliteratuur. Dat blijkt zo gegroeid in de traditie van de school. De schoolleider noemt vloeken een belangrijk criterium om boeken niet aan te schaffen. Als reden voor zijn interesse in dit onderwerp vertelt hij dat een van de leerkrachten van zijn kinderen ooit voorzitter was van de Bond tegen het Vloeken. Hij verbindt het weghouden van vloeken ook met zijn jeugd.

"Ik kan me herinneren dat ik toen ik dertien jaar was, een boek kreeg en er kwam een woord als donder in voor. Mijn vader was predikant. Dat heb ik toen doorgestreept."

Hij vindt het niet nodig boeken aan te schaffen waarin wordt gevloekt. Er zijn immers genoeg andere leuke boeken. De teamleden die ik spreek merken op dat wanneer je grof taalgebruik in boeken tolereert, het net is of je het acceptabel vindt. Dat de opvattingen over grof taalgebruik in kinderliteratuur breed gedeeld worden, breder zelfs dan die over magie, blijkt uit de vragenlijst waar vier van de vijftien teamleden aangeven dat zij vinden dat boeken waarin soms grof taalgebruik voorkomt geschikt zijn om voor te lezen en twee om door leerlingen zelf gelezen te worden. Gerda verbindt grof taalgebruik met onveiligheid en het raakt haar als haar kinderen zeggen

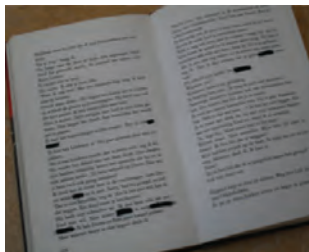
"Nou mama, ik heb nou een woord gezien in een boek..."

Ze vindt het heel vervelend dat soms zelfs in televisieprogramma's waarvan ze dacht dat ze veilig waren, wordt gevloekt.

Grof taalgebruik in de klassenbibliotheken

In de klassenbibliotheken van groep 6, groep 6/7, groep 7 en 8 staan boeken waarin een groot aantal woorden is doorgestreept met watervaste stiften. Sommige zijn daardoor nauwelijks nog leesbaar. Dat is ook het geval in de klassenbibliotheek van Roel. In het boek *Goed fout!* van Mirjam Mous, dat er deel van uitmaakt, zijn onder andere de woorden flikkeren, playboy, hormonen, haat, rottige, doden, pleuris, godzijdank, zoenen, vermoorden, kinderlokker, kinderverkrachter, rotzakken, pedofiel, vrijen en god doorgehaald. Als ik Roel spreek, blijkt hij niet zelf degene te zijn die grof taalgebruik uit boeken weghaalt. Hij laat dat de leerlingen doen. Zijn overweging is dat hij zijn leerlingen een veilige omgeving wil bieden die aansluit bij hun thuissituatie.

"Ik heb wel gehad dat kinderen die in bepaalde gezinnen worden opgevoed, heel beschermd, erg kunnen schrikken van wat ze in een boek tegenkomen. Die kinderen komen dan naar me toe als ze bepaalde woorden tegenkomen. Ik zeg dan: Als je het niet prettig vindt om te lezen, mag je het boek wegleggen – van mij moeten ze boeken altijd uit lezen – Als je wilt doorlezen, dan haal je weg wat je niet prettig vindt weg uit het boek."



Wanneer hij wordt geconfronteerd met een bijna onleesbaar boek vol weggestreepte woorden, schrikt hij en realiseert zich dat zijn wens kindvolgend te zijn, in dit geval verkeerd heeft uitgepakt:

“Nu ik jou dat zo hoor vragen, vind ik het wel jammer. Een kind dat zo’n boek pakt, zou je nog nieuwsgieriger maken naar de woorden die aan bod komen dan het daarvoor misschien was. Het was absoluut niet de bedoeling dat ze een woord als ‘flikkeren’ in ‘de spiegel-tjes flikkeren’ zouden weghalen. Ik probeer daar zelf een balans in te vinden. Ik wil de dingen bespreken die besproken moeten worden. Ik ben daar heel ruimdenkend in als het over seksualiteit gaat of zo. Maar zulke dingen, een kind komt dan naar je toe en dan ben ik wel snel geneigd om te zeggen: Als jij dat niet prettig vindt... Ik stel me dan bewust kindafhankelijk op, niet beschermend, ik wil aansluiten bij het kind. Maar nu heb je een boek... Het is echt een les voor mezelf... Ik ga dit boek uit de klassenbibliotheek verwijderen.”

Uit terloopse gesprekken met andere leerkrachten, blijkt dat Roel niet de enige is die de leerlingen grof taalgebruik uit boeken laat verwijderen, maar dat in de bovenbouw de afspraak geldt dat een kind bij de leerkracht komt wanneer hij moeite heeft met een woord. In overleg wordt vervolgens besproken of het wordt weggehaald. De leerkracht van groep 6/7 vertelt hoe kort daarvoor een kind bij haar kwam dat het woord *puber* had weggestreept. Toen de leerkracht opmerkte dat het toch een heel gewoon woord betrof, zei het meisje: “oh” en las vervolgens gewoon weer verder.

Maarten is er niet van op de hoogte dat in zijn klas boeken staan waarin woorden zijn doorgestreept. Hij vindt het ook geen goede zaak. Hij is van mening dat je dergelijke boeken niet zou moeten aanschaffen.

“Ik ga niet zitten met een watervaste stift. Er zijn zaken waarvan je denkt: Dat is klip en klaar, daar moet je kinderen niet mee confronteren. Ik streep niet in boeken. Ik laat kinderen dat ook niet doen. Als ik ze niet wil, haal ik ze weg. Dat strepen doet me denken aan een cultuur van lang geleden: weggestreepte woorden met alternatieve woorden er boven.”

Gieneke heeft eens meegemaakt dat er een ouder kwam waarvan een kind had gezegd dat er vloeken en scheldwoorden in een boek stonden dat ze op school aan het voorlezen was. Toen ze het hoorde, heeft ze het boek verwijderd. Ze merkt op dat het een incidenteel geval was en dat ze het misschien nu zou laten staan.

"Als er boeken zijn waarin gevloekt wordt in gvd-termen, dan zou ik zelf ook zoiets hebben van: Nou, dat kan niet. Dat gaan we hier niet uitdragen. Dan zou ik dat boek er uithalen. Maar staat er een keer klootzak in, dan denk ik: Ja, dat is hetzelfde als wanneer iemand op straat het roept. Dan kan ik er een verhaal van maken tegenover een ouder."

Ook de schoolleider vindt het beter boeken met grof taalgebruik niet voor te lezen dan grove woorden er uit weg te laten. Kinderen kunnen immers schrikken als ze zelf een boek gaan lezen dat je als leerkracht hebt voorgelezen en waaruit je tijdens het voorlezen de vloeken hebt weggelaten. Wies zou boeken waarin gevloekt wordt wel voorlezen, omdat je vloeken gemakkelijk kunt veranderen. Gerda denkt dat leerkrachten die woorden vanzelfsprekend zullen wijzigen. Niemand zal het in zijn hoofd halen om een vloek voor te lezen. Roel en Rob hebben *Meester Jaap* wel voorgelezen, maar het staat niet in hun klassenbibliotheken. Rob twijfelt of hij dat nog steeds zou doen.

"Eigenlijk vind ik dat ze dat best kunnen lezen. Ik zou constateren dat er gescholden wordt en dan zeggen: 'Dat doen wij niet.'"

Schoolbeleid?

De schoolleider merkt op dat ten aanzien van grof taalgebruik op de school beleid is. Boeken uit pakketten van de Lijsterserie van Wolters-Noordhoff worden bijvoorbeeld eerst door leerkrachten gescreend op grof taalgebruik. Evenals keuzes over magische kinderliteratuur zijn ook keuzes over grof taalgebruik niet altijd bekend bij teamleden. Noch Rob, noch Gieneke weten dat woorden worden weggehaald. Gieneke kan het zich niet voorstellen. Ze wijt het er aan dat de laatste jaren veel oudere collega's zijn weggegaan en gaat er van uit dat deze boeken nog in hun groepen staan. Ook Rob zegt het er niet mee eens te zijn. Hij zou alleen echte vloeken verwijderen uit kinderboeken.

Hun collega's zijn minder verbaasd en verbinden het weghalen van grove taal met de identiteitslijn van de school. Wies is er van op de hoogte dat vloeken uit boeken worden weggehaald, maar ze weet niet wie daarvoor verantwoordelijk is. Gerda kan zich goed voorstellen dat het gebeurt. Zelf herkent ze het niet omdat ze altijd alleen kleuters heeft gehad. Ook Wies kan het zich wel voorstellen. Toch is ze kritisch.

"Ja, je moet je natuurlijk afvragen: wat doe ik met zo'n boek. Als kinderen ermee in aanraking komen, gaan ze zich natuurlijk ook afvragen wat er onder die doorgestreepte woorden staat. Als je vloeken doorstreept, geef je ze iets negatiefs mee."

Maartje merkt op dat ze zich nog goed kan herinneren dat er eens een hele zending boeken was aangeschaft en dat daar toen behoorlijk veel vloeken in stonden. Die hebben ze toen met het team doorgestreept.

7.7 KINDERBOEKEN WAARIN HET CHRISTENDOM EEN ROL SPEELT

Christelijke kinderboeken op de school

Anders dan op de Sjoerd Kuyperschool, merkt de schoolleider van de Jan de Liefdeschool op dat er expliciet voor wordt gekozen om boeken van christelijke uitgevers in de klassenbibliotheken te zetten, hoewel hij er op let dat “*de christelijkheid er niet van af druipt*”. Hij heeft contacten met christelijke uitgevers, zoals bijvoorbeeld de NZV en vindt de aanschaf van christelijke kinderliteratuur passen bij de populatie van de school. Als de kinderen van school af gaan, krijgen ze ook een christelijk boek. Het is inderdaad zo dat in de klassenbibliotheken veel kinderboeken van christelijke uitgevers staan. Naar schatting is dat in de midden- en bovenbouw 10%. In groep 5 (170 boeken) gaat het dan bijvoorbeeld om recente boeken van Vrouwke Klapwijk (de serie rond Koosje), Gerry Velema of Geertje Leguyt. Ook staan er oudere protestantse boeken, zoals die van C. Visser-Sluis (De Banier). In groep 7 (135 boeken) staan eveneens recente protestantse boeken (Bert Wiersema, Corien Oranje) en oudere, zoals die van Henk van de Berkt of Gerrit van Heerde. Soms gaat het daarbij om sterk evangelisch georiënteerde boeken, zoals in *Nisho, de zoon van het opperhoofd* (J.W. van den Berg).

“Snelle Pijl maakt het ontbijt klaar en Nisho gaat de paarden voeren. Hij klopt het magere paardje op de hals. “Je meester heeft je niet goed verzorgd”, zegt hij vriendelijk. “Waar zal hij nu zijn? Nu moet hij op duizend vragen een antwoord geven. Hoe zal dat gaan?” Het paardje hinnikt schor.

Nisho huivert even. ‘Voor God verschijnen, zonder de Heere Jezus, dat zal vreselijk zijn.’ Hij kijkt even rond. Niemand kan hem hier zien. Snelle Pijl zit met z’n rug naar hem toe. Dan vouwt de jonge indiaan zijn handen op de rug van het rijdier. “Heere, wees U mijn Borg. Ik weet niet hoe ik zonder U verder moet.” (p.110)

Ook in groep acht zijn veel christelijke kinderboeken uit eind jaren negentig. Daarnaast is er een aantal oudere protestantse boeken van Piet Prins. Anders dan van keuzes die gemaakt worden ten aanzien van magie of grove taal, zijn alle leerkrachten op de hoogte van de contacten van de school met christelijke uitgevers.

MAARTJE: "Tussen de middag hadden we net een vertegenwoordiger van de Nederlandse Zondagsschool Vereniging en die had een hele stapel boeken bij zich. (...) Als hij ze aanbiedt, dan koop je dat."

Gieneke merkt op dat na een bezoek van een uitgever iedere leerkracht een stapeltje boeken krijgt voor in de klas. Ook worden volgens Gerda de boekje die de kleuters met kerst krijgen uitgereikt, aangeschaft via christelijke uitgevers.

Opvattingen over kinderboeken waarin het christendom een rol speelt

De teamleden zijn positiever over christelijke kinderboeken dan hun collega's op de Sjoerd Kuyperschool. Uit de vragenlijsten blijkt dat zij het allen van belang vinden dat kinderen op school in aanraking komen met verhalen waarin christelijke waarden en normen een rol spelen. Verhalen waarin christelijke gebruiken als bidden en bijbellezen voorkomen worden door negen van de vijftien teamleden belangrijk gevonden, het aanbieden van verhalen waarin de schepping centraal staan en niet de evolutie door acht. Een derde vindt het van belang dat verhalen geschreven zijn door christelijke auteurs.

Hoewel Maarten het te gemakkelijk vindt wanneer op school wel christelijke boeken worden aangeschaft, terwijl er verder niet wordt nagedacht over identiteit, heeft hij thuis veel oude kinderboeken die zijn vrouw heeft verzameld. Het valt hem op dat zijn kinderen ook van gedateerde boeken als die van Van de Hulst nog steeds smullen. Wies leest veel en houdt van christelijke boeken. Ze kiest deze voor de school ook vaak. Veel titels kent ze via haar eigen kinderen. Een christelijke invalshoek spreekt haar aan in kinderliteratuur.

"Voor Sinterklaas hebben onze drie kinderen een boek gekregen en dan haal ik daar (van de christelijke boekhandel EvK) de boeken vandaan. Dat doe ik voor school ook wel eens. Het zijn toch boeken met een andere inslag. De boeken die onze kinderen hebben gekregen, ben ik nu aan het lezen. Het gaat over een moord. Maar de rechercheur die de moord oplost is wel christelijk en dat komt wel steeds ter sprake. Dus er zit meer in, dat vind ik toch wel mooi.

(...) Op zich vind ik het niet verkeerd dat kinderen allerlei soorten boeken lezen, daar kunnen ze ook een mening door vormen. En ze moeten niet eenzijdig met een bepaald soort boeken te maken krijgen. Maar in eerste instantie kies ik zelf toch voor christelijke boeken. Dat sluit aan bij mijn eigen opvattingen."

Gerda kent niet veel christelijke boeken, maar heeft een boek van school met haar eigen kinderen gelezen. Ze vond het niet aantrekkelijk vormgegeven en het verhaal

stond haar niet aan. Maar vaak vindt ze de boeken mooi. Ze denkt ook dat ze aansluiten bij de schoolpopulatie.

Rob merkt op dat hij weinig christelijke kinderboeken kent en dat hij er eigenlijk eerst een paar zou moeten lezen voor hij er een oordeel over zou kunnen geven. Hij kan zich voorstellen dat christelijke kinderboeken belangrijk zijn voor kinderen als de gewoonten van thuis erin worden weerspiegeld.

Als je kinderen bijvoorbeeld boeken over seksualiteit laat lezen, dan moet daar een duidelijke moraal in zitten,

“dat je zuinig moet zijn op jezelf, dat je verantwoordelijk bent voor jezelf en dat je niet zonder na te denken in dingen moet stappen.”

Hij is er duidelijk in dat hij boeken over seksualiteit zonder een dergelijke moraal niet in de kast zou willen hebben. Roel heeft wel christelijke boeken bekeken en vindt dat ze in de loop van de jaren veranderd zijn. Ze zijn niet altijd meer moralistisch en er wordt bijvoorbeeld ook over actuele onderwerpen als seksualiteit gesproken. Dat je er nooit grof taalgebruik in tegenkomt, vindt hij erg prettig.

Geen van de teamleden is bekend met religieusfilosofische boeken. Deze zijn ook niet aanwezig op de school. Zij zeggen daarom in de interviews dat zij het moeilijk vinden er hun mening over te geven. Uit de resultaten van de vragenlijsten blijkt dat slechts twee van de teamleden deze boeken geschikt vindt om voor te lezen of door kinderen zelf gelezen te worden. Volgens Wies moeten kinderen iets ouder zijn om er mee in aanraking te worden gebracht. Ze moeten eerst een goed beeld van het christelijk geloof hebben. Ook de schoolleider is aarzelend. Hij verwacht dat ze niet geschikt zijn voor kinderen die erg beschermd worden opgevoed. Geen van de teamleden verbindt religieusfilosofische boeken met leerlingdiversiteit of kritische meningsvorming.

7.8 IDENTITEIT EN PEDAGOGISCHE KWALITEIT

Identiteitsargumenten benadrukt

Op de Jan de Liefdeschool is het kiezen van en het omgaan met kinderliteratuur anders dan op de Sjoerd Kuyperschool vooral gebaseerd op identiteitsoverwegingen. Teamleden vinden het belangrijk dat het boekenaanbod in overeenstemming is met dat wat door christelijke ouders van een christelijke school wordt verwacht. In tabel 22 wordt duidelijk dat de resultaten van de vragenlijsten laten zien dat een meerderheid van de respondenten, evenals op de Sjoerd Kuyperschool, vindt dat kinderen moeten worden voorbereid op een pluriforme samenleving.

TABEL 22 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER DE VOORBEREIDING VAN LEERLINGEN OP EEN PLURIFORME SAMENLEVING (N=15)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens	Geen respons
Kinderboeken ondersteunen de opvoeding als ze kinderen de mogelijkheid bieden kennis te maken met allerlei zaken die in een moderne samenleving een rol spelen.	5	4	3	2	0	1
Het is belangrijk dat kinderboeken op school kinderen leren inzien dat iedere gezinssituatie even waardevol is.	8	3	2	1	0	1
Het is belangrijk dat kinderboeken op school kinderen leren inzien dat iedere cultuur even waardevol is.	12	1	1	0	0	1
Het is belangrijk dat kinderboeken op school kinderen leren inzien dat iedere religie even waardevol is.	7	5	1	1	0	1

De respondenten op deze school zijn over concrete onderwerpen meer verdeeld dan op de Sjoerd Kuyperschool. Negen van de vijftien respondenten vinden verhalen met onderwerpen als verliefdheid/seksualiteit en acht van hen vinden verhalen over gezinnen met twee ouders van hetzelfde geslacht geschikt om voor te lezen. Elf en negen respondenten vinden dergelijke verhalen geschikt om door kinderen zelf gelezen te worden. Die verhalen zijn niet terug te vinden in hun klassenbibliotheken.

Wanneer teamleden spreken over pedagogische opvattingen worden veiligheid en bescherming van leerlingen sterk beklemtoond. Daarbij vormen orthodox-protestantse gezinnen het ijkpunt. Met boeken die orthodoxe ouders als controversieel zouden kunnen beschouwen, wordt voorzichtig omgegaan. De schoolleider is bang dat boeken shockerend kunnen zijn voor kinderen uit deze gezinnen. Hij vertelt hoe hij ooit in het geweer is gekomen tegen een boek dat ging over een prostitutie met een kind dat ooit in een van de groepen werd voorgelezen.¹ Terwijl boekselectie kennelijk sterk gericht is op de veiligheid van de 'eigen' groep, gebruikt men op de school geen internetfilter en noemt men in relatie tot internet wel het 'kritisch leren kiezen'. Rob geeft – als ICT-specialist – als reden dan men kinderen kritisch naar bronnen wil leren kijken.

“Wij willen de kinderen echt leren zoeken op internet. We hebben wel de schermen van de computers de klas in gericht zodat de leerkracht altijd kan zien wat er gebeurt. We hebben daar regels over opgesteld en we zijn er heel tevreden over.”

1] Mogelijk gaat het hier om de titel *Rauzer*.

Een verklaring voor de aanwezigheid van beleid op het gebied van ICT, terwijl er geen beleid op het gebied van kinderliteratuur is, kan zijn dat er ten aanzien van boeken op de school in de jaren een werkwijze is gegroeid die als vanzelfsprekend wordt beschouwd. Als het om internet gaat, moet nieuw beleid worden ontworpen.

Fantasie en werkelijkheid

De resultaten van de vragenlijst laten zien dat op de Jan de Liefdeschool een krappe meerderheid van de respondenten het belangrijk vindt dat kinderen op school onderscheid leren maken tussen fantasie en werkelijkheid. Ook in de interviews komt dit onderwerp ter sprake. Maarten verbindt het onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid met de dagelijkse realiteit. Uit de vragenlijsten op zijn bureau concludeert hij dat ouders erg makkelijk zijn in wat ze hun kinderen laten lezen en dat heeft hem verbaasd. Hij vindt het belangrijk dat leerlingen zelf keuzes leren maken, maar verwacht daarbij een actieve rol van de leerkracht.

“Geschiedenisverhalen, bijbelverhalen, griezelverhalen, het lijkt cool, maar er gebeuren vreselijke dingen. Aan veel verhalen kleeft iets gruwelijks. Dat moet je bespreken. We praten hier veel over de tweede wereldoorlog. Fantasie en werkelijkheid gaan steeds heen en weer. Ze vinden het gaaf, maar als je het aan hun eigen wereld koppelt, wordt het iets anders. Zo'n oorlog kun je gaaf vinden, maar er gebeuren gruwelijke dingen. Als jij een computerspel speelt, doe je eigenlijk hetzelfde. Heb je daar wel eens over nagedacht? Ik snap wel dat de kick leuk kan zijn, maar die kun je misschien ook op een andere manier ervaren.”

Roel vindt het met leerlingen spreken over fantasie of werkelijkheid moeilijk, omdat het ook de vraag of de verhalen in de bijbel echt gebeurd zijn, oproept. Roel laat dat in het midden. Hij vertelt zijn leerlingen dat hij dat niet kan zeggen *“omdat zelfs de geleerden het er niet over eens zijn.”*

De toekomst

Of de school in de toekomst dezelfde koers zal blijven varen, is de vraag. Ben, de toekomstige schoolleider, vergelijkt de keuzes op de Jan de Liefdeschool met de handelwijze op zijn huidige school. Daar is door het team besloten dat boeken over magie door de kinderen gelezen mogen worden en ook aanwezig zijn in de klassenbibliotheken. Het is voor Ben vanzelfsprekend dat op een open protestantse school een breed boekenaanbod is, waarvan ook magie deel uitmaakt, zodat kinderen zelf keuzes kunnen maken. Dat leerlingen onder de indruk kunnen raken van bepaalde verhalen, hoeft geen reden te zijn ze weg te houden. Op zijn school

worden verhalen centraal gesteld en niet eventuele magische elementen. Hij stelt het niet spreken over magie gelijk met het niet spreken over drugs in groep acht. Naar zijn mening zou niemand accepteren dat ouders daar problemen mee zouden hebben. Waarom zou dat dan wel aanvaardbaar zijn als het gaat over kinderliteratuur? Een Kinderboekenweek over magie zou juist moeten uitnodigen om een boek te pakken, er een tekstdeel uit te kiezen en daar met kinderen over te praten, waarbij ook keuzes die de school heeft gemaakt ter sprake kunnen komen. *Ontsnapt uit de Dode Hoek* is destijds dan ook gewoon aan de leerlingen op zijn school meegegeven. Argumenten waren dat Paul van Loon weliswaar controversieel is, maar een goede schrijver. Ook vonden teamleden het onderwerp van *Ontsnapt uit de Dode Hoek* van belang.

Ben onderkent de verschillen tussen een leerlingpopulatie die steeds diverser wordt en een leerkrachtpopulatie die is gevormd in een liberaal-protestantse schooltraditie. Hij ziet deze ontwikkeling eerder als een uitdaging dan als een probleem en merkt op dat het een mooi onderwerp zou zijn voor een ouderavond over identiteit. "Hoe was het en hoe ervaren we het nu? Wat verwachten ouders van de school en wat verwacht de school van ouders?" Ben is van mening dat de school zich niet moet aanpassen aan ouders, maar dat samen met hen naar individuele oplossingen moet worden gezocht. Hij zou graag zien dat op scholen identiteitsbeleid ontwikkeld wordt dat ook wordt opgeschreven. Zo kan – wanneer er discussie met ouders of teamleden ontstaat – altijd worden teruggegrepen op wat eerder is besloten en ontstaat de mogelijkheid door de tijd heen een visie bij te stellen. Ook kunnen ouders – als ze hun kind komen aanmelden – gewezen worden op formeel beleid en hebben zij de mogelijkheid een andere school te kiezen als ze daar problemen mee hebben. Hij ziet als moeilijkheid bij het vastleggen van teamvisies op allerlei gebied dat het veel tijd kost ze goed door te spreken.

7.9 OUDERS OP DE JAN DE LIEFDESCHOOL

Interviews met vier ouders

Van de vier ouders die zijn geïnterviewd, hebben drie een orthodox-evangelische levensovertuiging (ouder 1, 2 en 3). Ouder 1 typeert haar gezin als positief christelijk en verstaat daar onder dat naar de kerk wordt gegaan en invulling wordt gegeven aan christelijke rituelen en gebruiken. Ouder 1 en 3 hebben hun kinderen bewust naar een open protestants-christelijke school laten gaan, zodat ze niet op een eilandje opgroeien, maar geconfronteerd worden met diversiteit. Voor ouder 1 geldt dat zij dat zelf vroeger op een vrijgemaakte gereformeerde basisschool heeft gemist. De vierde (ouder 4) typeert zichzelf als gelovig, maar niet kerkelijk. Haar kinde-

ren hebben voorheen op een andere open protestants-christelijke school gezeten. Ouders die migreerden van de openbare basisschool die haar deuren sloot, heb ik niet gesproken.

Voor ouder 2 en 3 geldt dat zij vinden dat boeken op levensbeschouwelijke gronden bij kinderen moeten worden weggehouden. Magie is niet in overeenstemming met de bijbel. Ouder 2 merkt op dat toen op school het boekje *Ontsnaapt uit de Dode Hoek* meegegeven zou worden, haar dochter zelf had gezegd dat zij dat niet mee naar huis hoefde te nemen, omdat haar ouders dat niet zouden waarderen. Deze ouder heeft de leerkrachten ook duidelijk gemaakt dat ze vindt dat een dergelijk boekje niet past bij een christelijke school, zelfs *“wanneer driekwart van de schoolpopulatie niet christelijk is.”* Zelf heeft ze het boek niet gelezen, maar via haar dochter heeft ze gehoord dat het over de duivel gaat die zeltjes wil winnen. Ze had geen bezwaar gehad wanneer er gewaarschuwd zou zijn voor de duivel, maar dat was volgens haar niet de opzet van het boek. Ze heeft ook problemen met sprookjes. Ouder 3 ziet sprookjes als fantasie, maar vindt boeken met magische thema's een reëel gevaar voor kinderen.

“Mijn reden is dat ik in God geloof en daarmee in het goede wat God geeft en niet in de kwade machten die er wel zijn.” (ouder 3)

Ouder 1 vindt dat de leeftijd van kinderen erg bepalend is voor de vraag welke boeken wel en niet acceptabel zijn. Je moet als ouder of leerkracht voorkomen dat kinderen boeken lezen omdat ze met hun medeleerlingen willen meedoen. Bovendien moeten ze boeken als *Harry Potter* pas lezen als ze fantasie en werkelijkheid kunnen scheiden. Zij moeten in staat zijn om te denken: allemaal onzin, maar leuk om te lezen!

Ouder 2 is van mening dat grof taalgebruik moet worden weggehaald uit kinderboeken. Ze laat dat haar kinderen thuis ook doen. Ouder 3 vindt het beter om dan het hele boek maar weg te halen. Ouder 1 associeert het weghalen van grof taalgebruik met haar eigen jeugd. Ze herinnert zich dat ze vroeger in de christelijke bibliotheek net zo lang ging zoeken tot ze wist wat er onder een doorhaling stond.

Volgens ouder 2 en 3 moeten op een christelijke school christelijke kinderboeken worden aangeboden. Een argument is dat in die boeken het christendom niet als iets wereldvreemds wordt gepresenteerd, maar dat bidden en bijbel lezen er vanzelfsprekend zijn. Ouder 1 en 4 vinden christelijke kinderboeken niet meer van deze tijd.

"Maar het speciaal christelijke boek, nou kom op, dat hoeft niet hoor. Er zijn zoveel boeken. Ik lees ook niet alleen maar christelijke schrijvers. Niet alle christelijke schrijvers kunnen goed schrijven. Van evangeliserende boeken word ik een beetje weëig. Op iedere hoek zien ze de wil van god. Als ik zo'n boek lees, dan lees ik het om het verhaal. Dat zwaar evangelische tintje daar heb ik een hekel aan." (ouder 1)

Alle ouders vinden dat er pedagogische gronden zijn om boeken weg te houden. Ook zijn ze van mening dat het belangrijk is dat leerkrachten met kinderen over boeken praten. Ouder 1, 2 en 3 vinden het niet nodig dat allerlei onderwerpen – bijvoorbeeld tijdens het voorlezen – aan de orde komen. Wanneer er voor wordt gekozen om boeken met maatschappelijke onderwerpen aan te bieden, vindt ouder 1 het belangrijk om er over te praten, anders kun je ze beter weghouden. Ze noemt dergelijke onderwerpen 'praatonderwerpen' of 'vertelonderwerpen'. Ouder 2 wil dat kinderen horen dat deze onderwerpen bestaan, maar daar moet het dan ook bij blijven. Zij is van mening dat kinderen op school moeten leren dat ze respect moeten opbrengen voor ieders leefsituatie. Thuis kun je wat meer je eigen opvattingen door laten klinken. Ze vindt dan ook dat ouders moeten worden ingelicht wanneer op school een bepaald onderwerp aan de orde komt. Dan kan er thuis over worden doorgepraat. Volgens ouder 3 moet op een christelijke school ieder onderwerp vanuit christelijk perspectief worden belicht en ze verwacht dat de leerkrachten haar opvatting delen. Ze vindt het prima dat over homoseksualiteit wordt gesproken, maar ze verwacht van een christelijke school wel dat die uitdraagt dat man en vrouw bij elkaar horen. Ouder 4 vindt het van belang dat over alles gepraat kan worden op school. Voor haar is het essentieel dat op school ook andere religies worden belicht en het stoort haar dat haar zoon van tien amper weet wat ramadan is. Ze begrijpt wel dat op een christelijke school wordt uitgegaan van het christelijke geloof, maar ze vindt het onbestaanbaar dat het zo kan zijn dat haar zoon in de klas een heftige discussie krijgt met de leerkracht omdat hij beweert dat de mensen van de apen afstammen en zij zegt dat ze door God geschapen zijn. Ouder 4 is van mening dat beide visies moeten worden benoemd. Ze merkt op dat ze de school weinig liberaal vindt, vergeleken met de school in een nabijgelegen plaats waar zij eerder woonde.

Ouder 1, 3 en 4 zijn niet bekend met het beleid rond kinderliteratuur op de school. Dat geldt ook voor het identiteitsbeleid in het algemeen. Ouder 2 relateert het identiteitsbeleid vooral aan het respectvol omgaan met elkaar, naar elkaar luisteren of het afkeuren van pestgedrag. Het gaat volgens haar om een basishouding die niet zal verschillen van die op een openbare school, maar in de grond christelijk is.

Allen vinden het belangrijk dat er beleid is, omdat ouders dan duidelijke keuzes kunnen maken. Als ouder 4 bij de aanmelding van haar kind had geweten dat de school bepaalde boeken weghoudt, had ze wellicht een andere school gekozen. Ouder 3 denkt niet dat er beleid nodig is. Ze gaat er van uit dat alle leerkrachten ongeveer hetzelfde zullen denken als zij zelf. Ouder 1 had graag in het intakegesprek willen horen dat op de school een lesbische leerkracht werkt. Ze noemt het beleid soms “fladderig” en zou graag meer helderheid hebben.

“Het is gemakkelijk om overal maar langs te fladderen. Als je vragen stelt, krijg je wel een antwoord. Het antwoord is niet zo geformuleerd dat ik het ook in de schoolgids zou kunnen terugvinden.”

Beleid met betrekking tot boeken verbindt ze met beleid over internetgebruik. De school heeft geen filter en als overblijfmoeder ziet ze soms rare dingen gebeuren. Ouder 4 typeert de gang van zaken op de school als weinig liberaal en weinig open. Ze vindt dat de school teveel op traditie leunt en dat er struisvogelpolitiek heerst. Zij heeft liever dat kinderen leren dat ze kunnen kiezen in plaats van dat de school haar kop in het zand steekt. Ze merkt op dat er een Turks gezin op school is en dat zij zich heel goed kan voorstellen dat deze ouders zich niet prettig voelen *“omdat de maatschappij niet erg binnenkomt op de school.”* Ze merkt ook op dat ze de nodige aanvaringen achter de rug heeft en dat ze haar vast niet meer zo aardig vinden op school. Ze is blij met de invloed van jongere docenten en stagiaires. Dat maakt de school transparanter. Het betekent dat automatisch dat er dialoog komt. Ze denkt dat de schoolleider weinig ruimte geeft voor gesprekken in het team over levensbeschouwelijke identiteit. *“Als je als directeur bereid bent met je team te praten, stemt dat hen tot nadenken.”*

Ouder 1 is eerder geneigd tot solidariteit met ouders die wel graag willen dat bepaalde boeken op school bij kinderen worden weggehouden dan met de ouders die zonder daar verder bij na te denken hun kinderen naar deze school hebben gestuurd omdat de openbare school sloot. Ouder 3 merkt op dat ze moeilijk kan verwachten dat andere ouders solidair met haar zijn, terwijl ze dat niet is met ouders die een breed boekenaanbod voorstaan. Ze zou het liefst zien dat iedere ouder zo ongeveer dezelfde visie heeft. Alle ouders zijn betrokken bij de school. Ouder 4 heeft het gevoel dat op de school de invloed van evangelische en orthodox-protestantse ouders groter is dan die van andere ouders. Ouder 2 maakt deel uit van de gebedsgroep. De ouders in die groep hebben aangeboden de kinderboeken op school te lezen en te selecteren, juist omdat de leerkrachten er niet altijd aan toe komen. De school zou dat meenemen, maar is er tot noch toe niet op teruggekomen.

7.10 BEELD VAN DE JAN DE LIEFDESCHOOL

Leescultuur

Op de Jan de Liefdeschool worden controversiële boeken bij kinderen weggehouden. Het gaan dan zowel over boeken met magie als met grof taalgebruik. Ook worden soms teksten aangepast als er grove taal in voorkomt. Christelijke kinderboeken worden juist aangeschaft. Op de school is niet deelgenomen aan de Kinderboekenweek van 2005 met een magisch thema. Opvattingen van teamleden hierover verschillen van die van de Sjoerd Kuyperschool. De resultaten van de vragenlijst voor teamleden laten zien dat een derde van de respondenten op de Jan de Liefdeschool voor deelname is. Tweederde is tegen deelname of aarzelt. Op de Sjoerd Kuyperschool is een grote meerderheid voor deelname. Teamleden kennen, net als op de Sjoerd Kuyperschool, de kinderboeken die in de interviews worden besproken, niet altijd. Ook wanneer zij problemen hebben met boeken en die voor de school afwijzen, blijken ze deze vaak niet te hebben gelezen.

Identiteitsopvattingen

Op de school is, evenmin als op de Sjoerd Kuyperschool, sprake van formeel beleid op het gebied van identiteit. Wel is er, net als op de collega-school, een identiteitsrichting waarin wordt gedacht. Die is niet open-protestants van karakter, maar eerder orthodox geïntereerd. Teamleden kunnen, evenmin als hun collega's op de andere school, het identiteitsklimaat uitleggen. Wanneer zij keuzes die op de school worden gemaakt over kinderliteratuur voorgelegd krijgen, weten zij daar dikwijls niet van, maar zeggen zij steeds dat zij die vinden passen bij het levensbeschouwelijke klimaat op de school. Voor teamleden maakt deze attitude van vanzelfsprekendheid en acceptatie discussie overbodig. Ten aanzien van het identiteitsklimaat lijkt sprake van ingesleten gewoontevorming waar teamleden de eigen handelwijze aan spiegelen.

Net als op de Sjoerd Kuyperschool spelen bij besluiten over kinderliteratuur in relatie tot identiteit onder andere individuele factoren zoals persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen en de verhouding van teamleden tot de open schoolidentiteit. Op de school komen, net als op de Sjoerd Kuyperschool, drie typen teamleden voor. Alleen voor Gieneke geldt dat zij zich er min of meer van bewust is op een liberaal-protestantse school te werken, wat samengaat met haar persoonlijke opvattingen. Maarten probeert, evenals Hilde op de Sjoerd Kuyperschool, een evenwicht te vinden tussen zijn persoonlijk orthodox geïntereerde opvattingen en een handelwijze in het verlengde van de schoolidentiteit. De denkwijze van Maarten is interessant, omdat hij de formele open identiteit van de school in een aantal opzichten, net als Hilde, te liberaal vindt. Tracht Hilde haar weg te vinden in het open

schoolklimaat door bij dilemma's met collega's in discussie te gaan, bij Maarten bestaat irritatie over de in zijn ogen gemakzuchtige en weinig onderbouwde manier waarop de identiteit wordt neergezet. Hij mist een werkelijke discussie en ervaart dat hem niets anders overblijft dan in zijn groep een eigen invulling aan de schoolidentiteit te geven. Ruim de helft van de geïnterviewde teamleden op de Jan de Liefdeschool (Maartje, Gerda, Wies, Rob, Roel) lijkt zich niet sterk bewust van de identiteit van de school. Deze teamleden vinden dat controversiële boeken bij leerlingen moeten worden weggehouden en kunnen daar moeilijk een andere reden voor vinden dan dat het op de school nu eenmaal gebruik is. Roel zegt leerlingen in contact te willen brengen met een breed boekenaanbod en het belangrijk te vinden hen zelf te leren kiezen. Dat zijn handelen niet weloverwogen is, blijkt eruit dat hij Harry Potter in zijn klassenbibliotheek heeft gezet, maar tegelijkertijd de leerlingen in zijn groep grof taalgebruik uit teksten laat verwijderen.

Op de Jan de Liefdeschool zien we verder dat vergelijkbare 'vanzelfsprekendheden' als op de Sjoerd Kuyperschool belangrijk zijn voor keuzes over kinderliteratuur en identiteit. Zo hebben teamleden geen oog voor levensbeschouwelijke leerlingdiversiteit en is het beeld dat van de school zou bestaan in de omgeving belangrijk. De meerderheid van de geïnterviewde teamleden denkt dat in de omgeving het beeld bestaat dat de Jan de Liefdeschool een echt christelijke school is en zij willen dat beeld graag handhaven. De – vermeende – opvattingen van orthodoxe ouders hebben grote invloed. Zij worden geïnterpreteerd als de opvattingen van de ouders en ook op de Jan de Liefdeschool is de – nauwelijks uitgesproken – gedachte te vinden dat een christelijke school voor christelijke ouders is. Daarbij lijkt christelijk synoniem te zijn voor orthodox. Men is zich er niet van bewust dat opvattingen van orthodoxe ouders kunnen verschillen en heeft evenmin aandacht voor de opvattingen van liberaal-protestantse en niet christelijke ouders. De resultaten van de vragenlijsten bevestigen dat onder respondenten vooral solidariteit is met de opvattingen van orthodoxe collega's en ouders en veel minder met die van liberaal georiënteerde collega's en ouders. Net als op de collega-school is ook de angst door hen te worden aangesproken een reden voor teamleden om rekening te houden met ouders.

Teambesluiten worden op de Jan de Liefdeschool op een vanzelfsprekende manier en zonder veel discussie genomen, aansluitend bij het identiteitsklimaat dat op de school bestaat. Net als op de Sjoerd Kuyperschool zijn beslissingen die in het team worden genomen niet direct te verbinden met de opvattingen van individuele teamleden. Zoals gezegd zijn zij lang niet altijd op de hoogte van keuzes die op de school ten aanzien van magie of grof taalgebruik kennelijk zijn gemaakt. Op de Jan de Liefdeschool lijkt vooral de schoolleider van belang voor het identiteitsklimaat.

Hij wordt daarbij ondersteund door enkele collega's zoals Maartje, de adjunct-directeur. Net als de schoolleider op de Sjoerd Kuyperschool heeft de schoolleider op de Jan de Liefdeschool persoonlijk liberaal-protestantse levensbeschouwelijke opvattingen. Anders dan zijn collega communiceert hij deze niet naar het team, maar kiest voor een pragmatische opstelling die als oudervolgend te karakteriseren is. Een orthodox georiënteerde visie blijkt op de school in de jaren gemeengoed te zijn geworden, zonder dat er in het team over wordt gesproken. De opvattingen van de schoolleider verschillen sterk van die van de toekomstige schoolleider, wat de vraag oproept welke weg de school in de toekomst zal inslaan.

Het gedachtegoed over kinderliteratuur en identiteit op de Jan de Liefdeschool, wordt, anders dan op de Sjoerd Kuyperschool, binnen de werkcontext op een natuurlijke manier verder verbreid. Bovenbouwleerkrachten maken – met uitzondering van Maarten – deel uit van een deelteam waarin onderlinge afspraken zijn gemaakt over het omgaan met grof taalgebruik in kinderboeken. Deze afspraken worden in stand gehouden doordat jongere leerkrachten door hun oudere collega's daarmee bekend gemaakt worden. Onderbouwleerkrachten kunnen gemakkelijker een eigen richting en een individuele handelwijze kiezen.

De omgeving van de Jan de Liefdeschool is gedeeltelijk vrij orthodox. Tegelijk is er de recente sluiting van de openbare school naast de Jan de Liefdeschool waardoor de leerlingpopulatie op de Jan de Liefdeschool volgens de teamleden veranderde. Beide factoren zijn van betekenis voor het denken over kinderliteratuur. Men wil tegemoet komen aan de orthodoxe omgeving en heeft tegelijk te maken met een diverse leerlingpopulatie.

Pedagogische opvattingen

Ook op de Jan de Liefdeschool is voor de geïnterviewde teamleden de veiligheid van leerlingen belangrijk. Net als op de Sjoerd Kuyperschool vertellen zij dat zij er rekening mee willen houden dat hun leerlingen opgroeien in een beschermde omgeving. Zij blijken daarmee vooral te doelen op orthodoxe leerlingen. Hoewel zij zich daar niet van bewust zijn, hebben teamleden voor andere leerlingen minder oog. Zij denken er niet over na of veiligheid voor orthodox-protestantse leerlingen ook veiligheid betekent voor leerlingen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond. Bovendien verbinden zij aan veiligheid enkel bescherming en niet het leren omgaan met onveiligheid.

Evenals op de Sjoerd Kuyperschool zijn ook op de Jan de Liefdeschool de interviews sterk meningvormend voor teamleden en ontdekken zij dat voor het kiezen van boeken verschillende soorten argumenten kunnen worden gebruikt. Geïnterviewde teamleden op de Jan de Liefdeschool kunnen zich dikwijls goed

vinden in levensbeschouwelijke argumenten voor de boekkeuze en het omgaan met boeken. Zij zoeken minder naar pedagogische argumenten.

Wanneer teamleden van de Jan de Liefdeschool spreken over de leerlingpopulatie, zijn de woorden die zij gebruiken niet anders dan die van hun collega's op de Sjoerd Kuyperschool. Ook zij vinden het belangrijk leerlingen middels boeken voor te bereiden op een pluriforme samenleving, maar praktiseren dit niet.

De protestantse leescultuur

Hoewel op de Jan de Liefdeschool orthodox georiënteerde boekkeuzecriteria worden gehanteerd als het gaat om magie en grof taalgebruik, worden deze niet expliciet gerelateerd aan de protestantse leestradiatie. Het gaat eerder om voor de geïnterviewde teamleden vanzelfsprekende keuzes. Anders dan op de collega-school verbinden zij het leren kiezen van boeken sterk met de levensbeschouwelijke vorming van kinderen. Deze kleuren zij orthodox in. Leerlingen kunnen op den duur hun eigen keuze maken, maar moeten dan wel eerst een 'christelijk systeem' hebben ontwikkeld dat als maatstaf kan dienen. Hoe het kiezen van en omgaan met boeken zou kunnen worden verbonden met de open schoolidentiteit is op de school, evenmin als op de Sjoerd Kuyperschool, een item.



8 DE PIET PRINSSCHOOL

Als ik iets voor half negen in het voorjaar van 2008 het dorp waar de Piet Prinschool zich bevindt, binnenrijd, zie ik hoe ouders met kinderen op weg zijn naar de verschillende scholen. Moeders en dochters, gekleed in lange rokken, gaan naar de reformatorische of hervormde scholen. Moeders in spijkerbroek nemen afscheid van hun kinderen bij de openbare school of bij de Piet Prinschool die in een wat oudere wijk vlak naast de gereformeerde kerk is te vinden.

8.1 INLEIDING

Ook op de Piet Prinschool sprak ik teamleden over hun literatuuropvattingen zoals die tot uiting komen in opvattingen over de leescultuur op de school, identiteitsopvattingen, pedagogische opvattingen en opvattingen over de protestants-christelijke leestrategie. Bij het onderzoek naar de school gebruikte ik de eerder geformuleerde aandachtspunten schoolbeleid, schoolteam, leerlingpopulatie, de schoolomgeving en ouders. Bevindingen uit de beide vorige casestudies neem ik mee in het onderzoek naar de Piet Prinschool.

In dit hoofdstuk wordt de Piet Prinschool eerst kort geïntroduceerd. Daarna is aandacht voor teamopvattingen en opvattingen van individuele teamleden en hun relatie met kinderliteratuur. Tot slot wordt verslag gedaan van de interviews met ouders. De Piet Prinschool heeft geen eigen boekencollectie. Een deel van de teamleden heeft liever niet dat op de school boeken met magische onderwerpen worden gelezen. Anders dan op de Jan de Liefdeschool is het omgaan met grof taalgebruik in kinderliteratuur op de Piet Prinschool geen speerpunt. Ook kiest men niet voor het nadrukkelijk aanbieden van christelijke kinderliteratuur. De school heeft niet deelgenomen aan de Kinderboekenweek van 2005.

De leerlingpopulatie bestaat uit leerlingen die in het dorp waar de Piet Prinschool zich bevindt, wonen. De christelijke richtingen waarbinnen zij worden opgevoed, zijn in vergelijking met de populatie van de orthodoxe scholen in het dorp, divers. Uit de resultaten van de vragenlijst die door tien van de twaalf teamleden is ingevuld, blijkt dat een overgrote meerderheid van de teamleden lid is van de PKN. Voor sommigen betekent dit dat zij behoren tot de plaatselijke gereformeerde kerk. Eén van hen is lid van een orthodoxe kerk. De Piet Prinschool is een open protestants-christelijke school in een orthodoxe omgeving. Naast de in §4.4. beschreven dataverzameling, heb ik met twee groepen (groep 6 en groep 8) de bibliotheek bezocht. Zeven van de teamleden werden geïnterviewd. Van de twaalf teamleden retourneerden tien de vragenlijst. In tabel 23 worden de geïnterviewde teamleden gepresenteerd.

TABEL 23 | GEÏNTERVIEWDE TEAMLEDEN PIET PRINSSCHOOL

	Functie	Ervaring	Lidmaatschap kerk	Kerkelijk meelevend	De school mag meedoen met een kinderboekenweek over magie
Jan	schoolleider	zeer ervaren	PKN	-	ja
Eva	leerkr. gr.6	beginnend	PKN	+	enigszins mee oneens
Sijtje	leerkr.kleuters	zeer ervaren	PKN	+	niet eens, niet oneens
Mats	leerkr. gr.7	beginnend	PKN	-	ja
Erika	leerkr. gr.8	ervaren	PKN	+	niet eens, niet oneens
Yfken	leerkr. gr.4	zeer ervaren	PKN	+	niet eens, niet oneens
Hanneke	leerkr. gr.3	zeer ervaren	orthodox	+	niet ingevuld
Anouk	leerkr.gr.4, leescoördinator	ervaren	PKN	+	niet eens, niet oneens

8.2 EEN EERSTE KARAKTERISERING VAN DE SCHOOL

Deelname aan de christelijke kinderboekenmaand

Volgens de teamleden, waaronder de adjunct schoolleider, heeft de school in 2005 deelgenomen aan de christelijke kinderboekenmaand. Zij vertellen dat hier op de school gewoonlijk voor wordt gekozen, omdat de christelijke kinderboekenmaand

beter aansluit bij de christelijke identiteit van de school. De leescoördinator noemt als bijkomende reden dat de boekhandel in het dorp enkel de materialen voor de christelijke kinderboekenmaand verstrekt en dat die voor de Kinderboekenweek er niet kunnen worden opgehaald. Tabel 24 maakt zichtbaar dat uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat van de tien respondenten slechts twee vinden dat kan worden deelgenomen aan een Kinderboekenweek over magie. Dat percentage is lager dan op de eerder beschreven scholen.

TABEL 24 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER DEELNAME VAN DE SCHOOL AAN EEN KINDERBOEKENWEEK OVER MAGIE (N=10)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens
De school mag meedoen met een kinderboekenweek over magie	2	0	5	2	1

Het is voor de teamleden vanzelfsprekend dat “een christelijke school” kiest voor een christelijke kinderboekenmaand. Drie van de geïnterviewde teamleden (Eva, Mats en Erika) zien de keuze voor de christelijke kinderboekenmaand als een manier om naar ouders te benadrukken dat de Piet Prinsschool een school is met een christelijke signatuur. Dat de schoolvereniging in 2005 het advies gaf niet deel te nemen aan de Kinderboekenweek over magie, bevestigt voor hun de juistheid van de keuze van de school. De schoolleider ziet de door hem veronderstelde deelname van de school aan de algemene Kinderboekenweek in het licht van een incident dat zich tijdens een vergadering van de schoolvereniging voordeed. Evenals op de Sjoerd Kuyperschool was ook vanuit de schoolvereniging waartoe de Piet Prinsschool behoort, een e-mail naar de scholen gestuurd met het advies niet deel te nemen aan de Kinderboekenweek over magie. Wilden scholen toch deelnemen, dan werd hun gevraagd dat in een halve a-4 te motiveren. De schoolleider heeft toen te kennen gegeven dat hij het met deze werkwijze niet eens was. Hij was van mening dat scholen vrij moesten zijn al dan niet mee te doen met de Kinderboekenweek en dat zij zich daar niet voor hoefden te verantwoorden. De andere schoolleiders in de vereniging gingen er zonder uitzondering van uit dat op zijn school zou worden deelgenomen aan de christelijke kinderboekenmaand, omdat die als orthodox bekend staat. Evenals de schoolleider op de Sjoerd Kuyperschool die vond dat zijn school juist vanwege de liberaal-protestantse richting ervan werd gestigmatiseerd,

stoort het de schoolleider van de Piet Prinsschool dat zijn school in de schoolvereniging wordt betiteld als een orthodoxe school. Ter illustratie vertelt hij dat er nog wel eens gekscherend gepraat wordt over zijn school aan de ene kant van de Jabbok, een zijrivier van de Jordaan die in verschillende bijbelteksten wordt genoemd en waar de bewoners verbeeld wordt als godvruchtig. De andere scholen zouden zich dan bevinden aan de andere kant van de Jabbok, waar goddeloosheid heerst. De schoolleider wil de school tegenover de schoolvereniging nadrukkelijk presenteren als een open protestants-christelijke school die zijn eigen keuzes maakt.

Het eerste contact

Als ik contact opneem met de schoolleider en hem vraag te participeren in het onderzoek, maak ik hem er deelgenoot van dat ik zijn school via een andere school in de vereniging op het spoor ben gekomen. Hij reageert positief, maar ook geprikkeld. In een voorgesprek enige tijd later licht hij de dualistische positie van zijn school toe. Deze functioneert immers in een orthodoxe dorpsgemeenschap waar de school 'licht' wordt bevonden en in een open protestants-christelijke schoolvereniging waar de school – vanwege de orthodoxe omgeving ervan – juist als 'zwaar' wordt beoordeeld. Deze situatie maakt juist dat hij geïnteresseerd is in het onderzoek. Het onderzoek heeft ook zijn interesse omdat de school zich wil profileren als 'leesschool', vanwege het feit dat de lees- en taalprestaties van de leerlingen sterk achterblijven bij de rekenprestaties.

8.3 DENKEN OVER IDENTITEIT

Opvattingen over identiteit

Volgens de schoolleider wordt in het team regelmatig gesproken over identiteit. Hij zoekt daar bewust eenvoudige manieren voor die vooral verbonden blijken te zijn met de smalle identiteit. Teamleden openen om de beurt vergaderingen en soms zijn er bijeenkomsten rond thema's als "Welk religieus lied spreekt jou het meest aan en waarom?" of "Met welke kinderbijbel werk je graag?"

Het formele identiteitsbeleid leeft onder de geïnterviewde teamleden nauwelijks. Evenals op de beide andere scholen, blijkt uit de resultaten van de vragenlijst dat teamleden verdeeld zijn over de vraag of zij hun christelijke levensovertuiging naar hun leerlingen willen uitdragen dan wel hen in aanraking willen brengen met het christelijk gedachtegoed.

Net als op de Sjoerd Kuyperschool en de Jan de Liefdeschool, kan ook op de Piet Prinsschool onderscheid worden gemaakt tussen teamleden die zich er van bewust zijn dat zij op een school met een open protestants-christelijke identiteit

werkzaam zijn (de schoolleider en Hanneke) en leerkrachten die zich daar minder mee bezig houden (Eva, Sijtje, Mats, Erika, Yfken, Anouk). Hanneke wordt door de teamleden die ik sprak getypeerd als een leerkracht met orthodoxe opvattingen. Terwijl zij synodaal gereformeerd is opgevoed, is zij door haar huwelijk lid geworden van een orthodox hervormde gemeente. Haar kinderen bezoeken een hervormde school. Evenals voor Hilde op de Sjoerd Kuyperschool is voor haar de open visie op identiteit, zoals in de schoolgids staat beschreven, leidend. Zij realiseert zich terdege de verschillen tussen de school waar zij zelf werkzaam is en orthodoxe scholen. Volgens haar dient op een open protestants-christelijke school de identiteit anders te worden vormgegeven dan op een orthodox-protestantse school.

Erika is zich er weinig van bewust op een open protestants-christelijke school werkzaam te zijn. In plaats van de opvattingen van anderen na te volgen, baseert zij zich in haar beeld van de identiteit van de school op persoonlijke opvattingen over wat volgens haar 'een christelijke school' zou moeten zijn. De invulling van dat beeld is met name gebaseerd op een 'gevoel'. Zij heeft een gereformeerde lerarenopleiding gevolgd en ze is kerkelijk zeer actief. Ze hecht aan een letterlijke bijbelinterpretatie. Het is voor haar onmogelijk om op een positieve manier over homoseksualiteit of de evolutietheorie te spreken. Toch wil ze haar leerlingen voorbereiden op de samenleving waarin ze zelf hun weg moeten vinden.

"We hebben veel verschillende leerlingen in de klas. We gaan er van uit dat we een christelijke school zijn. Ouders tekenen ook voor het feit dat ze hun kinderen op een christelijke school doen. Je weet dan ook wat voor onderwijs je krijgt, van welke visie en missie je uitgaat. In de klas zijn zoveel gesprekken en dan respecteer je elkaars mening gewoon. Wij proberen ook naar ouders helder te zijn. Kinderen moeten worden voorbereid op de grote boze wereld en je kunt ze maar beter vertellen dat mensen er op verschillende manieren over denken. Je zult de evolutietheorie nooit verkondigen als de waarheid, maar je probeert wel de blik wat ruimer te maken."

Bij het voeren van gesprekken met kinderen over controversiële onderwerpen, kiest Erika het perspectief 'wij als christenen'.

"Ik wil ze leren wat kenmerken van een religie zijn en hoeverre een bepaalde religie verschilt van het christendom. Wat geloven wij als christenen? Jij hoeft die keuze niet te maken, maar je kunt dat wel doen."

Omgeving en diversiteit

In het dorp bestaat een tweedeling tussen inwoners die zijn aangesloten bij een van de orthodoxe kerken en inwoners die dat niet zijn. Leerlingen uit orthodoxe gezinnen gaan naar orthodoxe scholen. De overige kinderen verdelen zich over de openbare en de open protestantse school. Inwoners met een andere religieuze achtergrond dan de christelijke of met een andere cultuur zijn er in het dorp nauwelijks. Maatschappelijke diversiteit in de zin van eenoudergezinnen of gezinnen met twee ouders van hetzelfde geslacht, komt volgens de teamleden op de school weinig voor. Zij zeggen dat 'problemen' zich in de dorpsgemeenschap vaak 'achter de voordeur' afspeelen en niet in de openbaarheid komen. De resultaten van de vragenlijst voor teamleden laten zien dat de helft van de respondenten van mening is dat de belangrijkste reden dat ouders voor de school kiezen, is dat deze bekend staat vanwege goed onderwijs. Slechts twee van hen denken dat de belangrijkste reden is dat de school christelijk is. Volgens de geïnterviewde teamleden zijn ouders die vanuit identiteitsoverwegingen voor de school kiezen, voor een deel aangesloten bij de gereformeerde kerk. Ook zijn er ouders die wel christelijk zijn opgevoed, maar zelf niet meer behoren tot een kerk. De schoolleider merkt op dat deze laatste groep ouders hun kinderen vaak op aandringen van grootouders aanmelden bij zijn school. De familiebanden in het dorp zijn hecht en grootouders hebben vaak grote invloed hebben op de schoolkeuze voor hun kleinkinderen. Daarnaast zijn er orthodoxe ouders die hun kinderen niet naar een orthodoxe school sturen, bijvoorbeeld omdat – in het geval van evangelische ouders – deze scholen te sterk kerkelijk gebonden worden geacht. Het komt ook voor dat ouders op een orthodoxe school problemen hebben ondervonden en hun kinderen van school laten wisselen. Deze ouders wordt volgens de schoolleider altijd expliciet duidelijk gemaakt dat de school een typisch open protestants-christelijke school is waar gewoon het sinterklaasfeest wordt gevierd en waar met kerst een kerstboom aanwezig is. Hij wil voorkomen dat zij verkeerde verwachtingen hebben.

Beeldvorming

Dijkstra (1997) of Van Kessel & Van Wieringen (1997) laten zien dat het beeld bij ouders van een richting of een school belangrijk is voor hun schoolkeuze. Ofschoon teamleden ook op de beide andere scholen rekening hielden met de beeldvorming van de school, is op de Piet Prinsschool de beeldvorming over de school sterk bepalend voor de vormgeving van de identiteit. De meeste geïnterviewde teamleden vertellen dat de omgeving de school ziet als 'licht'. De schoolleider heeft met deze typering problemen. Op de school is naar zijn mening ruimte voor een diversiteit aan leerlingen, maar wordt de christelijke signatuur benadrukt. Op het moment

dat het onderzoek plaatsvindt, gaat er een enquête rond over het vrij geven van de kinderen tijdens biddag en dankdag. De Piet Prinsschool is de enige school in de schoolvereniging die kinderen op de bewuste dagen nog vrij geeft. Uit eigen onderzoek van de schoolleider blijkt dat maar zes leerlingen dan ook daadwerkelijk naar de kerk gaan. Volgens hem zijn biddag en dankdag traditioneel de dagen waarop in de stad de zomer- dan wel wintergarderobe wordt aangeschaft en wat hem betreft gaan de leerlingen op deze dagen gewoon naar school. Het behoort tot de cultuur van het dorp dat dit vrije dagen zijn.

Volgens de schoolleider is het dorp waar de school staat een echte handelsgemeenschap. Als het gaat om levensbeschouwelijke tradities, is vooral kerkbezoek belangrijk en minder het samen nadenken over geloofszaken. Hoewel ouders graag een nieuwe speelplaats financieren, zullen zij zich niet gemakkelijk betrokken voelen bij de vormgeving van de identiteit van de school. Van de school verwachten ze vooral dat die blijft zoals het altijd is geweest. Zij hechten aan de verbondenheid van de school met de gereformeerde kerk. Volgens de schoolleider is het voor sommige ouders, die overigens ook participeren in de medezeggenschapsraad, onbespreekbaar dat op de school vrijgemaakt gereformeerde leerkrachten worden aangesteld. Voor hem zijn discussies over biddag en dankdag niet leidend voor de schoolidentiteit. Hij wil in het aannamebeleid van leerlingen, voorlichting aan ouders en het aanstellen van teamleden van open protestants-christelijke lerarenopleidingen benadrukken dat de school een open protestants-christelijke identiteit heeft. Aan ouders vertelt de schoolleider dat zijn school een christelijke school is en dat van hen wordt verwacht dat zij dat respecteren. Onlangs sprak hij met een ouderpaar dat liever niet wilde dat hun kind deelnam aan gebed of dat het christelijke liederen zou leren. Deze ouders heeft hij naar de openbare school verwezen.

De schoolleider is een belangrijke beeldbepalende figuur voor de school. Hij vertelt dat hij, hoewel hij niet uit het dorp afkomstig is, actief is in het dorpsleven. Het komt regelmatig voor dat ouders voor de school zegen te kiezen op basis van hun positieve ervaringen met de schoolleider. Dat leidt er soms toe dat ze er in toelatingsgesprekken niet van op de hoogte zijn dat de school christelijk is.

Evenals op de andere scholen blijkt uit de interviews met teamleden dat zij de diversiteit in de leerling-populatie vooral beschrijven als diversiteit in kerkelijke betrokkenheid. Sijtje merkt op dat ze het wel eens moeilijk vindt dat kinderen verschillende achtergronden hebben. Ze verzucht: *“Gelukkig hebben we nog geen moslims in de klas, want dan zou het pas echt ingewikkeld worden”*.

Sommige van de leerkrachten die ik spreek (Sijtje, Yfken) zijn gewend aan de manier waarop de school in de omgeving wordt aangeduid. Andere leerkrachten (Eva, Erika, Anouk) hebben moeite met het ‘lichte’ beeld dat van de school bestaat.

Het is er de aanleiding voor dat Erika, Eva en Mats afspraken hebben gemaakt om de identiteit van de school steviger neer te zetten. Zij vertellen te merken dat hun inspanningen door ouders worden opgemerkt en zijn daar blij mee.

EVA: "Ik kreeg laatst tijdens een tienminutengesprek een compliment van een ouder die vond dat de identiteit weer zo duidelijk werd neergezet. Ze hadden dat lange tijd te vaag gevonden en vonden het fijn dat het weer zo kon. Ze vonden dat we er een hogere prioriteit aan gaven. Dan laat je toch wel iets zien."

8.4 OPVATTINGEN OVER KINDERLITERATUUR EN IDENTITEIT

Hoewel de opvattingen van teamleden over identiteit en kinderliteratuur verdeeld zijn, blijkt uit tabel 25 bij een grote meerderheid van de respondenten op de vragenlijst de tendens, vergelijkbaar met die op de Jan de Liefde school, dat niet ieder kinderboek kan worden gelezen, dat kinderboeken de christelijke opvoeding kunnen ondermijnen en dat sommige kinderboeken op school moeten worden verboden.

TABEL 25 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER KINDERLITERATUUR EN IDENTITEIT (N=10)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens
Op school mag ieder kinderboek dat door een kind gekozen is, door hem of haar worden gelezen.	0	1	1	4	4
Kinderboeken kunnen de christelijke opvoeding die ouders en de school geven, ondermijnen	4	4	0	2	0
Sommige kinderboeken moeten op school verboden worden	2	6	0	1	1

Op het gebied van kinderliteratuur is er, evenals op de beide andere scholen, geen formele visie of een formeel beleid. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat drie respondenten enigszins het idee hebben dat zij op de hoogte zijn van het beleid van de school ten aanzien van kinderliteratuur. De interviews laten zien dat het handelen ten aanzien van kinderliteratuur wordt vastgesteld door individuele teamleden voor hun eigen groep of door teamleden in samenspraak met elkaar voor meer groepen. Alle teamleden op de Piet Prinsschool ervaren een grote vrijheid in de onderwijsinhoudelijke keuzes die ze maken. Ze vinden dit prettig en hebben het gevoel dat er vertrouwen in hen wordt gesteld. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat slechts twee van de tien respondenten van mening zijn dat de schoolvereniging advies dient te geven over kinderboeken.

8.5 MAGIE

Liever geen magie

In tabel 26 laat zien dat uit de resultaten van de vragenlijsten blijkt dat op een na alle respondenten sprookjes geschikt vinden om voor te lezen of door kinderen zelf gelezen te worden. Anders dan op de Jan de Liefdeschool waar het de helft betrof, is een zelfde aantal van mening dat fantasieverhalen met tovenarij, zoals verhalen over kabouters en feeën, kunnen worden voorgelezen en door kinderen zelf gelezen. Een kleine minderheid vindt Harry Potter of realistische toververhalen geschikt om voor te lezen of om zelf gelezen te worden. Bijna de helft vindt griezelverhalen wel geschikt om voor te lezen, maar minder om zelf te lezen.

TABEL 26 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER SOORTEN MAGIE EN GENRES (N=10)

	Geschikt om voor te lezen	Geschikt om zelf te lezen
Sprookjes	9	9
Fantasieverhalen met tovenarij (zoals verhalen over kabouters en feeën)	9	9
Fantasieverhalen met tovenarij die gedeeltelijk in de werkelijke wereld spelen (zoals bijvoorbeeld <i>Harry Potter</i>)	3	3
Verhalen die in de werkelijke wereld spelen en waarbij de personages zich bezighouden met tovenarij of hekserij (wicca)	2	2
Griezelverhalen (zoals de boeken van Paul van Loon)	4	2

De opvattingen van de ondervraagde teamleden komen het dichtst in de buurt van die van hun collega's op de Jan de Liefdeschool. Tabel 27 laat zien dat respondenten zowel over de vraag of kinderboeken waarin magie een rol speelt gevaarlijk kunnen zijn als over de vraag of er een reële kans is dat kinderen dingen die ze lezen in boeken zelf gaan uitproberen, verdeeld zijn.

TABEL 27 | ARGUMENTEN VAN RESPONDENTEN TEN AANZIEN VAN MAGIE IN KINDERLITERATUUR (N=10)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens
Kinderboeken waarin magie een rol speelt, kunnen gevaarlijk zijn voor kinderen.	0	4	3	1	2
Er is een reële kans dat kinderen dingen die ze lezen in kinderboeken over magie, zelf gaan uitproberen.	0	4	1	3	2

Net als op de andere scholen zijn opvattingen van teamleden over de keuze voor en het omgaan met kinderliteratuur onder andere verbonden met persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen, de manier waarop zij denken over de schoolidentiteit en het willen beschermen van leerlingen. Het strategisch rekening houden met de openbaarheid van hun functie, zoals dat op de andere scholen speelde, noemen teamleden niet.

Opvattingen over magie

Tijdens de interviews blijkt dat de meerderheid van de teamleden 'op het gevoel' onderscheid maakt tussen verschillende vormen van magie in kinderboeken. Ook op de andere scholen was dat het geval. Meestal hebben ze – net als hun collega's op de Sjoerd Kuyperschool en de Jan de Liefdeschool – de boeken niet gelezen. In het algemeen worden sprookjes en de boeken van Roald Dahl als acceptabel gezien. Sijte vindt boeken waarin kabouters of feeën figureren, onschuldig. *Harry Potter* verdient volgens de teamleden de voorkeur boven de *Kippenvel*-reeks of de boeken van Paul van Loon. *Harry Potter* wordt gezien als een sprookje of puur fantasie. Ook zijn teamleden van mening dat in *Harry Potter* het verhaal centraal staat, terwijl het in de andere genoemde boeken het 'horror-karakter' belangrijker is. Het boek over wicca, dat tijdens het interview ter sprake komt, wordt door alle teamleden afgewezen omdat het in realistische zin gaat over tovenarij.

Over het lezen van boeken over magie op school wordt door de teamleden verschillend gedacht. Erika en Mats stellen voor om samen te worden geïnterviewd omdat zij denken dat hun opvattingen over kinderliteratuur en identiteit grotendeels gelijk zijn. Erika werkt al jaren op de school, Mats pas sinds kort. Hij heeft geen protestantse lerarenopleiding gevolgd en deelt niet de gemeenschappelijke biografie van de andere teamleden. Tijdens het dubbelinterview blijken de opvattingen van Erika en Mats meer te verschillen dan ze dachten. Mats vindt de *Harry Potter*-reeks leesbevorderend en is van mening dat deze tot het cultuuroed behoort.

"Ik vind het heel sterk geschreven. Ik vind het een goed boek om te lezen, ook voor de kinderen. Het is boeiend, het bevordert het leesplezier. Dat boek wil je uitlezen. *Harry Potter* hoort in deze tijd. Iedereen kent *Harry Potter*."

Als kind heeft hij genoten van de *Kippenvel*-boeken. Hij heeft er nooit over nagedacht hoe ze zich verhouden tot het christendom of tot de identiteit van een christelijke school. Erika vindt in het licht van de bijbel boeken met magische elementen schadelijk voor kinderen. Ze is van mening dat ze daar via de school niet mee

geconfronteerd moeten worden. De opvattingen van zijn collega brengen Mats in verwarring.

“Ik vond ze als kind geweldig. Ik ben op een christelijke school geweest, maar ik heb ze gewoon gelezen. Het ligt misschien aan mij, maar qua levensbeschouwing... ik vind het helemaal niet erg als iemand het leest, maar ik wil daar over praten. Ik zal ze niet bewust laten opzoeken en het liefst zou ik ze tegenhouden, maar als ze ze dan gelezen hebben, alsjeblieft, maak het bespreekbaar. Ik laat ze uit de bibliotheek niet meenemen vanwege de angst. Maar qua levensbeschouwing heb ik er geen moeite mee, omdat ik er juist dingen door duidelijk kan maken.”

Als Erika in het gesprek met haar collega merkt dat hij veel minder bezwaren heeft tegen boeken met magische elementen dan zijzelf concentreert ze zich sterker op pedagogische argumenten. Ze benadrukt nog eens dat kinderen angstig kunnen worden van boeken waarin magie een rol speelt. Ook merkt ze op dat, hoewel dat op de school niet speelt, ouders mogelijk bezwaren hebben. Voor Mats is het nu gemakkelijker zich te vinden in haar argumenten.

Eva heeft nooit zo nagedacht over magie in kinderboeken, maar sinds ze op deze school werkt, wijst ze het af, omdat het in haar opvatting niet past bij een christelijke levensovertuiging en een christelijke school. Dat werd nog versterkt toen een aantal kinderen in haar klas zich actief met magie ging bezighouden.

“Ik heb sinds januari twee nieuwe kinderen in de klas. Eén daarvan gaat helemaal in op dat gothic-gebeuren. Dat ging ze thuis allemaal uitproberen en ze las ook wicca-boeken. Dat heb ik met ze besproken. Hoe reëel is dat eigenlijk? In deze boeken komt het wel heel dichtbij. Ik vind het een gevaar dat ze er zo mee aan de slag gaan. Ze zien dan geen onderscheid tussen wat fantasie is en wat concreet is. Glaasje draaien kwam ook aan de orde. Ik heb toen de ouders ingelicht. Kinderen lenen zelf thuis boeken van de bibliotheek. Ik heb ouders toen gevraagd om ook eens te kijken wat ze nu eigenlijk lenen. Je kunt als school wel iets niet willen, maar als ze het thuis wel mogen, krijg je er op school ook mee te maken.”

Omdat ze *Harry Potter* en de boeken van Paul van Loon niet kent, vindt Anouk dat ze er eigenlijk niet goed over kan oordelen. Toch heeft ze liever niet dat haar leerlingen ze lezen. Een christelijke school kan daar volgens haar de verantwoordelijkheid niet voor kan nemen. Sijtje merkt op dat zij sterk hecht aan de identiteit van de school en die ook verbindt met het weghouden van boeken met magische elementen. Yfken heeft zich nooit beziggehouden met de vraag of boeken over magie wel

of niet een plaats kunnen hebben in de school. Ze kent dergelijke boeken ook niet. Tijdens het interview besluit ze dat het haar goed lijkt ze van de school te weren. Hanneke daarentegen heeft boeken als *Harry Potter* of de *Kippenvel*-reeks wel gelezen. Ze is van mening dat het in magische kinderboeken om fantasie gaat die niet indruist tegen de christelijke identiteit. Op de hervormde school van haar kinderen zijn dergelijke boeken afwezig. Dat sluit aan bij het karakter van de school en bij de manier waarop de identiteit wordt geformuleerd en beleefd en is daarom voor haar goed te accepteren. Thuis mogen haar kinderen deze boeken wel lezen als ze dat graag willen en er de leeftijd voor hebben. Volgens Hanneke kunnen op een open protestants-christelijke school magische kinderboeken gewoon worden gelezen. Als er al bezwaren tegen zijn, zijn die eerder pedagogisch van aard.

Schoolbeleid en magie

Geïnterviewde teamleden op de Piet Prinsschool noemen niet de ouders als een directe reden voor het afwijzen van magie. Hun belangrijkste reden is de beeldvorming over de school. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat respondenten verdeeld zijn over de vraag of ouders solidair met elkaar zouden moeten zijn. Zij kiezen eerder voor solidariteit met teamleden die vinden dat bepaalde boeken moeten worden weggehouden. In tabel 28 worden hun opvattingen over solidariteit weergegeven.

TABEL 28 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER SOLIDARITEIT MET ANDERE TEAMLEDEN EN SOLIDARITEIT VAN OUDERS MET ANDERE OUDERS (N=10)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens
Als er ouders zijn die aangeven dat ze liever niet hebben dat bepaalde kinderboeken op school aanwezig zijn, is het belangrijk dat andere ouders daar solidair mee zijn.	1	3	6	0	0
Als er leerkrachten zijn die aangeven dat ze liever niet hebben dat bepaalde kinderboeken op school aanwezig zijn, is het belangrijk dat andere leerkrachten daar solidair mee zijn.	3	4	2	1	0
Als er ouders zijn die aangeven dat ze het vinden passen bij een open protestants-christelijke school dat ieder kinderboek kan worden aangeboden, is het belangrijk dat andere ouders daar solidair mee zijn.	2	0	4	4	0
Als er leerkrachten zijn die aangeven dat ze het vinden passen bij een open protestants-christelijke school dat ieder kinderboek kan worden aangeboden, is het belangrijk dat andere leerkrachten daar solidair mee zijn.	2	2	2	4	0

De helft van de respondenten is het noch eens, noch oneens met de vraag of de school moet voldoen aan de wens van christelijke ouders die niet willen dat hun kinderen met bepaalde boeken worden geconfronteerd. De andere respondenten zijn verdeeld. Acht van de tien zijn het oneens met de vraag of deze ouders een andere school voor hun kinderen moeten kiezen.

Evenals op de Jan de Liefdeschool zijn ook op de Piet Prinsschool onderlinge afspraken gemaakt over het omgaan met kinderliteratuur en identiteit. Tijdens de interviews blijkt dat de bovenbouwleerkrachten een eigen werkwijze ontwikkeld hebben ten aanzien van kinderliteratuur en deze werkwijze beschouwen als beleid. Op initiatief van Erika hebben zij afgesproken dat hun leerlingen geen boeken over magie mogen lenen en dat zij er met hen over spreken dat deze boeken niet passen bij de christelijke identiteit van de school. Mats accepteert deze afspraak als 'school-identiteit', hoewel die niet aansluit bij zijn persoonlijke opvattingen.

"Zoals zo'n Kippenvet, daar had ik eerst niet zo serieus over nagedacht. Ik kom daar nu hier mee in aanraking. (...) Bovendien vind ik als ze er in groep 6 en groep 8 een bepaalde mening over hebben, en ik zit er tussenin, dan zal ik daar aan meedoen, maar ik zal wel vertellen hoe ik er zelf in sta. Ik vind dat je als school een bepaalde mening kunt hebben. En ik heb er dan ook geen moeite mee om tegen de kinderen te zeggen: Ik heb een andere mening. Dat mogen ze best weten. De schoolidentiteit hoort boven je persoonlijke identiteit uit te stijgen. Als je op school besluit: Paul van Loon doen we niet, dan staat je persoonlijke identiteit daar los van."

Eva is blij met de duidelijke visie op kinderliteratuur die in de bovenbouw op initiatief van Erika tot stand is gekomen. Het geeft haar een gevoel van trots dat door de werkwijze rond kinderboeken in de bovenbouw de identiteit van de school sterker naar buiten wordt gebracht en dat wordt voorkomen dat ouders zonder kerkelijke achtergrond de norm vormen. Ze benadrukt dat het om een typische bovenbouwvisie gaat, die pas vanaf groep 6 actueel wordt. Ze denkt niet dat leerlingen daarvoor hebben gehoord dat boeken over magie niet passen bij een christelijke identiteit en voelt het als haar verantwoordelijkheid om hun dat duidelijk te maken. Ze merkt op dat ze het in het begin nog een beetje laat gaan en gaandeweg met haar leerlingen het gesprek aangaat. Dat Eva en Mats de opvattingen van Erika steunen, gaat samen met hun waardering voor haar. Zij is ervaren, verwoordt haar visie helder en met overtuigingskracht en verbindt die met de doelen die zij voor de school voor ogen heeft. Haar collega's voelen zich aangesproken door het argument van de gebrekkige beeldvorming van de school. Anouk is op de hoogte van de manier waarop in de bovenbouw wordt gewerkt. Deze werkwijze sluit aan bij haar

eigen opvattingen. Ook in haar groep mogen de leerlingen boeken over magie niet lenen. Toch ziet ze dat wel eens door de vingers als ze er heel enthousiast over zijn. Boekbesprekingen over boeken over magie zijn wel toegestaan, omdat er dan een gesprek met kinderen mogelijk is.

De schoolleider, Yfken, Hanneke en Sijtje zijn niet op de hoogte van de afspraken. Sijtje en Yfken horen er tijdens de interviews voor het eerst over. Ze zeggen het te vinden passen bij hun beeld van de school en er achter te staan. Hanneke is het niet eens met de werkwijze in de bovenbouw, omdat ze die niet vindt passen bij de open identiteit van de school. De schoolleider is van mening dat leerkrachten de vrijheid moeten hebben om zelf keuzes te maken over het omgaan met kinderliteratuur. Hij vindt het belangrijk dat het team zelfsturend is en verantwoordelijkheden diep in de organisatie worden gelegd.

“Dat geeft leerkrachten vrijheid, maar ook verantwoordelijkheid. Dat werkt ook door in dit soort dingen. Als kinderen dat willen lezen, dan zullen ze dat wel lezen en dan maar niet in dat jaar bij die leerkracht. Dat heeft tot gevolg dat kinderen steeds met een andere visie worden geconfronteerd. Dit is echt een zelfsturend team. In gesprekken hoor ik dat leerkrachten blij zijn met hun vrijheid en verantwoordelijkheid. Ik merk aan veel leerkrachten dat dat op sommige scholen heel anders is. Als iemand echt bezwaren heeft tegen Paul van Loon, dan vind ik dat prima. Ik vind dat je met schoolbeleid genuanceerd om moet gaan. Leerkrachten kunnen daar hun eigen visie op hebben. Ik vind niet dat je leerkrachten moet dwingen om leerlingen waar zij de verantwoordelijkheid voor hebben boeken te laten lezen waar ze zelf moeite mee hebben. Als kinderen een dergelijk boek graag willen lezen, dan maar niet in dat jaar bij die leerkracht.”

Rol als leerkracht bij het omgaan met magie

Teamleden op de Piet Prinsschool zeggen bij de keuzes die ze maken over kinderliteratuur en identiteit geen rekening te houden met het beschermen van leerlingen tegen conflicten die met ouders zouden kunnen ontstaan. Zij hebben de ervaring dat ouders niet gemakkelijk naar de school komen om problemen met de schoolidentiteit aan te kaarten. Wel is voor hen van betekenis dat leerlingen van hun school dikwijls mikpunt van spot zijn voor leerlingen van orthodoxe scholen. Ook wordt in de dorpsgemeenschap met enige minachting over hun school gesproken vanwege het ‘te weinig uitgesproken’ christelijk karakter ervan. Een deel van de teamleden hoopt dit, onder andere door het omgaan met kinderliteratuur, te voorkomen. Deze teamleden proberen leerlingen ook mee te geven dat magische kinderboeken niet passen bij een christelijke levensvisie.

EVA: "De *Kippenvel*-boeken of *De Griezels* mogen ze van mij niet snel meenemen. Dat heeft niet met de ouders te maken, maar met school. Van ouders mag vaak meer dan van school. Als bovenbouw zeggen wij: neem ze maar niet mee. Daar hebben we binnen het team wel afspraken over, maar het staat niet zwart op wit. Het is meer dat de leerkracht uit groep acht aangeeft, dat voelt niet goed om ze mee te nemen. In het begin laat je kinderen eerst eens even bezig. Als ze zo'n boek meenemen, maak je het bespreekbaar: Waarom willen wij als school niet dat dit gebeurt. (...) We willen het niet omdat er zaken op school naar voren komen die haaks op de identiteit staan, met geesten etc. Dat voelt niet goed. Het is ook persoonlijk, maar je kiest ook voor een christelijke school."

Met de groepen acht en zes van Erika en Eva ga ik mee naar de bibliotheek. Ook dan blijkt dat zij de keuze die ze hebben gemaakt proberen te praktiseren.

NAAR DE BIBLIOTHEEK

Op de heenweg loop ik met groep 8 mee in de vijf minuten durende wandeling naar de bibliotheek. Alle kinderen hebben hun boeken in hun hand. De groep houdt een straf tempo aan en maakt een geroutineerde indruk. In de bibliotheek formeert zich eerst een lange rij bij het inname-punt. Sommige kinderen willen hun boeken graag verlengen. Andere kinderen gaan direct naar de boekenkasten. De meisjes zoeken naar boeken van Francine Oomen en Carry Slee. Ook de serie *100% Love* (Niki Smit) is populair. De jongens zoeken naar boeken over geschiedenis, naar non-fictie en naar griezelboeken, in het bijzonder de *Kippenvel*-reeks. Sommige jongens pakken een *Kippenvel*-boek uit de kast en zetten het dan meteen weer terug met de opmerking dat ze dat boek niet mogen lenen. Ze wijzen elkaar er ook op. Als ze een boek hebben gevonden gaan ze in de rij staan bij het uitleen-punt. De leerkracht praat met sommige kinderen over de boeken die ze hebben gekozen. Twee jongens die een *Kippenvel*-boek willen lenen, worden teruggestuurd: "Die boeken lenen we niet". Als ik aan de jongens vraag of ze die boeken niet mogen lezen, antwoorden ze: "Niet op school". Thuis blijkt het wel te mogen. Ze vinden het "gave boeken". Maar, zegt een jongen berustend, "Voor school is het te grof."

In groep 6 kiezen kinderen grofweg dezelfde genres als in groep 8, maar hier zijn ook kinderen die boeken uit wat eenvoudiger educatieve series lenen. Francine Oomen en Carry Slee zijn ook in deze groep populair bij de meisjes. Een jongen leent een boek met magische elementen. De leerkracht laat het hem eerst zelf bekijken. "Waar denk je dat het over gaat?" De jongen komt tot de conclusie dat het over "geesten en dat soort dingen" handelt en draait zich op eigen initiatief om voor het zoeken van een nieuw boek. Hij kiest opnieuw een boek in dezelfde trant, maar lijkt dat niet te merken. Trots laat hij het aan de leerkracht zien. Die is er niet

helemaal gerust op, maar ze laat het er bij. “We kijken in de klas wel”, zegt ze. Zelf leent ze nog een stapel boeken voor de kinderen die niet kunnen kiezen of die hun boek snel uit hebben.

8.6 GROF TAALGEBRUIK

Uit de resultaten van de vragenlijsten blijkt dat zes van de tien respondenten vinden dat boeken waarin zo nu en dan grof taalgebruik voorkomt geschikt zijn om te worden voorgelezen in de klas. Zeven van hen zijn van mening dat deze boeken geschikt zijn om zelf te lezen. Op de school houdt men zich, anders dan op de Jan de Liefdeschool, niet zo bezig met grof taalgebruik in kinderliteratuur. Alle teamleden veranderen vloeken tijdens het voorlezen in alternatieve woorden. Het is inherent aan hun levensovertuiging dat je dergelijke woorden niet hardop uitspreekt. Ook pedagogisch hebben ze er bezwaren tegen. Het is immers niet de bedoeling dat kinderen zelf dit taalgebruik gaan hanteren. Dat grof taalgebruik op deze school niet tot veel problemen leidt, hangt er mee samen dat dit op de orthodoxe scholen in de omgeving wel een item is. Teamleden vinden het ergerlijk in de plaatselijke bibliotheek boeken tegen te komen waaruit grof taalgebruik is verwijderd.

“De kinderen komen dan met een boek en ze zeggen: ‘Juf, er is weer in gestreept’. En dan weet ik ook wel door wie. Ze zijn dan geleend door orthodoxe gezinnen.”

De leescoördinator noemt als extra reden om grof taalgebruik niet uit boeken weg te halen dat ze leerlingen wil leren om zuinig met boeken om te gaan. Door grof taalgebruik te verwijderen, beschadig je ze. Alle leerkrachten vinden het belangrijk dat grof taalgebruik bespreekbaar is, maar ze zullen niet gemakkelijk zelf het initiatief nemen dit aan de orde stellen. Soms komen leerlingen naar hen toe met een woord dat ze tegenkwamen nadat ze een voorgelezen boek zelf gingen lezen. Soms ook merken de leerkrachten op dat over een woord wordt gegiecheld. Op zo'n moment besteden ze er aandacht aan. Hanneke is de enige die actief met haar leerlingen spreekt over grof taalgebruik. Ze zet soms potjes op tafel waar kinderen kaartjes kunnen doen met woorden die ze in een boek tegenkwamen: een potje voor enge woorden, een potje voor mooie woorden, een potje voor lelijke woorden of voor moeilijke woorden. Na afloop haalt ze uit ieder potje een paar kaartjes en bespreekt die met de kinderen.

8.7 KINDERBOEKEN WAARIN HET CHRISTENDOM EEN ROL SPEELT

De leerkrachten kennen, evenals hun collega's op de andere scholen, geen boeken waarin het christendom ter discussie wordt gesteld. Op de Piet Prinsschool wordt niet bewust gewerkt met christelijke kinderboeken. Teamleden associëren christelijke kinderboeken, evenals het weghalen van grof taalgebruik, met orthodoxe scholen. Erika is over sommige christelijke kinderboeken positief, maar ze wil ze niet expliciet aanprijzen. Dat doet ze alleen als haar leerlingen er zelf een opmerking over maken.

"Soms lezen ze bij mij in de klas een boek van Hans Meindersma (Mijnders EvK) of zo en dan roepen ze, ineens: Goh, juf, hier gaat het over God. Dan zeg ik: Goede schrijver, leuk boek. Dan vragen ze: Wie is dat dan? Maar ik zal het niet echt aanprijzen. Alsjeblieft niet."

Over veel christelijke kinderboeken is ze kritisch.

"Ik vind die boeken soms ook te stichtelijk, te belerend. Ik ben nog geen boeken tegengekomen die evangeliserend zijn, maar ik vind ze vooral belerend. Er wordt zo met het vinger-tje gewezen. Dat hoeft voor mij niet."

Andere leerkrachten die ik spreek reageren op dezelfde wijze. Hoewel ze niet erg bekend zijn met christelijke kinderboeken bestaat bij hen het beeld dat boeken niet per definitie goed zijn als er onderwerpen als bidden en bijbel lezen in ter sprake komen. In de vragenlijsten zijn respondenten positiever over christelijke kinderliteratuur. Zij vinden het allen van belang dat kinderen op school in aanraking komen met verhalen waarin christelijke waarden en normen een rol spelen. Verhalen waarin christelijke gebruiken als bidden en bijbel lezen voorkomen worden door zes van de tien respondenten belangrijk gevonden, het aanbieden van verhalen waarin de schepping centraal staan en niet de evolutie door acht. Acht ondervraagde teamleden vinden het eveneens van belang dat verhalen geschreven zijn door christelijke auteurs.

Wanneer ik het onderwerp 'christelijke boeken' tijdens het interview ter sprake breng, reageert Mats alsof ik hem het gevoel geeft dat hij iets verkeerd doet wanneer hij daar geen aandacht aan zou besteden.

"Ik let nog te weinig op het kiezen van christelijke kinderboeken. Ik zou dat meer moeten doen. Ik merk gewoon dat ik nog te nieuw ben. Ik moet er nog inkomen, voor mezelf op een rijtje krijgen hoe ik daar mee om wil gaan."

Christelijke kinderboeken worden op school gelezen. De boeken van Piet Prins bevinden zich in de boekenkasten op de gang. Hoewel de boeken daarin weinig worden gekozen omdat ze dikwijls sterk verouderd zijn (zie §5.6.1.), vormt *Snuf de hond* een uitzondering. Overigens noemen de teamleden die ik spreek deze serie in een adem met de boeken over de herdershond Wolf (Jan Postma), uitgegeven bij Kluitman die ook populair zijn. Zij zijn zich er niet van bewust dat het bij *Wolf* niet om boeken van een christelijke uitgever gaat, terwijl dat bij *Snuf* wel het geval is.

Anouk en Erika merken op erg van *Narnia* (C.S. Lewis) te houden. De christelijke achtergrond van de auteur en de christelijke symboliek in de verhalen spreekt hen aan en ze zien de boeken en de films als een goed alternatief voor *Harry Potter*. De *Narnia*-films werden ook vertoond op school.

Hanneke leest regelmatig prentenboeken voor van Max Lucado.¹ Ze kiest ze niet alleen omdat ze christelijk zijn, maar omdat ze vindt dat ze de gelegenheid bieden kinderen te leren nadenken over zichzelf en anderen. Sijtje gebruikt christelijke boeken enkel toevallig in haar groep. Oude protestantse boekjes leest ze niet voor. Die hebben volgens haar alleen nog nostalgische waarde.

Teamleden kennen geen boeken met religieus-filosofische thema's. Uit de resultaten van de vragenlijsten blijkt dat maar vier teamleden boeken waarin het christendom ter discussie wordt gesteld geschikt vinden om voor te lezen. Eén teamlid vindt deze boeken geschikt om door leerlingen zelf te worden gelezen. Op de school is geen aandacht voor levensbeschouwelijke leerlingdiversiteit en de wijze waarop daar met behulp van kinderliteratuur bij kan worden aangesloten.

8.8 IDENTITEIT EN PEDAGOGISCHE KWALITEIT

Pedagogische argumenten in relatie tot het boekenaanbod worden op de Piet Prinsschool, evenals op de Jan de Liefdeschool, minder gemakkelijk genoemd dan identiteitsargumenten. In een enkel geval worden ze – zoals in het dubbelinterview met Erika en Mats – gebruikt als vervanging voor identiteitsargumenten als deze niet voldoen. Uit tabel 29 blijkt dat respondenten het, evenals op de beide andere scholen, belangrijk vinden kinderen voor te bereiden op een pluriforme samenleving.

1] De boeken van Lucado worden in vertaling uitgegeven door Ark-media.

TABEL 29 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER DE VOORBEREIDING VAN LEERLINGEN OP EEN PLURIFORME SAMENLEVING (N=10)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens
Kinderboeken ondersteunen de opvoeding als ze kinderen de mogelijkheid bieden kennis te maken met allerlei zaken die in een moderne samenleving een rol spelen.	4	4	2	0	0
Het is belangrijk dat kinderboeken op school kinderen leren inzien dat iedere gezinssituatie even waardevol is.	2	4	3	0	1
Het is belangrijk dat kinderboeken op school kinderen leren inzien dat iedere cultuur even waardevol is.	7	3	0	0	0
Het is belangrijk dat kinderboeken op school kinderen leren inzien dat iedere religie even waardevol is.	5	3	0	2	0

Wanneer in de vragen situaties geconcretiseerd worden blijken respondenten, net als op de Jan de Liefdeschool, meer verdeeld. De resultaten van de vragenlijst laten zien dat vijf van de tien bevroegde teamleden verhalen met onderwerpen als verliefdheid/seksualiteit en vier verhalen over gezinnen met twee ouders van hetzelfde geslacht geschikt vinden om voor te lezen. Zes en drie respondenten vinden dergelijke verhalen geschikt om door kinderen zelf gelezen te worden. Ook in de interviews zijn teamleden over deze thema's aarzelend en vragen zij zich af of bepaalde titels wel geschikt zijn voor 'een christelijke school'. Daarnaast speelt het begrip veiligheid in bredere zin een rol. Anouk wil haar leerlingen bijvoorbeeld beschermen tegen wat ze niet kennen. Een boek waarin twee ouders van hetzelfde geslacht voorkomen zou ze niet gemakkelijk kiezen, omdat het volgens haar niet aansluit bij de ervaring van de kinderen op school. Ook de opmerkelijke voorleeskeuze van Sijtje voor *Tup en Joep* (Henri Arnoldus) refereert aan veiligheid en geborgenheid.

TUP EN JOEP

Sijtje werkt al jaren op de Piet Pringsschool. Op de site van de school wordt er aan gerefereerd dat de serie *Tup en Joep* (Henri Arnoldus, eerste uitgave in de reeks in 1954) haar handelsmerk is geworden. Tijdens het gesprek dat ik met haar heb, bevestigt ze dit. Ze beschikt over de complete serie en er zijn precies genoeg boekjes om het hele jaar voor het naar huis gaan uit voor te lezen. Ze heeft regelmatig kinderen in haar klas van ouders die haar ook als leerkracht hebben gehad en ook voor hen zijn de *Tup en Joep*-boekjes volkomen vertrouwd. Dat de boekjes verouderd zijn, vormt voor haar geen probleem. Ze past geen taalgebruik of situaties aan. Ze merkt op dat de boekjes over eenvoudige gebeurtenissen gaan waar kinderen ieder jaar weer van genieten.

Een andere vorm van bescherming is dat teamleden het belangrijk vinden voor hun leerlingen dat de school 'echt christelijk' is. Hoewel ze dat niet benoemen, verstaan onder andere de bovenbouwteamleden onder 'echt christelijk' orthodox.

Hoewel magie door leerkrachten dikwijls wordt afgewezen, laten de resultaten van de vragenlijst zien dat negen van de tien teamleden het belangrijk vinden dat kinderen op school onderscheid leren maken tussen fantasie en werkelijkheid. Hanneke is van mening dat oudere leerlingen in staat zijn dat onderscheid beter te maken dan jongere leerlingen. Als zij er een keer toe in staat zijn, is er niets op tegen is hun boeken te laten lezen waarin magie een rol speelt. Sijtje worstelt, evenals haar collega Roel op de Jan de Liefdeschool, met het onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid in relatie tot de bijbel.

"Leg maar eens uit waarom een geest niet bestaat en de Heilige Geest wel".

Hoewel de bovenbouwleerkrachten vinden dat de leerlingen geen boeken over magie mogen lenen uit de openbare bibliotheek, blijkt in de interviews dat ze er geen problemen mee hebben dat leerlingen op school boeken over seksualiteit lezen. Zij kennen dergelijke boeken niet, terwijl ze wel in de openbare bibliotheek aanwezig zijn en ook worden geleend door de leerlingen.

8.9 OUDERS OP DE PIET PRINSSCHOOL

Opvattingen van ouders

Op de Piet Prinschool retourneerden 48 van de 138 ouders de vragenlijst. Uit de resultaten ervan blijkt dat een groot deel van de respondenten behoort tot PKN, dat wil zeggen de gereformeerde kerk in het dorp. Een kleine minderheid behoort niet tot een kerk of tot een orthodoxe kerk. Uit de vragenlijsten wordt eveneens duidelijk dat een grote meerderheid sprookjes geschikt vindt om voor te lezen in de klas. Een kleine minderheid vindt realistische verhalen over tovenarij (wicca) acceptabel, evenals grof taalgebruik. Een grote meerderheid is van mening dat op school kinderboeken moeten worden aangeboden waarin christelijke waarden en normen een rol spelen en waarin christelijke gebruiken voorkomen. Een even groot aantal vindt het belangrijk dat kinderen leren dat andere religies even waardevol zijn als die van hen zelf. Een meerderheid vindt eveneens dat er kinderboeken zijn die een christelijke opvoeding tegen kunnen gaan en dat kinderboeken er toe kunnen aanzetten magische praktijken uit te proberen. Ouder-responsdenten vinden het van belang dat leerkrachten met hun leerlingen over boeken spreken en dat zij hun boeken leren kiezen. Zij willen graag dat zij kinderen vanuit een christelijke levensvisie

naar boeken leren kijken en dat zij hen onderscheid leren maken tussen fantasie en werkelijkheid. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat respondenten niet op de hoogte zijn van het beleid van de school inzake kinderliteratuur en identiteit.

Interviews met drie ouders

Twee orthodox georiënteerde ouders zijn geïnterviewd (ouder 1 en 2) alsmede een liberaal-protestantse ouder (ouder 3). De interviews laten zien dat beide eerste ouders de school inderdaad typeren als 'licht'. Zij doen dat door een aantal typeringen te noemen waarvan zij vinden dat die voor de school gelden. De derde ouder herkent dat deze typeringen eveneens en kan die desgevraagd aanvullen, maar is het er niet mee eens. Voorbeelden van typeringen zijn dat de school wordt gezien als een school *'waar alles maar kan'*, *'met leerkrachten die nergens aan doen'*, *'waar niet veel gelovigen op zitten'*, *'waarbij het onderwijs een hogere prioriteit heeft dan het christelijk onderwijs'*, *'waar de christelijke identiteit maar bijzaak is'* of *'waar de bijbel centraal hoort te staan, terwijl die in werkelijkheid nauwelijks een plaats heeft'*. Volgens ouder 1 en 2 telt de school naar verhouding veel onkerkelijke leerlingen, omdat de kinderen uit het asielzoekerscentrum, dat tot 2004 in het dorp aanwezig was, naar de openbare school gingen. Dat had tot gevolg dat veel andere ouders hun kinderen – ook al hadden zij geen kerkelijke achtergrond – naar de Piet Prinsschool stuurden. Ook zeggen zij dat kinderen uit sociaal zwakkere milieus eerder naar de openbare school gaan, wat maakt dat sommige andere ouders voor de Piet Prinsschool kiezen.

Ouder 1 en 2 noemen de discussie rond biddag en dankdag als exemplarisch voor het 'lichte' karakter van de school. Wanneer de kinderen op deze dagen naar school gaan, wekt dat bij hen de indruk dat de school haar identiteit heeft verloren. Bovendien zien zij het ook naar de dorpspopulatie, die toch al een negatief beeld heeft van de school, als een verkeerd signaal. Ouder 1 en 2 verwachten van een christelijke school een christelijke identiteit. Dit begrip relateren zij aan een letterlijke interpretatie van de bijbel en aan de tradities die naar hun mening vanzelfsprekend horen bij een christelijke dorpsgemeenschap en een christelijke school. Opvattingen over homoseksualiteit of over de islam moeten worden gezien in het licht van de bijbel. Ze vinden dat de kinderen op biddag en dankdag vrij moeten zijn. Zij verwachten niet dat de school op de hoogte is van wat leerlingen lezen. Hun argumentatie relateren ze aan hun opvattingen over de 'lichtheid' van de school.

Ouder 1 zegt voor deze school gekozen te hebben omdat die 'een brede kijk heeft'. Zij bedoelt daarmee dat de school zich verbonden voelt met verschillende kerkgenootschappen en niet dat de school een liberale visie heeft voor wat betreft identiteit. Ouder 3 ziet de school als een liberaal-protestantse christelijke school

en zij vindt dat de school ook handelt naar deze visie. Zij heeft vroeger zelf op de school gezeten. Zij heeft er voor haar kinderen opnieuw voor gekozen omdat zij er de open sfeer van destijds hoopte aan te treffen. Zij vindt het een voordeel dat leerkrachten onderling verschillen in hun opvattingen. Dat kinderen telkens geconfronteerd worden met leerkrachten met andere opvattingen, vraagt volgens haar wel iets van het thuisfront.

"Je kunt niet zeggen: School, hier is mijn kind, geef hem maar een christelijke opvoeding mee, want dat is leuk voor later."

Voor ouder 1 en 2 is magie realiteit waarmee je je beter niet kunt inlaten. Thuis mogen hun kinderen de boeken van J.K. Rowling of Paul van Loon niet lezen en zij verwachten van de school dat het daar ook niet wordt toegestaan. Ouder 1 maakt onderscheid tussen sprookjes en *Harry Potter* door op te merken dat sprookjes fantasie zijn en *Harry Potter* niet. Ouder 3 is het er expliciet mee oneens dat kinderen op de school geen boeken over magie mogen lezen. "*Dat past niet bij mijn visie. Ik vind dat te gemakkelijk*". Ze zou zeker naar de school gaan om daar over te praten, hoewel orthodoxe ouders volgens haar eerder de neiging hebben zich te mengen in het onderwijs op de school dan andere ouders. Omdat haar kind nog jong is, is het dilemma rond magie voor haar nog niet actueel.

Ouder 1 en 2 vinden het belangrijk dat in de boeken op school geen grof taalgebruik voorkomt. Ouder 3 heeft grote bezwaren tegen het weghalen van grof taalgebruik uit kinderboeken. Ze weet dat dit gebeurt in de bibliotheek in het dorp. Ze wil graag dat haar kinderen worden voorbereid op een pluriforme samenleving door geen zaken bij hen weg te houden, maar open met hen te communiceren. Ze vraagt daarbij niet om objectiviteit van de leerkracht, omdat ze die onmogelijk acht. Wel vraagt ze om openheid en respect. Ouder 1 en 2 zijn van mening dat leerlingen moeten worden voorbereid op een pluriforme samenleving in die zin dat ze moeten weten "*dat allerlei zaken bestaan, maar dat ze niet 'normaal' zijn.*" Zij vragen van de leerkrachten een duidelijke 'christelijke' stellingname, omdat ze dat vanzelfsprekend vinden voor 'een christelijke school'. Ouder 2 verbindt haar wens om met kinderen te praten over maatschappelijke onderwerpen aan eigen ervaringen. Zij kent vanuit haar eigen gezinssituatie echtscheiding van nabij en binnen haar familie heeft ze ook te maken met homoseksualiteit. Daarom wil ze onderscheid maken tussen mensen en situaties. Je kunt respect hebben voor mensen, maar de situatie waarin ze leven hoeft je niet positief te beoordelen als die in de bijbel niet wordt goedgekeurd. Zij vindt boeken over seksualiteit te ver gaan. Ze leest altijd de tekst op de achterzijde van de boeken die haar kinderen willen kiezen in de bibliotheek

en spreekt er naar aanleiding daarvan met hen over of het wel verstandig is een dergelijk boek te kiezen. Voor wat betreft het onderwerp seksualiteit wil ze graag uitdragen dat dit alleen binnen het huwelijk hoort. In kinderboeken is die zienswijze uiteraard lang niet altijd praktisch. Beide ouders kiezen dan ook graag voor christelijke kinderboeken. Ouder 3 is, evenals de beide andere ouders, zeer betrokken bij het lezen van haar kind. Ze vertelt dat ze haar jongste dochter heeft vernoemd naar *Rozemarijntje* van W.G. van de Hulst, omdat ze aan dat boek goede herinneringen heeft. Ze wisselt thuis christelijke kinderliteratuur met algemene af en merkt op dat ze dat van de school eigenlijk ook verwacht. Als voorbeeld noemt ze het overlijden van een familielid. Om dat met haar zontje te bespreken heeft ze een christelijk kinderboek gekozen, omdat dat meer aansluit bij haar levensovertuiging.

8.10 BEELD VAN DE PIET PRINSSCHOOL

Leescultuur

De meerderheid van de teamleden op de Piet Prinsschool vindt dat niet ieder kinderboek op de school kan worden toegelaten en dat in een deel van de groepen geen boeken met magische onderwerpen mogen worden geleend in de bibliotheek. Het weghouden van boeken met grof taalgebruik is op de school geen item. De schoolvereniging ondersteunde de afwijzing van deelname aan de Kinderboekenweek over magie van 2005. Uit de respons op de vragenlijst blijkt dat op de Piet Prinsschool een vijfde van de respondenten voor deelname aan de Kinderboekenweek over magie is. Op de Sjoerd Kuyperschool is dat een grote meerderheid en op de Jan de Liefdeschool een derde. Teamleden kennen, evenmin als hun collega's op de beide andere scholen, de kinderboeken waarover in de interviews wordt gesproken. Ook wanneer zij problemen hebben met boeken en die voor de school afwijzen, blijken deze vaak niet te hebben gelezen.

Identiteitsopvattingen

Ook op de Piet Prinsschool is geen formele schoolbeleid ten aanzien van identiteit. Kenmerkend voor de Piet Prinsschool is, anders dan op de beide andere scholen, dat teamleden een grote eigen verantwoordelijkheid ervaren als het gaat om het vormgeven van identiteitsbeleid op de school. Zij hebben de mogelijkheid zelfstandig te werken en dat geeft hun een gevoel van vrijheid. Het identiteitsklimaat op de school wordt bepaald door persoonlijke initiatieven.

Ook op deze school spelen ten aanzien van het omgaan met kinderliteratuur en identiteit persoonlijke opvattingen van teamleden alsmede hun verhouding tot de schoolidentiteit. Op de Piet Prinsschool kwam ik Hanneke tegen die, evenals Hilde

op de Sjoerd Kuyperschool, de open identiteit van de school afweegt tegen haar eigen orthodoxe opvattingen en weloverwogen keuzes maakt. Net als Maarten op de Jan de Liefdeschool gaat zij daarin haar eigen weg. De schoolleider is zich sterk bewust van de open identiteit van de school. Eva, Sijtje, Mats, Yfken en Anouk volgen eerder de zienswijze van anderen dan dat zij een persoonlijke visie op de schoolidentiteit hebben. Erika is zich niet zo bewust van de open identiteit van de school, maar ziet de eigen orthodox georiënteerde opvattingen als de identiteitsvisie van 'een christelijke school'. Dit type, dat de schoolidentiteit inkleurt op basis van de persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen, kwam ik eerder tegen onder ouders.

Mats, een leerkracht die nog maar sinds kort op de school werkt en geen protestantse achtergrond met de andere teamleden deelt, valt tijdens het interview ten prooi aan verwarring. Hieraan is te merken dat op open protestants-christelijke scholen een gemeenschappelijke taal wordt gesproken die voor buitenstaanders moeilijk te begrijpen is en die is terug te voeren op een onderwijstraditie waarin het merendeel van de teamleden geworteld is. Zo is het voor Mats moeilijk te rijmen met de christelijke identiteit van de school dat magie in kinderboeken een probleem vormt, dat over chicklit niet wordt nagedacht en dat christelijke kinderboeken worden afgewezen. Omdat hij onzeker is over zijn eigen opvattingen volgt hij die van anderen.

Voor teamleden op de Piet Prinsschool spelen, net als op de andere scholen, een aantal vanzelfsprekendheden een rol als het gaat om de schoolidentiteit. Zo komen hun leerlingen voornamelijk uit christelijke gezinnen, maar hebben zij geen aandacht voor diversiteit binnen de christelijke levensbeschouwing. Evenals hun collega's op de andere scholen spreken ze over leerlingen die wel en niet naar de kerk gaan. Ouders worden op de Piet Prinsschool niet gezien als erg belangrijk. Zij zijn in de ogen van de teamleden weinig betrokken bij de school in die zin dat zij meedenken over de identiteit. Wel houden teamleden sterk rekening met het beeld waarvan zij denken dat het van de school bestaat. In de omgeving zou worden gedacht dat de school de identiteit op een 'lichte' wijze inhoud geeft. Volgens de schoolleider en Hanneke is dit onterecht en niet belangrijk. De bovenbouwleerkrachten willen het beeld dat van de school bestaat graag herstellen.

Teambesluiten zoals over deelname aan de Kinderboekenweek over magie, worden op de school op een vanzelfsprekende manier genomen. De opstelling van de schoolleider op de Piet Prinsschool verschilt van die van de schoolleiders op de beide andere scholen. Hoewel hij, evenals zijn collega's, open opvattingen heeft over de schoolidentiteit, laat hij, als gezegd, het team er volkomen vrij in een eigen werkwijze te kiezen als het gaat om de vormgeving van de schoolidentiteit. Hij is zelfs niet op de hoogte van besluiten die in het team worden genomen. Duidelijk is

dat de afzijdigheid van de schoolleider sterk bepalend is voor het identiteitsklimaat op de Piet Prinsschool, terwijl het op de beide andere scholen juist zo is dat de aanwezigheid van de schoolleiders het identiteitsklimaat in belangrijke mate vormt. De opstelling van de schoolleider heeft tot gevolg dat teamlid Erika op de school grote invloed heeft. Dat gaat samen met de ruimte die ze heeft, haar positie in de school als een goede ervaren leerkracht, haar opvattingen over de schoolidentiteit en haar overtuigingskracht. Bovendien hebben haar directe collega's een minder eenduidige visie op de schoolidentiteit en volgen zij haar opvattingen graag. Een gevolg van de opstelling van de schoolleider en de invloed van Erika is dat het schoolteam niet als team functioneert. Er is sprake van een bovenbouwteam met daaromheen sympathisanten zoals Anouk. Andere teamleden, zoals Hanneke of Sijtje, zoeken zelfstandig hun weg. De gedachte dat de school niet langer als 'licht' zou moeten gezien, maar dat een 'echt christelijke' identiteit zou moeten worden neergezet, is voor het bovenbouwteam leidend. Binnen dit team bestaat de gedachte dat in de bovenbouwgroepen de 'juiste' identiteitsrichting wordt gevolgd, terwijl daar in de onder- en middenbouw (nog) geen sprake van is. De bovenbouwteamleden zeggen te worden bevestigd door enkele ouders die hun inspanningen waarderen. Een moeilijkheid is dat zij een identiteit willen neerzetten die orthodoxe trekken heeft, maar dat zij tegelijk niet willen worden geassocieerd met de orthodoxe scholen in de omtrek. Daardoor lijken zij bijvoorbeeld extra te benadrukken dat zij christelijke kinderboeken belerend of overdreven vinden en het weghalen van grof taalgebruik uit kinderliteratuur afwijzen.

Op de beide andere scholen heb ik geen teamleden gevonden met invloed zoals die van Erika. De invloed van Hilde (Sjoerd Kuyperschool) is vooral merkbaar in teamdiscussies. Maarten (Jan de Liefdeschool), die heel uitgesproken opvattingen heeft, houdt zich op de achtergrond omdat hij het gevoel heeft dat zijn opvattingen geen gehoor vinden. Datzelfde lijkt Hanneke te doen op de Piet Prinsschool. Hoewel zowel op de Piet Prinsschool als op de Jan de Liefdeschool sprake is van onderlinge afspraken in de werkcontext, zijn er grote verschillen. Op de Piet Prinsschool ligt de oorsprong van deze afspraken in onvrede. Zij hebben als doel dat beleid tot stand komt over levensbeschouwelijke schoolidentiteit en dat dit beleid duidelijk wordt neergezet. Op de Jan de Liefdeschool zijn onderlinge afspraken tussen teamleden meer het gevolg van gewoontevorming en bedoeld om aan te sluiten bij het heersende identiteitsklimaat op de school.

Pedagogische opvattingen

Teamleden op de Piet Prinsschool vinden, evenals hun collega's op de andere scholen, de veiligheid van hun leerlingen belangrijk. Zij vertellen dat zij graag willen

aansluiten bij de beschermde omgeving waarin kinderen opgroeien. Door voor de school orthodoxe christelijke keuzes te maken willen zij ervoor waken dat hun leerlingen een uitzonderingspositie bekleden ten aanzien van leerlingen van orthodoxe scholen in de omgeving.

Net als voor hun collega's op de andere scholen zijn de interviews voor de teamleden op de Piet Prinsschool opinievormend. Zij noemen als het gaat om het weghouden van kinderliteratuur gemakkelijker identiteitsargumenten dan pedagogische argumenten. Soms schakelen ze over op pedagogische argumenten wanneer identiteitsargumenten niet lijken te voldoen. Hoewel de teamleden het, evenals teamleden op de Sjoerd Kuyperschool en de Jan de Liefdeschool, belangrijk vinden dat kinderliteratuur leerlingen helpt bij de voorbereiding op hun functioneren in de maatschappij buiten het dorp, geven zij daar eveneens niet actief vorm aan. Zowel de ouder-respondenten die de vragenlijst invulden als de geïnterviewde ouders merken op het spreken over boeken belangrijk te vinden. Wel verschillen de laatstgenoemden in hun wensen. De beide orthodoxe ouders willen dat leerkrachten boeken vanuit een specifiek christelijke levensvisie benaderen en beoordelen. De liberaal-protestantse ouder verwacht eerder dat boeken worden verbonden met de samenleving waar haar kind deel van uitmaakt. Deze ouder verwacht niet dat iedere leerkracht vanuit dezelfde visie met leerlingen spreekt, maar is realistisch in haar vermoeden dat er grote verschillen tussen leerkrachten zullen zijn.

Protestantse leestrategie

Ook op de Piet Prinsschool verwijzen teamleden in de argumentatie die zij noemen als het gaat om kinderliteratuur, niet naar de protestantse leestrategie. Zij zoeken evenmin naar een leescultuur die aansluit bij de open protestants-christelijke schoolidentiteit. Anders dan op de Sjoerd Kuyperschool waar men christelijke kinderboeken niet vindt passen bij het open identiteitsklimaat, willen teamleden op de Piet Prinsschool niet geassocieerd worden met de opvattingen van hun collega's op orthodoxe scholen, waar christelijke kinderboeken gemeengoed zijn. De geïnterviewde teamleden vinden het belangrijk dat leerlingen zelf levensbeschouwelijke keuzes leren maken, maar willen daar wel, evenals veel van hun collega's op de Jan de Liefdeschool, op orthodox-christelijke wijze sturing aan geven. Zij proberen leerlingen te leren dat boeken met magische elementen of grof taalgebruik niet passen bij een school met een christelijke identiteit.



9 DE W.G. VAN DE HULSTSCHOOL

Als ik op een middag in de zomer van 2008 op de W.G. van de Hulstschool kom, een school in een stadswijk met veel hoogbouw, wacht een grote groep moeders van verschillende culturele achtergronden op het schoolplein tot de bel gaat.

9.1 INLEIDING

Net als op de eerder beschreven scholen onderzocht ik op de W.G. van de Hulstschool opvattingen van teamleden over genres, inhoud en functies van boeken in relatie tot de leescultuur op school, identiteitsopvattingen, pedagogische opvattingen en opvattingen over de protestants-christelijke leertraditie. Daarbij werden de eerder genoemde aandachtspunten schoolbeleid, schoolteam, leerlingpopulatie, omgeving van de school en ouders meegenomen. De W.G. van de Hulstschool wordt in dit hoofdstuk kort geïntroduceerd. Vervolgens worden teamopvattingen en opvattingen van individuele teamleden beschreven. Tot slot wordt verslag gedaan van de interviews met ouders.

De W.G. van de Hulstschool heeft niet deelgenomen aan de Kinderboekenweek over magie. De klassenbibliotheken zijn verouderd. Er zijn teamleden die er problemen mee hebben dat leerlingen op de school boeken met magische onderwerpen lezen. Er worden niet nadrukkelijk boeken aangeschaft met het oog op de multiculturele en multireligieuze leerlingpopulatie.

De leerlingpopulatie is afkomstig uit de wijk rond de school en bestaat gedeeltelijk uit kinderen uit goed gesitueerde gezinnen en gedeeltelijk uit kinderen uit sociaal lagere milieus. Zo'n 30% van de leerlingen komt uit islamitische gezinnen. Daarnaast zijn er niet religieuze gezinnen en gezinnen die verbonden zijn aan de PKN, een orthodoxe of een evangelische gemeenschap. De resultaten van de vragenlijst die door negen van de twaalf teamleden werd ingevuld, laten zien dat het

schoolteam orthodox is georiënteerd. Drie teamleden zijn lid van de PKN, drie van een orthodoxe kerk, een van het Leger des Heils en twee van een evangelische gemeente. Naast de geplande activiteiten, bestonden extra activiteiten er uit dat ik twee groepen heb vergezeld naar de bibliotheek en op uitnodiging van de schoolleider een studiedag over identiteit heb bezocht die de schoolvereniging voor haar personeel organiseerde. Ook heb ik de toekomstig schoolleider gesproken. Bijna de helft (5) van de teamleden (12) werd geïnterviewd. Van de twaalf teamleden retourneerden negen de vragenlijst. In tabel 30 worden de geïnterviewde teamleden gepresenteerd.

TABEL 30 | GEÏNTERVIEWDE TEAMLEDEN W.G. VAN DE HULSTSCHOOL

Naam	Functie	Ervaring	Lidmaatschap kerk	Kerkelijk meelevend	De school mag meedoen aan een kinderboekenweek over magie
Anne Jan	schoolleider, leerkr. gr.8	ervaren	Leger des Heils	+	enigszins mee oneens
Pien	leerkr. gr.1	ervaren	evangelisch	+	nee
Roelien	leerkr.gr.2	ervaren	orthodox	+	enigszins mee oneens
Sigrid	leerkr. gr.5	ervaren	PKN	+	ja
Arianne	leerkr. gr.7	beginnend	evangelisch	+	enigszins mee eens
Tessa	intern begeleider	zeer ervaren	PKN	-	ja

9.2 EEN EERSTE KARAKTERISERING VAN DE SCHOOL

Geen deelname aan de Kinderboekenweek

Op de W.G. van de Hulstschool zijn teamleden eensgezind van mening dat niet is deelgenomen aan de Kinderboekenweek over magie. Sommigen van hen vertellen dat zij aan de week een eigen invulling hebben gegeven, terwijl anderen opmerken gebruik te hebben gemaakt van de materialen van de christelijke kinderboekenmaand. De schoolleider was tijdens de Kinderboekenweek van 2005 nog niet betrokken bij de school, maar de beslissing van het team om niet mee te doen, is hem bekend. Hij heeft begrepen dat het team het destijds een wijs besluit vond. Dit had er voornamelijk mee te maken dat een bepaald gezin grote problemen had met het thema. De ouders kwamen naar de school om hun overtuiging toe te lichten. Naar hij heeft begrepen, ging het niet om een principiële keuze, maar om een beslissing die werd genomen om geen ouders te kwetsen. Hij stemt in met deze teambeslissing.

“Op het moment dat dat voorbij komt en het gaat reuring geven dan doen we dat niet. Waarom zouden we dat over ons heen laten gebeuren?”

Ook het besluit van de school om in 2007 het boekje van Paul van Loon niet uit te delen, is naar zijn mening genomen om geen zaken op de spits te drijven. Tabel 31 laat zien dat uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat de meningen over deelname van de respondenten verdeeld zijn.

TABEL 31 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER DE VRAAG OF DE SCHOOL MAG MEEDOEN AAN EEN KINDERBOEKENWEEK OVER MAGIE (N=9)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens
De school mag meedoen met een Kinderboekenweek over magie.	3	2	0	2	2

De leerkrachten die ik tijdens de interviews spreek, bevestigen dat de overweging niet mee te doen inderdaad te maken had met ouders. Leerkracht Sigrid vond het destijds jammer dat de school niet participeerde. Er waren immers maar weinig ouders met bezwaren. Pien is juist van mening dat door een christelijke school aan een dergelijk thema niet kan worden deelgenomen.

Hoewel uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat slechts drie van de tien teamleden van mening zijn dat de schoolvereniging zich dient uit te spreken over kinderboeken, is het advies van de schoolvereniging ‘niet deel te nemen’ voor de teamleden belangrijk geweest. Na doorvragen blijkt dat dit er vooral toe leidde dat er nauwelijks discussie heeft plaatsgevonden. Teamleden voelden dat het besluit niet mee te doen door de schoolvereniging werd gelegitimeerd.

Het eerste contact

Het eerste contact met de W.G. van de Hulstschool verloopt via de schoolleider. Hij is onmiddellijk enthousiast over deelname aan het onderzoek. In eerste instantie is dat, net als op de Piet Prinschool, omdat de school van de inspectie heeft vernomen dat er meer aandacht moet worden besteed aan taal en lezen. Als de schoolleider hoort dat het onderzoek een combinatie betreft van literatuuropvattingen en de identiteit van de school, heeft ook dat zijn interesse. Hij is twee en half jaar schoolleider op de school en sinds zijn komst is er weinig aandacht geweest voor het

spreken over identiteit binnen het team. Hij merkt op dat identiteit op dit moment een van de speerpunten van de schoolvereniging is.

9.3 DENKEN OVER IDENTITEIT

Opvattingen over identiteit

Ondanks hun orthodox georiënteerde levenbeschouwelijke oriëntatie blijkt uit de resultaten van de vragenlijst dat teamleden er in meerderheid voor kiezen om leerlingen in aanraking te brengen met het christelijk gedachtegoed en daarmee niet voor het uitdragen van een christelijke levensovertuiging. Hierin verschillen zij van de andere scholen waar ten aanzien van dit punt meer verdeeldheid is. Vermoedelijk is deze keuze voor hen in het licht van de pluriforme populatie vanzelfsprekend. De teamleden die ik spreek blijken er aan te hechten dat de school haar christelijke identiteit behoudt. Ook uit het onderzoek van Bakker en Rigg (2004) blijkt dat dit juist op een school met een diverse leerling-populatie belangrijk wordt gevonden.

De schoolleider presenteert de visie op identiteit van de school als open. Iedere ouder die er mee instemt dat een kind deelneemt aan de christelijke rituelen en gebruiken, is welkom op de school. Geen van de geïnterviewde teamleden, met uitzondering van Tessa die sinds kort op de school werkt, spreekt over de open identiteit van de school en de betekenis daarvan voor de dagelijkse praktijk. De teamleden die ik spreek, betitelen de school als 'een christelijke school'. Ook zij vinden dat daarbij hoort dat alle kinderen meedoen met het luisteren naar bijbelverhalen, bidden of het bijwonen van vieringen.

Pien: "Ik heb ook een keer ouders gehad die zeiden dat ze wilden dat hun kind even naar buiten ging tijdens het bidden, maar dat kan ik toch echt niet doen. Dan moeten ze naar een andere school kiezen. Dat vind ik echt belachelijk. Ik vind het lastig om te zeggen maar ze hebben getekend en ze weten wat de school inhoudt."

Van de geïnterviewde leerkrachten heeft alleen Pien de behoefte haar geloof expliciet met haar leerlingen te delen. Zij behoort zelf tot een evangelische gemeente en ze gunt het haar leerlingen, die soms een moeilijke thuissituatie hebben, om zich gedragen te weten door Jezus. Zij is diep doordrongen van het besef dat het christelijk geloof het waard is om te worden uitgedragen. Juist dat de helft van haar groep islamitisch is, vindt zij een overweging om over haar geloof te vertellen. Ze is niet bang dat dit problemen zal geven met de thuissituatie, eenvoudig omdat haar leerlingen nog te jong en soms ook te taalzwak zijn, om hier thuis over te spreken.

Identiteitsbeleid

De schoolleider ontdekte kort voor het onderzoek plaatsvond, dat er nauwelijks iets over identiteit in de schoolgids stond en heeft dat toen op persoonlijke titel en zonder daar verder met het team over te spreken, aangevuld. De manier waarop teamleden omgaan met identiteit op een school met een diverse leerlingpopulatie is volgens de schoolleider niet ontstaan uit een gemeenschappelijke visie, maar eerder in de praktijk. Iedere leerkracht vult dit afzonderlijk in. Van leerkrachten zegt hij te verwachten dat ze steeds een afweging maken tussen hun eigen levensovertuiging en dat wat passend is op de school waar ze werken. Als ze daartoe in staat zijn, zijn ze geschikt om op een open protestants-christelijke school werkzaam te zijn. Het kan volgens hem niet zo zijn dat ze hun persoonlijke identiteit op die van de school leggen. Hij verwacht ook niet dat ze dat doen en ziet daarvan een bevestiging in het feit dat hij op dat vlak nooit problemen is tegengekomen. Naast dat er weinig over identiteit in de schoolgids staat, is ook in de documenten van de schoolvereniging amper een identiteitsvisie weergegeven. De aangesloten scholen hebben de vrijheid zelf invulling te geven aan hun identiteit.

De schoolleider merkt op dat de schoolvereniging weliswaar een brede visie op identiteit voorstaat, maar dat identiteitsdilemma's in de praktijk toch altijd weer gaan over de stagiaire met de hoofddoek of over kinderliteratuur. Toen hij geconfronteerd werd met een moslimstagiaire en om raad vroeg bij de vereniging, bleek daar geen beleid voor te bestaan. Hij heeft uiteindelijk zelf de beslissing genomen de stagiaire te ontvangen.

“Dan volg je je hart en ik heb er geen ouder over gehoord.”

De schoolleider vindt het soms prettig om beslissingen pas te nemen als zich een specifiek dilemma voordoet. Een argument is dat je zo voorkomt dat je dingen optekent die niet bij je team passen. Een team kan immers veranderen. Hetzelfde geldt voor een ouderpopulatie. Bovendien beperk je door zaken vast te leggen, de vrijheid van leerkrachten. Zij moeten de mogelijkheid hebben hun eigen afwegingen te maken.

“Leraar zijn is meer dan de methode die je geeft, je geeft zoveel van jezelf bloot.”

Hij vraagt zich af of niet juist een zo grote diversiteit aan ouders besluit hun kinderen naar deze school te sturen, omdat de visie niet vastgelegd is. Hij bevestigt wel dat het nadeel van deze aanpak het gevaar kan zijn dat het beleid soms wordt gebaseerd op een kleine minderheid van ouders of teamleden. Tegelijk ziet hij als

voordeel dat leerlingen regelmatig geconfronteerd worden met leerkrachten met verschillende opvattingen. Bovendien past de werkwijze die hij voorstaat bij de traditie van deze school waar het gebruikelijk is dat leerkrachten sterk autonoom zijn in de vormgeving van hun onderwijs. Bij zijn komst als schoolleider heeft hij deze traditie voortgezet.

Sfeer

Roelien denkt dat ouders voor een christelijke school kiezen omdat er vaak een goede sfeer heerst, die zij verbindt met het begrip 'behoudendheid'. Dat geldt ook voor de school waar ze werkzaam is.

"Ouders merken wel dat hier een fijne sfeer is. Dat vind ik wel frappant. Ik kom zelf uit een andere wijk. Daar zijn twee scholen en de meeste mensen kiezen daar voor de christelijke school omdat die gewoon de leukste sfeer heeft. Zelfs als ze zelf niet christelijk zijn. Eigenlijk snap ik dat toch niet in deze maatschappij waar alles kan mag en moet kunnen, dat iedereen toch diep van binnen dat stukje behoudendheid heeft."

Die sfeer hangt voor haar samen met de atmosfeer waarin zij als kind zelf is opgegroeid en die ook in haar eigen gezin weer heerst. Ook verbindt ze die aan het hanteren van bepaalde normen en waarden, het uitstralen van een zekere rust. Daarnaast verstaat ze er de gebruiken en rituelen onder die onlosmakelijk verbonden zijn met de identiteit van een christelijke school. Ook andere teamleden, zoals Arianne denken daar zo over. Zij verstaat onder deze 'sfeer' 'een positief gevoel' dat ontstaat door het vertellen van bijbelverhalen en het verbinden van die verhalen met de dagelijkse realiteit. Een stagiaire die zelf geen christelijke achtergrond heeft en voor deze school een stage op een openbare school heeft uitgevoerd, spreekt eveneens over de sfeer van de school in relatie tot de identiteit. Ook zij noemt de rust en het 'op een positieve manier omgaan met elkaar'.

Een diverse leerlingpopulatie

Zoals ook Bakker en Rigg (2004) vonden op scholen met een diverse leerlingpopulatie, zijn teamleden er vooral van doordrongen dat ze een christelijke school zijn met veel andersgelovige leerlingen. Het onderscheid tussen kerkelijke en onkerkelijke leerlingen wordt op de W.G. van de Hulstschool niet gemaakt, maar er wordt gesproken van 'islamitische leerlingen' en 'andere' leerlingen.

Hoewel men van leerlingen verwacht dat zij deelnemen aan christelijke rituelen, is er begrip voor wanneer het vieren van de christelijke feesten op weerstand stuit. De schoolleider merkt op dat er binnen de moslimwereld natuurlijk verschillende

gradaties zijn. Hij werd eens met deze verschillen in opvatting geconfronteerd toen de school een kerstviering wilde organiseren in de kerk. Moslim-ouders bleken geen problemen te hebben met het bezoeken van een kerstviering in de school zelf, maar voor sommigen van hen was het onmogelijk naar een kerk te gaan. Dit kwam voor de schoolleider als een verrassing, maar hij heeft er in toegestemd dat de desbetreffende leerlingen wegbleven. Andersgelovige kinderen krijgen vrij om hun eigen feesten te vieren. Tessa vindt de school daarin bijzonder en ervaart dat als een verrijking.

“Gisteren was Suikerfeest en dan zijn er kinderen die trakteren op zoetigheid. Ik vind het leuk dat ik daar met kinderen over in gesprek kan gaan. Ik vind het belangrijk dat je in de klas aandacht besteedt aan verschillende culturen en godsdiensten en dat kinderen opgevoed worden met de gedachte dat zij te maken hebben met diversiteit.”

Ze is van mening dat op een school alle ruimte moet zijn om kinderen te leren dat er verschillende levensbeschouwelijke opvattingen kunnen bestaan, dat de een de bijbel gelooft van kaft tot kaft en de ander niet, dat de een opgevoed wordt in het ene geloof, de ander in het andere. Pien zegt in haar klas ruimte te geven om het christelijk geloof verschillend te beleven.

“Ik zeg niet: ‘Het is zo en zo.’ Als er kinderen zijn die zeggen dat ze thuis anders doen met bidden dan laat ik dat natuurlijk vrij. Als ze maar eerbiedig zijn. Ik heb het nog niet vaak meegemaakt, maar vorig jaar had ik een leerling die zei dat ze het thuis anders deden. Natuurlijk vind ik dat goed.”

De teamleden die ik spreek zijn van mening dat leerlingen op de hoogte moeten zijn van de gebruiken die horen bij elkaars religie. Hierbij staat het informerende karakter centraal. Arianne vertelt dat een leerling de koran meenam naar school. Zij vindt het belangrijk om daar aandacht aan te besteden. Doordat kinderen een andere religie leren kennen, leren zij daar respect voor hebben.

Belangrijk in relatie tot diversiteit vindt de schoolleider verbondenheid tussen christendom en de islam, respect ten opzichte van elkaar en het informeren van leerlingen over verschillende godsdiensten. Als voorbeeld dat de bijbel en de koran elkaar raken, noemt hij Maria, die in de koran nog meer bezongen wordt dan in de bijbel. Hij vertelt hoe hij even daarvoor als leerkracht van groep 8 in een project wereldgodsdiensten was ingegaan op het verband tussen Mohammed en Abraham.

"Op een gegeven moment maak je de verbinding met Abraham en Ismael, hoe ze uit elkaar gaan maar hoe ze bij Abraham bij elkaar komen. Heel ver zijn ze allemaal neven en nichten van elkaar. Dan zie je een moslimjongetje naar een joods meisje kijken van, nooooouu. Dan gaan ogen open."

Ook de andere teamleden die ik spreek zijn eerder gericht op de overeenkomsten tussen het christendom en de islam dan op de verschillen. Arianne heeft meege- maakt dat leerlingen zelf ontdekten dat God en Allah eigenlijk overeenkomen:

"Laatst zei een moslim meisje: 'Wij noemen het anders maar eigenlijk is het gewoon hetzelfde.'"

Arianne vindt dat een positieve gedachte die aanknopingspunten biedt voor het vormgeven van het godsdienstonderwijs op een christelijke school met een diverse leerlingpopulatie.

Teamleden vertellen dat zij niet zozeer op eigen initiatief op de verschillen tussen het christendom en de islam ingaan, maar wachten op initiatief van de leerlingen.

Roelien: "Het valt me op en misschien wel mee dat ze niet wat meer reageren op dingen. Ik las laatst uit *Kind op Maandag* voor over de bouw van de tabernakel, het huis van God en ik had wat gereedschap meegenomen als aanschouwelijk materiaal. Ik heb geen enkele keer het woord moskee horen vallen. We gebruiken nou eenmaal het woord kerk, want we zijn wel een christelijke school. Moskee hoor ik dan niet. Laatst ook over dominee, sommigen vonden dat woord zo leuk dat ze in een deuk lagen."

Ze merkt op dat ze geen boeken over een moskee mee had genomen.

"Nee, maar ik heb wel gedacht over hoe ik zou reageren als ze er over zouden beginnen."

Spreken over identiteit op een studiedag

In het schoolplan staat dat activiteiten op het gebied van teamontwikkeling van dat schooljaar in het teken zullen staan van bezinning op identiteit 'rekening houdend met de vele geloofsachtergronden op onze school' (p.35). Eén van de speerpunten van de schoolvereniging van het cursusjaar 2008-2009 is de invulling van het begrip identiteit. Daartoe is onder andere een studiedag georganiseerd. Hieronder wordt van deze dag verslag gedaan. Tijdens de studiedag wordt een brede visie op identiteit benadrukt.

STUDIEDAG IDENTITEIT

De door de schoolvereniging georganiseerde studiedag over identiteit is voor iedere leerkracht verplicht. Tijdens het middagprogramma bezoeken leerkrachten in groepen elkaars scholen. De ochtend staat in het teken van een lezing van professor doctor Cok Bakker, theoloog en onderwijskundige, universitair hoofddocent en senior onderzoeker op het terrein van de godsdienstpedagogiek en -didactiek en bijzonder hoogleraar levensbeschouwelijke vorming, verbonden aan de afdeling Theologie van de Faculteit Geesteswetenschappen van de *Universiteit Utrecht* (UU). Voorafgaand daaraan geven drie schoolleiders hun persoonlijke visie op identiteit. Begrippen en beelden die daarbij een rol spelen betreffen samen beleven, samen praten, samen delen, geraakt worden en ontmoeting. Ook is er aandacht voor uniciteit, diversiteit, twijfel en overtuiging. Verder wordt ingegaan op het belang van verhalen en hun betekenis voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Eén van de schoolleiders presenteert een deel van haar levensverhaal. Zij merkt op dat zij in haar theologiestudie steeds het gevoel had: "Wat ik bestudeer, is heel interessant, maar het raakt mij persoonlijk niet". Pas toen zij als lesbische studente in aanraking kwam met de feministische en lesbische theologie werd zij persoonlijk sterk getroffen.

Bij de start van zijn lezing geeft Bakker aan dat tot dan toe beelden en expressies centraal stonden in de manier waarop over identiteit werd gesproken en dat hij de overstap wil maken naar woorden. Hij richt zich op onderwijs, identiteit en inspiratie en stelt de vragen: 'Wat inspireert mij eigenlijk?' en 'Hoe draagt mijn persoonlijke inspiratie bij aan de identiteit van mijn school?' Bakker maakt in dat kader onderscheid tussen brede en smalle identiteit (zie §2.2.1). Onder smalle identiteit verstaat hij vieringen, discussies over de precieze aanduiding van de identiteit van scholen (christelijk, protestant, interconfessioneel), keuze van methodes, dagopeningen, de vraag of moslim-stagiaires een plek kunnen vinden op een christelijke school, de manier van omgaan met boeken als *Harry Potter* en het spreken over identiteit in het kader van 'het blussen van brandjes', bijvoorbeeld wanneer er ouders naar de school komen die aangeven het met bepaalde boeken niet eens zijn. Bij brede identiteit wordt levensbeschouwing gezien als een van de dimensies naast de pedagogische, de onderwijskundige of de organisatorische dimensie en klinkt die in het hele onderwijs door.

De leerkrachten krijgen de opdracht een situatie in hun eigen lespraktijk te beschrijven waarin zij het gevoel hebben dat de levensbeschouwelijke identiteit van de school zoals zij die persoonlijk zien, optimaal tot uiting komt. Resultaten van deze opdracht hebben soms betrekking op de brede identiteit. Zo vertelt een leerkracht dat zij uiteindelijk tot de conclusie kwam dat een kind beter af zou zijn op een andere school, terwijl zij achter het onderwijsconcept van haar eigen school stond. Zij hebben ook betrekking op de smalle identiteit. Een leerkracht gaat in op haar ervaringen met christelijke rituelen bij rouwverwerking.

Vervolgens plaatst Bakker een deductieve en inductieve redenering naast elkaar die beide een andere visie op identiteit representeren. (zie hoofdstuk 2) Juist omdat er zoveel legitimaties zijn voor het feit dat de ene school haar identiteit anders neerzet dan de andere (de wijk, de 'bloedgroepen' die nog steeds bestaan, ook na fusies, de kerkelijke omgeving of de vraag hoe leerkrachten zelf tegenover identiteit staan) pleit volgens Bakker voor een brede inductieve visie.

Er is tijdens de dag ruim gelegenheid onderling opvattingen uit te wisselen. Sommige daarvan hebben betrekking op het omgaan met kinderliteratuur. Het fenomeen 'brandjes blussen' blijkt herkenbaar voor leerkrachten. Zij zeggen dat beslissingen over het omgaan met boeken dikwijls ad hoc en zonder daarover in het team te spreken, worden genomen.

9.4 OPVATTINGEN OVER KINDERLITERAATUUR EN IDENTITEIT

Individuele opvattingen over kinderliteratuur

Uit de gesprekken met teamleden maak ik op dat kinderliteratuur op de W.G. van de Hulstschool een marginale plaats inneemt. Kinderboeken zijn alleen dan onderwerp van gesprek wanneer zich dilemma's voordoen. Daarbuiten worden besluiten meestal individueel en soms in onderlinge samenspraak genomen. In tabel 32 wordt zichtbaar dat uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat meer dan de helft van de respondenten tendeert voor de opvatting dat niet ieder kinderboek kan worden gelezen en dat sommige kinderboeken op school verboden zouden moeten worden. Over de vraag of kinderboeken de opvoeding kunnen ondermijnen, zijn zij verdeeld.

TABEL 32 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER KINDERLITERAATUUR EN IDENTITEIT (N=9)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens	Geen respons
Op school mag ieder kinderboek dat door een kind gekozen is, door hem of haar worden gelezen.	2	0	2	4	1	0
Kinderboeken kunnen de christelijke opvoeding die ouders en de school geven, ondermijnen.	1	1	3	3	0	1
Sommige kinderboeken moeten op school verboden worden.	2	4	0	1	2	0

Hoewel ook andere teamleden orthodox georiënteerde levensbeschouwelijke opvattingen hebben, is Pien het meest uitgesproken in haar ideeën over het omgaan met

kinderliteratuur. De andere teamleden kennen haar visie en accepteren die. Alleen Tessa, die nog niet lang op de school werkt, is kritisch. Ze vertelt tijdens het interview dat ik met haar heb over een discussie over de identiteitsdag in het team. Dat een van de teamleden het niet had gewaardeerd dat een schoolleider vertelde over haar lesbische geaardheid, schokte Tessa.

Het onderwijs dat Pien geeft, is verweven met haar persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen, zo ook het werken met kinderboeken. Ze heeft eens het boek *Max en de Maximons* (Maurice Sendak) gebruikt toen het onderwerp ‘angst’ sterk speelde in haar groep en een dergelijk onderwerp verbindt ze dan met het christendom.

“Als je bang bent hoor je te kunnen bidden. Ik ga wel die kant op. Dat gooi ik er dan wel eventjes bij...”

Ze zal niet snel kiezen voor kinderboeken waarin een andere religie belicht wordt dan de christelijke.

“Ik heb ook een keer een stagiaire gehad. Die moest een les geven over levensovertuiging. Ik wou niet hebben dat ze een les gaf over alle verschillende godsdiensten. Dat wil ik gewoon niet.”

Ze vindt dat deze boeken niet passen bij haar eigen opvattingen en die van een christelijke school. Ook denkt ze dat kleuters nog te jong zijn om dergelijke gesprekken te kunnen voeren. Ze kiest wel voor boeken met buitenlandse namen als Achmed, maar verder wil ze boeken “*die in onze sfeer passen.*” Daar horen ook geen boeken over de kerstman of over de paashaas bij.

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat geen van de respondenten het beleid op het gebied van kinderliteratuur kent. Dit wordt bevestigd in de interviews. Zij beschouwen de keuzes die ten aanzien van kinderliteratuur worden gemaakt als informeel en vanzelfsprekend.

9.5 MAGIE

Opvattingen over magie

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat, evenals op de beide andere scholen, sprookjes geschikt worden geacht voor de school. Van de overige verhalen met magische thema's vindt een minderheid tot ongeveer de helft van de respondenten

dat ze geschikt zijn om voor te lezen of zelf te lezen. In tabel 33 worden opvattingen over genres weergegeven.

TABEL 33 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER SOORTEN MAGISCHE BOEKEN EN GENRES ($N=9$)

	Geschiedt om voor te lezen	Geschiedt om zelf te lezen
Sprookjes	8	8
Fantasieverhalen met tovenarij (zoals verhalen over kabouters en feeën)	3	4
Fantasieverhalen met tovenarij die gedeeltelijk in de werkelijke wereld spelen (zoals bijvoorbeeld <i>Harry Potter</i>)	2	2
Verhalen die in de werkelijke wereld spelen en waarbij de personages zich bezighouden met tovenarij of hekserij (wicca)	1	1
Griazelverhalen (zoals de boeken van Paul van Loon)	4	6

Uit tabel 34 blijkt dat tweederde van de respondenten denkt dat kinderboeken waarin magie een rol speelt, gevaarlijk kunnen zijn voor kinderen en bijna de helft dat er een reële kans is dat kinderen dingen die ze lezen in kinderboeken over magie zelf gaan uitproberen.

TABEL 34 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER ARGUMENTEN TEN AANZIEN VAN MAGIE IN KINDERLITERATUUR ($N=9$)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens	Geen respons
Kinderboeken waarin magie een rol speelt, kunnen gevaarlijk zijn voor kinderen.	1	5	1	1	0	1
Er is een reële kans dat kinderen dingen die ze lezen in kinderboeken over magie, zelf gaan uitproberen.	1	3	3	1	0	1

Bij de keuzes die teamleden maken ten aanzien van magie spelen hun persoonlijke opvattingen een rol, de manier waarop ze zich verhouden tegenover de levensbeschouwelijke schoolidentiteit en opvattingen die betrekking hebben op de bescherming van leerlingen. Ook hun 'zichtbaarheid' als leerkracht is belangrijk.

Persoonlijke opvattingen over magie

Ook op de W.G. van de Hulstschool maken de teamleden die ik spreek onderscheid tussen ‘acceptabele’ en ‘niet acceptabele’ magie en vinden zij het moeilijk verschil te maken. Pien heeft bezwaren tegen magie, maar leest wel sprookjes voor omdat die voor haar een culturele waarde hebben:

“Ja, dat is lastig want sprookjes vind ik dus cultuur. Cultuur van Nederland. Elk land heeft zijn eigen cultuur. Ik heb geen problemen met sprookjes. Maar wel met magie. *Dolfje Weerwolfje* zou ik niet voorlezen. Sprookjes is meer kabouters en reuzen. Ook wel heksen. In taalactiviteiten werk ik trouwens wel met toverspreuken, want die bevorderen de taalontwikkeling.”

Zij kiest op basis van haar eigen levensovertuiging geen boeken met magische elementen. Daarbij is de vraag of de intentie van een auteur goed is, erg belangrijk. Of dat het geval is, noemt ze een gevoelskwestie. Een boek als *Narnia* zou ze wel gebruiken, *Harry Potter* niet. Tegen de boeken van Paul van Loon heeft ze een aversie.

“Hij straalt uit dat hij atheïst is. Daar wil ik geen boeken van lezen. Het voelt gewoon niet goed.”

Roelien ziet geen verschil tussen een sprookje en een fantasieverhaal als *Finding Nemo*. Het gaat nu eenmaal steeds over dingen die niet werkelijk zijn. Ze vindt het vooral belangrijk dat je weet wat je voorleest en wat je kinderen wilt meegeven, bijvoorbeeld ten aanzien van goed en kwaad. Het is dan veel minder van belang om wat voor soort verhalen het gaat. Sigrid heeft zelf geen bezwaren tegen boeken over vampiers. Gevoelsmatig vindt ze het anders wanneer boeken over geesten gaan. Voor haar ligt de grens bij de vraag of het fantasie betreft of niet. De boeken van Roald Dahl bijvoorbeeld of sprookjes ziet ze als puur fantasie. Zelf kent ze *Harry Potter* niet. De film heeft ze wel gezien, maar die waardeerde ze niet erg.

De schoolidentiteit en opvattingen over magische kinderboeken

Geen van de teamleden die ik sprak, zegt op de hoogte te zijn van een teamvisie ten aanzien van magie in kinderliteratuur. Tessa is het enige teamlid dat ik op de W.G. van de Hulstschool die de keuze voor magie niet verbindt met haar persoonlijke opvattingen of bezwaren van ouders, maar met een pedagogische visie en haar standpunt over de identiteit van de school. Uit eigen ervaring op andere scholen kent ze voorbeelden waarbij kinderen tijdens boekbesprekingen van medeleerlingen

over boeken met magische thema's op de gang zaten. Zij vindt dat onvoorstelbaar en is van mening dat ouders die niet willen dat hun kinderen met bepaalde kinderboeken worden geconfronteerd, een andere school moeten kiezen. De school bepaalt het beleid, niet de ouders.

“Er zijn ook ouders die niet willen dat hun kinderen sprookjes horen. Ik weet hoeveel waarde sprookjes hebben.”

Uit de resultaten van de vragenlijst wordt duidelijk dat respondenten negatiever zijn over solidariteit met orthodoxe ouders dan over solidariteit met liberaal-protestantse ouders. Ook stellen ze solidariteit met collega's boven solidariteit met ouders. In tabel 35 worden opvattingen over solidariteit weergegeven.

TABEL 35 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER SOLIDARITEIT MET COLLEGA'S EN OVER SOLIDARITEIT VAN OUDERS MET ANDERE OUDERS (N=9)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens
Als er ouders zijn die aangeven dat ze liever niet hebben dat bepaalde kinderboeken op school aanwezig zijn, is het belangrijk dat andere ouders daar solidair mee zijn.	0	1	2	2	4
Als er leerkrachten zijn die aangeven dat ze liever niet hebben dat bepaalde kinderboeken op school aanwezig zijn, is het belangrijk dat andere leerkrachten daar solidair mee zijn.	0	5	1	0	3
Als er ouders zijn die aangeven dat ze het vinden passen bij een open protestants-christelijke school dat ieder kinderboek kan worden aangeboden, is het belangrijk dat andere ouders daar solidair mee zijn.	2	1	5	0	1
Als er leerkrachten zijn die aangeven dat ze het vinden passen bij een open protestants-christelijke school dat ieder kinderboek kan worden aangeboden, is het belangrijk dat andere leerkrachten daar solidair mee zijn.	2	3	2	1	1

De respondenten zijn verdeeld over de vraag of zij vinden dat de school aan de wensen van ouders om hun kinderen niet met bepaalde boeken te confronteren moet ingaan. Zes van de negen respondenten zijn van mening dat ouders die bezwaren hebben tegen bepaalde boeken, geen andere school voor hun kinderen hoeven kiezen. Op de W.G. van de Hulstschool blijven concrete confrontaties met ouders

grotendeels uit. De meeste ouders laten zich niet horen. Slechts een enkel evangelisch ouderpaar protesteert regelmatig tegen in hun ogen controversiële kinderboeken. Als dat gebeurt gaan teamleden overstag. Het besluit om niet deel te nemen aan de Kinderboekenweek over magie is op basis van de opvattingen van dit ene gezin genomen. Sigrid heeft met een collega van een hogere groep de afspraak gemaakt dat leerlingen in de bibliotheek geen boeken over magie mogen lenen. Ook dat heeft te maken met de opvattingen van dit gezin. Tijdens het interview ontdekt ze dat ze niet goed kan uitleggen waarom de leerlingen in haar groep geen boeken over magie mogen lenen. Dat slechts een gezin daar problemen mee heeft, vindt ze als argument bij nader inzien wat mager. Bovendien blijkt ze persoonlijk genuanceerder tegenover magie in kinderliteratuur te staan dan ze aanvankelijk dacht. Soms heeft ze de afspraak met een collega dat in de bibliotheek door leerlingen geen magie mag worden geleend, wel betreurd. Kinderen komen zo nu en dan enthousiast bij haar met een boek met een magisch thema dat ze erg graag willen lezen. Veel van de kinderen op school zijn taalzwak en voor hen is het juist zo goed om gemotiveerd aan een boek te kunnen beginnen. Thuis lezen ze dikwijls helemaal niet. Toch moet zij als leerkracht dan zeggen dat ze een dergelijk boek niet mogen lenen.

Tijdens een lunch waarbij ik toevallig aanwezig ben, raakt Sigrid in gesprek met de collega met wie ze de afspraak heeft gemaakt dat de leerlingen geen magische boeken mogen lenen. In dit gesprek wordt duidelijk dat ze het begrip magie beiden verschillend interpreteren. De andere leerkracht blijkt het al veel langer goed te keuren dat haar leerlingen *Dolfje Weerwolfje* lenen en deze titel als volstrekt onschuldig te beoordelen. Als ik Sigrid na het interview nog eens spreek, merkt ze op dat ze zich inmiddels ruimer opstelt in de boeken die kinderen mogen lezen.

Ook voor andere teamleden geldt dat ze zich eigenlijk niet zo bezighouden met opvattingen over magie. Arianne zegt bijvoorbeeld op basis van persoonlijke opvattingen liever niet te hebben dat boeken met magische thema's in haar klassenbibliotheek staan. Bij de inventarisatie van de klassenbibliotheek in haar klas is ze verrast te horen dat *Harry Potter* en *De Griezels* zich daar in bevinden.

Pien is heel duidelijk in haar opvatting dat ze vindt dat op 'een christelijke school' rekening moet worden gehouden met de opvattingen van orthodoxe ouders. Ze vindt dat deze ouders, die dikwijls sterk betrokken zijn bij de school, er recht op hebben invloed uit te oefenen op het curriculum en daarmee ook op de keuze van kinderliteratuur. Juist deze ouders kiezen in haar opvatting bewust voor een christelijke school. Waarom zou de school haar curriculum dan moeten baseren op ouders die zich in haar ogen minder gelegen laten liggen aan de christelijke identiteit?

Rol als leerkracht in relatie tot magie

De ervaringen die in hun rol als leerkracht opdoen, zijn belangrijk voor de keuzes die zij maken als het gaat om magie en kinderliteratuur. Pien merkt op dat zij een keer is aangesproken door ouders toen ze een totempaal in haar klas had gebouwd. Zij legden aan haar uit dat daar "*allerlei spirituele dingen bij hoorden.*" Zij heeft toen geantwoord dat ze dat niet wist en die activiteit vanaf dat moment achterwege gelaten. Arienne wilde onlangs *De Heksen* van Roald Dahl voorlezen. Een leerling in haar groep zei dat ze dan naar de gang zou gaan, omdat ze als christen niet in aanraking wilde komen met dit boek. Arienne heeft toen besloten de tekst niet voor te lezen. Het zwaarst woog misschien wel dat ze niet wilde dat een kind uit haar groep tijdens een activiteit gedwongen werd naar de gang te gaan. De desbetreffende ouders hadden overigens bezwaren tegen deze titel in het bijzonder. Andere boeken van Roald Dahl, zoals *De GVR* heeft ze wel gewoon kunnen voorlezen. Als de kinderen boeken van huis meenemen mogen ze die van Arienne lezen. Wanneer ouders een boek positief beoordelen, is zij het er als leerkracht ook mee eens dat haar leerlingen het kiezen.

Sigrid gaat regelmatig met haar groep naar de bibliotheek. Arienne (groep 7) heeft dit jaar het initiatief genomen om ook te gaan. Ik ga met beide groepen mee. Voor Arienne is het de eerste keer dat ze met haar groep een bezoek brengt aan de bibliotheek.

NAAR DE BIBLIOTHEEK

GROEP 7

Arienne heeft zich voorgenomen dat ze de leerlingen deze eerste keer ieder boek wil laten lezen waar zij voor kiezen om vervolgens na te gaan wat ze kiezen en hoe ze verder vorm wil geven aan het bibliotheekbezoek. Evenals op de Piet Prinschool blijken de meisjes een voorkeur te hebben voor Carry Slee en Francine Oomen. Sommige meisjes in groep 7 komen nog kinderlijk over. Andere hebben een wat meer puberale uitstraling. De eerste groep leent bijvoorbeeld de *Lena-Lijstje*-boeken (Francine Oomen) of kortweg Francine Oomen uit de b-kast (9-12 jaar). Een meisje wil het liefst grappige boeken of boeken over schoolthema's lenen. De tweede groep zoekt *Hoe overleef ik*-boeken (Francine Oomen) uit de c-kast (12-16 jaar). Een meisje is naarstig op zoek naar een *100% Love*-titel (Niki Smit) en een paar andere adepten hiervan.

Arienne is aarzelend of ze de leerlingen nu alleen a- en b-boeken zal laten lenen of ook c-boeken. Vooral de meisjes die op zoek zijn naar boeken waarin verliefdheid en seksualiteit een rol spelen, zijn geneigd naar de c-boeken te gaan. Die zijn voor jongeren tot zestien jaar en er staan ook veel boeken die ze niet geschikt vindt voor haar groep.

De meest stoere jongens gaan graag naar de c-kast en dan vooral om elkaar grijnzend te laten zien wat ze daar tegenkomen. Eén keer grijpt de leerkracht in als een leerling een boek in de traditie van Darren Shan, die de gewelddadige strijd tussen twee soorten vampiers beschrijft, wil lenen. Het is voor zijn leeftijd erg hoog gegrepen, maar hij vindt het er kennelijk aantrekkelijk uit zien. Twee jongens kiezen *Harry Potter*, een het eerste deel en de tweede *Harry Potter en De Relieken van de Dood*. Ze gaan allebei zitten lezen en wekken de indruk alsof ze het stoer vinden dat ze met een dergelijk boek gezien worden. De boeken die de kinderen lenen leggen ze, alsof het voor hen vanzelf spreekt, eerst voor aan de leerkracht. Die leest de achterkant en geeft dan aan dat ze het een prima boek vindt om te lenen. Mogelijk doen de leerlingen dat zo vanzelf, omdat ze het vanuit de vorige groep zijn gewend. Daar werden sommige boeken immers afgekeurd.

Een paar weken later vraag ik Arianne hoe ze het bibliotheekbezoek verder gaat vormgeven. Ze vertelt dat ze besloten heeft dat de kinderen alleen a- of b-boeken mogen lenen. Enkel de heel goede lezers mogen bij wijze van uitzondering bepaalde c-boeken lenen, bijvoorbeeld boeken als *Hoe overleef ik...* (Francine Oomen). Boeken als *Harry Potter* mogen de kinderen alleen lenen als ze die van hun ouders mogen lezen. Als ze een dergelijk boek willen lenen, zal zij als leerkracht dat de ouders eerst vragen. Verder wil ze niet hebben dat haar leerlingen boeken over geesten of duivels kiezen.

GROEP 5

Ook in groep 5 blijken kinderen duidelijke voorkeuren te hebben. Eén jongetje ruilt zijn *Dolfje Weerwolfje* boek zonder aarzelen in voor een nieuw. Hij vindt de Dolfje-reeks spannend. Een ander jongetje doet datzelfde met *Pinkeltje*. Op mijn opmerking dat dat boek over een kabouter ging, kijkt hij mij stomverbaasd aan en zegt: "Nee, het gaat over een man, een kleine man." Bij de meisjes zijn ook in deze groep Carry Slee en Lena-lijstje (Francine Oomen) populair. Sommige leerlingen aarzelen lang voor ze een boek hebben gevonden. Anderen zoeken heel doelgericht. Volgens de leerkracht zijn het altijd dezelfde kinderen die lang zoeken. Eén meisje is verwoed op zoek naar een boek over de liefde, maar ze kan niet vinden wat ze in gedachten heeft. Vriendinnen zoeken mee, maar ook dat leidt niet tot het gewenste resultaat.

9.6 GROF TAALGEBRUIK

Opvattingen over grof taalgebruik zijn op de W.G. van de Hulstschool ongeveer in lijn met die over magie. Uit de respons op de vragenlijst blijkt dat vier van de negen respondenten boeken met grof taalgebruik geschikt vinden om voor te lezen en zes om door kinderen zelf te worden gelezen.

De teamleden die ik spreek veranderen, evenals de teamleden op de andere scholen, tijdens het voorlezen grof taalgebruik of laten het weg. Zij doen dat omdat

door het uitspreken van grof taalgebruik mensen kunnen worden gekwetst in hun levensovertuiging. Ook vinden zij grof taalgebruik niet passen bij een christelijke school, noch bij algemene normen en waarden. Zij vinden het niet prettig als leerkracht grof taalgebruik in kinderboeken hardop uit te spreken. Tessa omzeilt in voorleesverhalen grof taalgebruik.

“Zo ben ik niet opgevoed. Vloeken is nergens goed voor, ik vind het onbeschaafd omdat je weet dat je er mensen mee kwetst. Het heeft geen toegevoegde waarde. Er ontglipt je wel eens wat, maar met behulp van boeken hoef je dat niet te bevorderen. Kinderen leren die woorden later vanzelf wel.”

Roelien laat grof taalgebruik tijdens het voorlezen wel weg of past het aan. Ze is daar in de loop van de jaren wel gemakkelijker in geworden.

“Straattaal hoor je overal. Van bepaalde woorden zeg ik dan wel dat het niet zo netjes is om ze te gebruiken.”

Ze merkt op dat ze het soms moeilijk vindt beslissingen te nemen. Sommige woorden horen kinderen tenslotte de hele dag. Bovendien weten ze vaak niet eens of een woord acceptabel is of niet. Eén van haar eigen kinderen gebruikte het woord ‘Nondeju’. Zij heeft hem de herkomst uitgelegd. Volgens haar is een criterium voor het gebruik van grove taal in een boek dat een schrijver het bewust gebruikt.

Arianne en Roelien hebben wel eens woorden uit teksten verwijderd. Dat was tijdens remediërende activiteiten waar leerlingen hardop lezen van kopieën van verhalen over Meester Jaap. Die zijn toen met typex verwijderd. Ze vinden het hardop verklanken van vloeken door kinderen onacceptabel, maar zijn van mening dat kinderen niet zelfstandig woorden zouden moeten weghalen. Dan gaan ze er naar zoeken en bovendien zullen ze misschien woorden verwijderen die ze niet goed kennen en die ze anders interpreteren. Arianne vindt het bovendien belangrijk dat kinderen leren dat je niet in boeken schrijft en dat ze moeten weten dat grof taalgebruik soms in de context van een verhaal past. Pien is van mening dat er zoveel leuke boeken zijn geschreven waarin geen grof taalgebruik voorkomt dat het niet nodig is dit uit boeken te verwijderen. Ook Sigrid zou, wanneer ze werkelijk bezwaren tegen een boek zou hebben, het niet in de kast zetten. *Meester Jaap* is in haar groep niet aanwezig en dat heeft zeker te maken met de manier van schrijven van Jacques Vriens. Tessa heeft geen bezwaar tegen grof taalgebruik wanneer kinderen boeken zelf lezen. De keuze voor taalgebruik is iets van de auteur zelf. Deze is er vrij in woorden te gebruiken die je als leerkracht misschien zelf niet zou kiezen.

Alle teamleden die ik spreek vinden het belangrijk over grof taalgebruik te spreken. In de praktijk gebeurt dit alleen op initiatief van de leerlingen.

9.7 KINDERBOEKEN WAARIN HET CHRISTENDOM EEN ROL SPEELT

Christelijke kinderboeken op school

Geen van de teamleden van de W.G. van de Hulstschool gaat specifiek op zoek naar boeken met een christelijk karakter. Dergelijke kinderliteratuur wordt, evenals door collega's op de Sjoerd Kuyperschool en de Piet Prinsschool, gezien als overbodig en 'te zwaar'. Christelijke kinderboeken zien er in de opvatting van teamleden niet aantrekkelijk uit en worden verbonden met begrippen als gedateerd, oubollig en zoetsappig. Uit de resultaten van de vragenlijsten blijkt dat zeven van de negen respondenten het van belang vinden dat kinderen op school in aanraking komen met verhalen waarin christelijke waarden en normen een rol spelen. Slechts vier van hen vinden dat van verhalen waarin andere religies dan de christelijke een rol spelen. Verhalen waarin christelijke gebruiken als bidden en bijbellezen voorkomen worden eveneens door vier teamleden belangrijk gevonden, het aanbieden van verhalen waarin de schepping centraal staan en niet de evolutie door twee. Geen van de teamleden vindt het van belang dat verhalen geschreven zijn door christelijke auteurs.

Als christelijke kinderboeken aanwezig zijn op de school, is dat dikwijls toeval. Pien merkt op dat zij voor kinderen bewerkte psalmen van een christelijke uitgever in de klas heeft, omdat zij de teksten zo mooi vindt en passend bij het niveau van de kinderen. Ook heeft ze wel eens een christelijk boekje voorgelezen van een rups die een vlinder wordt. Roelien komt wel in christelijke boekhandels om boeken voor thuis te kiezen, maar let daarbij scherp op de kwaliteit, die ze juist bij christelijke boeken soms onder de maat vindt. Alleen Tessa vindt het in het kader van haar opvatting dat kinderen alles moeten kunnen lezen, prima dat christelijke kinderboeken deel uitmaken van het kinderboekenaanbod, of ze nu neutraal of evangeliserend van karakter zijn. Ze weet nog hoe spannend ze vroeger zelf *Snuf de hond* vond.

Religieusfilosofische boeken

Boeken van algemene uitgevers waarin religie in filosofische zin een rol speelt, zijn voor de geïnterviewde leerkrachten, met uitzondering van Tessa, onbekend. Uit de resultaten van de vragenlijsten blijkt dat vier van de negen teamleden dergelijke boeken geschikt vinden om voor te lezen en vijf om door leerlingen zelf te worden gelezen. Sigrid heeft het gevoel dat deze boeken op school goed zouden passen, juist

omdat er zoveel nationaliteiten zijn en omdat kinderen soms wel naar de kerk gaan en soms niet. Ze vindt het belangrijk dat je als leerkracht openstaat voor verschillende visies. Pien vindt het belangrijk dat boeken geen twijfel zaaien bij kinderen. In boeken waarin het christendom een rol speelt, moet altijd duidelijk zijn dat God bestaat. Tessa heeft op haar vorige school in groep vier *Robin en God* van Sjoerd Kuyper voorgelezen. De leerlingen reageerden niet spontaan op de verschillende manieren waarop in dit boek met godsdienst wordt omgegaan. Ze verwacht dat dit in hogere groepen anders zal zijn. Bovendien is ze van mening dat je in deze groepen gemakkelijk kunt zorgen voor een prikkel waardoor leerlingen wel gaan nadenken over zo'n boek.

9.8 IDENTITEIT EN PEDAGOGISCHE KWALITEIT

Veiligheid

De identiteitsrichting waarin op de W.G. van de Hulstschool wordt gedacht, is dat de school 'een christelijk karakter' moet blijven houden. Toch lijken beslissingen van teamleden om geen magische boeken in de bibliotheek te lenen of een teambeslissing niet mee te doen aan de Kinderboekenweek over magie vooral te worden genomen om onrust op de school te voorkomen. Het team wil veiligheid en bescherming voor leerlingen te benadrukken. Kort nadat de schoolleider – vlak voor ik mijn onderzoek op de school afrond – de school heeft verlaten, spreek ik de nieuwe schoolleider even. Hij merkt op dat hij onder de indruk is van de veilige sfeer die de leerkrachten voor hun leerlingen creëren. Ook Tessa, die nog niet lang op de school werkt, is van mening dat de teamleden sterk gericht zijn op de zorg voor leerlingen. Zij zien de leerlingen als hùn groep kinderen, waar zij zich persoonlijk voor verantwoordelijk voelen. Beslissingen op het gebied van kinderliteratuur nemen zij in het belang van hun leerlingen. Zij willen hen beschermen tegen wat hun kwaad zou kunnen doen. Dat is voor hen het wezen van de christelijke identiteit. Zij zoeken geen aansluiting bij de wensen van orthodoxe ouders omdat zij het daarmee eens zijn, maar ze zijn eerder gericht op het vermijden van conflicten, zodat de veilige sfeer op school gehandhaafd kan blijven. Dat is ook de manier waarop ze kijken naar leerlingen met een andere levensbeschouwing dan de christelijke. Ze willen voor hen ruimte maken in de veilige omgeving die zij hebben gecreëerd. Tabel 36 laat zien dat respondenten op de vragenlijst het van belang vinden hun leerlingen in aanraking te brengen met de verschillende dimensies van de samenleving.

TABEL 36 | OPVATTINGEN VAN RESPONDENTEN OVER DE VOORBEREIDING VAN LEERLINGEN OP EEN PLURIFORME SAMENLEVING (N=9)

	Mee eens	Enigszins mee eens	Niet mee eens/ niet mee oneens	Enigszins mee oneens	Mee oneens	Geen respons
Kinderboeken ondersteunen de opvoeding als ze kinderen de mogelijkheid bieden kennis te maken met allerlei zaken die in een moderne samenleving een rol spelen.	1	6	0	1	0	1
Het is belangrijk dat kinderboeken op school kinderen leren inzien dat iedere gezinssituatie even waardevol is.	3	4	1	0	0	1
Het is belangrijk dat kinderboeken op school kinderen leren inzien dat iedere cultuur even waardevol is.	6	2	0	0	0	1
Het is belangrijk dat kinderboeken op school kinderen leren inzien dat iedere religie even waardevol is.	5	3	0	0	0	1

De leerlingpopulatie van de W.G. van de Hulstschool is divers. Leerlingen groeien op in verschillende culturen en samenlevingsvormen. Tijdens de interviews wordt duidelijk dat teamleden graag willen dat leerlingen hun eigen situatie herkennen in de boeken die ze lezen. Ook wanneer het gaat om concrete situaties zoals twee ouders van hetzelfde geslacht, zijn ze daar positief over.

Autonomie

Een aanpak gericht op veiligheid zorgt er in de visie van de nieuwe schoolleider en Tessa soms wel voor dat leerkrachten ‘erg autonoom’ zijn in hun eigen klas. Moderne vormen van onderwijs die bijvoorbeeld gericht zijn op zelfstandig werken of samenwerkend leren ontbreken of worden individueel vormgegeven en niet als gevolg van het schoolbeleid. Dat geldt ook voor het leesonderwijs dat per leerkracht verschilt. Tessa heeft er geen problemen mee dat teamleden verschillende opvattingen hebben. Zo komen kinderen van klas tot klas in aanraking met andere ideeën, dat is juist boeiend. Maar er moet wel een gemeenschappelijke visie zijn en die ontbreekt naar haar smaak op de W.G. van de Hulstschool. Ze verbindt hiermee dat de manier van leiding geven van de schoolleider sterk mensgericht is en gefocust op de sociale verhoudingen en de zorg voor leerlingen. Er is minder aandacht voor visieontwikkeling ten aanzien van de identiteitsontwikkeling van leerlingen en de vraag waartoe onderwijs voor een moderne samenleving toe zou moeten leiden.

De geïnterviewde leerkrachten beamen dat zij de ruimte krijgen autonoom te zijn. Ze hebben daar overwegend geen problemen mee. Zij zijn er trots op dat

– hoewel de leerlingpopulatie verandert – de CITO-score op de school goed is en deze kwalitatief goed staat aangeschreven.

De schoolleider legitimeert de individuele ruimte voor het team met de opmerking dat hij de afgelopen jaren geen klachten is tegengekomen van ouders die vonden dat er in de klas op pedagogisch gebied dingen gebeurden waar ze bezwaren tegen hadden en gaat er van uit dat het inschattingsvermogen van leerkrachten goed is en dat zij de juiste keuzes maken. Boeken niet behandelen in een klas omdat ouders daar problemen mee hebben hoeft volgens de schoolleider niet gebaseerd te zijn op identiteitsargumenten. Hij noemt het eenvoudig 'wijsheid'. In het belang van leerlingen is het immers verstandig om conflicten op school te vermijden. Tegelijk ziet hij er ook het gevaar van het curriculum aan te passen op basis van de zienswijze van ouders. Hij noemt als voorbeeld 'smart reading'.¹ De schoolvereniging heeft deze methodiek aan personeel en op sommige scholen ook aan leerlingen aangeboden. Ouders hebben daar toen bezwaar tegen gemaakt vanwege de spirituele kant er van. De schoolleider ziet als oplossing niet het weghouden van zo'n methode. Hij wil die zo aanbieden dat ouders zich er wel in kunnen vinden. Dat houdt bijvoorbeeld in dat er gedeelten uit worden weggelaten.

Fantasie en werkelijkheid

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat acht van de tien respondenten vinden dat het belangrijk is dat kinderen op school onderscheid leren maken tussen fantasie en werkelijkheid, zodat ze leren inzien dat kinderboeken over magie op fantasie berusten. Evenals de teamleden op de andere scholen, blijken ook de teamleden die ik op de W.G. van de Hulstschool spreek, daar in de praktijk geen aandacht aan te besteden. Arianne merkt in haar groep dat kinderen op een natuurlijke manier onderscheid maken tussen fantasie en werkelijkheid. Toevallig had ze die week daarvoor een gesprek met de klas over een feestje waar een weerwolventocht werd georganiseerd. De kinderen deden er lacherig over en het was overduidelijk dat ze geen moment een relatie met de werkelijkheid legden.

1] Een manier van 'snellezen' die visueel en niet auditief georiënteerd is en wordt onderbouwd dat met het concept de beide hersenhelften beter zouden leren samenwerken (Smartreading, z.d) (9 juni 2009)
Op de methodiek is bijvoorbeeld door de vereniging Bijbel & Onderwijs veel kritiek. Deze vereniging verbindt het met "een toestand van TRANCE die de deur opent naar bovennatuurlijke kennisenheden en kennisreservoirs" (Vereniging Bijbel & Onderwijs Smartreading, z.d)

9.9 OUDERS OP DE W.G. VAN DE HULSTSCHOOL

Opvattingen van ouders op de W.G. van de Hulstschool

Uit de resultaten van de vragenlijst onder teamleden blijkt dat zeven van de negen respondenten denken dat de belangrijkste reden dat ouders voor de school kiezen, is dat die dichtbij is. Geen van hen denkt dat dit de christelijke identiteit is. De schoolleider lijkt niet erg na te denken over de levensbeschouwelijke leerlingdiversiteit. Pas toen hij de ingeleverde vragenlijsten van ouders doorkeek, realiseerde hij zich naar eigen zeggen pas hoe sterk opvattingen van ouders kunnen verschillen. In het gesprek dat ik met hem heb, merkt de schoolleider op dat het soms voorkomt dat ouders hun kinderen naar de W.G. van de Hulstschool sturen omdat ze het belangrijk vinden dat zij de diversiteit zoals ze die in de Nederlandse maatschappij ervaren ook op school zien. Ook zegt hij de indruk te hebben dat sommige allochtone ouders voor een christelijke school kiezen, omdat zij het prettig vinden dat hun kinderen er verhalen horen die ook in de koran voorkomen. Hij heeft dat nooit expliciet gevraagd. Het is wel eens gebeurd dat allochtone ouders naar een uitleg bij verhalen vroegen.

Interviews met ouders

Er zijn twee ouders geïnterviewd met een evangelische levensovertuiging (ouder 1 en 2) en een ouder die wel christelijk is opgevoed, maar zelf niet langer betrokken is bij een kerk (ouder 3). Ook wordt aandacht besteed aan de opvattingen van twee islamitische ouders. Daarbij maak ik gebruik van de door hen ingevulde schriftelijke vragenlijst. Deze ouders heb ik niet kunnen spreken. Ouder 1 is evangelisch georiënteerd en lid van de vereniging Bijbel & Onderwijs. De kinderen uit het gezin gingen eerder naar een andere open protestantse school. Volgens deze ouder werden op de vorige school de opvattingen over magie van het gezin niet gerespecteerd. Voor haar en haar man is magie in het licht van de bijbel onacceptabel. Ze vertelt geëmotioneerd dat haar dochter – wanneer in de klas aandacht was voor boeken met magische elementen – op deze andere school op de gang werd gezet om daar alternatieve activiteiten uit te voeren. Zowel door de leerkracht als door medeleerlingen werd in haar beleving op een negatieve manier naar haar dochter gekeken. “Zij werd als meisje niet meer gehoord of gezien vanwege haar mening.”

Ze vindt dat op een school aandacht moet zijn voor de levensbeschouwelijke visie van het gezin en dat wanneer “onze dochter samen met ons aangeeft ‘liever niet’, dat zij ook mag zijn. Er moet voor elke mening plek zijn.”

Boeken als die over *Harry Potter* of van Paul van Loon zijn voor deze ouder onaanvaardbaar. Over *Narnia* (C.S. Lewis) twijfelt ze. Ze vindt dat de *Narnia*-reeks mensen aan het denken zet, maar aarzelt of kinderen deze boeken moeten lezen. Juist omdat ze er moeite mee heeft te bepalen “*waarom wel, waarom niet of waarom nu nog niet en over vijf jaar pas*” heeft ze veel over C.S. Lewis gelezen.

Ze is van mening dat boeken een grote invloed kunnen hebben en dat de informatie uit een boek sterker bij kinderen binnen kan komen dan informatie via de media, die veel vluchtiger is. Ze vindt het steeds moeilijker om in de bibliotheek samen met haar kinderen boeken te kiezen. In haar beleving staat tegenwoordig op de rugzijde van bijna tachtig procent van de kinderboeken in de bibliotheek een spookje, wat betekent dat het om boeken met magische thema's gaat.

De opvattingen van de tweede ouder komen gedeeltelijk overeen met die van de eerste. Deze ouder heeft eveneens een evangelische levensovertuiging en wil zijn kinderen in die overtuiging opvoeden. Dat is ook de reden dat hij en zijn vrouw bewust hebben gekozen voor deze school.

“Je hoopt en verwacht dat op een christelijke school een christelijke lijn wordt gevolgd.”

Ook deze ouder heeft problemen met boeken over magie. Als je ze op school gebruikt, moet je er als leerkracht uitleg bij geven en met de klas bespreken wat de bijbel van dergelijke boeken vindt. Bovendien is het van belang goed na te gaan op welke leeftijd je kinderen in aanraking brengt met magische aspecten in boeken. In de boeken van Paul van Loon ziet hij elementen van het satanisme, bijvoorbeeld in een verhaal over de Walpurgisnacht. Hij is van mening dat dergelijke boeken beter verboden kunnen worden. Met *Harry Potter* heeft hij weinig problemen, al vindt hij wel dat deze reeks niet te jong moeten worden gelezen. Hij heeft zelf een van de delen gelezen, omdat hij het belangrijk vond bekend te zijn met een boek waarover zoveel discussie is.

“Zelf vond ik er niet heel veel vreemde dingen in. Wel wat hoor... Waar ik wel moeite mee heb is dat het nieuwsgierigheid zou kunnen opwekken naar verkeerde dingen.”

Hij is van mening dat Paul van Loon zijn lezers moedwillig in aanraking brengt met magie die voor kinderen realistisch is, terwijl het in *Harry Potter* eerder gaat om een fantasiewereld. Deze ouder vindt dat je als christen goed moet kijken naar de intentie van een auteur. Boeken kunnen wel goed zijn, terwijl de bron dat soms niet is. Niet zijn eigen kinderen zijn de reden dat hij vindt dat sommige boeken op school moeten worden weggehouden. Hij vindt het juist van belang dat kinderen

waar thuis niet over het geloof wordt gepraat, worden beschermd. Uit de resultaten van de vragenlijst van de beide islamitische ouders blijkt dat ook zij problemen hebben met boeken over magie.

Ouder 3 daarentegen ziet boeken waarin magie een rol speelt als fantasie. Anders wordt het wanneer ze heel specifiek zijn over het zelf praktiseren van magie. Tegen magie in de vorm van fantasie heeft ze geen enkel bezwaar. In de bijbel komt immers ook magie voor en onschuldige sprookjes staan vol met magische elementen. Deze ouder had het prima gevonden wanneer de school met de Kinderboekenweek van 2005 had meegedaan, maar geeft aan niet veel belang te hechten aan deelname. Thuis legt ze uit dat opvattingen van scholen kunnen verschillen van opvattingen thuis. Als boeken op school niet gelezen mogen worden, lees je die gewoon thuis.

Ouder 1 heeft haar kind naar een christelijke school gestuurd in de verwachting dat de uitgangspunten van een dergelijke school christelijk zijn. Ze vindt een duidelijk beleid van belang. Zo kun je als ouders nagaan waar de school voor staat. Dat maakt ook dat keuzes mogelijk worden.

“Nu blijven zaken vaak in de lucht hangen en is alles mogelijk. Je beschermt de kinderen dan niet.”

Ook ouder 3 vindt dat aan besluiten beleid ten grondslag moet liggen en dat leerkrachten niet zelfstandig beslissingen moeten nemen. Ze kent het beleid van de school niet, heeft zelf jaren in de ouderraad gezeten en kan zich niet herinneren dat het ooit ter sprake is gekomen. Zelf heeft ze nooit over keuzecriteria rond kinderboeken nagedacht. Dat doet ze eigenlijk pas sinds ze de vragenlijst onder ogen kreeg.

Ouder 1 verwacht van de school dat die het gewicht legt bij veiligheid voor alles. Ze verbindt veiligheid met de protestants-christelijke identiteit. Om leerlingen te beschermen moet de school bepaalde boeken verbieden en dit ook aan medeleerlingen en ouders uitleggen.

“In een situatie als die van mijn dochter zou ik willen dat deze boeken niet aan de orde worden gesteld of dat wordt besproken met ouders en kinderen dat er onder hen zijn die er moeite mee hebben en dat de uitkomst is dat kinderen die boeken thuis lezen en niet op school.”

Wanneer een school open is in de keuze geen boeken bij kinderen weg te houden, speelt dat voor ouder 1 mee in haar afweging om al dan niet voor de school te kiezen. Tegelijk nuanceert ze dit.

“Wij hebben op veel scholen gekeken en we hebben gemerkt dat iedere school iets heeft waar je het niet mee eens zou kunnen zijn.”

Ze vindt het belangrijk dat een school de opvattingen van alle ouders en leerlingen respecteert.

“Er zijn op deze school veel islamitische kinderen en die krijgen ook vrij met het Suikerfeest etc. Dan zou ik ook graag respect voor mijn situatie willen.”

Zij heeft ook onderzocht of een orthodoxe school geschikt zou zijn voor haar kinderen, maar merkt op dat haar gezin daar niet welkom was, omdat het niet aan een orthodoxe kerk verbonden is.

“Ik kan dat wel respecteren, want deze school biedt wel een bepaalde bescherming aan de ouders voor de kinderen die wel bij deze kerk zijn aangesloten. Zelf zou ik ook niet naar een moslimschool gaan, want daar ben ik het niet mee eens. En ik begrijp dan ook dat zij mensen willen weren met andere opvattingen.”

Als er een evangelische school in de buurt zou zijn, zou ze haar kinderen daar graag heen sturen, juist ook omdat evangelische scholen leerlingen met verschillende achtergronden toelaten. Deze ouder vindt het van belang om sterk betrokken te zijn bij de school. Betrokkenheid ziet ze als een uitdaging.

“Het houdt je ook heel erg levendig. Als kinderen naar een orthodoxe school gaan, merk je ook dat ouders achterover kunnen leunen, want de school doet het wel. Maar wat gebeurt er werkelijk?”

Ze heeft soms het gevoel “aan leerkrachten overgeleverd te zijn”, omdat de manier waarop leerkrachten de christelijke identiteit van de school vormgeven, heel verschillend kan zijn. Ze noemt het voorbeeld van een meester die “wegloopt met allerlei spirituele zaken”, terwijl een juf heel “positief christelijk” is. Zij vindt het onjuist dat in sommige gevallen ouders die gewoonlijk nauwelijks bij de school betrokken zijn, ineens met hun mening komen als het over zaken rond magie gaat.

Ouder 2 heeft minder dan de eerste ouder de neiging om mee te kijken op school. Hij kent een belangrijke plaats toe aan het gezin en vindt dat ouders de verantwoordelijkheid hebben met hun kinderen te spreken over boeken in relatie tot de bijbel. Wanneer zijn kinderen thuis vertelden dat een bepaald boek op school werd voorgelezen, heeft dat wel eens zijn verbazing gewekt, maar hij zag geen reden om naar school te gaan. De enige keer dat hij dat wel heeft gedaan, is toen een leerkracht had aangegeven dat Allah en God dezelfde waren. Dat vond hij kwalijk, omdat het toch gaat om twee volkomen verschillende geloven en hij zijn kinderen bewust naar een christelijke school heeft gestuurd. Ook de islamitische ouders weten dat hun kinderen op een christelijke school zitten. Zij zijn vrij om te kiezen voor een openbare school. De visie van deze ouder is mede gekleurd door zijn werk als leerkracht op een openbare school voor speciaal basisonderwijs. Hij werkt daar met collega's van allerlei gezindten. In 2005 was daar het niet deelnemen aan de Kinderboekenweek over magie niet aan de orde, terwijl hij dat wel graag had gewild. Hij kiest zelf de voorleesboeken voor zijn groep zorgvuldig en hanteert het begrip '*negatieve boeken*'. Daaronder verstaat hij boeken over magie en boeken waarin veel wordt gevloekt. Indertijd heeft hij het boek *Winterijs* (Paul van Gestel) gekocht omdat het onderwerp hem erg aansprak. Het boek nam voor hem in waarde af toen hij merkte dat er grof taalgebruik in voorkwam. In zijn lessen vermijdt hij dergelijke woorden.

Ten aanzien van de verwachtingen die zij van de school heeft, merkt ouder 1 op dat ze het een kerntaak van de school vindt dat die kinderen stimuleert tot lezen.

"Ik vind het heel belangrijk wanneer een leerkracht tegen mij zegt: 'Ga met je kinderen naar de bibliotheek en haal vier, vijf boeken en die moeten ze binnen drie maanden gelezen hebben.'"

Het kan daarbij om avonturenboeken gaan of om boeken met historische onderwerpen, boeken over de natuur of kinderen met het syndroom van Down. Het moet om boeken gaan die op kinderlijk niveau blijven, de fantasie op een positieve manier stimuleren en niet alvast in een bepaalde – magische – richting wijzen. Als voorbeelden noemt ze *De Vijf* (Enid Blyton) en *Snufde hond* (Piet Prins). Ze vindt het belangrijk dat kinderen zowel boeken van algemene als van christelijke uitgevers lezen.

"We staan met z'n allen midden in deze wereld en daar moet je kinderen ook veel in laten zien."

Ouder 2 is het hiermee eens. Hij vindt dat in verhalen christelijke waarden en normen een rol zouden moeten spelen. De islamitische ouders vinden het van belang dat op school verhalen worden aangeboden waarin de schepping centraal staat en niet de evolutie.

Volgens ouder 1 is de vraag of boeken kwaliteit moeten hebben relatief. Ze vraagt zich af hoe je kunt spreken over de kwaliteit van kinderboeken als een school er wel voor kiest om een methode als *Schrijfdans* in groep 3 aan te bieden en kinderen mandala's te laten tekenen. Ze benadrukt dat ze boeken niet in eerste instantie ziet als leermiddelen die de basis vormen voor gesprekken over controversiële onderwerpen. Juist van onderwerpen die maatschappelijk al zo in de belangstelling staan als seksualiteit vindt zij het belangrijk dat die op school niet te veel ruimte innemen. Als over boeken gepraat wordt, wil ze als ouder mee kunnen kijken. Bij een beslissing als die over de Kinderboekenweek over magie moeten ouders en school in haar opvatting samenwerken.

Ouder 2 vindt op basis van zijn eigen ervaringen als leerkracht dat niet alleen identiteitsoverwegingen ten grondslag moeten liggen aan het weghouden of aanschaffen van kinderboeken, maar ook pedagogische criteria. Op zijn school geldt bijvoorbeeld de afspraak dat boeken die angst kunnen opwekken niet op de school aanwezig zijn, omdat er kinderen zijn die dat geen plekje kunnen geven.

Daarnaast zijn in het speciaal basisonderwijs veel kinderen met ADHD, PDD-NOS en andere stoornissen. Als leerkracht heeft hij de ervaring dat boeken hen kunnen helpen begrip te leren hebben voor hun eigen situatie en die van anderen. Daarom kiest hij juist voor boeken over die onderwerpen. Hij vindt het niet nodig om kinderen op de basisschool op zijn initiatief met onderwerpen als 'twee ouders van hetzelfde geslacht' te confronteren. Kinderen in deze leeftijd verdienen bescherming. Bovendien moeten zij zich de bijbelse richtlijnen nog eigen maken. In het voortgezet onderwijs zijn leerlingen ouder en is het mogelijk ze wat meer in aanraking te brengen met de wereld, "die ze dan hopelijk vanuit hun christelijke kader een plek kunnen geven".

Uiteraard moet met jongere kinderen ook over maatschappelijke ontwikkelingen worden gesproken, maar dat zou eerder impliciet moeten gebeuren en in de sfeer van verduidelijking, niet van promotie. Bovendien hangt het ook sterk samen met de pedagogische sfeer in de klas of het wel of niet mogelijk is. Ouder 3 vindt het belangrijk dat in boeken maatschappelijke verschillen aan bod komen, bijvoorbeeld met betrekking tot de seksuele geaardheid van mensen. Ze is niet van mening dat je dergelijke boeken op een christelijke school zou moeten weghouden. Ze horen bij de voorbereiding van kinderen op de maatschappij en moeten worden besproken.

De beide islamitische ouders vinden het van belang dat kinderboeken op school kinderen leren inzien dat andere religies even waardevol zijn als de religie waarin ze zelf opgroeien. Met betrekking tot aandacht voor seksualiteit en verschillende samenlevingsvormen zijn ze negatiever en komen hun opvattingen overeen met die van evangelische ouders.

9.10 BEELD VAN DE W.G. VAN DE HULSTSCHOOL

Leescultuur

Op de W.G. van de Hulstschool worden, evenals op de Jan de Liefdeschool en de Piet Prinsschool, controversiële boeken bij kinderen weggehouden. Net als op de Jan de Liefdeschool en de Piet Prinsschool heeft men op de W.G. van de Hulstschool problemen met kinderliteratuur met magische thema's. De school heeft niet meegedaan met de Kinderboekenweek over magie. De schoolvereniging ondersteunde die keuze. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat op de W.G. van de Hulstschool ongeveer de helft van de teamleden voor en de helft tegen deelname aan de Kinderboekenweek is. Op de Sjoerd Kuyperschool was dat een meerderheid, op de Jan de Liefdeschool een derde en op de Piet Prinsschool een vijfde. Op de W.G. van de Hulstschool kennen de teamleden de kinderboeken waarover wordt gesproken niet altijd. Dat geldt ook voor de boeken die zij betitelen als controversieel.

Identiteitsopvattingen

Evenals op de Piet Prinsschool worden ook op de W.G. van de Hulstschool beslissingen over kinderliteratuur en identiteit aan het team overgelaten. Teamleden hebben de vrijheid zelf te bepalen hoe zij in hun klassen handelen. Het identiteitsklimaat op de W.G. van de Hulstschool bestaat er uit dat teamleden het behouden van 'het christelijke karakter van de school', 'een eigen sfeer' en 'het voorkomen van onrust' belangrijk vinden. Dat laatste wordt door de schoolleider verwoord als 'wijsheid'. In de beleving van teamleden gaat het samen met identiteit.

Ook op de W.G. van de Hulstschool kunnen de geïnterviewde teamleden verschillend worden getypeerd. Tessa's persoonlijke visie is liberaal-protestants georiënteerd en zij is zich er sterk van bewust dat zij werkzaam is op een open protestants-christelijke school. Zij staat een breed boekenaanbod voor. Anderen, zoals Sigrid en Arianne, houden zich minder bezig met de identiteit van de school en zijn geneigd boeken op de school weg te houden omdat, naar hun zeggen, een enkel gezin daar bezwaren tegen heeft en zij conflicten liever willen voorkomen. Pien legt – evenals Erika op de Piet Prinsschool – de eigen identiteit op de identiteit

van de school en kiest voor een beperking in het boekenaanbod. De keuzes die de teamleden op de vier scholen maken ten aanzien van het kiezen van en het omgaan met kinderliteratuur verschillen.

Evenals op de andere scholen denken de teamleden op de W.G. van de Hulstschool in vanzelfsprekendheden. Zo hebben zij voor hen vanzelfsprekende opvattingen over leerlingdiversiteit. Maakten teamleden op andere scholen onderscheid in kerkelijk betrokken en niet kerkelijk betrokken gezinnen, op de W.G. van de Hulstschool onderscheiden teamleden 'islamitische' en 'andere' leerlingen. De opvattingen van orthodoxe ouders lijken op de W.G. van de Hulstschool inhoudelijk niet erg belangrijk. Dat is alleen voor Pien het geval. De andere teamleden houden enkel rekening met de opvattingen van deze ouders omdat deze spanningen teweeg kunnen brengen die zij willen vermijden. Zelfs als het maar om een enkel orthodox gezin gaat dat problemen heeft met de gang van zaken op de school kan dat volgens de teamleden al tot onrust leiden. Net als op de Jan de Liefdeschool lijken zij zich er niet van bewust dat zij door verzoeken van deze ouders te tolereren, voor opvattingen van andere ouders vanzelfsprekend geen aandacht hebben. De handelwijze op de school heeft tot gevolg dat de geïnterviewde evangelisch geïntereerde ouders er zich zeer welkom voelen en het gevoel hebben te worden gehoord. Een van hen ervaart de door de school gepresenteerde toegankelijkheid als een uitnodiging om haar visie kenbaar te maken. Teamleden gaan er van uit dat ten aanzien van de school in de omgeving het beeld bestaat van een veilige school waar goed onderwijs wordt gegeven. Ze zijn er sterk op gericht dat beeld te handhaven.

Teambesluiten worden op de W.G. van de Hulstschool op een min of meer vanzelfsprekende manier genomen. De opstelling van de schoolleider is, evenals op de andere scholen, belangrijk voor de manier van denken en handelen ten aanzien van kinderliteratuur en identiteit. Evenals op de Piet Prinsschool beïnvloedt hij het team voornamelijk door 'afwezig' te zijn. Anders dan de schoolleider van de Piet Prinsschool is hij wel op de hoogte van teambesluiten die worden genomen en staat hij daar achter. Hoewel Pien hier vanwege haar expliciete opvattingen over de schoolidentiteit voor in aanmerking zou kunnen komen, heeft ze als teamlid geen leidende positie in het team, zoals Erika op de Piet Prinsschool. Wellicht zijn de teamleden tevreden met hun autonomie en de pragmatische besluitvorming in het team en is men niet op zoek naar een sterke persoonlijkheid, zoals op de Piet Prinsschool. Mogelijk ook vinden de overige teamleden de denkrichting van Pien niet passen bij de aard van de school. Wel komt Pien, evenals Hilde op de Sjoerd Kuyperschool, in het team uit voor haar mening. Ook op de W.G. van de Hulstschool zijn in onderling overleg afspraken gemaakt met betrekking tot het lenen van boeken over magie uit de bibliotheek waarin men aansluit bij het identi-

teitsklimaat. Deze hebben een vluchtiger karakter dan op de Jan de Liefdeschool, alsof de teamleden er minder belang aan hechten.

De omgeving van de W.G. van de Hulstschool is, evenals de school zelf, levensbeschouwelijk pluriform. Niet de wens daarom de levensbeschouwelijke schoolidentiteit ook pluriform te willen neerzetten, maar eerder de gedachte dat naar de school veel kinderen uit sociaal zwakkere gezinnen gaan, lijkt van invloed te zijn op het identiteitsklimaat.

Pedagogische opvattingen

Op alle vier de scholen zijn de interviews momenten van meningsvorming voor teamleden. Ook de teamleden op de W.G. van de Hulstschool worden er zich tijdens de interviews van bewust dat de keuzes die zij in het licht van de schoolidentiteit maken, vooral een pedagogische grond hebben die gericht is op veiligheid, terwijl zij aanvankelijk dachten dat het identiteitskeuzes waren.

In de gesprekken met teamleden en schoolleider proef ik steeds dat de school geleidelijk is veranderd van een traditionele protestants-christelijke school naar een school met een sterk diverse leerling-populatie. Het identiteitsklimaat is in de jaren in zoverre veranderd dat veiligheid steeds belangrijker is geworden. Zonder dat zij daarover spreken, verbinden teamleden op een vanzelfsprekende manier pedagogische en identiteitsopvattingen. Het is voor hen vanzelfsprekend dat op een school met een christelijke identiteit zorg is voor alle leerlingen. Zo dient het weghouden van boeken die controversieel kunnen worden geacht en tot conflicten met ouders kunnen leiden, het identiteitsklimaat, maar op een andere manier dan bijvoorbeeld op de Jan de Liefdeschool. Op geen van de andere scholen is de leerling-populatie een zo belangrijke grond voor de keuzes die worden gemaakt. Tegelijkertijd is het zo dat teamleden vinden dat juist op hun school de aard van de grotendeels multiculturele en multireligieuze leerling-populatie een rol zou moeten spelen bij de keuze voor het boekenaanbod en in het werken met boeken. Zij praktiseren dat op geen enkele manier. Net als op de andere scholen is de culturele en levensbeschouwelijke diversiteit noch in het boekenaanbod, noch in de manier waarop met boeken wordt omgegaan, terug te vinden.

Protestantse leestrategie

Ook op de W.G. van de Hulstschool baseert men zich in besluiten die over kinderliteratuur en identiteit worden genomen niet op de protestantse leestrategie. De beslissing niet voor christelijke kinderliteratuur te kiezen omdat men die als te orthodox beoordeelt, sluit daar wel bij aan, maar is evenals op de andere scholen, niet weloverwogen genomen. Van de andere scholen kennen we dat vooral ortho-

dox georiënteerde leerkrachten erover nadenken hoe zij hun levensbeschouwelijke identiteit verbinden met het omgaan met kinderliteratuur in de klas. Dat is ook op de W.G. van de Hulstschool het geval. De open protestants-christelijke schoolidentiteit vormt op de school evenmin een grond om over kinderliteratuur na te denken. Op de andere scholen is dat ook zo.



10 CONCLUSIES EN DISCUSSIE

10.1 INLEIDING

In het eerste hoofdstuk werden de aanleidingen voor dit onderzoek naar literatuuropvattingen op open protestants-christelijke scholen geschetst. Ik beschreef hoe ik als opleidingsdocent op een lerarenopleiding basisonderwijs merkte dat controversiële kinderboeken op open protestants-christelijke basisscholen soms op levensbeschouwelijke gronden bij kinderen worden weggehouden en dat hierover niet altijd openlijk wordt gesproken. Onder open protestants-christelijke scholen worden scholen verstaan met een diverse leerlingpopulatie en een open bijbelinterpretatie (zie §1.2.1).

Ook werd de gang van zaken rond de Kinderboekenweek van 2005 met als thema magie beschreven. In deze Kinderboekenweek kwamen de dilemma's over kinderliteratuur en levensbeschouwing zoals die op open protestants-christelijke scholen leven, voor even in de openbaarheid. Uit eerder eigen onderzoek naar literatuuropvattingen van ouders en leerkrachten (zie §1.2.3) wist ik dat de levensbeschouwelijke overtuiging van ouders belangrijk is voor hun opvattingen over kinderboeken en dat een grote meerderheid van de scholen waar de bevraagde leerkrachten werkzaam waren, niet deelnam aan de Kinderboekenweek over magie.

In genoemde aanleidingen merkte ik dat levensbeschouwelijk opvoeden en het opvoeden voor een pluriforme samenleving op open protestants-christelijke scholen spanningen met zich meebrengen. Die hebben onder andere tot gevolg dat op scholen beroering kan ontstaan over controversiële boeken. Ik raakte geïnteresseerd in de onderliggende literatuuropvattingen en formuleerde de volgende onderzoeksvragen. Daarbij ga ik ervan uit dat in literatuuropvattingen op deze scholen

opvattingen over leescultuur, identiteitsopvattingen, pedagogische opvattingen en opvattingen over de protestantse leestradiatie besloten liggen.

Welke literatuuropvattingen leven op open protestants-christelijke basisscholen en hoe komen zij tot uiting in de schoolpraktijk?

- 1] Welke opvattingen over leescultuur maken deel uit van de literatuuropvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?
- 2] Welke identiteitsopvattingen maken deel uit van de literatuuropvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?
- 3] Welke pedagogische opvattingen maken deel uit van de literatuuropvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?
- 4] Welke opvattingen over de protestantse leestradiatie maken deel uit van de literatuuropvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?

Omdat casestudieonderzoek de mogelijkheid biedt complexe situaties in kaart te brengen en zinvol is wanneer over een onderwerp weinig onderzoek voorhanden is, besloot ik tot deze onderzoeksvorm. Literatuuronderzoek hielp me selectiecriteria voor de keuze van de cases vast te stellen en aandachtspunten te selecteren om de scholen te kunnen vergelijken. Literatuuronderzoek bood eveneens meer zicht op de context van het open protestants-christelijk basisonderwijs en op de vormgeving van leescultuur daarbinnen.

Het tweede hoofdstuk laat zien dat de manier waarop teamleden over levensbeschouwelijke schoolidentiteit denken, sterk wordt bepaald door hun levensbeschouwelijke biografie en de levensbeschouwelijke koers van de school. De formele identiteitsvisie onder teamleden leeft niet sterk en over die visie wordt weinig gesproken. Ook een visie op pedagogische kwaliteit waarin aandacht is voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen en hun ontwikkeling tot democratisch burger is niet dikwijls onderwerp van gesprek. Ten aanzien van het leesonderwijs maakt dit hoofdstuk zichtbaar dat er op veel basisscholen een eenzijdige gerichtheid is op leestechnische vaardigheden en veel minder op literaire socialisatie. Van leesonderwijs met pedagogische kwaliteit kan worden verwacht dat er aandacht is voor een positieve leescultuur die wordt gekenmerkt door socialisatie in en door kinderliteratuur met als doel de brede identiteitsontwikkeling van leerlingen te bevorderen.

Het derde hoofdstuk laat zien dat in de protestantse leestradiatie vanaf de jaren zestig alleen een orthodox-protestants georiënteerde koers zichtbaar is. De protestantse leestradiatie in algemene zin biedt echter voldoende aangrijpingspunten voor

het denken in een liberaal-protestantse richting waarin eerder dan van ‘vorming’ door literatuur, sprake is van ‘zingeving’ door literatuur.

Om casestudieonderzoek te kunnen uitvoeren werden vier scholen geselecteerd: de Sjoerd Kuyperschool, de Jan de Liefdeschool, de Piet Prinssschool en de W.G. van de Hulstschool. Ik koos voor de scholen op basis van hun open protestants-christelijke identiteit, hun grootte, de keuze die zij maakten in relatie tot de Kinderboekenweek over magie en de levensbeschouwelijke diversiteit van hun omgeving. Literatuuropvattingen op de scholen werden onderzocht door middel van interviews met en vragenlijsten voor teamleden en ouders, een inventarisatie van de klassenbibliotheken, analyse van schooldocumenten en meer incidentele bronnen als observaties en informele gesprekken.

In de volgende paragrafen worden de onderzoeksvragen beantwoord. Ook reflecteer ik op de gehanteerde onderzoeksmethodiek en de generaliseerbaarheid van de resultaten. Ik doe suggesties voor verder onderzoek en bespreek de implicaties van het onderzoek voor open protestants-christelijke basisscholen.

Tot slot wil ik opmerken dat – zoals gezegd – in dit onderzoek wordt gefocust op de literaturopvattingen zoals die op de open protestants-christelijke scholen onder teamleden en ouders leven. Deze hebben alles te maken met opvattingen over de ontwikkeling en het leren van leerlingen. Ik vind het dan ook belangrijk in de volgende paragraaf aandacht te besteden aan leerlingen zelf, die tot nu toe in deze studie slechts zijdelings een rol speelden, terwijl tegelijk alles draait om hen.

10.2 EEN FICTIEVE CASE

In de casestudies sprak ik niet alleen met teamleden en ouders. Ik ontmoette ook leerlingen. Zij waren degenen die met hun vingers in de oren aan hun tafel in het klaslokaal *Harry Potter* lazen, die verbaasd opkeken bij mijn vraag over het realiteitsgehalte van *Ontsnap uit de Dode Hoek* of die in de bibliotheek zuchtend een magisch boek terugzetten omdat hun leerkracht daar opdracht toe gaf. Zij waren het ook die in een brief aan Paul van Loon beschreven hoe ze op het graf van hun overleden vriendje, overreden door een bus, “niet *De Griezibus*, die hij zo graag las”, een nieuw *Griezibus*-deel van het begin tot het eind hebben voorgelezen, omdat hij dat zelf niet meer kon (De Veen, 2008). Het is dan ook voor de hand liggend om dit hoofdstuk te starten met een fictieve case waarin leerlinge Carolien centraal staat.¹

1] De gebeurtenissen in deze case zijn alle afzonderlijk ontleend aan de realiteit. In deze beschrijving heb ik ze samengevoegd.

Carolien groeit op in een gezin waarin de ouders respectievelijk een katholieke en synodaal gereformeerde achtergrond hebben. Hoewel ze niet langer kerkelijk betrokken zijn, is het christelijk geloof voor hen nog altijd van betekenis. Zij willen hun dochter naar het christelijk basisonderwijs laten gaan, omdat ze het belangrijk vinden dat ze op school met de christelijke cultuur in aanraking komt. Zo wordt Carolien aangemeld bij open protestants-christelijke basisschool 'De Wegwijzer', een school met overwegend blanke kinderen in de nieuwbouwwijk waar het gezin woont. Tijdens het intakegesprek legt de schoolleider uit dat de school een christelijke visie voorstaat die er vooral in bestaat dat de handelwijze op school wordt geïnspireerd door de bijbel en die wordt vertaald door een grote mate van zorg en aandacht voor iedere individuele leerling.

In de kleutergroep heeft Carolien aanvankelijk een leerkracht die kerkelijk meelevend lid is van de Protestantse Kerken in Nederland en een liberale visie op de identiteit van de school heeft. Carolien begint de dag met gebed, leert liederen uit de protestantse traditie, luistert naar bijbelverhalen die worden verduidelijkt met sleutelverhalen uit een godsdienstmethode. Haar leerkracht biedt een veelheid aan prentenboeken aan. Naar aanleiding van een prentenboek over het heksje Platvoetje (Ingrid en Dieter Schubert) praat Carolien met haar groepsgenootjes over de veelkleurigheid onder de leerlingen en *Het spook Nijntje* (Dick Bruna) is aanleiding om te spreken over bang zijn en over dingen die echt bestaan en dingen die alleen in je hoofd voorkomen.

Wanneer halverwege het jaar in de kleutergroep een nieuwe leerkracht wordt aangesteld, komt Carolien in aanraking met evangelische liedteksten als *Zit je hart nog op slot*, maak het open voor God en met prentenboeken van christelijke uitgevers. Boeken waarin toevanrij een rol speelt worden niet langer voorgelezen.

In groep drie krijgt Carolien een leerkracht die daar geen punt van lijkt te maken en de meester in groep 4 blijkt zelfs een uitgesproken fan van *Dolfje Weerwolfje* van Paul van Loon. Hij leest de boeken in de klas voor en schaft ze aan voor het duo-lezen. Als Carolien in groep 5 zit, maakt de school bekend dat zij niet mee zal doen met de jaarlijkse Kinderboekenweek, waarvan het thema dat jaar magie zal zijn. De leerkracht interpreteert het thema op haar eigen manier en Carolien neemt enthousiast deel aan lesactiviteiten rond sprookjes. In groep 7 is Carolien inmiddels een enorme fan van *De Griezelbus* van Paul van Loon. Als ze een van de delen van huis mee naar school neemt om het daar te lezen, merkt de leerkracht op dat ze dat liever niet heeft. Op een opmerking van de moeder van Carolien reageert hij met een achteloos: "Ja, sinds die Kinderboekenweek over magie hebben we afgesproken dat we die boeken niet voorlezen of in de klassenbibliotheek zetten om geen ouders te kwetsen." Na een verbaasde blik van Caroliens moeder, zegt hij snel: "Maar de kinderen mogen er wel boekbesprekingen over houden."

Als Carolien in groep 8 komt, begint ze aan *Harry Potter*, waar drie exemplaren van in de klassenbibliotheek staan. Haar leerkracht vindt het ook prima dat ze boeken met magische thema's in de openbare bibliotheek leent als ze daar met de klas naar toe gaat. Hij instrueert zijn leerlingen door te zeggen dat als ze dergelijke boeken van hun ouders niet mogen lenen, ze er zelf verantwoordelijk voor zijn dat ook niet te doen.

Carolien zit op een goed presterende basisschool met enthousiaste leerkrachten die hun onderwijs op een betrokken manier vormgeven. De opvattingen van leerkrachten over kinderliteratuur en identiteit verschillen evenwel per jaar en Carolien en haar ouders moeten steeds opnieuw afwachten welke keuzes een leerkracht met betrekking tot het vermijden of juist aanbieden van boeken zal gaan maken. Op deze manier vormt de selectie van een open protestants-christelijke school voor ouders een avontuur. Carolien gaat van leerjaar naar leerjaar en verzamelt een scala aan ervaringen op levensbeschouwelijk gebied. Het is de vraag wat de uitwerking op haar zal zijn van een schoolcarrière waarin ze met zoveel verschillende opvattingen in aanraking komt.

Wat mij op de scholen trof, is dat teamleden, ondanks de professionele manier waarop zij inhoud geven aan hun beroep, de keuzes die op school gemaakt worden, zonder verder nadenken lijken te accepteren. In de casestudies overheerst een weinig beargumenteerd handelen dat misschien nog het best kan worden gekenschetst als *‘Zo doen wij dat nu eenmaal’*.

10.3 HET BEANTWOORDEN VAN DE ONDERZOEKSVRAGEN

10.3.1 DEELVRAAG 1: LEESCULTUUR

Welke opvattingen over leescultuur maken deel uit van de literatuuropvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?

Over een leescultuur op school lijken in de casestudies nauwelijks opvattingen te bestaan. Eerder is sprake van een onbewust en vanzelfsprekend handelen dat met name is gericht op versterking van vaardigheden in technisch en begrijpend lezen. Van het lezen van boeken lijkt men geen andere leerwinst te verwachten. Scholen die, zoals Van Lierop-Debrauwer (1990) beschreef, hun leesonderwijs ‘van onderuit’ organiseren en een even grote rol toekennen aan het leren lezen als aan socialisatie in en door kinderliteratuur, ben ik niet tegengekomen. Op geen van de onderzochte scholen is sprake van een weloverwogen en doelgerichte leescultuur waarin aandacht is voor technische leesvaardigheid, begrijpend lezen en daarnaast voor de individuele ontwikkeling van leerlingen in relatie tot anderen en de samenleving, interactie over boeken en doordachte boekselectie. Hoewel ik dat verwachtte blijkt uit de casestudies geenszins dat de *open* protestants-christelijke identiteit een rol speelt als het gaat om leescultuur. De aard van de leerlingpopulatie wordt, als

het gaat om het kiezen van boeken, op de scholen niet als belangrijk gezien. De boekencollecties op scholen in plattelandsgemeenten verschillen niet van die van de stadsschool waar de leerlingpopulatie een grotere religieuze en culturele variatie laat zien. Boeken worden niet gekozen met het oog op levensbeschouwelijke verschillen en een interlevensbeschouwelijke dialoog tussen leerlingen. Voor de keuze van boeken voor de klassenbibliotheken bestaan geen andere criteria dan 'leuk' of in ieder geval vinden teamleden het moeilijk deze te benoemen. Voorleesboeken kiezen zij bewust. Ze stellen zich dan de vraag of die hen zelf aanspreken en of ze aansluiten bij de interesse van leerlingen, bij hun taalontwikkeling of bij de sfeer in de groep. Leerkrachten zijn er niet op gericht boeken onder de aandacht van hun leerlingen te brengen, er met hen over te praten en hen te helpen een leesbiografie op te bouwen. Zij maken als het gaat om kinderliteratuur geen gebruik van de expertise in het samen met leerlingen denken en spreken over verhalen die ze in de methode godsdienstige vorming hebben opgedaan.

Dit weinig benadrukken van leesonderwijs met pedagogische kwaliteit is mogelijk het gevolg van een lange onderwijs traditie waarin leesvaardigheden afzonderlijk van elkaar worden benaderd. In het huidige overheidsbeleid wordt 'opbrengstgericht onderwijs' beklemtoond waarbij men onder onderwijsopbrengst eenzijdig leesen rekenvaardigheden verstaat. Scholen worden afgerekend op de resultaten van hun onderwijs in technisch en begrijpend lezen. Een andere mogelijke verklaring is dat leesonderwijs alleen bestaansrecht heeft en daarmee in de ogen van teamleden nuttig is, als het deel uitmaakt van een programma of een project. Ten aanzien van technisch en begrijpend lezen voelen teamleden zich – zoals gezegd – meestal aan methodes gebonden. Voor wat betreft onderwijs in literaire socialisatie hebben methodes hun minder te bieden. Zij zijn daarvoor aangewezen op eigen initiatieven. Daarbij is het zo dat teamleden niet altijd een positieve attitude bezitten ten aanzien van kinderliteratuur en het werken daarmee. Hoewel het aantal boeksignaleringen, recensies, tips of voorbeeldlessen over kinderliteratuur gericht op leerkrachten in het basisonderwijs nauwelijks te overzien is, lijkt het hier wel eenzijdige communicatie te betreffen van een groep lezers/liefhebbers naar een groep lezers/liefhebbers. Alleen wanneer teamleden deze enthousiaste collega's tegenkomen, zullen zij voorbeelden zien van een inspirerend vormgegeven leescultuur. De casestudies laten zien dat die leescultuur lang niet altijd voorkomt. Voor de leescoördinatoren op de onderzochte scholen blijkt het gemakkelijker zich te richten op organisatorische zaken rond lezen dan op het werken aan een leescultuur in de groepen. Een leescultuur waarin boeken enkel de status van leermiddel of sfeermaker hebben, waar geen criteria zijn voor de keuze ervan en waar veel teamleden zich niet zo handig voelen in het omgaan met boeken, leidt er gemakkelijk toe dat het

een marginale beslissing is ze te vervangen, of de reden nu is dat ze oud en versleten zijn of dat er levensbeschouwelijke bezwaren tegen bestaan. Wanneer op deze wijze wordt gedacht over leescultuur is het voor teamleden moeilijk leesonderwijs anders te zien dan AVI-lezen in leuke, niet controversiële boeken.

Ik heb op de scholen geen verschillen kunnen vinden in de manier waarop een leescultuur wordt vormgeven. Wel heb ik variatie gevonden tussen individuele teamleden. Slechts een kleine minderheid van de geïnterviewde teamleden blijkt geïnteresseerd in het delen van de eigen interesse in kinderliteratuur met leerlingen, terwijl bekend is dat dit juist positieve gevolgen heeft voor de leescultuur in klassen (Applegate & Applegate, 2004).

10.3.2 DEELVRAAG 2: IDENTITEITSOPVATTINGEN

Welke identiteitsopvattingen maken deel uit van de literatuuropvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?

Een 'identiteitsfeer' of 'identiteitsgewoonten'

Onderzoek van De Wolff (2000), Bakker en Rigg (2004) en Van Hardeveld (2003) maakt duidelijk dat teamleden op christelijke basisscholen zich amper bezighouden met een formele visie ten aanzien van identiteit. Zij handelen vooral individueel en op basis van incidenten. Ook het casestudieonderzoek laat zien dat er, wanneer het op open protestants-christelijke scholen gaat om identiteitsdilemma's die kinderliteratuur betreffen, geen sprake is van formeel beleid. Ook is er geen informele gemeenschappelijke identiteitsvisie waar alle teamleden van op de hoogte zijn en waar zij samen over spreken. Er kan derhalve niet worden gesproken van identiteitsopvattingen, maar eerder van een 'identiteitsfeer'. Het gaat dan om – dikwijls historisch gegroeide – gewoonten die een ongrijpbaar en tegelijk vanzelfsprekend karakter hebben. Hoewel ze een zekere gemeenschappelijkheid kennen doordat ze door alle teamleden worden genoemd, kunnen ze door hen niet worden geëxpliciteerd of beargumenteerd. Ook wordt er niet op gereflecteerd. Teamleden 'voelen' eenvoudigweg dat ze bestaan. Deze 'identiteitsfeer' hangt samen met de beelden die teamleden in hun levensbeschouwelijke biografie hebben opgebouwd over hoe een christelijke school hoort te zijn (Bakker & Rigg, 2004). Deze beelden worden bepaald door herinneringen, ervaringen en gemeenschapsdenken.

1 HERINNERINGEN

Beelden van hoe een christelijke school hoort te zijn lijken het gevolg van *herinneringen* aan de eigen basisschooltijd op protestantse scholen, de periode op een open protestants-christelijke lerarenopleiding en het werkzaam zijn als leerkracht op open protestants-christelijke scholen (Bakker & Rigg, 2003).

Voorbeeld: *op een christelijke school wordt de dag begonnen met gebed.*

2 ERVARINGEN

Beelden lijken eveneens voort te komen uit *ervaringen* met dilemma's die zich eerder op de school voordeden en teambesluiten die daarbij werden genomen of ervaringen op andere scholen.

Voorbeeld: *op mijn vorige school is er veel commotie ontstaan toen ik besloot dat boek voor te lezen. Laat ik het nu dan maar niet doen.*

3 GEMEENSCHAPSDENKEN

Beelden gaan daarnaast samen met een vorm van *gemeenschapsdenken* dat er uit bestaat dat men vindt dat de school in beginsel is bestemd voor 'onze' groep collega's, ouders, leerlingen of gezinnen. 'Onze' heeft hier geen vastomlijnde betekenis. De grenzen van de gemeenschap worden uitgedrukt in termen van 'wij' en 'zij'. Onder 'wij' wordt een protestantse groep verstaan waarvan teamleden onbewust verwachten dat die zich kenmerkt door dezelfde herinneringen, ervaringen en verwachtingen als die van henzelf. Levensbeschouwelijke pluriformiteit lijkt er voor hen niet toe te doen.

Voorbeeld: *ouders die niet bewust voor de levensbeschouwelijke schoolidentiteit hebben gekozen, dienen zich aan te passen vanuit de gedachte dat zij 'voor 'de' identiteit hebben getekend'. Zij kunnen geen kritiek leveren op ons beleid ten aanzien van kinderliteratuur.*

Een 'identiteits sfeer' of 'identiteitsgewoonten' blijken tot stand te komen door een ingewikkeld samenspel van individuele kenmerken, schoolkenmerken en omgevingskenmerken die hierna worden toegelicht.

Kenmerken van teamleden

Uit onderzoek als dat van Bakker en Rigg (2004) of Van Hardeveld (2004) blijkt dat vooral persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen bepalend zijn voor de identiteitskeuzes die teamleden maken. Ik vond dat in dit onderzoek niet terug. Het is gezinszins zo dat liberaal-protestantse teamleden altijd kiezen voor een breed boekenaanbod en orthodox-protestantse voor het weghouden van controversiële boeken. Eerder is de manier waarop teamleden persoonlijk staan tegenover de identiteit van de school bepalend voor het denken over kinderliteratuur. In hun

persoonlijke verhouding tot de schoolidentiteit kan onderscheid worden gemaakt in teamleden die zich er van bewust zijn dat zij op een open protestants-christelijke school werkzaam zijn en teamleden die daar minder over denken en uit gewoonte spreken van ‘een christelijke school’. Onder teamleden die de open identiteit van de school beklemtonen, kunnen liberaal-protestantse teamleden worden onderscheiden die van mening zijn dat de identiteit en de diverse leerlingpopulatie van een open protestants-christelijke school met zich meebrengen dat op levensbeschouwelijke basis moet worden gekozen voor een breed boekenaanbod. Als zij beperkingen voorstellen, is dat op pedagogische gronden, zoals dat boeken zouden moeten passen bij de leeftijd van een kind. Ook teamleden met een orthodox georiënteerde levensovertuiging proberen soms al zoekend een schoolidentiteit vorm te geven die past bij de open protestants-christelijke school waar zij werkzaam zijn. Zij ervaren daarbij dilemma’s in relatie tot hun persoonlijke overtuiging. Zij zijn bijvoorbeeld van mening dat op hun school boeken over magische onderwerpen acceptabel zijn, terwijl zij daar persoonlijk problemen mee hebben. Het gaat hier dikwijls om mensen die doordachte keuzes maken die zij uitstekend kunnen communiceren. Daardoor spelen zij in schoolteams als het gaat om identiteitsdilemma’s een belangrijke rol. Tot de teamleden die de christelijke identiteit van de school eerder als een vanzelfsprekend gegeven zien, behoren degenen die een orthodox georiënteerde persoonlijke levensvisie hebben en de identiteit van de school waar ze werkzaam zijn, op basis hiervan inkleuren. Zij doen uitspraken als *“Op een christelijke school horen kinderboeken met magische thema’s op bijbelse gronden niet thuis.”* Daarnaast behoren tot deze groep ook de teamleden die weinig nadenken over de levensbeschouwelijke schoolidentiteit en gemakkelijk geneigd zijn opvattingen van collega’s of ouders te volgen. Tabel 37 laat de verschillende types zien.

TABEL 37 | WIJZE WAAROP GEÏNTERVIEWDE TEAMLEDEN STAAN TEGENOVER DE IDENTITEIT VAN DE SCHOOL

Type 1: geïnterviewde teamleden die de <i>open protestants-christelijke schoolidentiteit</i> benadrukken.		Type 2: geïnterviewde teamleden die spreken van de <i>christelijke schoolidentiteit</i> .	
Type 1a: liberaal-protestants georiënteerde teamleden	Type 1b: orthodox-protestants georiënteerde teamleden	Type 2a: orthodox protestants georiënteerde teamleden	Type 2b: Kunnen levensbeschouwelijke opvattingen niet goed onder woorden brengen
↓	↓	↓	↓
Breed boekenaanbod	Breed boekenaanbod met weloverwogen restricties	Weghouden van contro-versiële boeken.	Navolgen van opvattingen van anderen (ouders, collega's).

De manier van denken van teamleden over de levensbeschouwelijke schoolidentiteit verklaart, samen met hun persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen, waarom op dezelfde school leerkrachten in de ene groep zonder scrupules *Harry Potter* voorlezen, terwijl leerkrachten in de andere groep onmiddellijk *Dolfje Weerwolfje* verbannen wanneer een ouder daarom vraagt.

Zoals gezegd, spelen ook andere factoren een rol. Zo is de openbaarheid van leerkrachten, waarover Kelchtermans (2005) schreef, belangrijk. Zij zijn bang dat zij op de keuzes die zij maken worden aangesproken door ouders of collega's en voelen spanning bij de gedachte dat zij zich in discussies met hen onvoldoende weten te weren.

Kenmerken die het team betreffen

Onder teamkenmerken versta ik de opvattingen zoals die leven in het schoolteam en teamkeuzes die worden gemaakt. Het kan dan gaan om een teamvisie over deelname aan een Kinderboekenweek of het aanschaffen van boeken. Bij beslissingen in het team is doorgaans geen sprake van een democratisch besluitvormingsproces. Vooral de schoolleider en teamleden 'met opvallende opvattingen' blijken voor teambesluiten van betekenis te zijn. Verder kan vaak niet zozeer worden gesproken van team'besluiten' maar eerder van informele afspraken die in de werkcontext worden gemaakt.

De schoolleider heeft een bijzondere plaats in het team. Hij stuurt het team aan en is tegelijkertijd teamlid. De manier waarop hij zich positioneert kan tot gevolg

hebben dat er een congruent identiteitsklimaat ontstaat dat bij de meeste teamleden bekend is zoals op de Sjoerd Kuyperschool, waar teamleden een open visie op identiteit ervaren. Ook kan de opstelling van de schoolleider gewoontes in het omgaan met kinderboeken op de school waarvan niemand precies de herkomst kan achterhalen, faciliteren, zoals op de Jan de Liefdeschool. Daar worden op levensbeschouwelijke grond boeken bij leerlingen weggehouden. Soms hebben door de opstelling van de schoolleider teamleden de vrijheid zelf beleid te ontwerpen op het gebied van kinderliteratuur en identiteit, zoals op de Piet Prinsschool en de W.G. van de Hulstschool.

Ook *teamleden met opvallende levensbeschouwelijke en pedagogische opvattingen* kunnen belangrijk zijn voor teambesluiten. Erika op de Piet Prinsschool bijvoorbeeld, krijgt door de terughoudende opstelling van de schoolleider de ruimte eigen keuzes te maken. Zij heeft daartoe ook de ambitie en wordt door een deel van het team ondersteund. Voor een teamlid als Hilde (Sjoerd Kuyperschool) geldt dat zij noch de ruimte noch de ambitie heeft om eigen beleid vorm te geven, maar dat haar opvattingen wel belangrijk zijn in het team.

Op drie van de vier scholen is sprake van *afspraken in de werkcontext* die door enkele teamleden onderling worden gemaakt als het gaat om het kiezen van en omgaan met boeken in het licht van de schoolidentiteit. Alleen op de Sjoerd Kuyperschool waar individuele opvattingen van teamleden, teambesluiten, de opvattingen van de schoolleider en de manier waarop hij die naar het team communiceert met elkaar in samenspraak zijn, is geen sprake van dergelijke afspraken. Het doel van afspraken in de werkcontext kan zijn het identiteitsklimaat op de school in de praktijk vorm te geven (Jan de Liefdeschool, W.G. van de Hulstschool) of nieuw beleid te ontwikkelen (Piet Prinsschool). Op geen van de drie scholen zijn de afspraken bekend in het team als geheel.

Omgevingskenmerken

De 'identiteits sfeer' op een school wordt, behalve door individuele kenmerken en teamkenmerken, ook bepaald door omgevingskenmerken. De liberaal-protestantse omgeving van de Sjoerd Kuyperschool draagt er bijvoorbeeld toe bij dat op de school sprake kan zijn van een open identiteitsklimaat en de orthodoxe omgeving van de Piet Prinsschool dat men daar zoekt naar een 'echt christelijk klimaat'. Teamleden op alle scholen typeren hun school in vergelijking met omringende scholen. Zij scherpen hun eigen opvattingen over de levensbeschouwelijke schoolidentiteit aan opvattingen waarvan zij denken dat die op collega-scholen bestaan. Als het gaat om de omgeving van de school, spelen uiteraard ook overwegingen van concurrentie. Wanneer een gezin de school uit onvrede verlaat, zullen ouders een

andere school in de omgeving zoeken, waar wel tegemoet wordt gekomen aan de gestelde verwachtingen.

Vooraf voor schoolleiders lijkt de omgeving zoals die zich manifesteert in de schoolvereniging van betekenis. Onder schoolleiders van scholen die tot dezelfde vereniging behoren, bestaan beelden van de identiteitskoers van elkaars school. Voor teamleden zijn opvattingen zoals die leven in de schoolvereniging van weinig belang, met uitzondering van momenten waarop de schoolvereniging zich direct bemoeit met het onderwijs, zoals tijdens de Kinderboekenweek over magie en rond de uitreiking van het boekje *Ontsnap uit de Dode Hoek*.

Orthodoxe ouders spelen op de vier onderzochte scholen een belangrijke rol. Zelfs wanneer een school er expliciet voor kiest dat ouders geen invloed op het curriculum zouden mogen hebben, wijst dat er op dat orthodoxe ouders wel onderwerp van discussie zijn. Feitelijk maken deze ouders, net als de andere ouders, deel uit van de schoolomgeving. Hoe komt het dan dat zij zo bepalend zijn voor het denken over levensbeschouwelijke schoolidentiteit?

Daarvoor zijn ten eerste pragmatische redenen. Sommigen van deze ouders zijn op school sterk zichtbaar. Zij zijn actief in de school en zien het ook als hun taak de vinger aan de pols te houden. Tevens zijn zij, evenals veel teamleden, sterk kerkelijk betrokken. Dat wil zeggen dat teamleden deze ouders ontmoeten in een kerkelijke omgeving als de PKN. Ten tweede zijn er redenen die te maken hebben met de beelden die teamleden van deze ouders hebben. Op de scholen zien we bij teamleden de diepgewortelde gedachte dat een christelijke school de morele plicht heeft tegemoet te komen aan de wensen van christelijke ouders omdat de school in beginsel voor hen bedoeld zou zijn. Dat maakt dat juist orthodoxe ouders, die immers op een duidelijke en zichtbare manier invulling geven aan het christendom, een schuldgevoel oproepen bij teamleden. Dit sluit aan bij de conclusie van Bakker en Rigg (2004) dat onder leerkrachten het beeld kan bestaan te kort te schieten vanuit de gedachte dat zij de christelijke identiteit van de school onvoldoende neerzetten. Daarnaast is het zo dat veel orthodoxe ouders een uitgesproken visie hebben op levensbeschouwelijke schoolidentiteit, terwijl die bij veel teamleden minder gearticuleerd is. Bovendien ontbreekt het teamleden aan een vormingsvisie op pluriform samenleven en de rol van leescultuur daarin.

Teamleden krijgen door de opstelling van orthodoxe ouders het gevoel dat hun kennis van de bijbel tekort schiet en dat zij onvoldoende op de hoogte zijn van de boeken waartegen deze ouders in het geweer komen. Zij lijken alleen de ouders te 'zien' die naar de school komen om daar hun opvattingen kenbaar te maken. Over andere ouders denken ze niet na. Besluiten die op grond van de wensen van ortho-

doxe ouders worden genomen, zijn niet openbaar. De overige ouders worden er niet van in kennis gesteld en zij worden evenmin bij discussies betrokken.

Ondanks het belang dat op scholen wordt gehecht aan de opvattingen van orthodoxe ouders, blijkt uit de casestudies dat het in werkelijkheid maar een klein deel van de ouderpopulatie is dat van teamleden verwacht dat zij de weg naar controversiële kinderboeken voor leerlingen versperren. Uit de interviews met ouders en het verslag van de bijeenkomst van de identiteitscommissie van de schoolvereniging waartoe de Sjoerd Kuyperschool behoort, ontstaat de indruk dat voor ouders dezelfde typering kan worden aangehouden in de manier waarop deze tegenover de open schoolidentiteit staan als voor teamleden, met dien verstande dat ik wel niet-christelijke ouders ontmoette en geen niet-christelijke teamleden. Dat betekent dat ook onder ouders een breed scala aan opvattingen leeft en dat de zienswijze van orthodoxe ouders – evenals die van orthodoxe teamleden – varieert. Het merendeel van de ouders dat werd geïnterviewd of een vragenlijst retourneerde, verwacht van de school dat er een breed boekenaanbod is waarover in de veilige schoolomgeving door leerkrachten met leerlingen wordt gesproken. Dat deze ouders de school niet aanspreken op hun keuzes, komt omdat zij de gang van zaken rond kinderliteratuur op de school niet kennen, omdat zij daar niet zoveel belang aan hechten of omdat zij solidair willen zijn met andere ouders.

10.3.3 DEELVRAAG 3: PEDAGOGISCHE OPVATTINGEN

Welke pedagogische opvattingen maken deel uit van de literatuuropvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?

Op een school met een open protestants-christelijke identiteit die zich uit in een diverse leerlingpopulatie en een open levensbeschouwelijke visie, kan een actief denken over de identiteitsontwikkeling van leerlingen en over hun participatie in een pluriforme samenleving worden verwacht. De in de vorige paragrafen beschreven ‘identiteitssfeer’ impliceert weliswaar een pedagogische visie, maar is eerder verbonden met een ‘smalle’ dan met een ‘brede’ identiteit. Onder ‘smalle identiteit’ wordt verstaan dat scholen zich in hun denken over identiteit richten op specifiek levensbeschouwelijke elementen, terwijl ‘brede identiteit’ wil zeggen dat de levensbeschouwelijke identiteit wordt beschouwd als een integraal onderdeel van de opvoeding en het onderwijs op school (zie voor de duiding van smalle en brede identiteit §2.2.1.).

In de casestudies wordt duidelijk dat voor teamleden het identiteitsklimaat op de school vooral bestaat uit het bieden van rust en bescherming. Ballet, Kelchtermans en Loughran (2006) wijzen erop dat leraren ongeacht de ontwikkelingen die zich voordoen op een school steeds geneigd zijn zorg voor leerlingen centraal te stellen. Dat wordt bevestigd in de casestudies. Op alle scholen blijkt dat teamleden hun leerlingen willen beschermen. Ze maken soms de keuze mee te gaan in de wensen van ouders omdat ze onrust voor leerlingen willen vermijden, terwijl dat niet past bij hun persoonlijke opvattingen over hoe ze de schoolidentiteit zouden willen vormgeven. Zij hebben de verwachting dat aan de zorg voor de leerling-populatie in een 'veilige omgeving' optimaal vorm kan worden gegeven. Het begrip 'veilig' vullen ze in als het benadrukken van 'gemeenschappelijkheid' en het vermijden van verschillen. Hoewel ze dat niet expliciet verwoorden, zijn in hun beleving zorg, veiligheid en identiteit een. Dat heeft tot gevolg dat er gemakkelijker voor gekozen wordt boeken bij kinderen weg te houden dan te handelen op een manier die past bij de open protestants-christelijke schoolidentiteit, maar mogelijk tot problemen kan leiden.

Het niet aangaan van gesprekken met leerlingen en ouders over keuzes die over kinderliteratuur en identiteit worden gemaakt wekt de suggestie dat een schoolomgeving is gecreëerd die voor alle leerlingen veilig is of zij nu een orthodox-protestantse, een liberaal-protestantse of een islamitische achtergrond hebben. Het in het team spreken over identiteit of pedagogische kwaliteit, wat teamleden volgens Bakker en Rigg (2004) en Leeman, Wardekker en Majoor (2007) moeilijk vinden, brengt bovendien het risico met zich mee dat zij keuzes moeten maken die in hun ogen de veiligheid voor leerlingen en voor henzelf ondermijnen. Verzuild onderwijs kan niet anders dan spanning tussen exclusiviteit en inclusiviteit, tussen levensbeschouwelijke socialisatie en opvoeden voor een pluriforme samenleving met zich meebrengen. Kennelijk wordt op scholen gedacht dat door veiligheid en identiteit te verbinden het mogelijk is deze spanning te vermijden. Men realiseert zich daarbij niet dat het begrip veiligheid beperkt wordt ingevuld. Er ligt een grotere nadruk op bescherming van leerlingen door het weghouden van onzekerheid en onveiligheid dan op het opvoeden voor zelfstandige meningsvorming en reflectie. Teamleden vragen zich niet af of het voor een kind wel zo veilig is dat op school boeken worden geweerd met de mededeling dat die niet in 'onze sfeer' passen, terwijl die thuis gewoon kunnen worden gelezen. Ze realiseren zich niet dat het niet aan de orde stellen van boeken ook een vorm van beïnvloeden is.

Het beklemtonen van veiligheid is op scholen algemeen geaccepteerd. In de beroepscompetenties voor leraren wordt dit in de beschrijving van de pedagogische competentie benadrukt. Hierdoor heeft men op de scholen het gevoel de

juiste keuzes te maken. Bovendien hebben scholen een grote vrijheid onderwijs in burgerschapsvorming en geestelijke stromingen in te vullen zoals ze dat willen. Ik vond noch tussen individuele teamleden noch tussen de scholen verschillen in de manier waarop zij onderwijs met pedagogische kwaliteit vormgeven. Zij lijken zich niet gemakkelijk te realiseren dat behalve een keuze voor veiligheid in de zin van bescherming, ook een visie op veiligheid mogelijk is waarbij leerlingen leren omgaan met onveiligheid waarbij de levensbeschouwelijke pluriformiteit van leerlingen op een actieve manier wordt geaccepteerd en waarin iedere leerling de mogelijkheid heeft om zich vanuit de eigen achtergrond te ontwikkelen.

10.3.4 DEELVRAAG 4: PROTESTANTSE LEESTRADITIE

Welke opvattingen over de protestantse leestrategie maken deel uit van de literaturopvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?

Van een open protestants-christelijke school zou kunnen worden verwacht dat men er op de hoogte is van de protestantse leestrategie en dat daarbinnen wordt gezocht naar aanknopingspunten voor het vormgeven van leesonderwijs aansluitend bij de open protestantse schoolidentiteit. In de casestudies zijn geen verwijzingen te vinden naar de protestantse leestrategie in de zin dat teamleden die kennen en zich daar in hun keuzes op baseren of dat die in teambesluiten een rol speelt. Teamleden zeggen zich uit hun jeugd niet te herinneren dat over identiteit in relatie tot kinderliteratuur werd gesproken. Uit hun professionele carrière herkennen zij deze gesprekken evenmin. Wanneer ze er voor kiezen teksten bij kinderen weg te houden, doen ze dat niet omdat ze ervan uitgaan dat dit in de protestantse leestrategie gebruikelijk was, maar hanteren ze argumenten die samengaan met de ‘identiteits sfeer’ op school. De pedagogische argumenten die ze noemen zijn gericht op de zorg voor een veilig leerklimaat en op het idee dat het in het leesonderwijs alleen gaat om het aanleren van een techniek. Hun argumenten omschrijven ze met ‘een gevoel’. Dat hun opvattingen over christelijke kinderboeken lijken op de bezwaren die Haak (1981) of Heijs (1987; 1989) daarover formuleerden, mag toeval heten.

Een eenvoudige verklaring voor het niet meewegen van de protestantse leestrategie bij het nemen van beslissingen over kinderliteratuur is dat teamleden daar geen kennis van hebben. Dit werkt in de hand dat men op open protestants-christelijke scholen vooral gespist is op de mogelijkheid dat kinderboeken de identiteit van de school schade kunnen toebrengen in plaats van dat boeken die identiteit kunnen versterken. Reichman (2001) onderscheidt op scholen als het gaat om de

keuze voor kinderboeken weloverwogen selectie van materialen, censuur en zelfcensuur. Op de onderzochte scholen komt doordachte en openlijke selectie niet voor. Nergens zijn criteria opgesteld voor de keuze van schoolmaterialen of protocollen voor het omgaan met bezwaren daartegen. Van censuur is sprake wanneer boeken worden verwijderd als daartegen protest wordt aangetekend zonder dat men zich baseert op door de school opgestelde criteria. Zelfcensuur wordt toegepast wanneer op voorhand, zonder daar ruchtbaarheid aan te geven, wordt besloten bepaalde thema's uit de school te weren, omdat er mogelijk problemen mee worden verwacht. Zowel censuur als zelfcensuur zijn op tenminste drie van de scholen geaccepteerde fenomenen. Boeken worden verwijderd of niet aangeschaft zonder dat daar expliciete schoolbrede criteria aan ten grondslag liggen. Verinnerlijkte censuur waarbij, zoals door Dane (1996; 2005b) wordt beschreven, een kind wordt geleerd zelf te oordelen op basis van een zorgvuldig opgebouwd 'levensbeschouwelijk geweten' zien we niet op grote schaal terug. Wel komen we dit soms tegen bij orthodox georiënteerde teamleden wanneer zij hun op een letterlijke bijbeloriëntatie gebaseerde opvattingen over magie in kinderliteratuur met leerlingen delen. Ook zeggen zij soms dat leerlingen nog te jong zijn, dat wil zeggen te weinig ingevoerd in de levensbeschouwelijke traditie, om over een boek een gefundeerd levensbeschouwelijk oordeel te geven.

Op geen van de scholen vragen teamleden zich af hoe kinderliteratuur de levensbeschouwelijke schoolidentiteit zou kunnen bekrachtigen. Mijn verwachting was dat leesonderwijs met pedagogische kwaliteit op een open protestants-christelijke school zich behalve op leestechiek en leesbegrip zou richten op socialisatie in en socialisatie door kinderliteratuur. Teamleden kunnen bij de selectie van boeken esthetische criteria hanteren, criteria die de aanvaardbaarheid van elementen binnen het verhaal betreffen en criteria op het gebied van (levensbeschouwelijke) diversiteit. Bovendien kan worden verwacht dat teamleden leeservaringen uitwisselen met hun leerlingen. In de protestantse leestrategie is het spreken over verhalen altijd belangrijk geweest. Teamleden op open protestants-christelijke scholen zijn gepokt en gemazeld in het communiceren met leerlingen over bijbel- en sleutelverhalen. Het ligt voor de hand dat ze die ervaring gebruiken om met hun leerlingen te praten over wat ze ervaren bij het lezen van boeken. Zo krijgen leerlingen de gelegenheid te werken aan hun persoonlijke lezersidentiteit en daarmee aan hun identiteitsontwikkeling en het leren samenleven met anderen. In de praktijk leggen teamleden de verbinding tussen het spreken over verhalen binnen de godsdienstmethode en het spreken over kinderboeken echter niet.

10.4 CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG

Welke literatuuropvattingen leven op open protestants-christelijke basisscholen en hoe komen zij tot uiting in de schoolpraktijk?

Dorleijn en Van Rees (2006) betogen dat het doel van onderzoek naar literaturopvattingen onder andere is inzicht te verkrijgen in de symbolische productie van literatuur, waarmee zij bijvoorbeeld de beoordeling van literatuur door docenten bedoelen en het verbreiden van dat oordeel onder leerlingen.

De op de onderzochte open protestants-christelijke scholen gevonden opvattingen over literatuur en de manier waarop deze worden verbreid onder leerlingen blijken vooral aan te sluiten bij de door De Vries (1989; 1991) beschreven ‘traditioneel pedagogische benadering’. Hoewel ook de esthetische en de Jan Ligthartbenadering voorkomen, worden kinderboeken met name gezien als leermiddel en de aan- of afwezigheid ervan in de school lijkt nogal eens van het toeval afhankelijk.

Op open protestants-christelijke scholen werden verschillende keuzes gemaakt ten aanzien van deelname aan de Kinderboekenweek over magie. Bij de start van dit onderzoek verwachtte ik daarom dat opvattingen over kinderliteratuur en protestants-christelijke identiteit tussen de scholen ook zouden variëren. Bovendien was mijn verwachting dat op de scholen bij besluitvorming over dit onderwerp de open protestants-christelijke identiteit van de school zou worden meegewogen. Ook ging ik er van uit dat de bijzondere populatie van deze scholen en de buitengewoon rijke protestantse leestradië op deze scholen zou leiden tot een bewuste omgang met literatuur.

Ik vond inderdaad verschillen tussen de scholen. Een school bleek te hebben deelgenomen aan de Kinderboekenweek over magie, de drie andere niet. De school die deelnam kende een breder boekenaanbod dan de drie andere scholen. De oorzaak voor de variatie tussen scholen was anders dan gedacht. Dat de formele open protestants-christelijke identiteit op de scholen geen centrale rol speelt, wist ik uit de literatuur. Maar in de teams van de onderzochte scholen vond ik evenmin een gedeelde denkrichting over leescultuur, pedagogische kwaliteit of de protestantse leestradië, gerelateerd aan de open protestants-christelijke identiteit. In de gesprekken die ik met hen voerde, bleek dat teamleden over hun opvattingen over literatuur dikwijls niet eerder hadden nagedacht. Wanneer zij argumenten probeerden uit te leggen maakten zij gebruik van intuïtieve denkbeelden en emoties die de leesmotivatie van leerlingen betroffen, de wens een veilige omgeving voor hen te creëren, de identiteit van de school of persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen. Teamleden spreken gemakkelijk over de praktijk van alledag, maar op de

scholen ontbrak een gemeenschappelijke taal om te kunnen reflecteren op een visie op leescultuur, een pedagogische visie of een identiteitsvisie.

Bij keuzes over kinderboeken en identiteit, zoals een keuze over de Kinderboekenweek over magie, bleek geen sprake van een gezamenlijke visie, maar van complexe processen waarin een samenspel van individuele kenmerken, schoolkenmerken en omgevingskenmerken bepalend is. Dit kan worden samengevat met de term 'identiteits sfeer'. Teamleden hebben in zo'n sfeer weinig houvast. Zij moeten zich telkens opnieuw positioneren binnen het schoolteam (met betrekking tot collega's en schoolleider) en ten aanzien van ouders en leerlingen. Dit sluit aan bij de bevindingen van Kelchtermans en Ballet (2005) die laten zien dat micropolitieke processen in het onderwijs van belang zijn. Genoemde 'identiteits sfeer' kan bestaan omdat van teamleden en schoolteams op open protestants-christelijke scholen nauwelijks wordt gevraagd het eigene van hun levensbeschouwelijke schoolidentiteit en de keuzes die daarmee samengaan, te verantwoorden. Ten aanzien van het lees- en rekenonderwijs moeten scholen zich rechtvaardigen. In Nederland staat het verzuilde onderwijssysteem weliswaar soms ter discussie, maar het zijn vooral orthodoxe scholen die – door de politiek of door de media – worden gevraagd identiteitsopvattingen te expliciteren. De discussie betreft nooit de vormgeving van de identiteit van open protestants-christelijke scholen. Als de media rapporteren over de opvattingen over kinderliteratuur zoals die op orthodoxe scholen leven, denken teamleden van open protestants-christelijke scholen over de visie van collega's op orthodoxe scholen de schouders te kunnen ophalen. Zij willen daarmee niet worden geassocieerd; deze scholen behoren immers tot een andere richting. Zij lijken zich niet te realiseren dat binnen de 'identiteits sfeer' op open protestants-christelijke scholen precies dezelfde besluiten worden genomen als op orthodoxe scholen. Alleen ligt er op open protestants-christelijke scholen geen expliciete visie aan ten grondslag, maar is eerder sprake van een reactieve identiteit die een ad hoc karakter heeft en waarbij de complexe machtsverhoudingen binnen scholen en van scholen ten opzichte van elkaar zwaarder lijken te wegen dan weloverwogen opvattingen. Dat open protestants-christelijke scholen hiermee de indruk wekken onduidelijk te zijn over de eigen identiteit, wordt niet altijd beseft.

10.5 DISCUSSIE EN VERDER ONDERZOEK

In deze paragraaf wordt teruggekeken op de gekozen onderzoeksvorm en wordt ingegaan op mogelijkheden voor verder onderzoek waartoe deze studie aanleiding geeft. Vervolgens is aandacht voor de implicaties die dit onderzoek heeft voor lerarenopleidingen en de basisschoolpraktijk.

Een terugblik

Voor het beschrijven van literatuuropvattingen en de manier waarop zij tot uiting komen in de schoolpraktijk bleek casestudieonderzoek een goede keuze. Casestudieonderzoek was onder andere passend omdat het tot nieuwe inzichten en kennis kan leiden en zo een begin van theorievorming mogelijk maakt. Als opbrengst van dit onderzoek beschouw ik dat ik door de schoolidentiteit te bezien vanuit het schoolvak ‘lezen’ de ‘identiteits sfeer’ die op open protestants-christelijke scholen van betekenis is voor het omgaan met kinderliteratuur, inzichtelijk heb kunnen maken. Ik heb een verschil kunnen constateren tussen een formele identiteitsvisie op de school zoals die in de schooldocumenten wordt weergegeven en ‘identiteitsgewoonten’ die ontstaan onder invloed van individuele kenmerken, teamkenmerken en omgevingskenmerken. Ten aanzien van de individuele kenmerken van teamleden heb ik laten zien dat zij in relatie tot hun literaturopvattingen niet alleen kunnen worden getypeerd in hun persoonlijke levensbeschouwelijke opvattingen, maar ook in hun verhouding tot de schoolidentiteit. Bovendien werd het belang van onder andere de opstelling van de schoolleider als het gaat om teamkeuzes op open protestants-christelijke scholen duidelijk.

Het is evident dat deze resultaten op een groter aantal open protestants-christelijke scholen dan de scholen in de casestudies betrekking hebben. Uit eerder eigen onderzoek (zie §1.2.3) werd duidelijk dat ten tijde van de Kinderboekenweek over magie op een grote meerderheid van de 108 onderzochte scholen ophef was over kinderliteratuur en identiteit. Uit onderzoek van De Wolff (2000), Dijkstra en Miedema (2003), Van Hardeveld (2003) en Bakker en Rigg (2004) is bekend dat op scholen met een christelijke identiteit de identiteitsvisie van teamleden niet altijd sterk is ontwikkeld en de smalle identiteit benadrukt wordt, wat gevolgen kan hebben voor het omgaan met kinderliteratuur. Het voorliggende onderzoek laat bovendien zien dat men zich op scholen soms baseert op de opvattingen van een enkel orthodox gezin. Onder de leerlingpopulatie van iedere open protestants-christelijke school kunnen zich leerlingen bevinden die orthodox worden opgevoed. Op elk van deze scholen, onafhankelijk van waar zij zich bevinden, kunnen daarom spanningen voorkomen die te maken hebben met controversiële kinderliteratuur.

Het is de vraag of de verscheidenheid aan keuzes die ik op de onderzochte scholen vond, ook te vinden is op openbare of katholieke scholen. Hoewel de bevindingen in deze studie niet zonder meer generaliseerbaar zijn naar een grotere groep scholen, is het aannemelijk dat dit voor aspecten ervan wel geldt. Op basis van onderzoek als dat van Otter (1998) of Chorus (2007) die onder andere het omgaan met literatuur op lerarenopleidingen onderzochten, kan worden aangenomen dat er veel meer scholen zijn, van welke richting dan ook waar leerkrachten niet erg thuis

zullen zijn in manieren waarop de *literaire socialisatie* van leerlingen kan worden bevorderd. Ten aanzien van pedagogische kwaliteit kan worden gezegd dat iedere school te maken heeft met het spanningsveld tussen opvoeden voor de 'eigen groep' en opvoeden voor een pluriforme samenleving en dat op veel meer basisscholen in dit kader *veiligheid en bescherming* zal worden benadrukt (Leeman & Wardekker, 2004).

Het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan geeft een inzicht in de professionaliteit van teamleden op basisscholen. Dat zij in een spagaat terecht kunnen komen omdat zij het moeilijk vinden tegenover de wensen van anderen eigen opvattingen over leescultuur, schoolidentiteit of pedagogische kwaliteit te plaatsen lijkt voor hen vanzelfsprekend.

Verder onderzoek

Het is onmiskenbaar dat dit onderzoek beperkingen kent. Om na te gaan of mijn bevindingen daadwerkelijk voor een grotere groep scholen gelden, zou in nieuw onderzoek voor grootschaliger kwantificerend onderzoek kunnen worden gekozen. Ook zou sprake kunnen zijn van andere *selectiecriteria* voor betrokken scholen. Bij de keuze van de scholen benadrukte ik criteria die de levensbeschouwelijke identiteit betroffen. In nieuw onderzoek over identiteit en kinderliteratuur zou kunnen worden gekozen voor een focus op pedagogische opvattingen. Daarnaast kan worden geopteerd voor een breder onderzoeksgebied dan een regio. Ook is het interessant na te gaan hoe het onderwerp van deze studie leeft in andere basisscholen. Graag had ik me bovendien meer op *onderwijsituaties* zelf gericht. Omdat zo weinig sprake was van activiteiten waarin het uitwisselen van leeservaringen tussen leerkracht en leerling, tussen leerkrachten onderling of het helpen kiezen van kinderboeken door de leerkracht centraal stonden, was het in dit onderzoek niet haalbaar op dat gebied observaties uit te voeren. Ook zou het boeiend zijn te onderzoeken hoe en in hoeverre kinderliteratuur de identiteit van de school kan versterken en welke rol de ervaring van leerkrachten in het spreken over bijbel- en sleutelverhalen daarbij kan hebben.

Dit onderzoek beperkt zich tot het *vakgebied* lezen. Nieuw onderzoek zou zich kunnen richten op de vormgeving van de identiteit van scholen in relatie tot andere schoolvakken.

Implicaties voor lerarenopleidingen en basisscholen

Dit onderzoek laat zien dat een 'identiteitssfeer' op scholen meer bepalend kan zijn dan het formuleren van een eigen visie. Ik ben als docent werkzaam op een leraren-

opleiding. Het ligt voor de hand dat ik me de vraag stel wat het onderzoek mij en de opleiding waar ik aan verbonden ben, heeft gebracht.

Allereerst zouden lerarenopleidingen zich moeten afvragen waartoe zij leerkrachten willen opleiden. Hun studenten zullen straks immers daadwerkelijk een inbreng moeten hebben in het samen met collega's construeren van een heldere visie op de schoolidentiteit. Wanneer basisscholen op zoek willen gaan naar een levensbeschouwelijke visie, moeten zij volgens De Wolff (2000) een goed beeld creëren van wat zij als school voorstaan. Zij zouden marktbelangen, wensen van ouders en de eigen visie op doelen en werkwijzen tegen elkaar moeten afwegen. Bakker (2004) pleit voor het creëren van een inductieve identiteit. Dit onderzoek naar literatuur en identiteit maakt duidelijk dat een tussenstap gewenst is. Teamleden zouden eerst de 'identiteitsfeer' op de school in kaart moeten brengen door persoonlijke opvattingen, schoolkenmerken en omgevingskenmerken te expliciteren en analyseren. Op basis daarvan kan worden gezocht naar een visie op de brede schoolidentiteit. Om er voor te zorgen dat nieuwe leerkrachten hieraan straks daadwerkelijk kunnen bijdragen, moeten lerarenopleidingen studenten niet alleen helpen kennis te verwerven op het gebied van levensbeschouwelijke schoolidentiteit, maar hen ook ondersteunen bij het ontwikkelen van hun normatieve professionalisering. Studenten moeten zich bewust worden van professionele en persoonlijke waarden en normen en hun normatieve professionalisering tot onderwerp van hun doorgaande professionele ontwikkeling maken. Zij moeten kennis hebben van de beroepspraktijk waarin zij werkzaam zullen zijn en de context waarin die functioneert. In het opleidingscurriculum moet het ontwikkelen van een onderzoekende houding door studenten centraal worden gesteld. Zo leren zij vanzelfsprekendheden ontdekken en met een nieuwe blik beschouwen. Het is immers maar de vraag of de identiteit van scholen vanzelf zal veranderen doordat de levensbeschouwelijke biografie van aankomende teamleden in de toekomst niet vanzelfsprekend meer overeenkomt met die van de huidige teamleden.² De kans is groot dat toekomstige leerkrachten zullen worden ingelijfd in de huidige 'identiteitsfeer' op scholen. Juist daarom moet hun worden geleerd dat zij degenen zijn die, door op een kritische manier naar de onderwijspraktijk op hun stagescholen te kijken, scholen een spiegel kunnen voorhouden. Deze gedachten hebben op de opleiding waar ik werkzaam ben,

2] Op open protestants-christelijke lerarenopleidingen is de populatie divers, wat in de toekomst gevolgen zal hebben voor de leerkrachtpopulatie op open protestants-christelijke basisscholen. Uit ongepubliceerd onderzoek onder alle eerstejaars studenten van de Christelijke Hogeschool Windesheim in Zwolle van het cohort 2008-2009 (oktober 2008, N=130) blijkt dat 34,6% van hen niet tot een kerk behoort, 45,4% zegt tot de PKN te behoren, 7,7% tot een orthodoxe kerk, 6,9% tot een evangelische gemeente en 5,4% tot de katholieke kerk. 24,6% van hen noemt zichzelf kerkelijk meelevend. 40% noemt zichzelf niet kerkelijk meelevend. 35,4% geeft op de vraag naar kerkelijke betrokkenheid geen antwoord.

concreet vorm gekregen in een leerlijn die de onderzoekende attitude van studenten tot onderwerp heeft en hun leert de basisschoolpraktijk met een open en kritische blik te beschouwen, te reflecteren op hun eigen professionele rol, om te gaan met bronnen en hierover te communiceren, zodat zij een pedagogische visie kunnen ontwikkelen over pluriform samenleven in diversiteit en gemeenschappelijkheid. Zo leren zij zowel beschrijven wat voor leerkracht zij willen zijn als hoe hun visie op onderwijs zich ontwikkelt.

Ten aanzien van literatuuropvattingen kan ik zeggen dat lerarenopleidingen hun studenten zouden moeten meegeven dat een doelgerichte leescultuur waarin 'leesopbrengst' wordt verwacht, niet zonder een pedagogische visie kan. 'Leesopbrengst' is niet alleen gericht op technische leesvaardigheid, maar ook op socialisatie in en door kinderliteratuur. Het is dan ook van belang dat studenten leren nadenken over criteria om boeken te kunnen kiezen. Zo kunnen ze onderscheid maken tussen soorten argumenten. Dat stelt hen bijvoorbeeld in staat uit te leggen of ze van mening zijn dat religieusfilosofische kinderliteratuur, die onder andere door Ghesquière (2005) wordt verbonden met een nieuw denken over religiositeit en zingeving, voor hun school passend is. Ook zal het hen helpen te verwoorden waarom ze een boek uit de *Kippenvel*-reeks wellicht voor de school zouden willen aanschaffen op didactische gronden, terwijl het uit ethische of esthetische overwegingen misschien minder past. Maar vooral vind ik dat studenten zich meer bewust moeten zijn van hun eigen rol in de literaire socialisatie van kinderen. De betekenis die boeken krijgen voor hun leerlingen zou niet alleen moeten afhangen van projecten of programma's. Juist aspecten van literaire socialisatie laten zich daarin moeilijk vangen. Zijzelf maken straks als leerkracht het verschil. Dat betekent dat zij een lezersidentiteit moeten opbouwen die bij hen past. Alleen van daaruit kunnen ze hun leerlingen stimuleren tot lezen. Bovendien moeten ze zich zelfbewuster opstellen ten aanzien van de competentie die zij hebben opgebouwd in de vertaling van 'het grote verhaal' van hun levensbeschouwing naar 'het kleine verhaal' van leerlingen (De Haas, 1999; Ter Avest, 2003). Zij maken het immers al mogelijk dat verhalen leerlingen in de gelegenheid stellen hun eigen identiteit en die van anderen te verkennen.

Concreet hebben deze gedachten vorm gekregen in aanpassingen in het curriculum op de lerarenopleiding waar ik werkzaam ben. Studenten lezen een basiscollectie kinderboeken die onder andere is samengesteld uit boeken die op open protestants-christelijke scholen controversieel worden geacht of de identiteit juist kunnen versterken en verwerven daar kennis over. Van daaruit kunnen ze hun eigen beargumenteerde keuzes leren maken. Leeservaringen wisselen zij digitaal

met elkaar en met hun docenten uit, waarbij aandacht is voor verschillende invalshoeken voor het spreken over boeken, waaronder levensbeschouwelijke.

Tot besluit

Toen de beroering op christelijke scholen rond de Kinderboekenweek van 2005 in de openbaarheid kwam, leek die vooral hilarisch. Hoe groot de groep kinderen was die te maken had met het weghouden van boeken leek men zich niet te realiseren. Hoe veelzeggend de ontstane ophef was voor de vormgeving van de identiteit op open protestants-christelijke scholen ook niet. In die context is de titel van dit boek, *'Zo doen wij dat nu eenmaal'* treffend. Open protestants-christelijke scholen beslaan een derde van alle basisscholen in Nederland. Zij ontlene hun bestaansrecht aan hun christelijke schoolidentiteit. Zij doen zichzelf en hun populatie tekort als zij hun identiteit niet kunnen verwoorden. De titel kan ook een wens verbeelden. In plaats van haastig in te gaan op verzoeken boeken uit de school te verwijderen, zou in de toekomst een teamlid op een open protestants-christelijke school resoluut naar een in het team geconstrueerd en met de ouders gecommuniceerd schoolbeleid moeten verwijzen met inhoudelijke argumenten en de woorden: *'Zo doen wij dat nu eenmaal'*.



11 SUMMARY

'That's just how we do it'

Opinions on children's literature in liberal Protestant primary schools

AIM AND REASONS FOR THIS STUDY

The aim of this study was to gain insight into opinions on children's literature found in liberal Protestant primary schools and how these are manifested in educational practice. Liberal Protestant primary schools have an open admissions policy and hence a varied pupil population with a range of ideological ideas. A third of all Dutch primary schools are Protestant, of which by far the majority are liberal Protestant.

The research is interdisciplinary in character; it is founded in educational sciences and the sociology of literature. Chapter 1 describes three practical reasons for the study. The first reason was my experience as a teacher educator with the selection of children's literature in liberal Protestant primary schools. The second reason was the events concerning the Dutch National Children's Book Week about magic in 2005. The third reason was the results of my research on the opinions on children's literature of parents at a liberal Protestant primary school and of 144 teachers at 108 primary schools. As a result of these I had some evidence that liberal Protestant primary schools sometimes withhold books from pupils because, for example, they include magical elements, and that decisions about this are not always openly communicated to parents.

RESEARCH QUESTIONS AND METHOD

The three reasons mentioned above resulted in the following research questions:

What opinions on children's literature are found in liberal Protestant primary schools and how are these manifested in school practice?

1. What opinions on the reading culture form part of the opinions on children's literature in the schools and how are they manifested in the choice of books and in working with books?
2. What opinions on the identity of the school form part of the opinions on children's literature in the schools and how are they manifested in the choice of books and in working with books?
3. What pedagogical opinions form part of the opinions on children's literature in the schools and how are they manifested in the choice of books and in working with books?
4. What opinions about the Protestant reading tradition form part of the opinions on children's literature in the schools and how are they manifested in the choice of books and in working with books?

Little research has been done on the complex processes involved in opinions on children's literature in liberal Protestant schools and the way in which these are manifested in educational practice. For this reason I decided to do case-study research in four schools.

RELIGIOUS IDENTITY AND PEDAGOGICAL QUALITY OF LIBERAL PROTESTANT SCHOOLS

To understand the context of liberal Protestant schools better, as well as selecting schools for the case-study research and points of interest by which to compare and describe the cases, I explored the concepts of 'religious identity' and 'pedagogical quality'. This is described in chapter 2. The school's religious identity can be expressed in a formal vision but members of the school team (principal and teachers) can interpret it in an informal way. It is known that parents' choice of liberal Protestant school is not only determined by the distance between home and the school and the quality of education but also by their religious orientation. While the pupil population at liberal Protestant schools is very diverse, the teacher population is characterized by a shared ideological biography. Team members have been brought up Protestant and were educated in Protestant schools. They share this biography with some of the parents. Liberal Protestant schools do vary. They can focus on the narrow visible identity of the school, through religious-knowledge lessons and the celebration of Christian rituals, or give a broader interpretation to the religious identity as an integral part of the curriculum.

Central in my view on pedagogical quality is the development of pupils' personal identity in a pluralistic society. In my view the aim of education is to learn to participate in society in an autonomous, critical and socially responsible way, whilst respecting different ideological and religious views on life. When liberal Protestant schools focus on socializing pupils in the Protestant religion and on internal social cohesion, as well stressing autonomous personal identity formation and preparing pupils for a pluralistic society, tensions and dilemmas may result.

The government stresses technical reading skills and reading comprehension in reading education in primary schools, while attention to a reading culture with room for developing a personal 'reader identity' is less self evident. To realize pedagogical quality in reading education which aligns with the liberal Protestant school identity and prepares pupils for living in a pluralistic society, it is important to pay attention not only to technical reading skills but also to the personal identity development of the pupils.

PROTESTANT READING TRADITION

Chapter 3 explores the Protestant reading tradition with a view to analysing its role in book selection. This tradition did not consider fantasy books to be useful. It also had problems with books with offensive language, books in which Christian dogmas are not described in a suitable manner and 'titillating literature'. In the Protestant reading tradition orthodox Protestants saw children's literature as a means of conveying religious values. Liberally oriented Protestants stressed that books should correspond to children's interests and also their developmental stage. A small group of free-thinking Protestants considered children's literature to be important for children's social and human development and general religious education. Censorship has never been used in Protestantism. Orthodox Protestants were more inclined to exercise self-censorship, which meant that book selection by parents and teachers became common. 'Internalized censorship' was an important ideal. Children were taught to determine for themselves whether books fitted in with the Protestant ideology.

After the Dutch consociational system along ideological and religious lines faded away in the 1960s, a small group of orthodox Protestants formed their own circle of Christian publishers, booksellers, critics and events. This group chose books with an orthodox Protestant leaning and was opposed to books produced by general publishers. Liberally oriented Protestants initially objected to this orthodox Christian children's literature. Apart from the orthodox view, since the 1970s no religiously oriented Protestant opinions on children's literature have existed. A liberal orientation has vanished.

Since the increasing popularity in the 1990s of fantasy books for children, an important selection criterion for children's literature in evangelical and orthodox Protestant circles is that books do not include magical elements. In 2005 the question of participation in the National Children's Book Week, for example, made it clear that not only orthodox Protestant schools used this selection criterion but also liberal Protestant schools. When choices are made in liberal Protestant schools concerning ideology and identity, one may expect that team members focus on the liberal school identity. In keeping with the Protestant reading tradition, they can then take aesthetic and ethical considerations into account when selecting children's literature, as well as criteria regarding pupils' ideological diversity. It is also to be expected that they guide pupils on how to choose and discuss books.

RESEARCH METHOD

Four schools were selected for the case-study research. I named them after Dutch children's writers: Sjoerd Kuypers, Jan de Liefde, Piet Prins and W.G. van de Hulst. Selection criteria for the case studies focused on similarities and differences between the schools. The schools selected all have a liberal Protestant identity and a school team of at least eight. Furthermore, they are located in an ideologically diverse environment. They made different decisions on participating in the National Children's Book Week about magic. According to the contact persons I spoke to when the schools were selected, two schools appeared to have taken part and two appeared not to have taken part in the Children's Book Week about magic. This later seemed to be less unequivocal than initially thought.

As research instruments I used interviews, document analyses, an inventory of class libraries and written questionnaires. In addition I used more incidental sources such as informal discussions and observations. There were two research groups: school team members (including school principals) and parents. The interviews with 33 team members (29 teachers and four school principals) formed the basis of the description of the cases. The results of the questionnaires completed by team members of the four schools (N=64), research on school documents and class libraries, and the incidental sources provided supplementary information which both illustrated and questioned the findings from the interviews. The questionnaires completed by parents (N=165) and the interviews with some of them (N=14) completed the picture of the schools.

THE CASE STUDIES

The teacher population of three of the schools tends to be liberal Protestant, whereas at the fourth school (W.G. van de Hulst School) the teachers are more

orthodox. The pupil population at all the schools is heterogeneous, from non-Christian and Islamic to evangelical. In contrast to the other schools (where there are hardly any Islamic pupils), 30% of the parents at the W.G. van de Hulst School are Muslim. Teachers and principals are scarcely aware of the formal liberal protestant religious identity of their school as stated in school documents. They mainly focus on the narrow identity of religious education and the Christian rituals they perform in the classroom on a daily basis. With regard to diversity they focus on differentiating between Christian and non-Christian groups.

Phonics and reading comprehension are stressed in reading education. Although team members say they find pupils' identity formation and citizenship education to be important, reading is not linked to this in practice. Team members have little knowledge of children's books.

Using the research questions as a guideline I have described the opinions of teachers and school principals. The Sjoerd Kuyper School participated in the National Children's Book Week on magic. The school principal has a clear vision of the liberal Protestant identity of the school and the team members are familiar with his approach, although they do not necessarily share it. A wide variety of books are selected and the school team is of the opinion that the curriculum cannot be determined by parents. Although teachers say that they feel at ease with the liberal Christian identity of the school and do not withhold books from pupils, they do not consciously choose books or work with them in a way that fits in with this identity. This identity involves taking aesthetic and ethical considerations into account when selecting children's literature, as well as criteria regarding pupils' ideological diversity, and guiding pupils on how to choose and discuss books.

The Jan de Liefde School did not take part in the Children's Book Week 2005. It is customary at this school to comply with the wishes of orthodox Protestant parents, which means that magic books and books with offensive language are avoided. Purchasing Christian children's books is common practice at this school. Although none of the team members are able to articulate the school climate, they all know that it is based on orthodox views and hence they act accordingly.

Although the principal of the Piet Prins School said that the school took part in the Children's Book Week in 2005, the school actually opted for the orthodox alternative. The team members of this school are fairly autonomous. As a result small groups of teachers have made agreements about avoiding magic books, agreements which neither the principal nor some of their colleagues know about. An important reason for the choices made about children's literature is that the school has a reputation of being 'not very Christian'. By avoiding certain books, team members were aiming to improve this negative image.

The W.G. van de Hulst School did not take part in the Children's Book Week about magic. Care for the diverse pupil population, including many Muslim pupils, is a core value at this school, and team members are of the opinion that conflicts must be avoided. Just one evangelical family wants the school to remove certain books. That team members are inclined to meet the parents' wishes is not due to religious reasons; they want to prevent the safe learning environment being affected by conflicts with parents.

Schools' decisions on whether to participate in the National Children's Book Week about magic proved not to be the expression of a consistent policy. Schools vary in different ways but do have in common that their view on liberal Protestant identity formation is somewhat confused.

RESULTS

What opinions on the reading culture form part of the opinion on children's literature in the schools and how are they manifested in the choice of books and in working with books?

The reading culture of the four schools is not strongly developed and does not interface with the liberal Protestant school identity. School policy emphasizes phonics and comprehension skills and there is very little stress on pupils' literary socialization. Children's books are mainly seen as educational tools or creating a particular atmosphere and, therefore, to teachers simply seem to be interchangeable. Owing to a limited knowledge of children's literature and poorly developed literary competence, team members say they find it difficult to develop pedagogical quality in reading education which involves talking about books and coaching pupils in book selection. They do not utilize their experience of working with biblical stories and other key stories in their classrooms. There are few differences between the four schools in their reading culture, but individual team members do vary. The odd enthusiastic teacher regularly pays attention to books in the classroom.

What opinions on the identity of the school form part of the opinions on children's literature in the schools and how are they manifested in the choice of books and in working with books?

It is clear that there is not a formal vision or general opinion on the liberal Protestant identity, but rather an 'identity atmosphere' or 'identity customs' based on team members' images of what 'a Protestant school' should be like. These images are determined by team members' memories of their own school days, previous experiences of dilemmas and existing opinions that the school is in principle

intended for 'our' group of colleagues, parents and pupils. Choices regarding the selection of and working with children's literature are not determined by a shared team vision of the religious identity of the school but by a combination of individual characteristics, characteristics of the school team and environmental characteristics. It is not individual team members' personal religious views that determine their choice of children's literature, but the way they relate to the school's religious identity. Some team members, both liberal and orthodox Protestant, are strongly aware of that identity and advocate a wide range of books. Other team members are less aware of the liberal school identity. In some cases they project their personal views on orthodox identity on the school identity and want to exclude books on these grounds. Others are easily inclined to follow the views of colleagues or parents, as they do not have a strong opinion themselves.

Individual characteristics are important in team choices but these choices cannot be regarded as the sum of individual teacher opinions. The principal's position and the role of teachers with strong convictions play a significant role in communal decisions, as do mutual agreements made between team members in the work context.

Regarding characteristics of the environment of the school, teachers proved to have clear ideas about the image of their school in the surrounding area. Moreover, they themselves have images of Protestant schools in the neighbourhood and compare these to their own school. These images are important in relation to what they think about children's literature, as is the stance taken by the association of liberal Protestant primary schools. In addition, teachers are inclined to emphasize the role of orthodox parents and are disinclined to consider the position of other parents who do not take such a prominent stance.

What pedagogical opinions form part of the opinions on children's literature in the schools and how are they manifested in the choice of books and in working with books?

The schools' desire to offer pupils safety and protection and to avoid conflicts is in keeping with their Christian identity. A safe environment is not interpreted as an environment in which critical thinking and learning to choose are considered important but one in which the protected environment corresponds with the environment pupils are growing up in. Although not always aware of it, team members often interpret this as an orthodox environment. They do not question whether an environment that exclusively complies with the wishes of orthodox parents is safe for all pupils. They also do not question whether withholding books is perhaps also a form of influence.

What opinions about the Protestant reading tradition form part of the opinions on children's literature in the schools and how are they manifested in the choice of books and in working with books?

The Protestant reading tradition, which is typified by aesthetic and ethical considerations in selecting children's literature and guiding pupils on how to choose and discuss books, does not play a role at the schools in this study. Team members are scarcely acquainted with this tradition and they do not base their opinions on it. As orthodox opinions on literature are the most apparent in the media and elsewhere, it is easy for schools to embrace these opinions. Book selection is not well balanced at the schools and there is censorship and self-censorship, with no attempt to fit in with the liberal Protestant identity.

CONCLUSION

What opinions on children's literature are found in liberal Protestant primary schools and how are these views put into practice?

When I started this research project, I expected that the liberal Protestant school identity would play a role in opinions on children's books and working with them, for example, in the form of well-considered opinions on selecting books and working with them in the class. The case studies did not confirm this; an 'identity atmosphere' proved to be more important. I also assumed that schools would have different opinions about children's literature and identity, given their different decisions regarding the Children's Book Week on magic in 2005. What I found was a variation rather than clear differences. Decisions about participating in the Children's Book week, for example, proved not to be based on a shared view of the reading culture, identity, pedagogical quality and children's literature. The differences between schools were based on complex processes in which individual, team and environmental characteristics play a role.

It can be generally said that while liberal Protestant schools owe their existence to their Christian identity, nowadays teachers at those schools are often unable to explain what that identity is in relation to dealing with literature. Schools' decision to emphasize the safety of their 'own group' is rarely well reasoned and there is little consideration for other groups. In a school culture without a vision on pedagogical quality or identity, where books are treated as a learning aid and team members are not at ease working with books, censorship and self-censorship can easily occur.

ON REFLECTION

On reflection it is clear that case-study research was a good choice for this research project, as it was adequate for studying the complex practices of liberal Protestant schools. It also made it possible to make a start with the design of a context-bound theoretical framework on opinions on children's literature in liberal Protestant schools. The social significance of this research project is that it explores the tension between educating pupils for their own religious group and educating pupils to become critical and autonomously thinking citizens in a pluralistic society. The study also leads to a better understanding of the opportunities and limitations regarding the aims of reading education in relation to identity formation. The scientific relevance of this research project lies in the insight it provides into the strategic role of opinions on children's literature in liberal Protestant primary schools. With the help of empirical research, it supplements knowledge on the role of the Protestant reading tradition and of citizenship education in reading education in liberal Protestant primary schools. Team members do not follow a liberally oriented Protestant reading tradition when selecting books and working with them and do not connect this with educating pupils for citizenship.

Further research at other schools could test the hypothesis that tensions between educating pupils for their own Christian group and educating them to function in a pluralistic society are solved by emphasizing a safe learning environment. The hypothesis that the views of primary-school team members on reading culture, school identity and pedagogical quality are not well developed also requires further research.

Finally, some recommendations for teacher education can be made on the basis of this research. If institutes for teacher education want to educate student teachers to be able to have a voice in constructing a pedagogical view on reading culture and religious identity at their future schools, those students need to reflect on their personal norms and values and to develop a critical view on the context of their work as teachers in liberal Protestant primary schools.

BRONNEN

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Aarnoutse, C., Verhoeven, L., Zandt, R. van het & Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Applegate, A.J. & Applegate, M.D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Avest, I. ter (2003). *Kinderen en God verteld in verhalen. Een longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van het godsconcept van autochtone en allochtone kinderen in een multiculturele en multireligieuze samenleving*. Zoetermeer: Boekencentrum. (dissertatie)
- Avest, I. ter., Bakker, C., Bertram-Troost, G. & Miedema, S. (2007). Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System: Historical Background and Current Debates. In R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J.-P. Willaime, R. Jackson, S. Miedema, et al. (eds), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*. (203-221). Münster: Waxmann Verlag GMBH.
- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Bakker, C. (2002). Hoe geef je vorm aan de identiteit van de school? In S. Miedema, & H. Vroom (red.), *Alle onderwijs is bijzonder: Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs*. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema.
- Bakker, C. (2004). *Demasqué van het christelijk onderwijs. Over onzin en zin van een christelijk adjectief. Inaugurale rede, 15 april 2004*. Universiteit Utrecht.
- Bakker, C. & Rigg, E. (2004). *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit*. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12 (2), 209-229.
- Baudoin, T., Meelis-Voorma, T., Moolenaar, P., Overmeijer, H. & Ros, B. (1990). *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk. Een leergang voor het HBO*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bekkering, H. (2005). Beeld en teleurstelling. Portret(je) van een criticus als schrijver. *Literatuur zonder Leeftijd* 19 (66), 69-76.

- Bekkering, H., Buijnsters, P.J., Buul, T. van, Fens, K., Heimeriks, N., Holtrop, A. (red.) (1989). *De hele Bibebebonse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de Middeleeuwen tot heden*. Amsterdam: Uitgeverij Querido.
- Bernts, T., Dekker, G. & Hart, J. de (2007). *God in Nederland 1996-2006*. Kampen: Ten Have.
- Besluit Bekwaamheidseisen Onderwijspersoneel. (23 augustus 2005). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden 460* <http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheidseisen/> (23 juni 2010)
- Binsbergen, L., Buurma, I., Graaf, A. de, Grampel-Dul, D. van, Groep, W. van, Huisman, H. (2000). *Fantasia Plus. Een structurele aanpak van leesbevordering in het christelijk basisonderwijs met uitgewerkte en praktische lessuggesties en talloze boektitels*. Nijverdal: Overijsselse Bibliotheekdienst.
- Blok, H. (1992). *Lezen voor je plezier. Hoe staat het daarmee bij leerlingen op de basisschool?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 286).
- Boek en Jeugd Online (z.d). <http://www.boekenjeugd.nl> (12 april 2010).
- Bond tegen het vloeken (2003). *Mag het wat minder? Vloeken en grove taal in kinderboeken*.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2008). *Leesbevordering en fictie in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Boonstra, B. (1999). *Zo goed als klassiek. De 100 mooiste jeugdboeken van de laatste 50 jaar*. Amsterdam: De Bijenkorf.
- Buenen, E. (2009). Herkenbare verhalen in een roze jasje. Over chicklit en alles wat daarmee te maken heeft. *Literatuur zonder leeftijd* 23 (80), 38-63.
- Buys, M. (2006). Met wratten en zonder wratten. Over gelovigen in boeken van Guus Kuijer en Sjoerd Kuyper. In F. Dijkstra & H. Ester, *Beleven en verbeelden. Het spanningsveld van literatuur en geloof*. Utrecht: Uitgeverij Boekencentrum.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2007). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2007*. Voorburg/Heerlen.
- Centraal Nederland. Landelijke protestants-christelijke SBD. <http://www.centraal-nederland.nl/index.php?mediumid=1&pagid=101> (5 juni 2008)
- Chambers, A. (1995). *Vertel eens. Kinderen lezen en praten*. Amsterdam: NBD Biblion.
- Chorus, M. (2007). *Lezen graag! Leesbevordering op pabo en roc*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Coillie, J. van (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leuven/Leidschendam: Davidsfonds/Infodok, Biblion Uitgeverij.

- Coillie, J. van (1999). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leuven: Davidsfonds/Infodok, Biblion Uitgeverij.
- Coillie, J. van, Linders, J., Niewold, S., & Staal, J. (2004). *Encyclopedie van de jeugdliteratuur*. Baarn, Groningen: de Fontein, Wolters-Noordhoff.
- Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek (z.d). Kinderboekenweek. Uitgaven sinds 1955. http://www.cpnb.nl/autoload.asp?doel=kbw/kbw_uitgaven.html (24 juni 2010).
- Coulby, D. & Zambeta, E. (2008). Intercultural education, religion and modernity. *Intercultural education 19 Special Issue (4)*.
- Cultuurnetwerk Nederland. (2004). *Onderzoek naar Cultuurbonnen op de pabo*. <http://www.cultuurnetwerk.nl>. (23 november 2008)
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Daalder, F. & Daalder-Scripsema, I. (1971). *Van wormcruyt met suycker tot jeugdliteratuur*. Purmerend: Muusses.
- Dale, Van. *Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*. (1999).
- Dam, G. ten & Volman, M.L.L. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction* 14, 359-379.
- Dane, J. (1996). *“De vrucht van bijbelsche opvoeding”*. *Populaire leescultuur en opvoeding in protestants-christelijke gezinnen circa 1880-1940*. Hilversum: Verloren. (dissertatie)
- Dane, J. (2005a). Protestantse sprookjes? De Toveracademie en het (orthodox-) protestantisme. *Pedagogiek* 25 (4), 299-307.
- Dane, J. (2005b). Supervising Children’s Literature in the Netherlands, ca. 1880-1940. In J. De Maeyer, H. Ewers, R. Ghesquière, M. Manson, P. Pinsent & P. Quaghebeur (Eds), *Religion, Children’s Literature and Modernity in Western Europe 1750-2000*. (337-347). Leuven: University Press.
- Dasberg, L. (1981). *Het kinderboek als opvoeder*. Assen: Van Gorcum.
- Dijkstra, A. (1997). Gemeenschappen rond scholen? Verzuiling en sociale netwerken. In A. Dijkstra, J. Dronkers & R. Hofman (red.), *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse* (290-320). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dijkstra, A. & Miedema, S. (2003). *Bijzonder gemotiveerd. Een onderzoek naar de ideale school volgens dragers en vragers van confessioneel basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

- Dorleijn, G. & Rees, K. van (2006). Het Nederlandse literaire veld 1800-2000. In K. van Rees & G. Dorleijn (red.), *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederland. 1800-2000.* (15-38). Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.
- Dormolen, M. van, Montfoort, M. van, Nicolaas, M., & Raukema, A.M. (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar.* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Driel, A. van (1964). *De kunst van het vertellen.* Leiden: Spruyt, van Mantgem & De Does.
- Emans, B. & Roede, E. (2006). *Hoe katholiek zijn katholieke scholen? Specifiek katholieke accenten in beleid, praktijken en activiteiten op katholieke scholen. De Pedagogische Dimensie nr. 39.* Amsterdam: SCO Kohnstamm-Instituut.
- Freeman-Smulders, A. (1990). *Leren lezen is niet genoeg.* Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Gebhard, A. G. (1959). *Kinderboeken als vitamines. Een ABC over kinderen en lezen.* Amsterdam: Uitgeverij Ploegsma.
- Ghesquière, R. (1999). Waar komen die engelen vandaan? Filosofie en kinderliteratuur. In P. Mooren, *Morele verbeelding: normen en waarden in de jeugdcultuur. Bijdragen aan het gelijknamig symposium gehouden op 20 januari 1999 aan de Katholieke Universiteit Brabant.* (29-46). Tilburg: University Press.
- Ghesquière, R. (2001a). Terug van weggeweest. Engelen en goden in de hedendaagse jeugdliteratuur. *Schoolmediatheek* 24 (4), 180-185.
- Ghesquière, R. (2001b). Wijzen die engelen naar God? Religie en filosofie in de hedendaagse jeugd- en kinderliteratuur. *Collationes, Vlaams Tijdschrift voor Theologie en Pastoraat* 31 (3), 273-300.
- Ghesquière, R. (2004). *Het verschijnsel jeugdliteratuur.* Leuven/Voorburg: Acco.
- Ghesquière, R. (2005). Hidden Religious Themes in 20-th Century European Children's Literature. In J. De Mayer, H.H. Ewers, R. Ghesquière, M. P. Manson, & P. Quaghebeur (Eds), *Religion, Children's Literature and Modernity in Western Europe* (305-325). Leuven: University Press.
- Ghonem-Woets, K. (2002). Van heiligenlegenden tot griezilverhalen. Volkscultuur in het lees- en literatuuraanbod van uitgeverij Zwijsen. *Literatuur zonder Leeftijd* 16 (59), 496-516.
- Ghonem-Woets, K. (2009). *Literaire competentie in groep 3 tot en met 8.* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ghonem-Woets, K. & Lierop-Debrauwer, H. van (red.) (2008). *Is er meer tussen hemel en aarde? Over jeugdliteratuur, levensbeschouwing en filosofie.* Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Gijsbertsen, A. & Wierstra, A. (1997). *Wie dit leest is niet gek! Beschrijvingsmap kinderboeken voor het basisonderwijs.* Nunspeet: SBD Centraal Nederland.

- Gutmann, A. & Thompson, D. (1996). *Democracy and Disagreement*. Cambridge Massachussets.London England: The Belknap Press/Harvard University Press.
- Haak, R. (1981). *Op zoek naar de omtrekken van kinderliteratuur*. Hoevelaken: CPS.
- Haas, W. de (1999). *Verhaal als opvoeding. Narrativiteit in pedagogisch perspectief*. Kampen: Kok. (dissertatie)
- Hakemulder, F. (1998). *The Moral Labatory. Literature and Ethical Awareness*. Utrecht: University Press. (dissertatie)
- Hardeveld, G. van (2003). *Bijzonder bekwaam. Keuzeprocessen van leraren voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden in het protestants-christelijk basis-onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Heesters, K., Berkel, S. van, Schoot, F. van der & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: CITO/PPON.
- Heijs, M. (1987). *Door ernstige drift geleid. Protestants-christelijke jeugdboeken na 1920*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum.
- Heijs, M. (1989). Protestants-christelijke jeugdboeken. *Lexicon Jeugdliteratuur*. februari.
- Herweijer, L. & Vogels, R. (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Het kinderboek*. (2002). Zwolle, Den Haag: Waanders Uitgevers, Koninklijke Bibliotheek.
- Hoekstra, E.G. & Ipenburg, M.H. (2008). *Handboek Christelijk Nederland. Kerken, gemeenten, samenkomsten en vergaderingen*. Kampen: Uitgeverij Kok.
- Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K. & Smits, A.E.H. (2009). *Lezen is weer leuk. Achtergronden en ontwikkelingen in het eerste projectjaar van het Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie van de Faculteit Educatie.
- Hoven, P. van den (1980). *Achter de keukendeur. Zestien gesprekken over jeugdliteratuur*. Amsterdam: Uitgeverij BZZtoH.
- Informatie werkgroep christelijke kinderboeken. <http://www.christelijkkinderboeken.nl/index.jsp?page=540> (13 mei 2010).
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Iedereen kan leren lezen*. Inspectierapport 2006-27. Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Jong-van Gorp, E. de (1998). *Met rode oortjes*. Kampen: Uitgeverij Voorhoeve.

- Jong-van Gurp, E. de (2001). Positieve actie: christelijke kinderboeken. *Leesgoed* 28 (2), 83-85.
- Jong- van Gurp, E. de (2005). Beweging in christelijke kinderboeken. Een historisch overzicht van de afgelopen tien jaar. In M. Lolkema & A. Prins, *Christelijke kinderboeken in beweging. Een overzicht (1995-2005)* (58-69). Zoetermeer: Mozaiek.
- Joosen, V. & Vloeberghs, K. (2008). *Uitgelezen jeugdliteratuur. Een ontmoeting met traditie en vernieuwing*. Leuven/Leidschendam: Lannoo Campus/Biblion Uitgeverij.
- Kaaden, D. van der (1995). *Lezingen van W.G. van de Hulst*. Baarn: Uitgeverij G.F. Callenbach.
- Kamervragen (2005) <http://www.minocw.nl/documenten/42476a.pdf> (16 maart 2009).
- Kamervragen. (2007) http://www.verkeerenwaterstaat.nl/Images/br.8271_tcm195-186911.pdf (16 maart 2009).
- Karsten, S. (1997). Verzuiling als sociaal en politiek verschijnsel. In A. Dijkstra, J. Dronkers, & R. Hofman (Ed.), *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse* (33-56). Groningen/Amsterdam: Wolters-Noordhoff.
- Karsten, S., Roeleveld, J., Ledoux, G., Felix, C. & Elshof, D. (2002). *Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving*. Amsterdam: SCO-Kohnstaminstituut.
- Kelchtermans, G. (2005). Teacher's emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education* 21, 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2010). Narratives and Biography in Teacher Education. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education, 3rd edition, Vol.7*. (pp. 610-614). Amsterdam: Elsevier.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2005). Micropolitieke geletterdheid en professionele ontwikkeling bij beginnende leerkrachten. *Pedagogiek* 25 (2), 89-102.
- Kessel, N.T.J.M. van & Wieringen, A.M.L. van (1997). Onderwijsvoorzieningen en schoolkeuze. In A. Dijkstra, J. Dronkers, & R. Hofman (red.), *Verzuiling in het onderwijs* (pp. 84-115). Groningen/Amsterdam: Wolters-Noordhoff.
- Kind op Maandag* 12 februari t/m 24 maart 2008. Amersfoort: NZV Uitgevers.
- Kind op Maandag* 25 maart t/m 12 mei 2008. Amersfoort: NZV Uitgevers.
- Klaver, M. & Versteeg, P. (2007). Evangelisering als proces van religieuze verandering. *Praktische theologie* 34 (2), 169-182.
- Kley, P. van der & Felling, A. (1989). Onderwijs en subculturele oriëntaties. In P. Vogel, *De school. Keuzen en kansen*. (39-59). Muiderberg: Coutinho.

- Koeven, E. van & Leeman, Y. (2010). Dilemma's van burgerschapsvorming in het protestants christelijk basisonderwijs: de keuze van kinderliteratuur. *Pedagogiek* 30 (2), 101-120.
- Kunneman, H. (1996). Normatieve professionaliteit: een appel. *Sociale interventie* 5 (3), 108-112.
- Kuyper, Sjoerd (2009). *Over het nieuwe uitgeven en mijn oude schrijversneus*. Annie M.G. Schmidtlezing. Leiden, 13 mei 2009.
- Leeman, Y. & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Leeman, Y., Wardekker, W. & Majoor, D. (2007). *Pedagogische kwaliteit op de kaart*. Baarn: HB-uitgevers.
- Leeuw, B. van der, Israel, T., Pauw, I., & Schaufeli, A. (2009). *Kennisbasis Taal Lerarenopleiding Basisonderwijs*. HBO-raad.
- Leih, H. (1991). Protestants-christelijk bibliotheekwerk. In R. Kraan, H. Leih, A. Onstenk, & G. Peelen, *Omzien met een glimlach. Aspecten van een eeuw protestantse leescultuur*. (77-146). Den Haag: NBLC.
- Lierop, H. van (2006). *Jeugdliteratuur en andere media. Cultuureducatie in woord en beeld. Bijdragen aan het gelijknamige symposium op 25 januari 2006*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Lierop-Debrauwer, H. van (1990). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon. (dissertatie)
- Lierop-Debrauwer, H. van (2004). Geloven en geloven is twee. Over het boek van alle dingen van Guus Kuijer. *Tsjip/Letteren* 14 (3), 10-13.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park London New Delhi: Sage Publications.
- Linders, J. Staal, J., Tromp, H. & Vos, J. (1995). *Het ABC van de jeugdliteratuur. In 250 schrijversportretten van Abcoude naar Zonderland*. Groningen: Martinus Nijhoff uitgevers.
- Linders-Nouwens, J., Staal, J., Tromp, H., & Vos, J. *Lexicon van de jeugdliteratuur (1982...)*. Alphen aan den Rijn, Brussel: Samsom, Wolters-Noordhoff.
- Lolkema, M. & Prins, A. (2005). *Christelijke kinderboeken in beweging. Een overzicht (1995-2005)*. Zoetermeer: Mozaiek.
- Lyotard, J.F. (1987). *Het postmodernisme uitgelegd aan onze kinderen*. Kampen: Kok Agora.
- Matzken, R.H. & Nijburg, A. (1990). *Kind en occultisme. (je moet niet) spelen met het occulte*. Hilversum: Stichting Moria.
- Matzken, R.H. & Nijburg, A. (1992). *Rijp en gifgroen. 1800 kinder- en jeugdboeken getoetst*. Amersfoort: Vereniging Bijbel & Onderwijs.

- Matzken, R.H. & Nijburg, A. (1995). *Rijp en gifgroen. Handreiking kinder- en jeugdlektuur. 2400 kinder- en jeugdboeken getoetst*. Vereniging Bijbel & Onderwijs.
- Matzken, R.H., & Nijburg, A. (1999). *Rijp zonder gifgroen*. Vereniging Bijbel & Onderwijs.
- Matzken, R.H, Nijburg, A.& Kerkhof, V.I. (1991). *Het occulte is dichtbij. Invloeden op het spelende en kijkende kind*. Leiden: Groen en Zoon.
- Maeyer, J. De, Ewers, H. H., Ghesquière, R., Manson, M., Pinsent, P., & Quaghebeur, P. (2005). *Religion, Children's Literature and Modernity in Western Europe 1750-2000*. Leuven: University Press.
- Meelis-Voorma, T., Moolenaar, P., & Overmeijer, H. (2001). *Leren lezen-laten lezen. Werken met literaire genres op school*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Miedema, S. (2006). *Religie in het onderwijs. Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema.
- Ministerie Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen (2007). *Scholen voor morgen. Op weg naar duurzame kwaliteit in het onderwijs*. Den Haag.
- Mooren, P. (2000). *Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen: SUN. (dissertatie)
- Mooren, P. (2006). Een kerk zonder kinderen, De plaats van de jeugdliteratuur binnen de institutionele analyse van het literaire veld. *Literatuur zonder Leeftijd* 20 (71), 106-117.
- Morrison, T.G., Jacobs, J.S, & Swinyard, W. (1999). Do Teachers Who Read Personally Use Recommended Literacy Practices in Their Classrooms? *Reading Research and instruction*, 38(2), 81-100.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2005). Improving Schools in Socio-Economically Disadvantaged Areas: A Review of Research Evidence. In P. Clarke, *Improving Schools in Difficulty*. London: Continuum.
- Narvaez, D. (2002). Does Reading Moral Stories Build Character? *Educational Psychology Review* 14 (2), 155-171.
- Noddings, N. (2005). *What have we learned? Educating citizens for global awareness*. New York: Teacher College Press.
- ODIHR (2008). Toledo guiding principles on teaching about religion and beliefs in public schools: executive summary. *Intercultural Education* 19(1), 83-87.
- Oers, B. van, & Janssen-Vos, F. (1992). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Otter, M. (1998). *Voorlezen en jeugdboeken in de curricula van de pabo's*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Pennen, W. van der & Heuvel, J. van den (2006). Van “De kleine vuurtoren” naar “Boek en Jeugd Online”: een indruk van 80 jaar boekengids. *Literatuur zonder Leeftijd* 20 (71), 35-54.
- Piek, K. (1995). *Zoveel lezen we (niet)*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Pike, M. (2007). Transactional Reading as Spiritual Investment. *Journal of Education & Christian Belief* 11(2), 83-94.
- Raywid, M.A. (1984). Perspectives on the Struggle Against Indoctrination. *The Educational Forum* 48 (2), 137-153.
- Reichman, H. (2001). *Censorship or Selection. Issues and Answers for Schools*. American Library Association.
- Rietveld-van Wingerden, M. (1984). *Gedenk aan uwen Schepper in de dagen uwer jongelingschap. Geschiedenis van de protestantse kinderliteratuur van 1845-1920*. Den Haag: NBLC.
- Rietveld-Van Wingerden, M. (1992). *Voor de lieve kleinen. Het jeugdtijdschrift in Nederland 1757-1942*. Den Haag: NBLC. (dissertatie)
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Roegholt, S. (1995). *Meerperspectiefisch onderwijs*. Amsterdam. (dissertatie)
- Roest, H. de & Stoppels, S. (2007) Evangelisering binnen de gevestigde kerken. *Praktische theologie* 34 (2), 163-193.
- Samenwerkingsverband Christelijke Bibliotheken (z.d). (<http://www.christelijke-bibliotheken.nl> (10 maart 2009))
- Samenwerkingsverband Christelijke Bibliotheken (z.d). De kinderen van de binnentuin (recensie) <http://www.christelijkebibliotheken.nl/recensies/onze-schrijvers/duin-lieke-van/de-kinderen-van-de-binnentuin.html> (10 mei 2010)
- Sanders, Y. & Gilling, A. (2006). *Leesgedrag leerkrachten basisonderwijs. Onderzoek ter gelegenheid van de Nationale voorleeswedstrijd*. Amsterdam: TNS/NIPO.
- Schenk, W.J.H. (1963). *Jeugdboek en school. Leergang voor Nederlandse taal en letterkunde deel V*. Groningen: J.B. Wolters.
- Schoonderwoerd den Bezemer, R. van (2001). *Vroom en Vrij. De geschiedenis van de vrijzinnig protestantse jeugdliteratuur in Nederland*. Den Haag: Biblion.
- Schoonderwoerd den Bezemer, R. van (2003). “Daar vertellen ze op de zondagschool van Roodkapje”. De vrijzinnig protestantse jeugdliteratuur in Nederland. In J. Dane, & G. Harinck (red.), “*Bouwsel voor 't leven*”. *De traditie van de protestantse kinderliteratuur*. (pp. 57-75). Zoetermeer: Uitgeverij Meinema.
- Schram, D. (1999). Literatuur-normen en waarden- lezen. In P. Mooren, H. van Lierop-Debrauwer, & A. de Vries, *Morele verbeelding. Normen en waarden in de jeugdcultuur* (pp. 9-19). Tilburg: Universiteit Tilburg.

- Schram, D. (2006). De empirische blik. In R. Soetaert (red.), *De cultuur van het lezen* (pp. 75-82). Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Selman, R. (2003). *The promotion of social awareness. Powerfull lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- Senland, A. & Vozzola, E. (2005). "The Devil Made Them Read It: Biblical Families and Harry Potter". (*presentatie op de 30e conferentie van de Association for Moral Education*).
- Senland, A. & Vozzola, E. (2007). Christian Perspectives on Harry Potter. Tool of Satan or Christian Parable? *Journal of Research in Character Education* 5 (2), 149-166.
- Share, D. L. & Stanovich, K.E. (1995). Cognitive processes in early reading development: A model of acquisition and individual differences. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology* 1,1-57.
- Smartreading. <http://www.smartreading.nl> (9 juni 2009).
- Sterck, M. de (1988). *Schrijver gezocht. Jeugdboekengids. Encyclopedie van de jeugdliteratuur*. Lannoo/Van Holkema & Warendorf.
- Stilma, L.C. (1987). *De school met den Bijbel in historisch-pedagogisch perspectief. Onstaan en voortbestaan van het protestants-christelijk lager onderwijs in Nederland*. Nijkerk: Intro. (dissertatie)
- Sijstra, J., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2002). *De derde taalpeiling einde basis-onderwijs. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: CITO (PPON-reeks nr.19).
- Veen, T. de (2008). "Ik blijf schrijven wat ik wil schrijven". Paul van Loon, Koos Meinderts en Bart Moeyaert. Vijftewintig jaar schrijverschap. *Lezen* 3 (2), 4-7.
- Vereniging Bijbel & Onderwijs [z.j.]. *Herrie om Harry (Potter), terecht of niet?* (brochure).
- Vereniging Bijbel & Onderwijs [z.j.]. *Is het echt wat Harry doet?* (brochure)
- Vereniging Bijbel & Onderwijs [z.j.]. *Nee tegen magie in de kinderboeken. Nee tegen de toveracademie*. (brochure).
- Vereniging Bijbel & Onderwijs [z.j.]. *Waarheen rijdt de griezelbus?* (brochure)
- Vereniging Bijbel & Onderwijs (2005). *Haal uw kind van school!* (open brief ouders Anne Nijburg, 8 februari 2005).
- Vereniging Bijbel & Onderwijs (2005). *Sluit de school!* (open brief scholen Anne Nijburg, 8 februari 2005).

- Vereniging Bijbel & Onderwijs. *Mission Statement Vereniging Bijbel & Onderwijs* (http://www.bijbelonderwijs.nl/index.php?view=article&id=247%3Awelkom-bij-de-vereniging-bijbel-a-onderwijs&option=com_content&Itemid=60 (24 juni 2010)).
- Vereniging Bijbel & Onderwijs (z.d). *Positief Christelijk Onderwijs* (<http://www.bijbelonderwijs.nl/item=broch:positiefchristelijkonderwijs> (10 juni 2010))
- Vereniging Bijbel & Onderwijs (z.d). *Schrijfdans, een beoordeling*. http://www.bijbelonderwijs.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=231:-schrijfdans-een-beoordeling&catid=39:alle-artikelen&Itemid=60 (24 juni 2010)
- Vereniging Bijbel & Onderwijs (z.d). *Smartreading op een christelijke school*. [http://www.bijbelonderwijs.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=927:smart-reading-op-een-christelijke-school-\(reactie-ouders\)&catid=39:alle-artikelen&Itemid=60](http://www.bijbelonderwijs.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=927:smart-reading-op-een-christelijke-school-(reactie-ouders)&catid=39:alle-artikelen&Itemid=60) (24 juni 2010).
- Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande ontwikkeling van risicolezers. Lectorale rede uitgesproken op 20 januari 2009*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein, Onderwijscentrum Twente, Expertis Onderwijsadviseurs.
- Veugelers, W. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek. (oratie)
- Volman, M.L.L. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen*. Amsterdam: Onderwijscentrum VU.
- Vos, J. (1990). *Jeugdliteratuur*. Gorinchem: De Ruiter.
- Vos, E. & Keuken, E. (1984). *Werken aan schoolidentiteit. Beschrijving en verantwoording van een aanpak*. Hoevelaken/Utrecht: CPS/Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht.
- Vreeburg, B. (1997). Religieuze socialisatie en onderwijsverzuiling. In A. Dijkstra, J. Dronkers, & R. Hofman (red.), *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse* (185-225). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vries, A. de (1989). *Wat heten goede kinderboeken? Opvattingen over kinderliteratuur in Nederland sinds 1880*. Amsterdam: Querido. (dissertatie)
- Vries, A. de (1991). Vier benaderingen van de jeugdliteratuur. Een aangepast schema. *De Nieuwe Taalgids* 84 (4), 303-312.
- Wang, J. en Guthrie, J. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2),162-186.

- Werkgroep Christelijke Kinderboeken (z.d) <http://www.christelijkekinderboeken.nl>
- Westerman, W. (2001). *Ongewenste objectiviteit. Onderwijs in geestelijke stromingen in historisch en vergelijkend perspectief*. Kampen: Uitgeverij Kok. (dissertatie)
- Wolff, A. de (2000). *Typisch Christelijk. Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar vormgeving*. Kampen: Kok. (dissertatie)
- Wolff, A. de (2006). Religie, fundamentalisme en burgerschap. In S. Miedema, & G.D. Bertram-Troost (red.), *Levensbeschouwelijk leren samenleven (155-170)*. Zoetermeer: Meinema.
- Wonderland. De wereld van het kinderboek*. (2002). Zwolle, Den Haag: Waanders, Koninklijke Bibliotheek.
- Yin, R.K. (2003). *Applications of casestudy design*. Thousands Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Ziehe, T. (2000). School and youth: a differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 8 (1), 54-63.
- Zondag, H.J. (1993). *Een taal met ruimte, onderwijsgeevenden van confessionele basisscholen. Persoonlijke levensbeschouwing, houding tegenover het godsdienstonderwijs en relatie met rolzenders*. Nijmegen: UDN.

GERAADPLEEGDE BERICHTEN UIT KRANTEN EN WEEKBLADEN

- Trouw*, 6 september 1994. Uitgevers investeren minder. CPNB noemt aanval op thema Kinderboekenweek uit de tijd.
- Reformatorisch dagblad*, 26 april 2000. Zorgen over een verslaafde vader.
- Reformatorisch dagblad*, 24 augustus 2004. De wasmachineogen van Fijnders.
- EO-visie*, 27 april 2005. In de ban van 'De Toveracademie'. Kinderboekenweek 2005 in teken van magie.
- de Volkskrant*, 13 mei 2005. 'Duivels' thema kinderboekenweek.
- Trouw*, 19 juni 2004. Wie was Jezus eigenlijk? 'Verhalen met een preekje'.
- de Stentor*, 15 september 2005. Christelijk kinderboek uit verdomhoekje.
- Trouw*, 5 oktober 2005. Orthodox 'nee' tegen toveracademie.
- Algemeen Dagblad*, 19 oktober 2005. Ingezonden brief
- Reformatorisch dagblad*, 28 december 2005. Met praatjes, laatst, vijfje!
- de Volkskrant*, 18 januari 2011. Fantasie van uw kind ligt onder vuur.

LIJST VAN GENOEMDE KINDERBOEKEN

- Arnoldus, Henri (1954...). *Tup en Joep*. Meppel: Uitgeverij De Eekhoorn.
- Beckman, Th. (1986). *Kinderen van Moeder Aarde*. Amsterdam: Lemniscaat.
- Berg, J.W. van den (1991). *Nisho, de zoon van het opperhoofd*. Houten: Den Hertog.

- Biegel, Paul (1969). *De tuinen van Dorr*. Haarlem: Uitgeverij Holland.
- Biegel, Paul (1974). *De vloek van Woestewolf*. Haarlem: Uitgeverij Holland.
- Blyton, Enid (1943). *De Vijf*. Haarlem: H.W.J. Becht.
- Cazemier, Caja (2002). *De eerste keer*. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf.
- Cramer-Schaap, D.A. (1994). *Bijbelse verhalen voor jonge kinderen*. (hertaling Lieke van Duin). Amsterdam: Ploegsma.
- Crossley-Holland, Kevin (2000). Arthur. *De zienersteen*. Amsterdam: Lemniscaat.
- Dahl, Roald (1982). *De Heksen*. Baarn: De Fontein.
- Dahl, Roald (1983). *De GVR*. Baarn: De Fontein.
- Dahl, Roald. *Sjakie en de grote glazen lift*. Baarn: De Fontein.
- Dragt, Tonke (1962). *De brief voor de Koning*. Amsterdam: Leopold.
- Duin, Lieke van (2004). *De kinderen van de binnentuin*. Zoetermeer: Mozaïek
- Eykman, Karel (1969). *De werksters van half vijf en andere gelijkenissen*. Amsterdam: Thomas Rap.
- Eykman, Karel (1982). *Hoor eens even. Verhalen van Jezus voor kleuters bewerkt*. Ede: Zomer & Keuning.
- Fabricius, Johan (1924). *De scheepsjongens van Bontekoe*. 's Gravenhage: Leopold (eerste druk 1924).
- Goudgele garven, nieuwe serie frisse leeslessen voor christelijke scholen voor het vierde leerjaar* [z.j.] Meppel: Stenvert & zoon.
- Hagen, Hans en Harrie Geelen (1995). *Stilte aub, ik denk aan de kip*. Amsterdam: Van Goor.
- Heymans, Annemie en Margriet (1991). *De prinses van de moestuin*. Amsterdam: Uitgeverij Querido.
- Heymans, Margriet (1988). *Lieveling boterbloem*. Amsterdam: Uitgeverij Querido.
- Hogeweg, Margriet (1999). *De God van oma Vanouds*. Amsterdam: Lemniscaat.
- Hub, Ulrich en Jörg Mühle (2008). *Om acht uur bij de Ark*. Amsterdam: Lemniscaat.
- Hulst, W.G. van de (1933). *Rozemarijntje*. Nijkerk: Callenbach.
- Hulst, W.G. van de (1947). *Het grote voorleesboek*. Nijkerk: Callenbach.
- Hulst, W.G. van de (1910). *Jaap Holm en z'n vrinden*. Nijkerk: Callenbach.
- Hulst, W.G. van de (1936-1948). *Inde Soete Suikerbol*. Nijkerk: Callenbach.
- Hulst, W.G. van de (1919). *Peerke en zijn kameraden*. Nijkerk: Callenbach.
- Klapwijk, Vrouwke (1997). *Bas bij de brandweer*. Nijkerk: Callenbach.
- Koesveld, Henk (2005). *De kleurvogel*. Barneveld: De Vuurbaak. (Actieboek bij de Christelijke Kinderboekenmaand 2005)
- Kijkbijbel* (1992). Kees de Kort. Heerenveen: Jongbloed.
- Kraan, Hanna (1990). *Verhalen van de boze heks*. Amsterdam: Lemniscaat.

- Kruis, Jan en Willem Wilmink (1991). *Jan, Jans en de kinderen. Kerstverhalen*. Doorwerth: Joop Wiggers Produkties.
- Kuijjer, Guus (1979) *Een hoofd vol macaroni*. Amsterdam: Uitgeverij Querido.
- Kuijjer, Guus (1999) (1999). *Voor altijd samen, amen*. Amsterdam: Uitgeverij Querido.
- Kuijjer, Guus (2004) (2004). *Polleke*. Amsterdam: Uitgeverij Querido.
- Kuijjer, Guus (2004) (2004). *Het boek van alle dingen*. Amsterdam: Uitgeverij Querido.
- Kuyper, Sjoerd (1997). *Robin en God*. Amsterdam: Leopold.
- Laan, Dick (1939-1977). *Pinkeltje*. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf.
- Lewis, C.S. (2002). *De Kronieken van Narnia. Het neefje van de tovenaars*. Nijkerk: Callenbach (uit het Engels vertaald 1958).
- Lindgren, Astrid (1974). *De gebroeders Leeuwenhart*. Amsterdam: Ploegsma.
- Lindgren, Astrid (1972) *Pippi Langkous*. Amsterdam: Ploegsma.
- Loon, Paul van (1992). *De Griezelbus*. Amsterdam: Elzenga.
- Loon, Paul van (1997). *Dolfje Weerwolfje*. Amsterdam: Leopold.
- Loon, Paul van (2007). *Ontsnapt uit de Dode Hoek*. CPNB.
- Meiden, Willem van der (2003). *Geheimschrift: 40 sleutelverhalen bij teksten uit de Bijbel*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Milne (1951). *Winnie de Poeb*. Amsterdam: Van Goor (eerste druk, 1929).
- Mous, Mirjam (2001). *Goed fout!* Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Offringa, Baukje (1991). *De gouden sleutel. Verhalen bij thema's uit de bijbel*. Zoetermeer: Mozaiek.
- Oomen, Francine (1999). *Lang leve de computerheks*. Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Oomen, Francine (2003). *Het geheim van Lena Lijstje*. Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Oomen, Francine (2004). *Hoe overleef ik mijn eerste zoen?* Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Oomen, Francine (2000). *Hoe overleef ik de brugklas?* Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Op reis in sprookjesland*. [z.j.]. Vroom & Dreesmann.
- Pelgrom, Els (1984). *Kleine Sofie en Lange Wapper*. Amsterdam: Uitgeverij Querido.
- Preussler, Ottfried (1971). *Meester van de zwarte molen*. Amsterdam: Lemniscaat.
- Prins, Piet (1953) *Snuf de hond*. Groningen: De Vuurbaak.
- Provoost, Anne (2001). *Arkvaarders*. Amsterdam: Uitgeverij Querido.
- Roos, H. de (1948-1979). *De Kameleon*-reeks. Alkmaar: Kluitman.

- Rowling, J.K. (1999). *Harry Potter en de Geheime Kamer*. Amsterdam/Antwerpen: De Harmonie/Standaard.
- Rowling, J.K. (2007). *Harry Potter en de Relieken van de Dood*. Amsterdam/Antwerpen: De Harmonie/Standaard.
- Schubert, Ingrid en Dieter (1986). *Platvoetje*. Amsterdam: Lemniscaat.
- Sendak, Maurice (1968). *Max en de Maximonsters*. Amsterdam: Lemniscaat.
- Slee, Carry (1994). *Ridder Schijtebroek*. Amsterdam: Van Holkema & Warendorf.
- Slee, Carry (2007). *Timboektoe Rules!* Amsterdam: Carry Slee en Foreign Media Group.
- Smit, Niki (2007). *100% Love*. Baarn: De Fontein.
- Stine, R.L. (1996). *Horrorland*. Alkmaar: Kluitman.
- Strutton, Hesba (2002). *Jessica's eerste gebed*. Nijkerk: Callenbach. (Eerste druk, 1868).
- Terlouw, Jan (1972). *Oorlogswinter*. Amsterdam: Lemniscaat.
- Tiernan, Cate (2003). *De Heksenkring*. Amsterdam: Uitgeverij M.
- Tolkien, (1956) *In de Ban van de Ring*. Utrecht: Het Spectrum.
- Velthuijs, Max (1991). *Kikker en het vogeltje*. Amsterdam: Leopold.
- Velthuijs, Max (1993). *Kikker en de vreemdeling*. Amsterdam: Leopold.
- Verschuur, Rita (2005). *Moeder, God en ik*. Amsterdam: Van Goor.
- Vriens, Jacques (2000). *De Dikke meester Jaap*. Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Vriens, Jacques (1999). *Achtstegroepers huilen niet*. Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Vries, Anke de (1998). *Blauwe plekken*. Amsterdam: Lemniscaat.
- Vries, Anne de (1951-1958). *Reis door de nacht*. Nijkerk: Callenbach.
- Vries, Anne de (1935). *Bartje*. Nijkerk: Callenbach.
- Wigersma, Tanneke (2004). *Acht dagen met Engel*. Amsterdam: Lemniscaat.
- Zuiderveld, Elly (2001). *De Sleutel van Andermansland*. Nijkerk: Callenbach.
- Zuiderveld, Elly (2002). *Maarten en het witte paard*. Nijkerk: Callenbach.



De Hogeschool Windesheim in Zwolle heeft dit onderzoek mede gefinancierd.