

## 9. Uitgedaagd?

Misschien dat u na het lezen van deze tekst zelf ook kwesties heeft bedacht? Kom dan naar de workshop *Catcher in the Cloud* en laat van u horen!

### Referenties



Brillenburger-Wurth, K. & A. Rigney (eds.) (2009). *Het leven van teksten. Een inleiding in de literatuurwetenschap*. Amsterdam: UP.

Cobussen, M. (2002). 'Deconstruction in Music'. Rotterdam. Online raadpleegbaar op: [www.cobussen.com](http://www.cobussen.com).

Duyvendak, L. & S. Pieterse (2009). *Van spiegels en vensters. De literaire canon in Nederland*. Hilversum: Verloren.

Langenhuisen, H. (2015). "De spelende leerling". Online raadpleegbaar op: <https://www.leraar24.nl/dossier/5458/games-in-het-onderwijs>.

Prensky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. New York: PH.

Song, H. e.a. (2013). "The effects of competition and competitiveness upon intrinsic motivation in exergames". In: *Computers in human behavior*, 29 (4), p. 1702-1708.

Velzen, J. van (2015). "Spelen met de letteren". In: *TROUW*, 17 juni 2015.

---

## Ronde 5

Frauke Pauwels  
Universiteit Antwerpen  
Contact: [frauke.pauwels@gmail.com](mailto:frauke.pauwels@gmail.com)

## Dissectie van een tekst: literaire non-fictie in het klaslokaal

### 1. Inleiding

Kan literaire non-fictie de brug slaan naar literatuur voor leerlingen die, vanuit hun sociale achtergrond of interesses, niet of nauwelijks naar fictie neigen? Het lijkt het proberen waard. Nederland maakt zich zorgen om toenemende leesachterstanden bij jongens (Van Lenteren 2014: 4); in Vlaanderen wees een onderzoek naar leesgedrag en

leesattitude erop dat informatieve boeken vaker en liever gelezen worden in gezinnen waarin de ouders niet hoog opgeleid zijn (Van Coillie & Raedts 2014: 66). Ook in mijn klaspraktijk bleken hardnekkige niet-lezers vaak wel te vinden voor non-fictie.

Tegelijk klinkt de roep om gedegen literatuuronderwijs steeds luider. En terecht! Vorig jaar nog wees Van Iseghem in zijn pleidooi voor literatuuronderwijs op het belang van het literaire, waarin “de vervreemding” zijn ingang vindt en “de traditionele één-op-één-verhouding tot de werkelijkheid” wordt losgelaten (2014: 164). De omkering van vertrouwde kenmerken, de onverwachte perspectieven en de uitwisseling tussen ‘praktijk’ en ‘theorie’, of leven en tekst, zetten inderdaad een krachtig leerproces in gang (Nikolajeva 2014: 24-25).

Literaire non-fictie slaagt erin beide – schijnbaar gescheiden – werelden te combineren en ‘verliteraart’ de realiteit. “Anders gezegd: de auteur benadert de objectieve werkelijkheid op een subjectivistische wijze, als een fictieschrijver dus” (Van den Hoven 2011: 117). Precies die benadering maakt deze teksten interessant: ze leggen bloot hoe ‘register’, ‘stijl’ en ‘typische verhaalelementen’ de lezer beïnvloeden – sterker nog: hoe ‘beeldspraak’ en ‘verhalen’ bepalend zijn voor ons denken.

In mijn presentatie neem ik enkele literaire en (populair-)wetenschappelijke teksten over natuur en wetenschap onder de loep, en wijs ik op (de rol van) vreemde botjes in het skelet. Vanuit het idee dat goed taal- en literatuuronderwijs vertrekt van goede en boeiende teksten, wil ik u overtuigen van de mogelijkheden van jeugd-literaire non-fictie, waarbij literatuuronderwijs gekoppeld kan worden aan lees- en schrijfvaardigheid. In het korte bestek van deze tekst licht ik er enkele elementen uit.

## 2. Literaire non-fictie: en mengelmoesje

De erkenning van literaire non-fictie in kinder- en jeugdliteratuur kwam in Vlaanderen en Nederland pas de laatste jaren echt op gang, met bekroningen en lovende recensies voor informatieve boeken van onder meer Ditte Merle (*Wild verliefd*, Gouden Uil jeugdliteratuur 2010), Bibi Dumon Tak (*Winterdieren*, Gouden Griffel 2012) en Jan Paul Schutten (*Het raadsel van alles wat leeft en de stinksokken van Jos Grootjes uit Driel*, o.a. Nienke Van Hichtum-prijs 2013 en Gouden Griffel 2014).

Recensenten wijzen op ‘speelse vergelijkingen’, ‘een vleugje verbeelding’, ‘een directe toon’, ‘beeldend en spreektaalig taalgebruik’ en ‘teksten als spannende verhalen’. Wie een uitgebreider corpus doorneemt, merkt inderdaad hoe de communicatiesituatie, het beeldende taalgebruik en de inzet van narratieve elementen (zoals ‘personages’ en ‘de tijdruimtelijke setting’) afwijken van het doorsnee informatieve boek. Precies de combinatie van feiten en fictionalisering, via ‘antropomorfe personages’, ‘een subjectief verteller’ of ‘een bijzondere setting’, maken literaire non-fictie tot een uitgelezen onderzoeksobject voor de klas. Klopt het, bijvoorbeeld, dat dieren, net als mensen, worstelen met identiteit?

“Het zal je maar gezegd worden: dat je niet klopt. Dat je een zoogdier bent, met vogel-trekjes en reptielengedrag. Dat je een mengelmoesje bent van een eend, een bever en een mol. Dat je eigenlijk op alles en iedereen lijkt, behalve op jezelf” (Dumon Tak & van der Weel 2006: 57).

Deze beschrijving van het vogelbekdier lijkt wel een metafoor voor non-fictie in de jeugdliteratuur. De schrijver heeft immers een tweeledige betrachtting: naast de aandacht voor feiten, is er de bekommernis om de leesbeleving. De vertrouwelijke spreektoon van Dumon Tak druist in tegen het gebruikelijke informatieve register dat gekenmerkt wordt door meervouden of door een zelfstandig naamwoord met lidwoord, als verwijzing naar een specifieke soort (hier: het vogelbekdier) waaraan bepaalde eigenschappen worden toegekend. Die zijn doorgaans geformuleerd in de tegenwoordige tijd en worden daardoor als feitelijk geïnterpreteerd (Ryan 2001: 163). Echter, in het fragment van Dumon Tak is er een verschuiving van ‘soort’ naar ‘individu’, dat door het gebruik van de jij-vorm zowel de geadresseerde omvat als het geïndividualiseerde vogelbekdier. De bijzondere eigenschap van het vogelbekdier, namelijk de gecombineerde kenmerken van verschillende diersoorten, wordt verpakt als een hypothetische denkoefening, gericht aan de lezer.

### 3. Het zal je maar gezegd worden: de verteller en het personage

Geen verhaal kan zonder verteller. Anders dan in hedendaagse (jeugd)literaire fictie, waar de verteller doorgaans samenvalt met een personage, is de verteller in literaire non-fictie opvallend aanwezig. Laten we een eenvoudig voorbeeld nemen:

“Oké, daar komt-ie, het *meest gehate* beest op aarde, de teek, die *gluiperd* die zijn snuit met weerhaken door je vel heen boort en dan *lekker* een paar dagen gaat zitten drinken van je bloed, en *als dank* een ziekte achterlaat. *Als je pech hebt dan*” (Dumon Tak & van der Weel 2013: 79).

De aanwezigheid van een verteller is duidelijk gemarkeerd (wat het makkelijk maakt om begrip aan te brengen, als dat nog nodig zou zijn). Daarop wijst niet alleen de start, het gerapporteerde wordt ook subjectief en evaluatief gekleurd (zie mijn cursivering). Door de aanvangswoorden, de aanspreking van een jij-persoon en het ritme van de zinnen krijgt de vertelling bovendien kenmerken van mondelinge communicatie. De commentaren van de verteller enerzijds en de evocatie van een lezer of luisteraar anderzijds wekken de illusie van een gesprek of van direct contact tussen leerling en ‘meester’.

Van die vaststelling is het een kleine stap naar gesprekken over objectiviteit en subjectiviteit. Een zorgvuldige analyse van het register maakt duidelijk hoe beladen taal is, en de expliciete aanwezigheid van een subjectieve verteller nodigt leerlingen uit om kritisch om te gaan met bronnen.

Naast de verteller, is ook het personage een belangrijk narratief element. Terwijl non-fictie het dier doorgaans zal beschrijven als soort, als klasse, is het narratieve personage per definitie een individueel wezen. Literaire non-fictie sluist consequent een of meerdere personages de tekstuele wereld binnen. Dat kan door de meest voor de hand liggende karakteriseringstechniek, namelijk een historische of fictieve naam toekennen, of door de soortnaam te verheffen tot familienaam. Door een naam toe te kennen, erkennen we een wezen als individu. Ook in metaforen en vergelijkingen worden dieren sterk vermenschlijkt of geportretteerd als fantasiewezens. Noemt Dumon Tak de hengselvis bijvoorbeeld “een monster” met “enorme ogen, buitensporig grote kaken en tanden als zwaarden” en situeert ze dat wezen bovendien “in de waanzinnige duisternis van de diepzee” (Dumon Tak & van der Weel 2006: 14), dan nodigt ze de lezer als het ware uit om de wereld van de hengselvis te beleven als een fantasiewereld.

Een dergelijke leeshouding gaat op het eerste gezicht lijnrecht in tegen de intentie van non-fictie. Toch wordt precies die herpositionering in de literaire kritiek in tal van metaforen en vergelijkingen verbonden aan de leeservaring die literaire non-fictie biedt: de verdieping of onderdompeling in een andere wereld (*immersion*), “alsof al dat mooie, verrassende en interessante voor je ogen ontdekt wordt” (Juryrapport Van Hichtum).

## Referenties

- Coillie, J. Van & M. Raedts (2014). “Boekenbeesten en digikids. Een onderzoek naar de leesattitude, het (digitale) leesgedrag en de vrijetijdsbesteding van Vlaamse kinderen tussen 9 en 12”. In: *Literatuur zonder leeftijd*, 28 (93), p. 60-80.
- Dumon Tak, B. & F. van der Weel (ill.) (2006). *Bibi's bijzondere beestenboek*. Amsterdam: Querido.
- Dumon Tak, B. & F. van der Weel (ill.) (2013). *Bibi's doodgewone dierenboek*. Amsterdam: Querido.
- Hoven, P. van den (2011). *Jeugdliteratuur bestaat niet. Of de voort-durende strijd om het kinderboek*. Tiel/Leidschendam: Lannoo Campus/Biblio.
- Iseghem, J. van (2014). “Moet dat nu echt, die literatuur?”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.) (2014). *Achtentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 160-168.
- Lenteren, Pj. Van (2014). “Jongens, hoe krijgen we jullie aan het lezen?”. In: *Lezen*, 9 (3), p. 4-6.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam: John Benjamins.

Ryan, M.L. (2001). *Narrative as Virtual Reality. Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore: John Hopkins.

## Ronde 6

---

*Ad van der Logt*  
*ICLON, Universiteit Leiden*  
*Contact: logt@iclon.leidenuniv.nl*

### Gedifferentieerde lessen ontwerpen met een hele taak eerst

Laat ik beginnen met een ander belangrijk domein van ons vak: 'leesvaardigheid'. En laat ik inzoomen op tekstverbanden. Hoe pakt een docent dat aan? Volgt hij de methode, waarin de leerlingen allereerst een schema gepresenteerd krijgen met veelvoorkomende verbanden met bijbehorende signaalwoorden? Nodigt hij de leerlingen vervolgens uit om een tekst oriënterend te lezen en op zoek te gaan naar het onderwerp en de hoofdgedachte van de tekst? En vormt het intensief lezen van de tekst met het beantwoorden van 20 vragen over verbanden en signaalwoorden de afsluiting van het leesproces? Gebruikt hij de mogelijkheid tot differentiatie die de methode hem biedt? Voor de begaafde leerlingen is er nog een uitdagende slotopdracht:

Vraag 21.

De tekst bevat nog meer verbanden dan in de vragen hiervoor aan bod zijn gekomen. Noteer nog twee verschillende verbanden en ook de signaalwoorden die de verbanden aangeven.

En de volgende lessen herhaalt onze docent, als hij de methode blijft volgen, nog twee keer dezelfde soort oefeningen. Wil hij dat? Of kan het ook anders?

Wat gebeurt er als dezelfde docent de leerlingen een in stukken geknipte tekst aanbiedt en aan hen de opdracht geeft om die fragmenten in de juiste volgorde te leggen? Zou het niet interessant zijn om de leerlingen hun verschillende keuzes te laten verantwoorden? En welke argumenten krijgt de docent dan te horen? Hoeveel moet hij dan nog uitleggen? En op welk denkniveau – denk bijvoorbeeld aan de taxonomie van Bloom – worden de leerlingen aangesproken? Wat is het verschil met wat er door de methode wordt voorgesteld?

Omdat onze docent niet altijd teksten kan blijven verknippen of woorden en zinnen weg kan laten (*cloze test*), kan hij zijn leerlingen, zonder instructie vooraf, de opdracht geven om een tekst samen te vatten. Dat is, net zoals het verknippen van een tekst in