

HET GEHEIM VAN FICTIE

LITERAIRE COMPETENTIE IN GROEP VIJF VAN HET BASISONDERWIJS



UNIVERSITEIT VAN TILBURG
KUNST- EN CULTUURWETENSCHAPPEN
JEUGDLITERATUUR (MA)

TINY LA ROI



Het geheim van fictie

Literaire competentie in groep vijf van het basisonderwijs

Universiteit van Tilburg
Kunst- en Cultuurwetenschappen
Jeugdliteratuur (MA)

Naam : C. la Roi

Studentnummer : 1248595

Scriptiebegeleider : Dr. J.A. van der Pol

Examencommissie: Prof. Dr. W.L.H. van Lierop-Debrauwer

: Dr. J.A. van der Pol

Datum : 15 oktober 2012

© Het verhaal 'Eekhoorn leest!' (Bijlage 5) en de bijbehorende illustraties (opgenomen in hoofdstuk 3 en 4) zijn met toestemming van uitgeverij De Eenhoorn overgenomen uit: *Dikke Vrienden* (Nils Smit & Elisah De Bruycker, 2010).

Het verhaal 'Prins Langereis en de vuurvogel' (Bijlage 6) is met toestemming van de auteur Imme Dros overgenomen uit: *Wegwezen!* (Diverse auteurs, 2011).

Het verhaal 'Asfalt en Draadjes' (Bijlage 7) is met toestemming van de auteur Do van Ranst overgenomen uit: *Wegwezen!* (Diverse auteurs, 2011).

De omslagillustratie van *Wegwezen!* (opgenomen in hoofdstuk 3) is overgenomen met toestemming van uitgeverij Querido.

Inhoud

Voorwoord	7
Inleiding	9
Hoofdstuk 1 Theoretisch kader: literaire competentie	13
1.1 Inleiding.....	13
1.2 De oorsprong van het begrip literaire competentie	13
1.2.1 Het linguïstisch fundament.....	13
1.2.2 Cullers' model van literaire competentie	15
1.2.3 Het onderliggende systeem: vraisemblance	19
1.2.4 Kritiek op Culler.....	25
1.3 Het kind als lezer	26
1.3.1 Leesfasen.....	26
1.3.2 Lezersrollen.....	27
1.3.3 Het leerproces.....	29
1.4 Onderzoek naar de ontwikkeling van literaire competentie	30
1.4.1 Spiralled Sequence Story Curriculum	30
1.4.2 Performance en literair begrip.....	32
1.4.3 Prentenboeken lezen als literatuur.....	32
1.5 Achtergronden van literaire competentie in het onderwijs.....	34
1.6 Discussie.....	36
Hoofdstuk 2 Onderzoeksopzet	39
2.1 Inleiding.....	39
2.2 Basisprincipes van onderwijsontwikkelingsonderzoek	39
2.3 Onderwijsontwikkelingsonderzoek in relatie tot literaire competentie	41
2.4 Onderzoekspopulatie en werkwijze.....	41
Hoofdstuk 3 Drie verhalen, drie genres, drie thema's.....	43
3.1 Inleiding.....	43
3.2 Tekstkeuze	43
3.3 Het dierenverhaal.....	45
3.3.1 Genrekenmerken van het dierenverhaal	45
3.3.2 Verhaalanalyse Eekhoorn leest	47
3.3.3 Theoretische achtergrond thema - Metafictie.....	48

3.4	Het sprookje.....	49
3.4.1	Genrekenmerken van het sprookje	49
3.4.2	Verhaalanalyse Prins Langereis en de vuurvogel	52
3.4.3	Theoretische achtergrond thema - Intertekstualiteit.....	54
3.5	Het realistische verhaal.....	56
3.5.1	Genrekenmerken van het realistische verhaal	56
3.5.2	Verhaalanalyse Asfalt en draadjes	58
3.5.3	Theoretische achtergrond thema - Kinderen en humor	59
3.5.4	Theoretische achtergrond thema - Ironische humor.....	62
3.6	Analyse	67
Hoofdstuk 4	Klassikaal voorlezen: het dierenverhaal ‘Eekhoorn leest’ – Metafictie	71
4.1	Inleiding.....	71
4.2	Leessuggesties leerkrachten	71
4.3	Reacties op genreconventies dierenverhaal	73
4.4	Reacties op het thema metafictie	75
4.5	Waardering voor het dierenverhaal ‘Eekhoorn leest’	79
4.6	Discussie.....	83
Hoofdstuk 5	Klassikaal voorlezen: het sprookje ‘Prins Langereis en de vuurvogel’ – Intertekstualiteit.....	87
5.1	Inleiding.....	87
5.2	Reacties op genreconventies sprookje.....	87
5.3	Reacties op het thema intertekstualiteit	91
5.4	Waardering voor het sprookje ‘Prins Langereis en de Vuurvogel’	96
5.5	Discussie.....	98
Hoofdstuk 6	Klassikaal voorlezen: het realistische verhaal ‘Asfalt en draadjes’ - Ironie. 101	
6.1	Inleiding.....	101
6.2	De leeshouding tegenover het realistische verhaal.....	102
6.3	Reacties op het thema ironie.....	104
6.4	Waardering voor het realistische verhaal ‘Asfalt en draadjes’	108
6.5	Discussie.....	111
Hoofdstuk 7	Samenvatting, conclusies en discussie	115
7.1	Samenvatting	115
7.2	Conclusies.....	118

7.2.1	Aanwijzingen voor literaire competentie	118
7.2.2	Reflectie op de leesaanwijzingen	119
7.3	Discussie – Literatuureducatie in het basisonderwijs.....	120
7.3.1	Suggesties voor verbetering van de leesaanwijzingen	120
7.3.2	De rol van de leerkrachten	121
7.3.3	De ‘Doorgaande leeslijn’	123
7.3.4	Leesplezier, leesbevordering en literatuureducatie	124
Bijlage 1 Literatuurlijst		129
Bijlage 2	Leesaanwijzing 1 Thema: metafictie	133
Bijlage 3	Leesaanwijzing 2 Thema: intertekstualiteit	135
Bijlage 4	Leesaanwijzing 3 Thema: ironie	137
Bijlage 5	Eekhoorn leest	139
Bijlage 6	Prins Langereis en de vuurvogel.....	141
Bijlage 7	Asfalt en draadjes	147

Voorwoord

Deze masterscriptie markeert het eindpunt van een periode, waarin werken en studeren jarenlang samen opgingen. Het laatste jaar was vrijwel uitsluitend gericht op de studie, een gevolg van mijn keuze voor de master Jeugdliteratuur aan de Universiteit van Tilburg in juni 2011. Deze in het academiejaar 2011-2012 gestarte master, betekende voor mij een logisch vervolg op mijn bachelor Algemene Cultuurwetenschappen aan de Open Universiteit Nederland, die ik afsloot met een scriptie over de ontwikkelingen in de Nederlandse Jeugdliteratuur vanaf het einde van de achttiende eeuw. Het genoeg dat ik beleef aan (voor)lezen vind ik minstens zo belangrijk als de leerzame aspecten ervan. Literatuureducatie, leesbevordering en leesplezier vormen dan ook gezamenlijk de rode draad van mijn onderzoek.

Ik bedank Peter Jansen, directeur van basisschool 'De Korenaer' in Oss, en Irna Mulder, Ninke Verheijen en Elke Kuijpen, leerkrachten van groep 5a en 5b van diezelfde school en hun leerlingen uit het schooljaar 2011-2012, voor hun enthousiaste medewerking aan dit onderzoek.

Ik ben Coosje van der Pol, mijn scriptiebegeleider, erkentelijk voor haar opbouwende en leerzame commentaar op mijn concepten. Ik bedank hoogleraar Helma van Lierop-Debrauwer voor haar betrokkenheid en aanstekelijke enthousiasme.

Ten slotte, maar vooral, dank aan het thuisfront Wynsen, Jelmer, Norbert en Niels voor hun liefde, geduld en vertrouwen.

Oss, oktober 2012

Aanleiding voor het onderzoek

De aanleiding voor deze scriptie ligt in een drietal onderzoeken dat tijdens het afgelopen decennium is verschenen. In chronologische volgorde naar verschijningsdatum betreft dit ten eerste *Het oog van de meester* (Witte, 2008). De dissertatie van Witte omvat de weerslag van meerjarig onderzoek naar het literatuuronderwijs op de middelbare school. Witte komt tot een ordening van zes niveaus van literaire competentie voor het voortgezet onderwijs. Aan het tweede onderzoek heb ik zelf een bijdrage geleverd. In 2010 heeft Stichting Lezen een onderzoek laten uitvoeren naar de leesvoorkeur van leerlingen en de voorleesvoorkeur van leerkrachten in het basisonderwijs. De data zijn verzameld door pabo studenten uit verschillende delen van het land. De analyse en verslaglegging van de data zijn vastgelegd in *Mijn leukste, spannendste, coolste, vetste...boek! Verslag van een kwantitatief onderzoek naar leesvoorkeuren van leerlingen en leerkrachten in het basisonderwijs* (La Roi, 2010). Het derde onderzoek betreft een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters. *Prentenboeken lezen als literatuur* is een promotieonderzoek, uitgevoerd door Coosje van der Pol (2010). De onderzoeken van Witte en Van der Pol hebben een belangrijke bijdrage geleverd aan het inzicht in de literaire competentie van respectievelijk middelbare scholieren en kleuters. Maar hoe zit het met het inzicht in de literaire competentie bij de leeftijdsgroep daar tussenin, de zes- tot twaalfjarigen in het basisonderwijs?

De doelstelling van dit onderzoek is een bijdrage leveren aan het inzicht in de literaire competentie van leerlingen in het primair onderwijs, meer specifiek voor de leerlingen van groep vijf in het primair onderwijs. De keuze voor groep vijf is ingegeven door de resultaten uit de tegelijkertijd met het voornoemde onderzoek naar leesvoorkeur (La Roi, 2010) uitgevoerde leesattitudetest. Hiervoor is gebruik gemaakt van een vragenset die is ontwikkeld door Aarnoutse en Boland (1987).¹ Deze wordt in het onderwijs gebruikt in combinatie met een test voor begrijpend lezen en een woordenschattest. In het antwoord op de vraag in hoeverre leerlingen *het leuk vinden* om over boeken te praten, kwam naar voren dat de leerlingen uit groep vijf die deelnamen aan het onderzoek dit leuker vinden dan de leerlingen uit alle andere groepen die bij het onderzoek waren betrokken.

¹ Aarnoutse, C.A.J. en Th. Boland, *Schalen voor het meten van de leesattitude en de leespreferentie*. (1987). Nijmegen: Berkhout.

Belang van het onderzoek

Alle drie hierboven genoemde onderzoeken hebben een relatie met de zogenoemde ‘Doorgaande leeslijn’, een belangrijk aandachtspunt van Stichting Lezen (Van Dormolen, Montfoort, Nicolaas & Raukema, 2005, p. 3). Deze houdt in dat er voor alle kinderen gedurende hun hele onderwijs carrière – hoe die er ook uitziet – ononderbroken aandacht moet zijn voor lezen, en wel via een aanbod van (educatieve) activiteiten die bijdragen aan leesplezier en literaire vorming (Van Dormolen et al., 2010, p. 8). Voor de leerlingen in het primair onderwijs betekent dit volgens de ‘Doorgaande leeslijn’ dat de ontwikkeling van leesmotivatie en de kennismaking met jeugdliteratuur centraal staan op hun weg naar literaire competentie (Van Dormolen et al., 2005, p. 7). Die weg naar literaire competentie begint volgens Stichting Lezen al bij het aanbieden van een badboekje aan een baby. Analoog aan ontluikende en beginnende geletterdheid, wordt gesproken over ontluikende en beginnende literaire competentie (Van Dormolen et al., 2005, p. 6).

In de operationalisatie van het begrip ‘literaire competentie’ gericht op leerlingen in het basisonderwijs, besteedt Stichting Lezen aandacht aan zowel lezersgerichte als tekstgerichte aspecten. Dat zijn ook de aspecten waarop ik mij in dit onderzoek wil richten, aan de hand van drie verhalen uit drie verschillende genres. De doelstelling van dit onderzoek is aanwijzingen te verkrijgen voor de impliciet aanwezige literaire competentie van leerlingen in groep vijf van het basisonderwijs. De vraagstelling luidt: hoe reageren leerlingen in groep vijf, aan de hand van gerichte leesaanwijzingen, op verhalen en welke begrippen hanteren zij in het praten over de voorgelezen teksten?

Bovenstaande heeft geleid tot de onderstaande probleemstelling.

Probleemstelling

Welke aanwijzingen voor literaire competentie zijn er te vinden bij leerlingen in de twee groepen vijf van basisschool ‘De Korenaer’ in Oss, in 2012, aan de hand van verhalen die zijn voorgelezen, met speciale aandacht voor de structuur van het verhaal en literaire conventies?

Deze probleemstelling is onderverdeeld naar de onderstaande deelvragen:

1. Hoe reageren de leerlingen op de conventies van verschillende genres?
2. Hoe reageren de leerlingen op metafiction?
3. Hoe reageren de leerlingen op intertekstualiteit?
4. Hoe reageren de leerlingen op ironie?

Leeswijzer

Dit onderzoek omvat een theoretisch deel en een praktijkdeel. Alvorens te kunnen onderzoeken welke aanwijzingen er zijn voor literaire competentie bij de leerlingen in de onderzochte doelgroep is het van belang de kaders te schetsen waarbinnen het onderzoek is uitgevoerd. Verschillende uitwerkingen van het begrip ‘literaire competentie’ worden in hoofdstuk een besproken, zodat duidelijk wordt welke aspecten daarvan in dit onderzoek nader worden onderzocht.

In navolging van het onderzoek dat Van der Pol (2010) heeft uitgevoerd naar het lezen van prentenboeken met kleuters *als literatuur* wil ik een drietal korte verhalen met twee groepen vijf van basisschool ‘De Korenaer’ in Oss lezen *als literatuur*. In dit verkennende onderzoek wil ik nagaan welke aanwijzingen voor literair inzicht er bestaan bij leerlingen in deze leeftijdscategorie en hoe zij eventueel impliciet aanwezig literair inzicht onder woorden brengen. De gehanteerde onderzoeksmethode wordt besproken in hoofdstuk twee.

Op basis van de tekstanalyse van de geselecteerde verhalen wordt een ontwerp gemaakt voor de leesaanwijzingen bij de verhalen (Hoofdstuk drie). In de daaropvolgende drie hoofdstukken (Hoofdstuk, vier, vijf en zes) wordt verslag gedaan van de reacties van de leerlingen op het voorlezen van de drie geselecteerde verhalen, met inachtneming van de leesaanwijzingen.

Elk hoofdstuk wordt afgesloten met een paragraaf waarin de bevindingen worden besproken. In het zevende en laatste hoofdstuk wordt het onderzoek samengevat, worden conclusies getrokken en besproken. Aan de hand van een discussie over de bevindingen zullen aanbevelingen worden gedaan voor nadere toepassing in de praktijk en/of suggesties voor vervolgonderzoek.

Hoofdstuk 1 Theoretisch kader: literaire competentie

Man is not just a *homo sapiens* but *homo significans*: a creature who gives sense to things. (Culler, 2002, p. 308)

1.1 Inleiding

In de geformuleerde probleemstelling staat het begrip ‘literaire competentie’ centraal. Waar komt dit begrip vandaan? Wie of wat bepaalt wanneer iemand literair competent is? Hoe verhoudt literaire competentie zich tot (de ontwikkeling van) jonge lezers en hoe wordt het begrip literaire competentie in het onderwijs gehanteerd? Op deze vragen wordt in vier achtereenvolgende paragrafen in dit hoofdstuk een antwoord geformuleerd, waarna in de slotparagraaf het uitgangspunt voor dit onderzoek wordt vastgesteld.

1.2 De oorsprong van het begrip literaire competentie

1.2.1 Het linguïstisch fundament

De herkomst van het begrip ‘literaire competentie’ ligt bij de Amerikaanse literatuurwetenschapper Jonathan Culler. Hij introduceerde het begrip in zijn *Structural Poetics*, oorspronkelijk verschenen in 1975. Culler ontwierp zijn theorie van literaire competentie naar analogie van de ‘linguistic competence’ die de taalkundige Chomsky in 1965 lanceerde (Culler, 2002, p.10).² Chomsky op zijn beurt baseerde zich in het onderscheid dat hij maakt tussen ‘competence’ en ‘performance’ op het door De Saussure (1857-1913) geïntroduceerde onderscheid tussen ‘langue’ en ‘parole’. Waar het eerste wijst op een systeem, een geheel van normen en regels waarvan men gebruik maakt, omvat het tweede concrete uitspraken, die worden gedaan op basis van de (impliciete) kennis van het systeem.

Volgens De Saussure behoort taal tot een tekensysteem. Een teken is ‘iets’ dat verwijst naar ‘iets anders’. De Saussure maakt onderscheid tussen het uiterlijk van een taaluiting, het ‘iets’, in dit geval het klankbeeld of het woord (*signifiant* of *betekenaar*) en het begrip ‘iets anders’, waarnaar de taaluiting verwijst (*signifié* of *betekenis*). Het uiterlijk van de taaluiting - het woord- vormt een mentale representatie of script van een concrete voorstelling, zoals een foto of een herinnering (Van Heusden, 2001, p. 30). Het teken of de betekenaar valt niet

² Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van de heruitgave van *Structuralist Poetics* uit 2002.

samen met de betekenis, het begrip waarnaar het verwijst, zoals dat bij een foto of een bepaalde herinnering wel het geval kan zijn. Het teken is arbitrair, maar niet willekeurig; de betekenisgeving berust op gemaakte afspraken, codes of conventies (Van Heusden, 2001, p. 33). Verandering van het teken, heeft ook een verandering van betekenis tot gevolg. Een voorbeeld kan dit verduidelijken. In het Nederlands verwijst het woord 'peer' naar een eetbare vrucht. Een verandering in het teken door vervanging van de letter 'p' in een 'b', levert het teken 'beer'. Deze verandering van het *teken* heeft een verandering van *betekenis* tot gevolg. Er wordt een ander script opgeroepen, namelijk dat van een groot harig dier. In het gegeven voorbeeld vormt 'peer' de concrete taaluiting, 'parole'. 'Langue' verwijst naar de afspraken die zijn gemaakt binnen een taal, op basis waarvan scripts worden geactiveerd. In een andere taal kan hetzelfde teken op grond van andere regels en conventies een andere betekenis krijgen. Zo wordt het woord 'beer' in het Engels op basis van andere afspraken niet alleen anders uitgesproken, maar roept het ook een ander script op, namelijk dat van een alcoholhoudende drank. Het teken 'beer' heeft op grond van de afspraken binnen verschillende 'langues' verschillende betekenissen.

Het leren van een taal omvat meer dan het kunnen uitspreken van een aantal woorden in die taal. Men moet de onderliggende regels en normen van een grammatica leren kennen, om een taal te beheersen. Analoot aan de tweedeling die De Saussure maakte tussen 'langue' en 'parole' maakt Chomsky onderscheid tussen respectievelijk 'competence' en 'performance'. De 'performance' omvat in dit geval de concrete taaluitingen, de woorden die iemand gebruikt en de volgorde waarin iemand die woorden uitspreekt. Om de betekenis van bepaalde taaluitingen te bevatten, is het nodig relaties te leggen tussen de woorden, zodat er zinnen ontstaan. De volgorde waarin de woorden worden uitgesproken, de structuur van de zin, geeft betekenis. 'Competence' is de (impliciete) kennis van de onderliggende grammatica, waardoor zinnen tot stand komen en betekenis krijgen. Zonder deze impliciete kennis, deze geïnternaliseerde grammatica, hebben de opeenvolgende klanken geen betekenis.

Wie bekend is met de grammaticale regels, met andere woorden linguïstisch competent is, kan aan de structuur van een aantal opeenvolgende taaluitingen betekenis geven. Zowel de spreker als de luisteraar zijn zich ervan bewust dat de woorden een bepaalde samenhang vertonen *als een zin* (Chomsky, p. 9). Het vermogen om grammaticaal correcte zinnen uit te spreken, is volgens Chomsky evolutionair gegroeid en daardoor bij de hedendaagse, ontwikkelde mens grotendeels aangeboren (Chomsky, 1965, p. 59). Jonge kinderen zijn in staat zinnen te produceren en te begrijpen die ze nog niet eerder hebben

gezegd of gehoord. Iemand die linguïstisch competent is, is zich er vaak niet van bewust dat hij of zij bepaalde regels toepast, omdat beheersing van een taal in de meeste gevallen intuïtief leidt tot een passend gebruik ervan (Culler, 2002, p. 10).

Beheersing van het linguïstische systeem stelt mensen dus in staat om grammaticaal correcte zinnen te produceren. Het betekent ook dat men afwijkingen van het systeem kan herkennen. Wie linguïstisch competent is, beschouwt: ‘Hun zijn beter als ik’, als een grammaticaal onjuiste zin. Ten eerste omdat ‘hun’ het onderwerp is. Het onderwerp krijgt de eerste naamval, in dit geval is dat ‘zij’ (Renkema, 1995, p. 102). Een tweede fout in deze zin is het gebruik van ‘als’. Na een vergrotende trap komt nooit ‘als’, maar ‘dan’ (Renkema, 1995, p. 133). De grammaticaal correcte zin luidt dus: ‘Zij zijn beter dan ik’, al zal niet iedere spreker of luisteraar zich ervan bewust zijn aan welke regels hij of zij zich houdt.

Waar het aantal expliciete regels of conventies beperkt is, is het aantal uitspraken dat kan worden gedaan op basis van die regels, oneindig. Andersom geredeneerd kan dit oneindige aantal concrete uitspraken (‘performance’) inzicht verschaffen in de onderliggende (impliciete) kennis van structuren en conventies (‘competence’). Deze twee principes zijn in het onderzoek naar linguïstische competentie onlosmakelijk met elkaar verbonden.

‘The competence that the linguist investigates is not behavior itself so much as knowledge which bears upon that behavior (Culler, 2002, p. 11).’

Culler baseert zijn opvattingen over literatuur op de hierboven beschreven inzichten dat cultuurverschijnselen, waartoe teksten behoren, tekens zijn die hun betekenis krijgen op grond van een bepaalde onderliggende structuur. De literair competente lezer is bekend met de regels en conventies van het systeem dat aan die structuur ten grondslag ligt (Culler, 2002, p. 5). Culler gaat op zoek naar een onderliggend model voor literaire competentie aan de hand van de ‘performance’ van de lezer. Hoe kan het model van linguïstische competentie worden toegepast op het lezen van literatuur?

1.2.2 Cullers’ model van literaire competentie

Beheersing van een taal stelt iemand in staat om klanken te herkennen als woorden, en een opeenvolging van woorden te interpreteren *als een zin*. Dit is een gevolg van onderliggende kennis van de spreker of toehoorder. Wie de grammatica van een taal heeft geïnternaliseerd - linguïstisch competent is - is in staat een zin als zodanig te herkennen, begrijpen en interpreteren, ook al is de zin voor de spreker of toehoorder ervan geheel nieuw (Culler, 2002, p. 131). Het is dus de spreker of toehoorder die betekenis geeft aan de taaluiting, op grond van

zijn of haar (impliciete) kennis van de onderliggende grammatica. De grammaticale structuur en de betekenis zijn geen eigenschappen van de zin, al zijn wij wel geneigd om dat zo te zien. Ditzelfde principe geldt volgens Culler ook voor het lezen van literatuur en het concept 'fictie.'

Het begrip 'fictie' duidt op het verzonnen (fictieve) karakter van teksten om deze te onderscheiden van bijvoorbeeld wetenschappelijke of documentaire teksten. Sinds de negentiende eeuw heeft fictionaliteit zich ontwikkeld tot een wezenskenmerk van literatuur (Van Gorp, Delabastita en Ghesquière, 2007, p. 172). Dat is slechts juist voor zover we een tekst lezen als fictie, *als literatuur*, aldus Culler, analoog aan Chomsky's idee over het interpreteren van een aantal opeenvolgende woorden *als een zin*. Een tekst heeft structuur en betekenis omdat hij op een bepaalde (literaire) manier wordt gelezen. Door die leeswijze activeert de lezer potentiële eigenschappen van een tekst, die latent in de tekst aanwezig zijn. De opbouw van een tekst, het woordgebruik en de zinsbouw, (metaforisch) taalgebruik of symboliek kunnen de lezer aanwijzingen geven voor de interpretatie van een tekst. In *Lopen voor je leven* (Beerten, 2003) probeert de achttienjarige Noor om te gaan met een levensgroot schuldgevoel na de dood van een vriendin. Wat er precies is gebeurd, wordt gaandeweg onthuld, terwijl Noor een marathon loopt. Wie literair competent is, ziet in de metafoor van het lopen van een marathon en het heen en weer springen in de tijd, de innerlijke strijd van Noor weerspiegeld.

Evenals taal behoort literatuur tot een tekensysteem, maar dan van de tweede orde, met taal als de onderliggende basis. Een tekst lezen *als literatuur* is geen 'gewone' vorm van mentale representatie (zie § 1.2.1), maar een vorm van metarepresentatie, een representatie van een representatie. Daarbij is het moeilijk om precies aan te geven wanneer een representatie niet langer alleen gebaseerd is op kennis van een taal, maar berust op aanvullende kennis van literatuur, waardoor een tekst op een literaire manier wordt gelezen (Culler, 2002 p. 132).

Culler (2002, pp. vii, 135) plaatst zijn visie tegenover die van de hermeneutiek, waarin men tracht de 'ware' betekenis van een tekst te achterhalen, in de veronderstelling dat die betekenis in die tekst zelf ligt opgesloten. De oorspronkelijke hermeneutiek (Gr. Hermeneuien = uitleggen, verklaren) richtte zich op het uitleggen en interpreteren van klassieke en theologische teksten (Van der Dussen, 1992, 247). In de literatuurstudie betekent een hermeneutische werkwijze dat men op zoek gaat naar de intenties van de auteur (Van Heusden, 2001, pp. 190-191, Van Gorp et al, 2007, p. 209-2). In de moderne hermeneutiek

wordt lezen gezien als een dynamisch proces waarin de lezer ‘in gesprek’ gaat met de tekst. Uitgangspunt is nog steeds een hermeneutische leesprocedure, maar men gaat er van uit dat een tekst verschillende betekenissen kan hebben in verschillende periodes (Van Gorp et al, 2007, p. 209-3). De ‘ware’ betekenis van een tekst kan verschillen, afhankelijk van de periode waarin deze wordt gelezen, maar ligt nog steeds in de tekst zelf opgesloten.³ Tegen deze visie verzet Culler zich. Wel maakt Culler, in navolging van Barthes, gebruik van de methode waarop men in de hermeneutiek te werk gaat. De lezer beweegt tijdens het leesproces heen en weer tussen het geheel en de delen van een tekst (Culler, 2002, pp. 246-248).

Culler gaat er dus niet van uit dat fictionaliteit een kenmerk is van literaire teksten, maar hij draait het om: hij gaat er van uit dat we een tekst lezen als fictie, en niet als een rechtstreekse afspiegeling van de wereld. Dat lijkt een triviale omkering, maar deze heeft volgens Culler belangrijke consequenties. Een gevolg van de opvatting van Culler is dat het lezen van een tekst *als literatuur* niet gedachteloos is. Een tekst die wordt gelezen *als literatuur* is ingebed in het literaire systeem, met aandacht voor de conventies van dat systeem en andere teksten die binnen dat systeem functioneren. De tekst creëert daarmee een eigen werkelijkheid, die afwijkt van de sociale werkelijkheid. De lezer die zich daarvan bewust is, beschouwt de literatuur als een bijzondere vorm van communicatie die niet onmiddellijk gerelateerd wordt aan de eigen sociale werkelijkheid. Een lezer die zich bewust is van dat verschil staat open voor complexe en ongewone teksten qua opbouw en taalgebruik (Culler, 2002, p. 150). Ten slotte leidt de omkering van het perspectief, fictie niet zien als een kenmerk van literatuur, maar literatuur zien als fictie, tot een interpretatie van het werk, gebaseerd op de tekst zelf en de daarbij behorende literaire conventies van het systeem. Culler wijst daarbij nadrukkelijk op wat hij noemt een ‘unseemly rush from world to world’. Daarvan is sprake bij interpretaties die de literaire tekst onmiddellijk relateren aan de wereld daarbuiten. Dit leidt in de ogen van Culler tot ‘premature foreclosure’, voorbarige interpretaties (Culler, 2002, p. 151). Een voorbarige interpretatie is bijvoorbeeld de beoordeling van een tekst als goed of slecht, afhankelijk van de mate waarin men een beschreven gebeurtenis herkent uit eigen ervaring of binnen de sociale werkelijkheid mogelijk acht.

³ In de hermeneutische cirkel begint de interpretatie met de verwachtingen die de lezer heeft over de betekenis van een tekst. Delen van de tekst geven eveneens aanwijzingen voor betekenis. Op basis van de volledige lezing van een tekst komen delen daarvan in een ander licht te staan, zodat herlezing noodzakelijk is om tot volledig inzicht in de tekst te komen. De interpretatiecirkel wordt steeds kleiner en uiteindelijk bereikt de lezer de ‘ware’ betekenis. De idee dat er één ware betekenis bestaat van een tekst vormt het grootste bezwaar tegen deze visie. (<http://cf.hum.uva.nl/benaderingenlk/lw/herm/lw-herm-index.htm> (geraadpleegd 27 juni 2012)).

Bij linguïstische competentie is het niet moeilijk om vast te stellen wanneer iemand competent is, omdat men vrij eenvoudig kan vaststellen welke zinnen grammaticaal zijn en welke niet. Dat geldt niet voor het lezen van literaire teksten, omdat er niet één ‘correcte’ betekenis van een werk mogelijk is of een ‘juiste’ leeswijze bestaat. Voor de beoordeling van literaire competentie is het nodig een ‘set of facts’ vast te stellen aan de hand waarvan een lezer de tekst interpreteert. Die feiten kunnen verschillend van aard zijn. Deze kunnen bijvoorbeeld betrekking hebben op herkenning van de plot van een roman door de lezer, het besef bij de lezer dat de ene symbolische interpretatie aannemelijker is dan de andere of de kennis dat personages in een roman vaak worden voorgesteld in contrasterende tweetallen (Culler, 2002, pp. 142-143). Een dergelijke ‘set of facts’ wordt gevormd door het leggen van relaties binnen een tekst en tussen teksten. Het bestuderen van een gedicht of roman levert inzichten voor het lezen van nieuwe teksten. Een lezer ontwikkelt daardoor een gevoel voor een bepaalde (literaire) leeswijze. Men extrapoleert als het ware van het ene werk naar het andere en het is dat proces van extrapoleren waarvoor een verklaring moet worden gezocht (Culler, 2002, 141).

Culler richt zich in zijn theoretisch concept niet op reële lezers maar op een ideale, theoretische lezer. ‘Gewone’ lezers kunnen de interpretatie van een andere lezer, over wiens literaire competentie consensus bestaat, accepteren of verwerpen. In de visie van Culler kunnen lezers echter op basis van argumenten overtuigd worden van een andere interpretatie van een tekst dan zichzelf aanvankelijk voor ogen hadden. In deze inter-persoonlijke benadering ligt volgens Culler de basis van het literatuuronderwijs. Het begrip dat Culler bij de beoordeling van literaire competentie hanteert, opnieuw in navolging van Chomsky, is ‘acceptability’, aanvaardbaarheid.

Indeed, the possibility of critical argument depends on shared notions of the acceptable and the unacceptable, a common ground which is nothing other than the procedures of reading. The critic must invariably make decisions about what can in fact be taken for granted, what must be explicitly defended, and what constitutes an acceptable defence. He must show his readers that the effects he notices fall within the compass of an implicit logic which they are presumed to accept; and thus he deals in his own practice with the problems which a poetics would hope to make explicit. (Culler, 2002, p 145)

De visie van Culler impliceert dat literaire competentie, evenals linguïstische competentie, voor een groot deel verband houdt met ervaring. De toepassing van grammaticale regels en principes - het herkennen van patronen evenals in staat zijn afwijkingen daarvan te duiden - staat model voor de leesstrategieën waarmee een tekst wordt benaderd. Elke nieuwe leeservaring voegt kennis en inzicht toe om een tekst beter te leren lezen *als literatuur*.

Naarmate het verschil tussen betekenaar en betekenis groter wordt, is meer literaire competentie nodig om betekenis aan een tekst te ontleen of deze te begrijpen.

Hoewel Cullers' discours dus vooral een theorie is van de lezer, geeft hij ook aan dat de ene tekst zich beter leent voor een literaire lezing dan de andere. Voor het maken van een selectie uit het grote aanbod aan verhalen en de keuze van de thema's in dit onderzoek is het van belang na te gaan welke soorten teksten volgens Culler wel en welke niet of minder geschikt zijn om te lezen *als literatuur*.

1.2.3 Het onderliggende systeem: vraisemblance

Lezen onderscheidt zich van gesproken taal door de indirecte manier van communiceren. Wat gezegd wordt, is een vorm van directe communicatie van de ene persoon tot de andere. Daarbij speelt situatie waarin de spreker en toehoorder zich bevinden een rol in de betekenisgeving. In literatuur is de communicatie tussen auteur en lezer gedecontextualiseerd. In dit verschil tussen het gesproken en het geschreven woord ligt de fundamentele paradox van literatuur. Literatuur is aantrekkelijk vanwege het onderscheid met de gewone communicatie. Aan de andere kant is betekenisgeving gebaseerd op het overbruggen van dat verschil (Culler, 2002, pp. 156-157).

De eerste stap om de communicatieve functie tussen auteur en lezer te 'herstellen' is om niet alleen het proces van lezen, maar ook het schrijfproces te beschouwen als een concept. Tegenover de door een auteur gehanteerde (moeder)taal en diens persoonlijke schrijfstijl, plaatst Culler, in navolging van Barthes, de 'écriture'. Hij wijst daarmee op een manier van schrijven (mode of writing) die de auteur zich eigen maakt: een functie die hij aan zijn taalgebruik toekent, "(...) a set of institutional conventions within which the activity of writing can take place". Voorwaarde voor effectieve communicatie is dat een lezer die conventies herkent en daaraan betekenis kan geven. Dit kunnen historische conventies zijn, gebaseerd op verwijzingen naar contemporaine gewoontes en gebruiken, maar deze conventies kunnen ook afhankelijk zijn van bepaalde genres (Culler, 2002, 157).

Centraal in de uitwerking van Cullers' poëtica staat, opnieuw in navolging van Barthes, het begrip 'vraisemblance'. Dit begrip laat zich moeilijk vertalen, en dat doet Culler dan ook niet, maar 'geloofwaardigheid' of 'waarschijnlijkheid' komen dicht in de buurt. Het begrip 'vraisemblance' verwijst naar manieren waarop teksten met de wereld en met elkaar in verband kunnen worden gebracht, waardoor deze voor de lezer begrijpelijk worden (Culler, 2002, p. 164). In de beschrijving van dit begrip legt Culler opnieuw het accent op de activiteit

van het lezen. Betekenis geven aan een verhaal betekent dat de lezer de tekst ‘aanpast’, en binnen een voor hem of haar begrijpelijk (cultureel) kader plaatst (Culler, 2002, pp. 161). Culler onderscheidt vijf vormen van ‘vraisemblance’ die in elkaar overlopen. Hij gebruikt deze betekenislagen om aan te geven hoe teksten zich tot elkaar verhouden en hoe de lezer zich een tekst kan ‘toe-eigenen’ om deze te begrijpen en interpreteren.⁴

De eerste soort (the ‘real’) zijn teksten die worden begrepen als de sociale ‘werkelijkheid’. Het begrip ‘real’ staat tussen aanhalingstekens omdat verhalende teksten volgens Culler altijd moet worden gelezen als fictie en niet als een directe weergave van de werkelijkheid, zoals we hiervoor hebben gezien. Voor deze teksten is literaire competentie geen noodzakelijke voorwaarde voor het begrijpen en interpreteren ervan. Er staat wat er staat. Als een verhaalpersonage gaat slapen, zal hij ook weer wakker worden, als deze op de trein stapt, zal hij een bestemming bereiken of de reis onderbreken (Culler, 2002, p. 165). Als de genoemde vervolgcacties niet expliciet worden vermeld, zal de lezer aannemen dat deze logischerwijs plaatsvinden. Veel populaire kinderboekenseries passen binnen deze categorie zoals *Koen Kampioen* (Diks) en *Hoe overleef ik...* (Oomen).

De tweede vorm van ‘vraisemblance’ (cultural vraisemblance) ligt in het verlengde van de eerste en is gerelateerd aan culturele stereotiepen. Het gaat daarbij om gedeelde kennis van degenen die afkomstig zijn uit eenzelfde cultuur, die fungeert als ‘werkelijkheid’. Teksten op dit niveau bevatten verwijzingen naar cultureel bepaalde gebruiken, waaraan de lezer betekenis toekent. De verhaalwerkelijkheid staat dicht bij de sociale werkelijkheid en schept een visie op die werkelijkheid en een systeem van normen en waarden (Genette in: Culler, 2002, p. 168). Teksten op dit niveau staan op korte afstand van het alledaagse; genoeg om enig ‘verschil’ te creëren, maar niet zoveel dat dit onbegrijpelijk wordt. Voor Nederlandse lezers fungeren de avonturen van *De vijf* (Blyton) uit de veertiger jaren van de vorige eeuw door bepaalde van de Nederlandse cultuur afwijkende (eet)gewoontes - de dagelijkse ‘tea’ en het Engelse kostschoolstelsel - als teksten op het niveau van ‘cultural vraisemblance.’ Met het verstrijken van de tijd kan dat verschil toenemen. Zo vormden de verhalen over *Jip en Janneke* (Schmidt) bij hun verschijning in de jaren vijftig van de vorige eeuw en die over *Hannes en Kaatje* (Diekmann) uit de jaren tachtig van de vorige eeuw, teksten op het niveau van ‘the real’. Door het verstrijken van de tijd schetsen deze verhalen inmiddels een (cultureel bepaald) tijdsbeeld en zijn deze te relateren aan het niveau van ‘cultural vraisemblance’. Plaats en tijd zijn daarmee dimensies die bij ‘vraisemblance’ van belang (kunnen) zijn. Ook

⁴ Het proces van toe-eigening (naturalization) van een tekst om deze te kunnen begrijpen, wordt in de structuralistische benadering afgekeurd, maar is een onvermijdelijke functie van lezen (Culler, 2002, p. 186).

voor het begrijpen en interpreteren van dit tweede niveau is volgens Culler geen literaire competentie vereist.

Dat ligt anders voor het derde niveau: 'models of a genre'. In tegenstelling tot de hiervoor genoemde sociale en culturele modellen die 'natuurlijk' overkomen, schept de auteur in teksten op dit niveau een 'artificial vraisemblance', waarmee hij een imaginaire, semi-autonome wereld creëert (Culler, 2002, 169). Het kunnen begrijpen en interpreteren van dergelijke teksten vraagt om 'literary intelligibility': kennis van literaire regels en normen die een tekst samenhangend en begrijpelijk maken. Teksten die behoren tot een bepaalde tekstvorm (proza, poëzie of drama) of een bepaald genre vertonen overeenkomstige kenmerken. Gedichten hebben een specifieke vorm: korte regels, veel witruimte op de pagina en (meestal) een indeling in strofen. Een gedicht wordt daardoor anders benaderd dan een verhaal of een roman. Dit blijkt wanneer bijvoorbeeld een alinea uit de krant in de vorm van een gedicht wordt weergegeven. De eigenschappen van de zin blijven onveranderd. De andere betekenis die men aan de tekst lijkt toe te schrijven, houden verband met de conventies van het lezen van poëzie, waardoor men op nieuwe manieren naar de taal kijkt (Culler, 2002, pp. 133, 187).

Een verhalende tekst die begint met: "Er was eens...", de traditionele openingsformule van een sprookje, roept verwachtingen op over het verloop van het verhaal. Wie bekend is met de sprookjesconventies houdt bij het lezen en interpreteren rekening met de mogelijke aanwezigheid van magie en symboliek (zie § 3.4.1 voor een uitgebreide bespreking van sprookjesconventies). Overeenkomstige kenmerken van teksten in het oeuvre van een bepaalde auteur gelden daarbij eveneens als een genre; ze creëren een eigen imaginaire wereld, die in verschillende werken van dezelfde auteur herkenbaar is. Voorbeelden hiervan zijn de vermenging van werkelijkheid en het dierenverhaal in het werk van Schmidt. De dieren in *Pluk van de Petteflet* (1971) behouden hun dierlijke uiterlijk, maar communiceren in mensentaal. Andersom heeft in *Minoes* (1970) de gelijknamige hoofdpersoon het uiterlijk van een vrouw, maar het karakter en de eigenschappen van een poes. Andere auteurs die er om bekend staan dat zij realisme combineren met sprookjesachtige en fantastische elementen zijn Biegel en Dahl. Laatstgenoemde integreert onder andere realistische gebeurtenissen met magische elementen. Zo beschikt de gelijknamige hoofdpersoon in *Matilda* (1988) over telekinetische gaven. De werelden van *De kleine kapitein* (Biegel, 1971, 1973 en 1980) en *De rode prinses* (Biegel, 1988) vertonen overeenkomsten met de realiteit, maar kennen beide

minstens evenveel fantastische en magische elementen. Behalve als avonturenroman zijn deze boeken ook te lezen als een ontwikkelings- of initiatieroman.

Om teksten op dit niveau te kunnen lezen is dus meer literaire competentie vereist dan voor teksten op het eerste en tweede niveau. Een lezer zal pratende dieren als onvoorstelbaar en onacceptabel beschouwen, wanneer het teksten betreft die behoren tot de eerste twee niveaus die hierboven zijn beschreven en die zich niet goed laten lezen *als literatuur*. Een lezer die een verhaal herkent als een specifiek dierenverhaal, zoals de klassieker *Wind in de wilgen* (Grahame, 1908) of de *Kikker*-serie van Velthuys zal het echter als gebruikelijk en acceptabel beschouwen dat dieren kleren dragen en met elkaar in mensentaal communiceren. Hetzelfde geldt voor magie; een lezer zal dit binnen het genre van het sprookje of een fantasieverhaal als voorstelbaar en betekenisvol accepteren, terwijl hij of zij dat binnen een realistisch verhaal uit de categorie ‘the real’ niet acceptabel zal vinden. Herkenning van een bepaald genre leidt tot verwachtingen bij de lezer. Wanneer in een tekst de conventies van een genre echter worden doorbroken, is sprake van een volgend niveau van ‘vraisemblance’.

Het wezenlijke van dit niveau is dat de ‘artificial vraisemblance’ van conventies en verwachtingen zichtbaar wordt gemaakt (Culler, 2002, p. 173). De gecreëerde verhaalwereld wordt doorbroken door er een tweede of derde (semi-autonome) verhaalwereld naast of tegenover te stellen. Dit vierde niveau (the conventionally natural) is een vorm van metafiction, waarin een tekst impliciet of expliciet commentaar levert op de ‘vraisemblance’ van de derde soort. Hierdoor wordt de fictionaliteit bevestigd. Conventies worden op dit niveau doorbroken, maar vormen op zichzelf een nieuwe literaire conventie (Culler, 2002, pp. 164, 173). Dat kan op diverse manieren: door het aanspreken van de lezer of door het scheppen van een verhaal in een verhaal, in de vorm van een raamvertelling. Een voorbeeld van een tekst waarin deze vorm van metafiction heel ver is doorgevoerd is de trilogie *His dark materials* (Pulman, 1995-2000).⁵ De auteur vermengt diverse genres en creëert daarmee parallele werelden, die zich in verschillende historische periodes afspelen. De overgang tussen de werelden wordt gevormd door vensters die alleen met behulp van een magisch mes kunnen worden geopend en gesloten. De literair competente lezer zal genieten van de ongewone en complexe vorm, relaties leggen naar andere teksten om zo samenhang te creëren en aan de tekst een betekenis ontleen (zie § 1.2.2).⁶ Wie niet beschikt over de nodige ‘literary

⁵ De trilogie bestaat uit de delen *Northern lights* (1995), *The subtle knife* (1997) en *The amber spyglass* (2000). In het Nederlands vertaald als *Het Noorderlicht* (2007), bestaande uit *Gouden kompas* (1996), *Het listige mes* (2001) en *Amberkleurige kijker* (2005).

⁶ Zo kan de queeste van de hoofdpersoon Lyra worden geïnterpreteerd als de (soms moeizame) weg van de adolescent naar volwassenheid.

intelligibility' loopt een grote kans te verdwalen in het woud van verhaallijnen, symbolen en conventies.

Een andere veel gebruikte vorm van metafiction is het concept van een gevonden dagboek of manuscript dat door de verteller wordt bezorgd, zoals de internationale klassieker *Don Quichot* (Cervantes, 1605). Een voorbeeld van een dergelijke 'constructie' in de Nederlandse jeugdliteratuur is terug te vinden in de proloog van *Het boek van alle dingen* van Guus Kuijer (2004). Voor de lezer die deze conventie niet (her)kent, is een dergelijke opzet onbegrijpelijk en onacceptabel. Uit een door mij uitgevoerd verkennend onderzoek naar literaire competentie onder derdejaars pabo studenten is gebleken dat een grote meerderheid van de ongeveer vijftig studenten die met de tekst van Kuijer werden geconfronteerd, deze literaire vorm desgevraagd niet herkende.⁷ Uitleg erover leidde wel tot inzicht in de opbouw van de tekst, maar in de meeste gevallen niet tot waardering ervoor.

Het doorbreken van verschillende verhaalconventies leidt in zijn uiterste vorm tot de vijfde en meest complexe vorm van 'vraisemblance' (parody and irony). Intertekstualiteit is het kenmerk van deze categorie. Bij 'parody' vormt een bestaande tekst -soms vrij expliciet- de basis van een gedicht of roman, maar wordt er een andere invulling aan gegeven. Soms betreft dit een gewijzigde vorm (van verhalend naar poëtisch of andersom), maar altijd heeft de aanpassing van de tekst nieuwe betekenis mogelijkheden tot gevolg. Voorbeelden hiervan uit de jeugdliteratuur zijn *Zwart als inkt* (Hofman, 1997), een verrassende variatie op het sprookje van *Sneeuwwitje en de zeven dwergen* en *De Arkvaarders* (Provoost, 2001), dat een nieuw perspectief biedt op het (Bijbelse) verhaal van de zondvloed. Teksten op dit niveau kunnen zeer realistisch zijn en uitnodigen tot een (acceptabele) lezing op het niveau van 'the real' (Culler, 2002, p. 182). Achter het geschrevene schuilt echter niet zelden een andere, vaak tegenovergestelde, oftewel ironische betekenis.⁸ In tegenstelling tot teksten die kunnen worden ondergebracht bij het eerste niveau van 'the real' geldt, er staat *niet* wat er staat. "There is more to what is read than meets the eye (...)" (Stott, 1982, p. 154). Hoe bepaalt een lezer of een tekst ironisch is?

Aan de hand van een voorbeeld kan dit leesproces inzichtelijk worden gemaakt. Het woord 'dagboek' in *Dagboek van een halve indiaan* (Alexie, 2007), wekt de indruk van een tekst die een getrouwe weergave is van gedateerde gebeurtenissen; een tekst op het niveau

⁷ Het onderzoek is uitgevoerd in het voorjaar van 2012 als onderdeel van een stage aan de Fontys PABO Tilburg, met betrokkenheid van in totaal ruim honderdenvijftig pabo studenten uit Den Bosch, Eindhoven en Tilburg (deze pabo's zijn met ingang van 1 januari 2012 met Fontys PABO Veghel en het Pedagogisch Management Kinderopvang Den Bosch gefuseerd tot de Hogeschool Kind en Educatie).

⁸ Zie voor een uitgebreide toelichting op vorm, doel en werking van ironie ook § 3.5.4.

van ‘the real.’ De tekstfragmenten in dit boek zijn echter niet voorzien van een datum, zoals in een dagboek meestal het geval is. Het verhaal is onderverdeeld in getitelde hoofdstukken, wat meer past bij een roman dan bij een dagboek. De getekende illustraties in het boek hebben het karakter van cartoons. De overdreven schrijfstijl is een aanwijzing voor een ironische lezing.⁹ Zo luidt het bijschrift van een cartoon: “hoop versus verpletterende realiteit” (Alexie, 2007, p. 61). Wat er wordt beweerd, is vaak tegengesteld aan wat er wordt bedoeld. Dat geldt in het bijzonder voor het hoofdstuk getiteld: “Rowdy en ik hebben een lang en ernstig gesprek over basketbal.” (Alexie, 2007, p. 199) Het desbetreffende hoofdstuk telt niet meer dan een halve pagina en inhoudelijk gaat het nergens over. Aan de oorspronkelijke verwachting dat het om een waarheidsgetrouw dagboek gaat, wordt tijdens het leesproces steeds minder tegemoet gekomen. Het tegendeel is zelfs het geval, het waarheidsgehalte van de tekst wordt op alle mogelijke manieren geweld aan gedaan. Het toppunt vormt de beschrijving van een basketbalwedstrijd, waarin de hoofdpersoon Arnold letterlijk en figuurlijk boven zichzelf uitstijgt, in een parodie op een scène uit een ‘feel-good-movie’¹⁰; te mooi om waar te zijn (Alexie, 2007, pp. 193-194). De auteur drijft de spot met zichzelf en zijn situatie, een vorm van zelfironie (Van Gorp, Delabastita & Ghesquière, p. 237, Van Coillie, p. 129). De ontwikkeling van zijn identiteit en zijn schrijverschap - de literatuur - vormen uiteindelijk het thema van de roman (Alexie, 2007, pp. 12, 218).

Cynisch beschouwd, betekent een ironische interpretatie dat een tekst eigenlijk onbegrijpelijk gevonden wordt; ‘het verschil’ tussen teken en betekenis is zo groot geworden dat betekenisgeving niet mogelijk lijkt binnen de bestaande ‘vraisemblance’. Door de tekst ironisch te noemen wordt het verschil gereduceerd en de tekst ‘acceptabel’ (Culler, 2002, p. 184). Daar tegenover stelt Culler dat door een tekst ironisch te noemen, de lezer ‘premature foreclosure’ probeert te vermijden. In de betekenisgeving vormt de literatuur zelf uiteindelijk het thema van de desbetreffende tekst, zoals bij Alexie het geval is (Culler, 2002, p. 178).

De beschreven categorieën van ‘vraisemblance’ zijn niet scherp te scheiden. Een belangrijk overkoepelend kenmerk in de opeenvolging van de genoemde categorieën is de gelaagdheid van de tekst, een toenemende mate van ‘anders’ zijn, van ‘het verschil’ tussen de sociale werkelijkheid en de verhaalwerkelijkheid. Het verschil maakt ook in toenemende mate uiteenlopende interpretaties mogelijk. Zo kan een tekst als *Dissus* (Van der Geest, 2010) worden gelezen als een spannend jongensavontuur in de Hollandse polder binnen de ‘cultural

⁹ De oorspronkelijke titel *The absolutely true diary of a part-time indian* wijst daar al op.

¹⁰ Een film met als belangrijkste doelstelling het bezorgen van een gelukkig gevoel (eigen vertaling van de definitie uit de digitale Longman dictionary of contemporary English).

vraisemblance'. Vanwege de poëtische vorm is ook lezing binnen 'models of a genre' mogelijk. Het verhaal bestaat uit bijna honderd getitelde gedichten, variërend van lengte. Deze vorm verwijst naar het klassieke verhaal van *Odysseus*, waarop het verhaal is gebaseerd. De oorspronkelijke metrische hexameters zijn echter vervangen door een eigentijdse rap.¹¹ Kenmerkende poëtische elementen zijn het gebruik van alliteratie, assonantie, eindrijm, binnenrijm en herhaling. De rijke illustraties van Jutte geven het werk het karakter van een prentenboek, waarbij de tekeningen het verhaal aanvullen en versterken.¹² Behalve een hedendaags avonturenverhaal met fantastische elementen is Dissus tegelijkertijd, voor wie daar oog voor heeft, een ontwikkelings- of initiatieroman. Dissus maakt een ontwikkeling door van anti-held, naar de redder van zijn vrienden, door hen na een barre tocht veilig thuis te brengen.¹³ Bij thuiskomst blijkt dat zijn plaats in het gezin is ingenomen door een hond met zijn naam. Nadat Dissus deze rivaal heeft verslagen, zoals Odysseus zich van de vrijers van Ithaka ontdoed, loopt Dissus zelfbewust, met opgeheven hoofd het boek uit. Het contrast met de figuur die met afzakkende schouders het boek binnenloopt, is groot.

Het doorbreken van de fictionaliteit in de combinatie van genres en het aanspreken van de lezer (Van der Geest, 2010, pp. 118-119) past binnen 'the conventionally natural'. De intertekstuele relatie naar het klassieke verhaal van *Odysseus* maakt een interpretatie binnen de vijfde categorie van 'vraisemblance' mogelijk.¹⁴

1.2.4 Kritiek op Culler

Het theoretisch discours van Culler is niet geheel waarde vrij, door het onderscheid dat wordt gemaakt naar lezers die wel en die niet literair competent zijn, en in het onderscheid van wat wel en wat niet 'acceptable' is. In zijn voorwoord bij de herdruk van *Structural Poetics* in 2002 weerspreekt Culler de kritiek dat er volgens hem één juiste (competente) manier zou zijn om literatuur te lezen. Hij ontkent dat er sprake was van een dergelijke vooronderstelling (Culler, 2002, p. xi). Het tegendeel is zelfs het geval, zoals blijkt uit het hierboven geschetste systeem van 'vraisemblance.'

In zijn verdediging tegenover critici formuleert Culler dit als volgt:

¹¹ "We liepen samen/pas voor pas/ik liep voorop en riep 'Kom op!'/wist toen nog niet/hoe ver het was" (Van der Geest, 2010, 13).

¹² De gebruikte oranje-bruine aardkleuren, in combinatie met zwart en wit, de terugkerende tekst 'Ithaka' in de illustraties, godenfiguren en de onderaan diverse pagina's weergegeven ornamenten, bevestigen de klassieke context. Tegelijkertijd contrasteren deze met de realistische setting van een Hollands polderlandschap.

¹³ Evenals bij Dissus' illustere voorganger Odysseus overleven enkele van zijn vrienden de reis niet.

¹⁴ Meer intertekstualiteit in dit werk bestaat uit relaties naar de populaire jeugdreeks *De Griezelsbus* (Van Loon), het sprookje van *Sneeuwwitje* (Grimm) en de jeugdklassieker *Alice in Wonderland* (Carroll).

The text may not have a structure assigned to it by a grammar of narrative, but that is because the operations of reading enable it to be structured in various ways. If the text has a plurality of meanings it is because it does not itself contain a meaning but involves the reader in the process of producing meaning according to a variety of appropriate procedures. (Culler, 2002, pp 283-284)

Kritiek op het structuralisme in het algemeen en het werk van Culler in het bijzonder, is vooral afkomstig vanuit het deconstructivisme. In *Structural poetics* wijdt Culler een apart hoofdstuk aan die kritiek. Deconstructivisten als Derrida (1930-2004) weerspreken het Saussuriaanse principe van het verschil tussen betekenaar en betekenis en daarmee het bestaan van een onderliggende structuur (zie § 1.2.1). In deze visie bestaat er slechts een eindeloze reeks betekenaars, die voortdurend naar elkaar verwijzen en aanleiding geven tot verschillende betekenissen (Culler, 2002, pp. 286-287, Van Heusden, 2001, p. 86-87). In tegenstelling tot de hierboven geëxpliciteerde visie van Culler, is elke willekeurige interpretatie van een tekst in deze optiek mogelijk en juist. In het verlengde hiervan ligt de ideologiekritiek. Hierin wordt taal beschouwd als ideologie, en de betekenisstructuur als een constructie die een sociaal belang dient. Aan de hand daarvan worden vooral machtsverhoudingen aan de kaak gesteld. Voorbeelden hiervan zijn de marxistische, feministische of postkoloniale literatuurkritiek (Van Heusden, pp. 86, 88-89).

Een tweede punt van kritiek is dat Cullers' visie een spontane, creatieve en affectieve reactie op literatuur in de weg zou staan. Dit pareert Culler door er op te wijzen dat zelfs een tekst die niet of verkeerd wordt begrepen, de lezer plezier kan bezorgen (Culler, 2002, p. 140).

Aangezien de theorie van Culler gericht is op een ideale, theoretische, lezer, houdt hij zich niet bezig met reële lezers. Dit onderzoek richt zich wel op reële lezers, meer specifiek op kinderen van acht tot tien jaar. Het is interessant om na te gaan wat kenmerkend wordt geacht voor deze lezers. Enkele relevante theorieën daarover worden in de volgende paragraaf besproken.

1.3 Het kind als lezer

1.3.1 Leesfasen

Het antwoord op de vraag wat kenmerkend is voor lezers van een bepaalde leeftijd houdt (literatuur)wetenschappers al geruime tijd bezig. De eerste die een model beschreef van het kind als lezer was de ontwikkelingspsychologe Bühler (1918). Zij vroeg kinderen (en hun ouders) naar hun favoriete (voor)leesboeken. Aan de hand van deze leesvoorkeuren

onderscheidde zij voor kinderen vijf leesfasen, waarvan voor dit onderzoek alleen de eerste drie fasen van belang zijn.¹⁵ De eerste fase (twee tot vier jaar) is de Struwelpeterleeftijd. Kenmerkend voor deze fase is het inspelen op alledaagse gebeurtenissen, dicht bij de belevingswereld van het kind. In het basisonderwijs speelt de belevingswereld van de leerlingen ook op latere leeftijd nog een belangrijke rol in het leesonderwijs en bij leesbevordering (Van Dormalen et al., 2005, p. 4; Walta, 2011, pp. 55-56). De tweede fase (vier tot acht à tien jaar) is die van de sprookjesleeftijd. “De fictionaliteit doet haar intrede”, aldus Ghesquière (2009, p. 67) in haar beschrijving van het werk van Bühler. Bedoeld wordt dat waar in de eerste fase het ‘ik’ centraal staat, het kind volgens de ontwikkelingspsychologie in deze fase meer en meer in staat is, aandacht te krijgen voor de verhalen waarin ook anderen een rol spelen, de zogenoemde ‘onbekende derde’.¹⁶ Dit is een uitgesproken leerfase waarin de lezer, net als de held in zijn boeken, zelf problemen moet leren oplossen, zonder de hulp van fantasiewezens. Desalniettemin speelt de sprookjesfase op deze leeftijd volgens Bühler nog steeds een belangrijke rol (in: Van Lenteren, 1999, p. 36). Deze leesfasen zijn voor dit onderzoek van belang omdat ze betrekking hebben op de onderhavige onderzoekspopulatie.

1.3.2 Lezersrollen

Een van de punten van kritiek op het model van Bühler is de diachrone gerichtheid in leesfasen, die elkaar volgens de biologische ontwikkeling van het kind rechtlijnig zouden opvolgen. Zij zou onvoldoende oog hebben gehad voor de sociale context, waarbinnen een lezer zich ontwikkelt (Ghesquière, 2009, pp. 60, 64). Appleyard (1991) komt in zijn theorie die gericht is op *lezersrollen* aan deze kritiek tegemoet. Hij combineert de cognitieve fasenleer van de ontwikkelingspsycholoog Piaget¹⁷ met het affectieve identiteitsconcept van Erikson.¹⁸ De door Piaget onderscheiden groeifasen kenmerken zich door een ontwikkeling van concreet naar abstract denken, van egocentrisme naar het vermogen zich in een ander te

¹⁵ Van Lenteren (1999, pp. 35, 38) wijst er op dat het werk van Bühler genuanceerder is dan men vaak doet voorkomen. De genoemde fasen zijn niet strak afgebakend (zie ook: De Vries, 1989, pp. 298-299).

¹⁶ “Zum erstmal tritt die Fiktion dritter unbekannter Personen als literarische Gewohnheit in den Gesichtskreis des Kindes, Personen, für die es sich interessieren soll, obwohl es sie doch gar nicht kennt, mit ihnen nichts zu tun hat und andere Dinge erlebt wie sie” (Bühler in: Ghesquière, 2009, p. 81).

¹⁷ Piaget onderscheidt achtereenvolgens de sensomotorische fase (0-2 jaar), de pre-operationele fase (2-6/7 jaar), de concreet-operationele fase (7-11/12 jaar) en de formeel operationele fase (11/12-15 jaar). In de laatstgenoemde fase komt het abstract denken tot ontwikkeling.

¹⁸ Erikson deelt de levensloop van de mens in, in sociale relaties waarin het milieu steeds uitgebreider wordt, variërend van de relatie met moeder, via de relaties met de ouders en het gezin naar buurt en school, leeftijdgenoten, partners tot aan de maatschappij en de mensheid. Elke fase in het model van Erikson kenmerkt zich door een relatieprobleem. Succesvol overwinnen van de daarbij behorende conflicten leidt tot een volgend stadium.

verplaatsen en van absoluut naar relatief (in: Roediger III, H.L. et al, 1996, pp. 373-379). In de concreet-operationele fase, van toepassing op de in dit onderzoek centraal staande leeftijdscategorie, ontstaat onder meer inzicht in de reversibiliteit, de omkeerbaarheid van gebeurtenissen. Dit leidt tot begrip van causaliteit en toeval (in: Ghesquière, 2009, p. 63). Dit zijn belangrijke begrippen in verband met het kunnen vormen van mentale representaties en het (meta)representatieve vermogen. Dit vermogen is noodzakelijk voor het geven van betekenis aan een tekst (zie § 1.2.1).

Appleyard komt op basis van de integratie van het cognitieve ontwikkelingsmodel van Piaget met de affectieve relatiekenmerken van Erikson tot een vijftal lezersrollen. Deze rollen lopen van de lezer als speler (twee -zes/zeven jaar), via de lezer als held(in) (zeven- elf/twaalf jaar), denker (dertien-zeventien jaar) en interpreet (vanaf einde middelbare school, ongeveer achttien jaar), naar de volwassen, pragmatische lezer, die in staat is verschillende lezersrollen aan te nemen. Van belang voor dit onderzoek, gezien de leeftijd van de leerlingen in de onderzoekspopulatie, zijn de rollen van de lezer als speler en de lezer als held(in). Karakteristiek voor de lezer als held(in) is volgens Appleyard dat het kind op deze leeftijd op zoek gaat naar kennis van de wereld om zich heen, en tegelijkertijd bezig is met de ontwikkeling van de eigen identiteit, de innerlijke wereld. Het beeld van de machtige of slimme held(in) is het belangrijkste archetype van de meeste verhalen die kinderen op deze leeftijd lezen. De prominente aanwezigheid van dit archetype vormt een onbewuste analogie met hun eigen leven (Appleyard, 1991, pp. 59-60). Deze lezersrol van Appleyard komt overeen met de Robinsonleeftijd van Bühler, met dit verschil dat Appleyard het begin van deze ontwikkeling eerder ziet beginnen dan Bühler. De oorzaak van dit onderscheid ligt in een verschil tussen de uitgangspunten van beide. Appleyard baseert zich op de aan leeftijd gerelateerde cognitiefasen van Piaget. Bühler neemt als uitgangspunt de informatie over de leesvoorkeur die zij van kinderen (en hun ouders) heeft ontvangen, die zij achteraf indeelt in leeftijdscategorieën.

Een algemene, diachrone indeling in leeftijdsfasen doet onvoldoende recht aan individuele verschillen en een synchroon ontwikkelingsperspectief. Om die reden is het relevant aandacht te besteden aan de fase die voorafgaat aan de heldenfase van Appleyard. In die fase, het kind als speler, speelt fantasie een belangrijke rol. Voor de jonge lezer zijn de grenzen tussen de werkelijke wereld en de wereld van het verhaal vaak onduidelijk. Spel helpt het jonge kind deze twee werelden van elkaar te onderscheiden. Zij hebben daarbij steun nodig van betrouwbare rolmodellen, in eerste instantie van de ouders, later van de leerkracht

(Appleyard, 1991, pp. 22, 46). De cognitieve vaardigheden van lezers in deze leeftijd zijn volgens Appleyard, in navolging van Piaget, beperkt tot concrete, sensorische reacties. Dit uit zich ondermeer in het letterlijk begrijpen van beeldspraak en metaforen (Appleyard, 1991, pp. 28-29). De respons op verhalen in deze fase wordt gekenmerkt door transparantie, het spontaan praten tegen verhaalpersonages (onder andere Appleyard, 1991, p. 52) of een performatieve respons, waarin verhalen worden nagespeeld of kinderen bijvoorbeeld spontaan beginnen te dansen als reactie op een verhaal (Sipe, 2002, p. 267).

De cognitieve benadering van Piaget gaat er van uit dat het kind moet leren minder afhankelijk te worden van de fantasiewereld. Dat is volgens Appleyard een te beperkte zienswijze voor de analyse van de manier waarop we literatuur lezen (Appleyard, 1991, p. 35). De affectieve kracht van fantasie relateert hij aan de theorieën van het onderbewuste van Freud. Het lezen van fantasieverhalen, vooral sprookjes, vervult in deze analogie de functie van de droom die in de theorie van Freud een vooraanstaande rol bekleedt. Fantasie is nodig om met ambivalente emoties om te leren omgaan (Appleyard 1991, pp. 35-36). De kracht van literatuur schuilt in de emotionele respons daarop (Appleyard 1991, pp. 39, 45). Hoewel Appleyard probeert tegemoet te komen aan de kritiek van een diachrone fasenleer, zijn ook bij hem de lezersrollen gekoppeld aan een leeftijdsfase, waardoor deze theorie minder synchron is dan wel wordt voorgesteld. Zo benoemt Schram de lezersrollen van Appleyard als “(..) vijf elkaar opvolgende lezersrollen” (Raukema, Schram & Stalpers, red., 2002, p. 52).

1.3.3 Het leerproces

In de voorgaande paragrafen is gewezen op de beperkingen van een diachroon, aan leeftijd gerelateerd ontwikkelingsperspectief zoals dat door Bühler en Piaget/Appleyard is voorgesteld. Een andere, synchrone, benadering van het leerproces is afkomstig van de Russische psycholoog Vygotsky. Uitgangspunt van deze benadering is het bestaande beheersingsniveau van een leerling. In dit actuele ontwikkelingsniveau kan een kind zelfstandig, zonder hulp van derden, een bepaalde taak uitvoeren; daarbinnen wordt niets nieuws geleerd. Wanneer een kind wordt geconfronteerd met een probleem dat hij of zij niet zelfstandig kan oplossen, ligt er een kans voor het onderwijs. Als een kind de taak via instructie of ondersteuning van een derde wel kan uitvoeren, bevindt de leerling zich in de zone van naaste ontwikkeling. In dat geval valt er voor het kind iets nieuws te leren, aldus Vygotsky (in: Wilhelm, 2008, pp 10-12). Het is de verantwoordelijkheid van de leerkracht en de leerling samen om door herhaalde taakuitvoering te komen tot een nieuwe zone van actuele

ontwikkeling. Toegepast op dit onderzoek naar aanwijzingen voor literaire competentie betekent dit leerproces dat zowel het leesaanbod, de te lezen teksten, als de daarbij behorende leesaanwijzingen voor de leerlingen uitdagend moeten zijn.

In de volgende paragraaf worden drie voorbeelden gegeven van onderzoeken naar literaire competentie, die voor het onderhavige onderzoek relevant zijn. Twee voorbeelden hebben betrekking op Engelstalige onderzoeken. Het derde voorbeeld betreft een Nederlandstalig onderwijsontwikkelingsonderzoek, gevolgd door een experiment. In deze drie onderzoeken komt een aantal van de hiervoor genoemde theoretische uitgangspunten samen. Deze onderzoeken dragen bij aan de hypothesevorming rondom de mogelijke literaire competentie van de leerlingen die in dit onderzoek centraal staat.

1.4 Onderzoek naar de ontwikkeling van literaire competentie

1.4.1 Spiralled Sequence Story Curriculum

De Canadese literatuurwetenschapper en -docent Stott (1981, 1982, 1987, 1990, 1994) ontwierp de Spiralled Sequence Story Curriculum. In een structuralistische benadering van literatuuronderwijs aan leerlingen in het basisonderwijs en aan universitaire studenten combineert hij de visie op literaire competentie van Culler, naar wie hij in 1994 expliciet verwijst, met een onderwijsconcept dat recht doet aan het tweezijdige leermodel van Vygotsky.¹⁹ Stott bespreekt met zijn leerlingen en studenten (prenten)boeken in opeenvolgende cycli, waarbij het ene boek telkens een opstapje vormt voor een volgend. De verwantschap tussen de boeken kan variëren van de betekenis van een bepaald personage of karakter tot herkenning van verhaalelementen, verwante auteurs en hun stijl of overeenkomstige thema's. Elke tekst of elk thema bouwt in moeilijkheidsgraad of complexiteit voort op het voorgaande (Stott, 1981, p. 199-200).

Een van de argumenten die Stott hanteert om al bij jonge kinderen te beginnen met een structuralistische benadering van literatuur is dat de overgang naar het literatuuronderwijs op de middelbare school vaak wordt ervaren als een sprong in het diepe, die niet iedereen te boven komt (Stott, 1990, p. 220). Deze ervaring blijkt ook uit Nederlands onderzoek naar leesvoorkeur en leesmotivatie aan de hand van leesautobiografieën (De Moor en van Van Woerkom 1992, Van Woerkom 1997). Veel middelbare scholieren geven aan dat de overgang van de basisschool naar de middelbare school zo groot is dat zij een aversie tegen lezen

¹⁹ Stott toont zich bovendien een geestverwant van Culler in zijn afwijzing van zowel de relativistische of deconstructivistische benadering, als de hermeneutische interpretatie.

ontwikkelen (Van Woerkom, 1992, pp. 184-195). Uit het eerder aangehaalde verkennend onderzoek naar literaire competentie onder derdejaars pabo studenten blijkt dat hier in de afgelopen vijftien tot twintig jaar weinig verandering is gekomen. Uit de ruim honderd leesautobiografieën die in dat kader zijn geanalyseerd komt naar voren dat er nog steeds vergelijkbare weerstand bestaat tegen het literatuuronderwijs op de middelbare school.

Het werk van Stott heeft navolging gekregen in de aanpak van de Britse auteur en leesbevorderaar Chambers (*Vertel eens*, 2002). Chambers biedt een ‘raamwerk’ van vragen aan de hand waarvan ‘volwassen helpers’ met kinderen over boeken kunnen praten.²⁰ Hij baseert zich daarbij op verschillende literatuurwetenschappers, waaronder Culler (Chambers, 2002, p. 15). Het discours van Culler komt in deze aanpak op verschillende plaatsen naar voren. Het zoeken naar samenhang en relaties binnen en tussen teksten, komt bij Chambers terug in het zoeken naar patronen (Chambers, 2002, p. 21). De inter-persoonlijke benadering wordt gevormd door de samenspraak tussen leerkracht en leerlingen, in een tweezijdig leerproces volgens het concept van Vygotsky (Chambers, 2002, p. 31). De gelaagdheid van het concept ‘vraisemblance’ blijkt uit het onderscheid naar lagen in een tekst als “(...) de lagen aarde en steen in de grond, de een onder de ander” (Chambers, 2002, p. 90). Wat Chambers (2005, p. 56) in navolging van Iser ‘herscheppen’ noemt, komt overeen met de ‘naturalization’ in het discours van Culler (2002, p. 157): het ‘herstellen’ van de communicatieve functie van een tekst.

Chambers adviseert, evenals Stott, om in het praten over boeken met kinderen gebruik te maken van eerdere leeservaringen. Zowel de te bespreken thema’s, als de gehanteerde boeken kennen een oplopende moeilijkheidsgraad (Chambers, 2002, pp. 79-80). Diverse pogingen om deze werkwijze in het basisonderwijs in Nederland te introduceren, hebben volgens Walta (2011, p. 104) weinig succes gehad, omdat (...) “het houden van een goed kringgesprek al veel van een leerkracht vraagt. Chambers’ werkwijze, zoals uitgewerkt in *Vertel eens* is nog ingewikkelder”. Om die reden stelt Walta een vereenvoudiging van de werkwijze van Chambers voor, overigens zonder dat met praktijkvoorbeelden te ondersteunen. Chambers illustreert zijn aanpak wel met voorbeelden van de ‘performance’ van kinderen, maar zonder deze systematisch te duiden. Antwoord op de vraag hoe die

²⁰ Chambers gaat uit van vier basisvragen (‘wat vond je leuk’, ‘wat vond je niet leuk’, ‘wat vond je moeilijk’ en ‘welke patronen heb je ontdekt’). De antwoorden op deze vragen worden geïnventariseerd en vormen de input voor een gesprek over het verhaal. Daarnaast doet Chambers suggesties voor algemene vragen over de inhoud van het verhaal en speciale vragen gericht op de opbouw van het verhaal; tijd, plaats, personages en vertelperspectief. De aanpak is nadrukkelijk gericht op de lezer.

‘performance’ er uit kan zien wanneer deze wel systematisch wordt geanalyseerd, komt opnieuw uit Engelstalig onderzoek.

1.4.2 Performance en literair begrip

De Amerikaanse hoogleraar, tevens docent in het basisonderwijs, Lawrence R. Sipe (2002) deed onderzoek naar de performance van basisschoolleerlingen aan de hand van de verbale respons van zes- en zevenjarige kinderen tijdens en na het voorlezen van prentenboeken. Anders dan in het onderzoek van Stott waren deze boeken niet speciaal geselecteerd of van specifieke opdrachten voorzien. De boeken werden voorgelezen door de eigen leerkracht. Sipe komt op basis van het bestuderen van ruim vierduizend uitspraken (‘performance’) tot vijf typen van literair begrip, die hij samenvat in drie literaire impulsen. De hermeneutische impuls (analytische en intertekstuele respons), vormt het merendeel van de reacties (83%). Deze impuls is in verband te brengen met de structuralistische benadering van Culler. De personaliserende impuls (de tekst relateren aan persoonlijke ervaringen of andersom) is de reactie die Culler binnen het lezen van een tekst *als literatuur* ongewenst acht. De esthetische impuls (transparante en performatieve respons) is een belangrijk kenmerk van de lezer als speler, zoals deze door Appleyard wordt gedefinieerd (zie § 1.3.2).

De bevindingen van Sipe zijn beperkt tot één klas en richten zich vooral op de verbale reacties van de leerlingen met betrekking tot slechts drie verschillende literaire genres. Niettemin blijkt uit de bevindingen van Sipe dat jonge kinderen in potentie beschikken over ‘impressive literary critical abilities’ vanuit verschillende theoretische perspectieven (Sipe, 2000, p. 273). Met andere woorden, de respons van deze kinderen geeft aan dat zij al vroeg beschikken over een zekere mate van literaire competentie, meer dan op grond van de (cognitieve) ontwikkelingspsychologie zoals deze door Bühler en Appleyard is beschreven, verwacht zou worden. Een conclusie die in recent Nederlandstalig onderzoek onder kleuters is bevestigd.

1.4.3 Prentenboeken lezen als literatuur

Vertrekkend vanuit de structuralistische benadering van Culler heeft Van der Pol (2010) in haar dissertatie het begrip ‘literaire competentie’ geconceptualiseerd op maat van kleuters voor de Nederlandstalige situatie. Er zijn leesaanwijzingen geformuleerd bij vierentwintig prentenboeken, die vervolgens via de methode van onderwijsontwikkelingsonderzoek zijn

uitgeprobeerd.²¹ In haar onderzoek heeft Van der Pol, analoog aan de theoretische principes van Stott's Spiralled Sequenced Story Curriculum, drie verschillende literaire thema's aan de orde gesteld, in een oplopende moeilijkheidsgraad (personages, spanning en ironische humor). Het leermodel van Vygotsky wordt in dit onderzoek zichtbaar in de uitdagende vragen die in de leesaanwijzingen worden gesteld. Een voorbeeld hiervan is de vraag aan de leerlingen of zij 'Ridder Rikki', een personage uit een van de prentenboeken, in zijn kasteel kunnen opzoeken. Er zijn in het desbetreffende verhaal twee redenen waarom dat niet kan. Het betreft ten eerste een fictief personage, dat alleen in het prentenboek bestaat. Bovendien *droomt* de hoofdpersoon Rikki dat hij een ridder is en in een kasteel woont. Door deze vraagstelling krijgen de kinderen oog voor de verhaalopbouw, wat bijdraagt aan het *literaire* lezen.

In het eerste deel van het onderzoek van Van der Pol zijn de leesaanwijzingen getest in twee kleutergroepen van een basisschool. Op basis van deze ervaringen zijn de leesaanwijzingen verfijnd. Het tweede deel van het onderzoek van Van der Pol omvatte een experimenteel onderzoek om het effect van de literaire leeswijze te meten. Aan de hand van verschillende descriptieve en inferentiële statistische analyses is aangetoond dat een interventie (het voorlezen van de vierentwintig prentenboeken met leesaanwijzingen) bij kleuters in de experimentele groep heeft geleid tot een significante toename van literaire competentie ten opzichte van de controlegroep, waarbij de interventie niet had plaatsgevonden. Andere prognostische variabelen, waaronder leeftijd, geslacht, urbanisatiegraad, geletterdheidsklimaat en bekendheid met verhaalfiguren bleken geen statistisch significante verschillen op literaire competentie aan te tonen (Van der Pol, 2010, pp. 191-193).²²

Met haar onderzoek heeft Van der Pol aangetoond dat de ontwikkeling van literaire competentie al in de kleuterklas kan beginnen. Hoe verhoudt dit zich tot de huidige praktijk van het leesonderwijs in Nederland? Het belang van (veel) lezen -en voorlezen- staat in het Nederlandse taalonderwijs niet ter discussie. De vraag is hoe het concept van literaire competentie is vertaald naar het onderwijs in Nederland.

²¹ Zie voor een nadere toelichting op deze methode hoofdstuk 2.

²² Uit verschillende onderzoeken (Tellegen en Lampe 2000, Schlundt Bodien en Neck-da Silva Rosa 2004, La Roi, 2010) is gebleken dat de leesattitude vanaf ongeveer acht jaar bij jongens over het algemeen lager is dan die van meisjes. In hoeverre dit ook opgaat voor (de ontwikkeling van) literaire competentie, verdient nader onderzoek.

1.5 Achtergronden van literaire competentie in het onderwijs

In de ‘Doorgaande leeslijn’ van Stichting Lezen (2005) speelt het begrip ‘literaire competentie’ een belangrijke rol. De ‘Doorgaande leeslijn’, is een afgeleide van de doorgaande leerlijnen in het basisonderwijs. Een doorgaande leerlijn houdt in dat kinderen geen breuken zouden mogen ervaren in de leerstof in het onderwijs. Bovendien zou de leerstof van een bepaald vakgebied in opeenvolgende leerjaren een oplopende moeilijkheidsgraad moeten kennen (Van Dormolen et al., 2005, p. 3). In de ‘Doorgaande leeslijn’ blijven technisch en begrijpend lezen buiten beschouwing. Het gaat alleen om leesbevordering en literatuureducatie, dus affectief en cultureel lezen (Van Dormolen et al., 2005, p. 3). Leesbevordering en literatuureducatie worden afzonderlijk beschouwd, maar liggen wel in elkaars verlengde. Naarmate de leerlingen ouder worden vallen beide steeds meer samen. Leesbevordering wordt gezien als een overkoepelend doel, terwijl literatuureducatie een subdoel is van leesbevordering (Dormolen et al., 2005, pp. 3-4). Een belangrijke rol in het proces van leesbevordering is weggelegd voor de leescoördinator.²³ Leesplezier staat voorop. Voorwaarden hiervoor zijn beleving, identificatie en verbeelding (Dormolen et al., 2005, p. 4). Aansluiting bij de belevingswereld en de behoeftes van het kind, en het behouden van een positieve leesattitude zijn de kernbegrippen in het proces van leesbevordering voor leerlingen in de voor- en vroegschoolse periode en voor leerlingen in het primair onderwijs (Dormolen et al., 2005, pp. 6-8).

Stichting Lezen geeft de volgende definitie van de literair competente lezer:

Degene die wegwijs is in het brede aanbod van boeken en organisaties (wegwijs maken), kennis heeft van kenmerken van literaire teksten (tekstgerichte vaardigheden) en daarmee waardering kan ontwikkelen (lezersgerichte vaardigheden). Van Dormolen et al., 2005, p. 4-2

Hierin wordt een bredere definitie van het begrip ‘literaire competentie’ gehanteerd dan Culler doet. Voor de benadering van literaire competentie in dit onderzoek zijn vooral de tekst- en lezersgerichte vaardigheden in deze definitie van belang: kennis van en inzicht in kenmerken van literaire teksten en de ontwikkeling van waardering daarvoor (Van Dormolen et al., 2005, p. 12). De tekstgerichte vaardigheden waarvoor volgens de ‘Doorgaande leeslijn’ aandacht moet zijn in de activiteiten voor de hier onderzochte doelgroep van acht- tot tienjarigen zijn: ‘(...) ironie, beeldspraak en andere (erg eenvoudige stijlfiguren), (...) eerste

²³ Een leescoördinator fungeert als beheerder van de schoolbibliotheek, ontwerpt een leesjaarplan, organiseert leesbevorderende activiteiten en werkvormen en begeleidt het onderwijsteam en individuele leerkrachten bij de uitvoering van leesbevorderende activiteiten (Walta, 2011, p. 170, Paus en Van Koeven, p. 172).

en eenvoudige kennismaking met (niet zo benoemde) begrippen als personage, tijd en ruimte door te werken met prentenboeken en andere genres.’ (Van Dormolen et al., 2005, p. 25).

In de referentieniveaus voor taal en rekenen geldt als startniveau voor leerlingen in het voortgezet onderwijs (en dus als eindniveau van het basisonderwijs) dat de lezer jeugdliteratuur ‘belevend’ kan lezen (Meijerink et al, 2009, p. 5). De beschrijving van deze vorm van lezen is ontleend aan het in de inleiding aangehaalde onderzoek van Witte (2008), naar literaire competentie van leerlingen in het voortgezet onderwijs. De definitie die Witte hanteert, is gebaseerd op onderstaande definitie die Coenen in 1992 ten behoeve van het voortgezet onderwijs formuleerde, en is gericht op een ideaaltypische leerling van de zesde klas vwo.

De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer in staat is samenhang aan te brengen. Het gaat hierbij om het aanbrengen van samenhang binnen de tekst ten behoeve van een optimaal tekstbegrip, het constateren van samenhang en onderscheid tussen verschillende teksten, het relateren van de tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur) en het relateren van het persoonlijke waardeoordeel met betrekking tot het gelezede aan dat van anderen. De literair competente lezer heeft een houding ten aanzien van literatuur die gekenmerkt wordt door een bereidheid tot een zekere leesinspanning en tot openstaan voor vreemde perspectieven, c.q. referentiekaders. (Coenen, 1992, 73)²⁴

Een belangrijke overeenkomst met het discours van Culler is de nadruk op het aanbrengen van samenhang. Een groot verschil met het betoog van Culler ligt in “het relateren van de tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur)”. Culler wijst (voorbarige) relaties tussen een tekst en de wereld af (‘premature foreclosure’). Een relatie leggen tussen de tekst en de persoonlijke wereld van de auteur verwijst eveneens naar buitenliteraire aspecten, die mogelijk leiden tot een interpretatie uitgaande van auteursintenties. Ook hier staat Culler afwijzend tegenover (zie § 1.2.2).

‘Belevend lezen’ is het eerste niveau dat door Witte wordt beschreven: zeer beperkte literaire competentie. Teksten die horen bij dit niveau kennen een eenvoudige structuur en een hoog tempo van elkaar opeenvolgende spannende en dramatische acties (Meijerink, 2009, p. 14). In de waardering van teksten door leerlingen op dit niveau van literaire competentie worden, volgens Witte (2008, p. 505) vooral emotionele criteria gehanteerd (“spannend, saai, zelig, tof, stom”).

²⁴ Het werk van Coenen is geprezen als een belangrijke bijdrage aan de operationalisering van het begrip literaire competentie, maar ook bekritiseerd vanwege de uitgebreidheid van haar definitie (Hoogeveen en Bonset, 1998 in: Van der Pol, 2002, p. 32).

1.6 Discussie

Er bestaat analogie tussen beheersing van een taal en het kunnen lezen van literatuur. In beide gevallen ligt aan de concrete uitingen, het uitspreken van een opeenvolging van woorden *als een zin* of het lezen van een tekst *als literatuur* ('performance'), kennis van onderliggende structuren ten grondslag ('competence'). Aan de hand van concrete taaluitingen is het mogelijk de daaraan ten grondslag liggende linguïstische competentie te beschrijven en te beoordelen. Op vergelijkbare wijze geven de reacties van lezers op een tekst informatie over de mate waarin zij onderliggende structuren en conventies van een tekst herkennen en begrijpen. Op die manier wordt de onderliggende, soms impliciete, kennis van de lezer geëxpliciteerd; de bij de lezer aanwezig kennis van de 'grammatica' van de literatuur, patronen en wat daarvan afwijkt, worden zichtbaar gemaakt. De ontwikkeling van literaire competentie ontstaat niet vanzelf, maar is iets wat geleerd moet worden. Op de manier waarop dat kan gebeuren, gaat Culler niet in. Hij beperkt zich tot een ideale, theoretische lezer. Wel geeft hij een beschrijving van de samenhang tussen verschillende soorten teksten, 'vraisemblance', waarbij sprake is van een toenemende mate van complexiteit. Het te overbruggen 'verschil' tussen teken en betekenis wordt steeds groter. Het onderscheid dat Culler aanbrengt, heeft te maken met de relatie tussen de sociale werkelijkheid en de verhaalwerkelijkheid, en is vooral bedoeld om het leesproces inzichtelijk te maken. Waar het uitgangspunt van de hermeneutiek is dat een tekst een bepaalde betekenis in zich *heeft*, is Culler van mening dat een lezer de tekst betekenis *geeft*.

In hoeverre sluiten theoretische noties over de acht- tot tienjarige reële lezer die in dit onderzoek centraal staat, aan bij de benadering van Culler? De aandacht voor fictionaliteit volgens de leesfasentheorie van Bühler past bij het uitgangspunt van Culler om een tekst te lezen als fictie. Een formele overeenkomst tussen de visie van Appleyard en het discours van Culler is het belang dat beide toekennen aan de rol van het onderwijs in de ontwikkeling van de lezer. Inhoudelijk verschilt Appleyard van Culler in de relatie die hij legt tussen de wereld van het verhaal en de werkelijke wereld. Bij de lezer als speler en bij de lezer als held(in) legt Appleyard een directe relatie tussen de verhaalwereld en de sociale werkelijkheid, door de identiteitsontwikkeling van het kind te koppelen aan de lezersrol, met gebruikmaking van de psychoanalytische theorieën van onder andere Freud. Bovendien brengt Appleyard, vooral bij de lezer als speler, het lezen van fictie veel meer in verband met een emotionele respons, dan de meer cognitieve relaties die Culler legt. Pas in de fases van de lezer als denker (vanaf elf jaar) en interpreet (vanaf achttien jaar) spelen volgens Appleyard meer cognitieve, analytische

aspecten een rol, wat te verklaren is op basis van de cognitieve ontwikkeling volgens het onderliggende concept van Piaget.

Welke inzichten biedt empirisch onderzoek naar literaire competentie? Stott constateert dat volwassen bemiddelaars de neiging hebben de cognitieve vaardigheden van jonge kinderen eerder te *onderschatten*, dan te *overschatten*. De hoge mate van analytische respons in het onderzoek van Sipe lijkt te bevestigen dat jonge kinderen bekwamer zijn op het vlak van literaire competentie dan vaak wordt verwacht. Er is op dit punt wel iets af te dingen. De lage mate van de transparante respons in het onderzoek van Sipe contrasteert met de aanzienlijk hogere mate van emotionele respons die Appleyard aan de hand van zijn bevindingen vaststelt (zie § 1.3.2). Een beperking in het onderzoek van Sipe is de aard van de geregistreerde respons, de verbale reactie. Deze gaat voorbij aan de stille respons die een illustratie kan zijn van helemaal opgaan in een verhaal (Sipe, 2000b, p. 267). Het onderzoek van Van der Pol maakt duidelijk dat de ‘performance’ van kleuters er op duidt dat zij beschikken over (beginnende) literaire competentie. Bovendien blijken kleuters in staat te zijn, zich op dit gebied te ontwikkelen, wanneer zij daarin gericht worden begeleid.

De combinatie van aandacht voor tekst en lezer in de ‘Doorgaande leeslijn’ van Stichting Lezen komt overeen met de relatie die Culler legt tussen beide. De nadruk op *leesplezier* in de operationalisatie van het begrip literaire competentie in het basisonderwijs, verwijst naar een affectieve, emotionele respons, wat minder overeenkomt met de visie van Culler. De terughoudendheid in de ‘Doorgaande leeslijn’ tegenover *literatuureducatie*, komt niet overeen met de cognitieve, structuralistische aanpak van Culler. Uit de beschrijving van de tekstgerichte aanpak, kennis van en inzicht in kenmerken van literaire teksten, worden de lezers benaderd overeenkomstig de visie van Appleyard. In de voor- en vroegschoolse periode wordt de leerling vooral als speler beschouwd. Bij de leerlingen in het primair onderwijs wordt de nadruk gelegd op identificatie met de hoofdpersoon, de lezer als held(in). In het voortgezet onderwijs is sprake van een beschouwende (vmbo) of analytische (havo en vwo) benadering (Van Dormolen et al., 2005, p. 12). Deze interpretatie van het begrip literaire competentie is verwant aan het concept van Appleyard. De beschouwende rol komt overeen met de lezer als denker, de analytische met de lezer als interpreet. Dit concept vormt eveneens een van de uitgangspunten in de uitwerking van het begrip literaire competentie door Witte.

De theoretische gerichtheid op een ideale lezer in het discours van Culler vormt een beperking voor het gebruik ervan in de pragmatische onderwijssituatie, volgens Witte (2008,

p. 92).²⁵ Situatie en context zijn medebepalend voor een adequaat gebruik van taal. Witte beschouwt literaire competentie meer vanuit de communicatieve invalshoek, als een vermogen “(...) waarvan de concrete invulling bepaald wordt door contextuele factoren (Witte, 2008, pp. 93).” Dit is tegengesteld aan het uitgangspunt van Culler dat gewaakt moet worden voor een “unseemly rush from world to world” met “premature foreclosure” tot gevolg. Voor de definitie van literaire competentie in dit onderzoek vormt het discours van Culler het uitgangspunt.

De rol van onderwijs loopt als een rode draad door de hierboven genoemde theoretische concepten over literaire competentie en de ontwikkeling van het kind als lezer. Hoe kan de onderwijspraktijk een rol spelen in de analyse van de ‘performance’ in het onderzoek naar literaire competentie van basisschoolleerlingen? Het antwoord op deze vraag staat centraal in het volgende hoofdstuk.

²⁵ Dit bezwaar is door Hymes (1972) al ingebracht tegen het model van linguïstische competentie van Chomsky. Mensen formuleren niet alleen grammaticaal correcte zinnen, maar stemmen deze ook af op specifieke situaties. (onder andere in: Witte, 2008, p. 92 en Van der Pol, 2010, pp. 8-9).

Hoofdstuk 2 Onderzoeksopzet

2.1 Inleiding

Hoe kan het theoretische discours van Culler zodanig worden ‘vertaald’ naar de praktijk van het onderwijs, zodat onderzoek naar reële lezers mogelijk wordt? Welke methode is daarvoor geschikt en hoe kan deze zinvol worden ingezet? Het antwoord op deze vragen wordt gegeven in de volgende twee paragrafen. De slotparagraaf gaat in op de precieze opzet van het onderzoek en de onderzoekspopulatie.

2.2 Basisprincipes van onderwijsontwikkelingsonderzoek

Om aanwijzingen voor literaire competentie bij leerlingen in groep vijf van het primair onderwijs op het spoor te komen, wordt een kleinschalig, verkennend onderzoek uitgevoerd, op basis van de methode van onderwijsontwikkelingsonderzoek. Cobb et al., (2003) onderscheiden verschillende eigenschappen van wat zij noemen: design experiment in educational research. Deze vorm van onderzoek omvat zowel het ontwerpen van een leerinstrument - in dit geval leesaanwijzingen bij verhalen -, als het leerproces, het leren lezen van verhalen *als literatuur*. Het proces van uitvoering van een ontwerp, observatie van de uitvoering en reflectie op het resultaat van die uitvoering, wordt herhaald om tot de ontwikkeling van nieuwe theorie te komen. In de ideale situatie resulteert een dergelijk onderzoek in meer inzicht in en een beter begrip van wat de ‘learning ecology’ wordt genoemd, vanwege het iteratieve karakter van het ontwerp. Een belangrijk aspect van ‘design experiments’ is de kleinschaligheid ervan. Een klassikale situatie waarin de onderzoeker en de leerkracht samenwerken in de instructie aan de leerlingen, is een geschikte setting om het ontwerp te testen (Cobb et al., 2003, p. 9). Dezelfde kleinschaligheid betekent anderzijds een beperking, in die zin dat de resultaten ervan bescheiden zijn.²⁶ Iets wat werkt in de ene klas, is niet onverkort van toepassing op elke andere klas.

Kenmerkend voor onderwijsontwikkelingsonderzoek is allereerst het ontwikkelen van theorie, zowel over het leerproces als over de leermiddelen. Een tweede kenmerk is het interveniërende karakter ervan. Onderzoeker(s) en leerkracht(en) werken nauw samen in de praktijk van het onderwijs. Vanwege de relatie tussen onderzoeker(s), leerkracht(en) en

²⁶ In de woorden van Cobb et al. ‘relatively humble’ (2003, p. 9).

leerling(en) hebben alle deelnemers er baat bij. Het voltooien van een onderzoekscyclus geeft de onderzoeker inzicht in de houdbaarheid van de theorie. De leerlingen worden onderwezen. Effecten daarvan kunnen vervolgens eventueel worden getoetst aan de hand van experimenteel onderzoek, zoals in het onderzoek naar literaire competentie van kleuters door Van der Pol is gedaan (2010). De leerkrachten krijgen (meer) inzicht in de leermiddelen en/of het leerproces. Leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek van Van der Pol (zie § 1.4.3) gaven aan dat zij door het voorlezen van prentenboeken op een literaire manier bewuster zijn gaan nadenken over de verhalen en de manier van voorlezen, en menen dat het literaire lezen de boeken meer diepgang geeft (Van der Pol, 2010, pp. 207-208).

Onderwijsontwikkelingsonderzoek is toekomstgericht vanwege de nieuwe inzichten die ontstaan bij de onderzoeker (s) en de kennis die leerkrachten en leerlingen opdoen door hun deelname aan het onderzoek. Onderwijsontwikkelingsonderzoek is ook reflectief. Evaluatie van de bevindingen kan leiden tot bijstelling van het eerste ontwerp. Dat leidt tot de vierde karakteristiek van dit type onderzoek: het zich herhalende, cyclische patroon, waarin het normaliter wordt uitgevoerd. Dit leidt tenslotte tot het vijfde en laatste kenmerk, waaruit opnieuw de pragmatische basis blijkt: leidt de theorie tot meer inzicht en zo ja, op welke manier? (Cobb et al, 2003, pp. 10-11).

Ontwikkelingsonderzoek kan worden gezien als een proeftuin voor innovatie en is om die reden geschikt voor concepten die nieuw zijn, of waar nog relatief beperkt onderzoek naar is gedaan. In Nederland is nog weinig onderzoek gedaan naar literaire competentie onder basisschoolleerlingen, wat ondermeer de aanleiding vormt van dit onderzoek: nagaan welke aanwijzingen er zijn voor literaire competentie bij leerlingen in groep vijf van het basisonderwijs (zie Inleiding). In dit onderzoek wordt een verkenning uitgevoerd aan de hand van de basisprincipes van onderwijsontwikkelingsonderzoek. Dat wil zeggen dat er leesaanwijzingen worden geformuleerd bij drie verhalen, die vervolgens worden getest bij twee groepen vijf in het basisonderwijs.

Het theoretische ontwerp van dit onderzoek, dat wordt gevormd door de leesaanwijzingen, beïnvloedt het object van onderzoek, de leerlingen. De manier waarop de leerlingen reageren op de leesaanwijzingen biedt inzicht in de werking ervan. Zo nodig kunnen de leesaanwijzingen worden bijgesteld of verfijnd waardoor deze meer of beter inzicht geven bij gebruik in andere groepen. De resultaten uit de praktijk van het onderzoek, de reacties van de leerlingen, beïnvloeden op hun beurt het ontwerp. De verschillende

onderdelen van het onderzoek, het ontwerp, de uitvoering en de analyse, hangen derhalve op verschillende manieren met elkaar samen (Cobb et al., 2003, p. 9).

2.3 Onderwijsontwikkelingsonderzoek in relatie tot literaire competentie

De eerste fase van onderwijsontwikkelingsonderzoek, het ontwikkelen van theorie, sluit aan bij het theoretisch discours van Culler, met name waar hij spreekt over het vaststellen van een ‘set of facts’ aan de hand waarvan literaire competentie kan worden beoordeeld. Deze vorm van onderzoek doet eveneens recht aan de constatering van Culler dat literaire competentie iets is dat geleerd kan worden. Het onderzoeksconcept kan bovendien worden gekoppeld aan het principe dat ‘competence’ kan worden beoordeeld aan de hand van ‘performance’.

De onderzoeksresultaten met betrekking tot literaire competentie bij jonge kinderen aan de hand van onderwijsontwikkelingsonderzoek of analoge vormen daarvan, die in het eerste hoofdstuk kort zijn beschreven, hebben mij geïnspireerd na te gaan in hoeverre er bij de leerlingen uit twee groepen vijf van basisschool ‘De Korenaer’ in Oss aanwijzingen zijn te vinden voor literaire competentie. Ik heb hun ‘performance’ bestudeerd aan de hand van drie verhalen, uit drie verschillende genres en met drie verschillende thema’s om aanwijzingen voor de onderliggende literaire competentie in kaart te brengen.

Op basis van het concept van Culler zijn hypothesen opgesteld over literaire competentie (een ‘set of facts’). Deze hypothesen zijn verwerkt in leesaanwijzingen bij drie geselecteerde verhalen. Deze verhalen worden vervolgens voorgelezen door de leerkracht, met inachtneming van de leesaanwijzingen. De voorleessessies worden door de onderzoeker bijgewoond en met behulp van een videocamera opgenomen. De inhoudelijke uitwerking van het concept wordt beschreven in hoofdstuk drie.

2.4 Onderzoekspopulatie en werkwijze

Het praktijkonderzoek is uitgevoerd in twee groepen vijf van basisschool ‘De Korenaer’ in Oss. De keuze voor deze school was om te beginnen een pragmatische. Ik heb gezocht naar een school dicht bij mij in de buurt, met ten minste twee groepen vijf. Vier scholen kwamen daarvoor in aanmerking. Basisschool ‘De Korenaer’ is als eerste van deze vier benaderd. De directeur en de leerkrachten van groep vijf bleken bereid mee te werken aan het onderzoek.

Basisschool ‘De Korenaer’ is onderdeel van de Stichting Katholiek Basisonderwijs Oss (SKBO). In het schooljaar 2011-2012 bestaat de school uit zeventien groepen, met in totaal 412 leerlingen, waarvan zestig in groep 5. Groep 5a van Juf Irna en Juf Ninke omvat 28

leerlingen; groep 5b van Juf Elke en meester Jan telt 32 leerlingen. In beide groepen wordt vrijwel dagelijks voorgelezen, in groep 5b wordt dat meestal gedaan door de onderwijsassistente. Vanwege diverse personeelwisselingen en bezuinigingsmaatregelen binnen de overkoepelende stichting SKBO beschikt de school niet (meer) over een leescoördinator (persoonlijke communicatie directeur 'De Korenaer', 28 maart 2012).

Vooraf is aan de leerkrachten in een persoonlijk gesprek uitleg gegeven over het doel en de werkwijze van het onderzoek. Op de dag waarop het eerste verhaal voorgelezen zou worden, bleek Irna Mulder (groep 5a) vanwege persoonlijke omstandigheden niet aanwezig te zijn. Evenmin was zij in de gelegenheid het tweede verhaal, dat voor de dag erna gepland stond, voor te bereiden. Om geen vertraging in het onderzoek op te lopen, is aan haar duopartner Ninke Verheijen gevraagd het voorlezen over te nemen. Zij bleek, na telefonisch over het doel en de werkwijze van het onderzoek te zijn geïnformeerd, daartoe bereid te zijn. Het onderzoek is uitgevoerd in de maand mei 2012.

Het voorlezen vond plaats in aanwezigheid van de onderzoeker. De reacties van de kinderen zijn opgenomen met behulp van een videocamera. Voorafgaande aan het voorlezen in het kader van dit onderzoek is een geluidstest uitgevoerd.²⁷ Tijdens deze test werd door de leerkrachten voorgelezen zoals door hen te doen gebruikelijk is (in groep 5a was dat een vervanger voor Irna Mulder). Meestal wordt er in deze groepen voorgelezen tijdens het fruit eten en/of het opdrinken van meegebrachte bekers of pakjes vruchtensap. Daarbij komen de kinderen geregeld van hun plaats om afval weg te gooien, of hun beker terug te zetten voorin de klas. Op mijn verzoek is aan de kinderen gevraagd om tijdens het voorlezen voor dit onderzoek op hun plaats te blijven zitten. Het heen en weer lopen zorgt voor te veel onrust om de aandacht bij het verhaal te kunnen houden. Voor dit onderzoek is in het lesrooster per klas drie keer een half uur gereserveerd voor het voorlezen, buiten het reguliere voorlezen om.

In het volgende hoofdstuk worden de drie verhalen en de drie thema's toegelicht. In de daaropvolgende drie hoofdstukken zullen de reacties van de kinderen op de drie verhalen worden beschreven en geanalyseerd.

²⁷ In groep 5a betrof dit het voorlezen van twee verhalen uit de bundel *Meester Jaap*, geschreven door Jacques Vriens; in groep 5b een fragment uit *Het grote boek van Madelief* door Guus Kuijer.

Hoofdstuk 3 Drie verhalen, drie genres, drie thema's

3.1 Inleiding

Dit hoofdstuk start met een verantwoording van de tekstkeuze. In het eerste hoofdstuk is gesteld dat onderzoek naar literaire competentie begint met het vaststellen van een 'set of facts' aan de hand waarvan de 'performance' en de onderliggende 'competence' worden beoordeeld. Welke kenmerken zijn bepalend voor de genre-indeling van deze verhalen? Wat zijn de theoretische uitgangspunten van de gekozen thema's? Deze vragen worden per verhaal beantwoord. De afsluitende paragraaf bevat een analytische beschouwing en een samenvattend overzicht van de beoordelingscriteria voor de 'performance' en de onderliggende 'competence'.

3.2 Tekstkeuze

Bij het selecteren van geschikte verhalen om voor te lezen is als eerste gekeken naar de bruikbaarheid van de voorleesvoorkeur van de leerkrachten in het basisonderwijs, zoals deze in het eerder genoemde onderzoek van Stichting Lezen naar voren kwam (La Roi, 2010). Hieruit blijkt dat de *Meester Jaap*-verhalen van Jacques Vriens favoriet zijn bij de in 2010 ondervraagde leerkrachten van groep 3 tot en met 8. Deze humoristische, realistische verhalen worden vaak voorgelezen bij wijze van ontspanning aan het einde van dag of gebruikt in relatie tot de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen.²⁸

De beperkte omvang van de afzonderlijke verhalen maakt deze geschikt om de vijf tot tien minuten drink- en eetpauze mee te overbruggen, zoals dat in groep 5a van De Korenaer ten tijde van het onderhavige onderzoek werd gedaan. Deze teksten zijn minder geschikt in de context van dit onderzoek. De setting van een schoolklas met herkenbare kinderen en herkenbare situaties zorgen ervoor dat een relatie tussen de verhaalwerkelijkheid en de sociale werkelijkheid snel is gelegd. Dat vormt een belemmering voor het literaire lezen, volgens Culler (zie § 1.2.2). In de indeling van de categorieën van 'vraisemblance' die Culler onderscheidt, beperken deze verhalen zich meestal tot 'the real' (zie § 1.2.3). Dit soort teksten

²⁸ Informatie ontleend aan ruim honderd leesautobiografieën door derdejaars pabo studenten, geschreven in verband met het verkennend onderzoek naar literaire competentie van pabo studenten.

biedt volgens Culler weinig tot geen aanknopingspunten voor een literaire lezing, noch is literaire competentie noodzakelijk om dergelijke teksten te begrijpen (Culler, 2002, pp. 164-165).

Tot de favoriete voorleesboeken van leerkrachten in het basisonderwijs behoren daarnaast twee verhalenbundels van Arend van Dam: *Overal en ergens* (2009) en *Lang geleden* (2007). Deze boeken lenen zich goed voor thematisch gebruik in combinatie met wereldoriëntatie, vooral de vakken aardrijkskunde en geschiedenis. De genoemde verhalen vallen in het grensgebied tussen 'the real' en 'cultural vraisemblance'. Er bestaat een sterke relatie naar de sociale werkelijkheid die in de verhalen in *Lang geleden* wordt bevestigd door een vaste slotformule: "En zo... is het echt gebeurd". Elk verhaal kent bovendien een vaste beginformule met "Lang geleden...". (Van Dam, 2007). Door de relatie naar andere culturen of vroegere tijden passen deze verhalen in de tweede categorie teksten die Culler onderscheidt, die van de 'cultural vraisemblance'. Ook deze teksten laten zich volgens Culler minder goed lezen *als literatuur* (zie § 1.2.3).

Wanneer de verhalenbundels in hun geheel worden besproken, gelden deze beperkingen in mindere mate. In een opbouw bij het voorlezen van verhalen, zoals door Stott wordt voorgesteld (zie § 1.4.1) waarin het thema 'tijd' een rol speelt, zouden de verhalen uit *Lang geleden* van Van Dam een plaats kunnen krijgen. De verhalen van *Meester Jaap* hebben vaak een humoristische inslag. Wanneer verschillende verhalen worden voorgelezen met 'humor' als thema is een aantal van deze verhalen geschikt. Een dergelijk thema in combinatie met schrijfstijl, het gehanteerde taalgebruik in woordkeus en zinsbouw, zou aanleiding kunnen zijn om de teksten van Vriens en Van Dam te lezen als onderdeel van 'models of a genre' (zie § 1.2.3). Door de kleinschalige omvang van dit onderzoek is het niet mogelijk de genoemde boeken of gedeelten daarvan op deze wijze te laten voorlezen. Om die reden is gezocht naar op zichzelf staande korte verhalen, die zich lenen voor een literaire leeswijze, met verschillende thema's.

Voor het maken van een keuze is het dus noodzakelijk om verder te kijken dan de bestaande favorieten. Om te voorkomen dat ik in het wereldwijde aanbod aan verhalen zou verdwalen, heb mezelf bij de keuze van de verhalen vooraf enkele beperkingen opgelegd. Om te beginnen heb ik gezocht naar verhalen die oorspronkelijk in het Nederlands zijn geschreven, afkomstig van Nederlandse of Vlaamse auteurs. Van der Pol heeft in haar onderzoek naar literaire competentie bij kleuters gewerkt met prentenboeken, waarbij de interactie tussen tekst een beeld een belangrijke rol speelt (Van der Pol, 2010, p. 24). In de

onderwijspraktijk maakt het voorlezen vanaf groep drie en vier steeds meer plaats voor boeken, waarin illustraties vooral ondersteunend zijn aan de tekst. Uit het onderzoek van Stichting Lezen naar leesvoorkeur uit 2010 blijkt dat de leerkrachten die daaraan hebben meegewerkt vanaf groep vijf helemaal geen prentenboeken meer gebruikten bij het voorlezen (La Roi, 2010, p. 77). Aan het prentenboek kleefte ogenschijnlijk een imago van 'vooral geschikt voor kleuters'. Kümmerling-Meibauer (1999, p. 160) merkt hierover op dat dit genre, ten onrechte, vooral gericht is op jonge kinderen. Van der Pol heeft aangetoond dat veel prentenboeken zich lenen voor een literaire lezing. Het gebruik van prentenboeken op deze manier zou ook bij oudere kinderen zinvol kunnen zijn. Om aan te sluiten bij de praktijk van het voorlezen van langere teksten zonder illustraties in de middenbouw van het basisonderwijs, en om onderscheid te maken met het onderzoek van Van der Pol, is gezocht naar verhalen waarin de tekst centraal staat. Alleen het eerste verhaal (over Das en Eekhoorn) bevat twee kleine afbeeldingen, die slechts ondersteunend zijn aan de tekst.

Een tweede uitgangspunt was een diversiteit in genres, als overkoepelend thema van de verhalen. Daarbij is de keuze gevallen op een dierenverhaal, een sprookje en een realistisch verhaal. De keuze voor de genres houdt verband met de ontwikkeling van de leesvoorkeuren van kinderen, zoals deze door Bühler en Appleyard zijn beschreven. Kinderen lezen op deze leeftijd nog graag sprookjes en fantasieverhalen, maar krijgen meer en meer aandacht voor realistische verhalen (zie § 1.3.1 en § 1.3.2).

Aan de hand van de analyse van de verhalen is een invalshoek bepaald voor een literaire leeswijze en wordt nagegaan hoe het desbetreffende verhaal in potentie bijdraagt aan literaire competentie. De geselecteerde verhalen kunnen om te beginnen worden gelezen als 'models of a genre' (het derde niveau van 'vraisemblance' bij Culler, zie § 1.2.3). Bij elk van de drie verhalen is bovendien sprake van een bijzondere constructie of een 'spel' met het genre. De gekozen thema's metafiction, intertekstualiteit en ironie houden verband met het vierde en vijfde niveau van 'vraisemblance'.

3.3 Het dierenverhaal

3.3.1 Genrekenmerken van het dierenverhaal

Van Aesopus tot La Fontaine, van Reintje de Vos tot de eekhoorn van Tellegen, het dierenverhaal is al eeuwenlang een favoriet genre. Wat maakt dit genre zo geliefd? Volgens Joosen en Vloeberghs (2008, p. 86) ligt de aantrekkingskracht van dieren in verhalen deels in

de hoge aaibaarheidsfactor en het vermogen tot vertedering. Voor een ander deel heeft dit te maken met een hoge mate van identificatiemogelijkheden, door hun functioneren in de samenleving. De dierlijke helden in (prenten)boeken krijgen te maken met problemen die voor kinderen herkenbaar zijn: bepaalde vaardigheden leren, tot inzicht of inkeer komen of hun plaats leren kennen. Het dierenverhaal is daarmee niet zelden impliciet of expliciet moraliserend (Joosen en Vloeberghs, 2008, p. 89). Typerend voor het dierenverhaal is de antropomorfisering, de vermenselijking, van dieren. Aan dieren worden vaste eigenschappen toegekend zoals de wijze uil, de slimme vos en de boze wolf (Van Coillie, 2007, p. 264, Joosen en Vloeberghs, 2008, p. 85).

De dieren die in het gekozen dierenverhaal een rol spelen zijn een das en een eekhoorn. Een das treedt in verhalen vaker op als 'good guy' dan als slechterik (Cassidy, 2012, pp. 204-205). Karakteristiek voor de das in dierenverhalen is dat hij enigszins teruggetrokken leeft, maar wel een trouwe vriend is, en niet zelden een redder in nood. Bekende prototypes van de behulpzame das zijn Grimbeert de das uit het middeleeuwse epos *Van den vos Reynaerde* en de das in de klassieker *Wind in the Willows* van Kenneth Grahame (1908). Van recente datum is de das als symbool voor het huis Hufflepuff in de Harry Potter-serie (1999-2007). De leden van deze groep tovenaars zijn loyale, bekwame en geduldige werkers. Een voorbeeld van een hedendaags prentenboek waarin de behulpzaamheid van de das tot uitdrukking komt, is *Derk Das blijft altijd bij ons* (Susan Varley, 1995).²⁹

Het optreden van een eekhoorn contrasteert met het rustige en het enigszins teruggetrokken gedrag van een das. "Altijd onrustig" en "Acrobaten van het bos" vormen twee hoofdstuktitels uit een informatieboek voor kinderen over eekhoorns in de serie *Poot voor Poot* (Ledu-Frattini, 1999). Deze ongedurigheid en springerigheid, zijn in verhalen waarin eekhoorns optreden, terug te vinden. In een van de weinige fabels van La Fontaine waarin een Eekhoorn voorkomt, is de eekhoorn "zeer kwiek" (La Fontaine, 1990, pp. 319). Eekhoorn Hakketak (Potter, 1903) is een (vervelende) druktemaker, die zijn ondeugendheid moet bekopen met een afgerukte staart. Terwijl de eekhoorn in de fabels van La Fontaine een zeldzame verschijning is, komt hij in de fabels van Tellegen (1994) veelvuldig voor. Het karakter van de eekhoorn van Tellegen is afwisselend druk, in overeenstemming met de hiervoor gegeven kenmerken van eekhoorns, of juist daaraan tegengesteld, min of meer filosofisch van aard.

²⁹ Aan het begin van dit boek komt de oude Derk Das te overlijden. De andere dieren in het bos houden de herinnering aan hem levend, door elkaar vertellen hoe hij hen altijd heeft geholpen.

In contemporaine prentenboeken waarin een eekhoorn voorkomt, wordt eveneens de speelsheid en springerigheid van eekhoorns benadrukt. Voorbeelden hiervan zijn *Eekhoorn maakt supersprongen* (Rempt & Smit, 2011) en *De notenkraker* (Van Haeringen, 1996). In het laatstgenoemde prentenboek speelt Eekhoorn met Aap, springt van tak naar tak, slaat op zijn trommel en is druk bezig noten te verzamelen voor de winter. Twee overbekende prototypes van rappe en ongedurige (grond)eekhoorns zijn de Disney strip- en filmfiguren Knabbel en Babbel.

3.3.2 Verhaalanalyse Eekhoorn leest



Als dierenverhaal is gekozen voor een verhaal uit de bundel *Dikke vrienden* van Nils Smit en Elisah De Bruycker (2010) (zie bijlage 5). Das en Eekhoorn zijn de vrienden uit de titel van het boek. De rustige Das wordt af en toe helemaal gestoord van de hyperactieve Eekhoorn. Eekhoorn doet zijn best om te voorkomen dat Das te gezapig wordt. Dat leidt onvermijdelijk tot ruzie, maar ze blijven dikke vrienden, totdat de lente komt.

Figuur 1. Illustratie: *Dikke vrienden*, De bundel bevat dertien korte verhalen, die eenvoudig maar N. Smit en E. De Bruyker (2010). niet kinderachtig zijn geschreven, met veel dialoog en

taalgrapjes. De kinderlijke logica en lichtfilosofische bespiegelingen doen denken aan Toon Tellegen en de Sesamstraatvrienden Bert en Ernie. Het ligt voor de hand om voor het voorlezen een thematische invalshoek te kiezen, gekoppeld aan de winter, het seizoen waarin de verhalen zich afspelen. Het aantal van dertien verhalen in de bundel is symbolisch voor de duur van dat seizoen in aantal weken. De verhalen lenen zich bovendien voor een sociaal-emotionele benadering. Hoe ga je om met emoties, zoals de angst van Eekhoorn, Das die niet tegen zijn verlies kan, heimwee naar de vrienden in winterslaap en vreugde wanneer de lente zich, heel subtiel, aankondigt.

Het verhaal 'Eekhoorn leest' leent zich voor een *literaire* lezing, vooral vanwege de vorm van het verhaal, een raamvertelling. Het begint ermee dat Das zich verveelt. Hij probeert zich voor te stellen dat zijn kamer een zee is en de omgekeerde tafel een boot, maar zijn fantasie reikt niet ver genoeg om er volledig in op te gaan. Hij gaat naar buiten. Daar ontmoet hij Eekhoorn. Die is volledig in de ban van een verhaal dat hij aan het lezen is. Eekhoorn heeft zich helemaal verplaatst in een van de hoofdpersonen uit zijn verhaal en doet alsof hij een van de ridders is die de prinses uit zijn boek hebben gered uit de handen van een

reus. Eekhoorn is nu, met de 'virtuele' prinses in zijn armen, op de vlucht voor de reus. Das lijkt boos te worden als hij doorkrijgt dat Eekhoorn niet echt in gevaar is, maar laat zich toch meeslepen in de fantasie van Eekhoorn en rent mee. Op hun vlucht stuiten ze op de grenzen van het eiland waarop de prinses gevangen zat. Hoe komen ze van het eiland af? Dan bedenkt Das ineens dat hij een 'boot' heeft. Hij neemt het initiatief van Eekhoorn over en bij de 'boot van Das' aangekomen zijn ze in veiligheid. De illustraties bij dit verhaal



omvatten de twee afbeeldingen (Figuur 1 en Figuur 2) op deze en de vorige pagina; Eekhoorn met een tak in zijn hand en Das met uitgestrekte armen waarin de denkbeeldige prinses rust.

Figuur 2. Illustratie: Dikke vrienden, N. Smit en E. De Bruyker (2010).

In dit verhaal van Das en Eekhoorn vertonen zij beide stereotiepe karaktertrekken. De eerste fantasie van Das, waarin hij probeert zich voor te stellen hoe zijn tafel een boot wordt, mislukt. Zijn ratio wint het van de fantasie. Dit past bij het karakter dat hij vertegenwoordigt: zorgvuldig, soms zelfs traag, en verstandig. Eekhoorn gaat zo op in een spannend verhaal dat hij leest, dat het voor hem werkelijkheid wordt. Dit is typerend voor het karakter van Eekhoorn, zoals dat ook in de andere verhalen in de bundel naar voren komt: snel, fantasievol en opgewonden. Das treedt, in zijn rol van de trouwe vriend, uiteindelijk op als de redder in nood.

De specifieke conventies van het dierenverhaal komen aan bod door in de leesaanwijzing aandacht te vragen voor de personages Das en Eekhoorn, hun uiterlijk en hun mogelijke eigenschappen (zie bijlage 3). Inzicht in specifieke genreconventies draagt bij aan literair lezen, volgens de 'models of a genre' van Culler (zie § 1.2.3). Het thema dat in dit verhaal ter sprake komt, is metafiction, in de vorm van de raamvertelling.

3.3.3 Theoretische achtergrond thema - Metafiction

De basis van verhalen volgens Culler (2002, p. 221) is dat zij een wereld scheppen die in meer of mindere mate overeenkomsten vertoont met de echte wereld. Het vereist inzicht in de verhaalopbouw om de werkelijkheid van het verhaal te onderscheiden van de echte werkelijkheid. Een raamvertelling creëert nóg een andere wereld die "als een omlijsting een of meerdere andere [binnen]verhalen omsluit of althans inleidt." (Van Gorp, Delabastita en Ghesquière, 2007, p. 247). Het is een vorm van metafiction, die door Culler wordt omschreven

als de vierde vorm van 'vraisemblance', the conventionally natural. (Culler, 2002, pp. 173-177).

De overgang van de ene naar de andere verhaalwereld gebeurt vaak via een droom of fantasie. In het verhaal van Das en Eekhoorn gaat Eekhoorn zo op in een verhaal dat hij leest dat hij er onderdeel van wordt. Eekhoorn slaagt er in zijn vriend Das te betrekken in deze fantasie. In de termen van Lawrence R. Sipe (zie § 1.4.2) worden zij onderdeel van het fantasieverhaal als gevolg van een transparante, en daaropvolgend een performatieve, respons die beide uitdrukking zijn van de esthetische impuls (Sipe, 2000, p. 270). Eekhoorn geeft blijk van een transparante reactie door het gooien van sneeuwballen naar de (niet zichtbare) reus terwijl hij daarbij opmerkt: "Zo, dat zal hem leren (...)" (Smit, p. 29). Eekhoorn en Das rennen vervolgens door het bos, alsof de reus hen daadwerkelijk op de hielen zit. Ze worden als het ware de twee ridders uit het boek. Door de verwijzing van Eekhoorn naar het boek dat hij aan het lezen is, merkt Das dat hij een verhaal naspeelt. Hij besluit het spel mee te spelen. De bewustwording van het feit dat Eekhoorn en Das een boek *naspelen*, wijst op een performatieve respons van de dieren.

Het doel van de leesaanwijzingen is om tijdens het voorlezen de leerlingen op impliciet didactische wijze opmerkzaam te maken op het onderscheid tussen de raamvertelling en het binnenverhaal dat daardoor wordt omsloten. Aandacht voor de constructie van een verhaal is een vorm van literair lezen (zie bijlage 2 voor de leesaanwijzingen bij dit verhaal).

3.4 Het sprookje

3.4.1 Genrekenmerken van het sprookje

Evenals het dierenverhaal kent het sprookje een lange geschiedenis, die zich niet beperkt tot de jeugdliteratuur. Over de waarde en de betekenis van sprookjes is in de loop der eeuwen verschillend geoordeeld. Ondanks de afwijzing van sprookjes door sommige opvoeders (Heimeriks en Van Toorn, 1990, pp. 181, 265) of misschien juist wel dankzij die veroordeling, is het sprookje nog altijd populair. Er verschijnen vrijwel jaarlijks nieuwe bewerkingen van sprookjes, waardoor kinderen impliciet bekend kunnen zijn met sprookjesconventies. De bij veel kinderen momenteel bijzonder populaire auteur Geronimo Stilton heeft zich onlangs gewaagd aan bewerkingen van wereldsprookjes (*Tussen gaap en*

slaap, 2009) en een aantal klassieke sprookjes (*Geronimo's sprookjesboek*, 2011)³⁰. Bijna jaarlijks verschijnt er een nieuwe Disneyverfilming van een sprookje, al was er eind 2010 een gerucht dat daaraan een einde zou komen.³¹

Het sprookje kent een aantal vaststaande kenmerken en conventies (Joosen en Vloeberghs, 2008, pp. 67-69). Zo is de chronotoop, de eenheid van plaats en tijd, van het sprookje onbepaald (Bakhtin in: Nikolajeva, 2005, p. 136). In het verhaal van Dros (zie bijlage 6) blijkt dit uit de eerste zin: “Er leefde eens heel lang geleden en heel ver hier vandaan (...)” Een tweede kenmerk van het sprookje is de vanzelfsprekendheid van magie. Het optreden van reuzen en dwergen, feeën en tovenaars, sprekende of buitenissige dieren, roept geen verbazing op bij de personages in het verhaal. Een derde karakteristiek van het sprookje is het eindimensionale karakter van de personages. Goed is goed en fout is fout. Kenmerkend voor het sprookje zijn verder een snelle opeenvolging van gebeurtenissen en een optimistisch einde. Stilistisch kent het sprookje vaste formuleringen, zoals de beginformule: “Er was eens...” en de vaste slotformule: “En ze leefden nog lang en gelukkig.” Daarnaast vormt herhaling een kenmerk van sprookjes. In het verhaal van Dros zijn dat bijvoorbeeld de herhaalde opmerkingen over dreigement van de keizer over het afhakken van het hoofd van Prins Langereis en het luisteren door de prins naar respectievelijk het paard en de vuurvogel want “een oud paard/vuurvogel kan wel van alles zeggen (..)” (Dros, 2011, pp. 86, 88). Karakteristiek voor sprookjes is ten slotte het gebruik van (getallen)symboliek.

Over de conventies van symbolen merkt Culler op dat structuralisten er niet in zijn geslaagd onderscheid te maken tussen wat in verband met de notie van literaire competentie wel of niet ‘acceptabel’ is wanneer het gaat om het gebruik symbolen en de betekenis daarvan, symbolische ‘codes’. Culler onderscheidt “empirical recuperation” en “symbolic recuperation”. Het eerstgenoemde betreft het leggen van causale verbanden tussen de beschrijving van een situatie of karakter en mogelijke bijbehorende eigenschappen. Wanneer bijvoorbeeld de elegante kleding van een personage wordt beschreven (het teken), kunnen we als lezer een relatie leggen naar stereotypering van persoonlijkheden (de betekenis). Degene

³⁰ Stilton is de naam van een oorspronkelijk Italiaans schrijverscollectief, gepersonifieerd door een mannelijke ‘Knuffelmuis’ van rond de veertig jaar oud. Hij werd in 2010, 2011 en 2012 uitgeroepen tot winnaar van de Nederlandse Kinderjury in de leeftijdscategorie 6-9 jaar. Hij komt in het onderzoek naar leesvoorkeur van Stichting Lezen bij de leerlingen uit groep 5 en 6 op de derde plaats, na Paul van Loon en Walt Disney (La Roi, 2010).

³¹ A headline in today’s LA Times erroneously reported that the Disney fairy tale is a thing of the past, but I feel it is important to set the record straight that they are alive and well at Disney and continue this week with *Tangled*, a contemporary retelling of a much loved story (het verhaal van Rapunzel *C/R*). We have a number of projects in development with new twists that audiences will be able to enjoy for many years to come. Ed Catmull, de president van Walt Disney Animation Studios en Pixar Animation Studios. <http://www.film totaal.nl/artikel.php?id=19885> (geraadpleegd 11 juni 2012).

die wordt beschreven, is bijvoorbeeld op een bepaalde manier gekleed, omdat hij een dandy is (Culler, 2002, p. 263). Volgens dit principe staat het buitenissige uiterlijk van de klassieker *Pippi Langkous* (Lindgren, 1945)³² model voor haar zonderlinge gedrag en haar excentrieke karakter. Deze vorm van “empirical recuperation” is moeilijker te interpreteren dan het als tweede genoemde “symbolic recuperation”, die gebaseerd is op associaties en tegenstellingen. Er bestaat geen causale relatie tussen een gave huid en een goed karakter, maar symbolische ‘codes’ maken een relatie tussen de beschrijving van het perfecte uiterlijk van Sneeuwwitje en haar goede karakter mogelijk, terwijl het lelijke uiterlijk van de heks kan worden geassocieerd met haar slechte karakter. Er bestaan geen regels voor het leggen van associaties en het is onduidelijk hoe deze geleerd worden. De basis lijkt vooral een tegenstelling. Het contrast tussen een blonde en een zwartharige heldin kan worden ‘vertaald’ naar de tegenstelling goed/slecht, onschuld/seksualiteit, noordelijk of zuidelijk temperament. Het is aan de lezer om deze tegenstellingen te beoordelen, wellicht om te draaien en te besluiten welke passen binnen de bredere structuur van de tekst (Culler, 2002, p. 264).

Culler laat zich niet uit over getallensymboliek. Joosen en Vloebergh (2008, p. 85) wijzen op het vaak voorkomen van de getallen drie, zeven en twaalf in sprookjes. Deze symbolische getallen kennen een klassieke en een Bijbelse achtergrond.³³ Het getal drie verwijst ondermeer naar de Goddelijke drie-eenheid, Vader, Zoon en Heilige Geest. Het getal vier verwijst onder andere naar de vier windstreken en de vier elementen waaruit de schepping is opgebouwd, water, aarde, lucht en vuur. Bij elkaar opgeteld of vermenigvuldigd vormen zij respectievelijk het getal zeven of twaalf. Beide verwijzen naar de volmaaktheid van de schepping en het goddelijk bestuur. In het sprookje van Dros spelen de getallen drie en zeven een rol. De prins moet driemaal over het veertje strijken, zijn reis bestaat uit drie etappes. De reis naar het barre Noorden omvat zeven maal zeven dagen, volmakter kan het bijna niet. Wordt de Bijbelse vergelijking doorgetrokken, dan fungeert Langereis als Jezus de Verlosser. Tussen diens opstanding (Pasen) en de uitstorting van de Heilige Geest (Pinksteren) vallen eveneens negenenveertig dagen.

Met de genoemde sprookjesconventies speelt Imme Dros in het sprookje ‘Prins Langereis en de vuurvogel’ een intertekstueel spel.

³² De eerste Nederlandstalige uitgave verscheen in 1952.

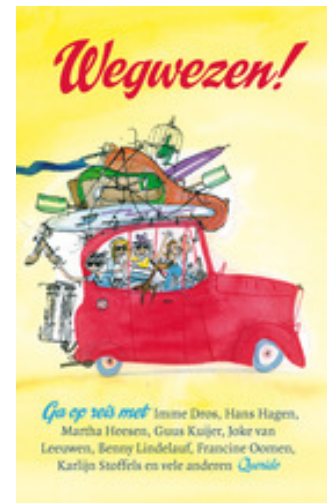
³³ <http://www.oudesporen.nl/Download/OS0975.pdf> (geraadpleegd 4 juli 2012).

3.4.2 Verhaalanalyse Prins Langereis en de vuurvogel

Het sprookje 'Prins Langereis en de vuurvogel' (Imme Dros) is onderdeel van de verhalenbundel *Wegwezen!* (2011) (zie bijlage 6). In deze bundel zijn reisverhalen van verschillende bekende Nederlandse en Vlaamse auteurs opgenomen. De verhalen variëren in lengte en qua genre, van realistisch tot fantastisch of een combinatie daarvan. De omslagillustratie van een volgeladen auto met op het dak een opblaasboot, peddels en een surfplank verwijst meer naar de in de bundel aanwezige hedendaagse vakantie verhalen, dan naar enkele van de fantastische en historische verhalen. Dit kan de leerlingen bij het tonen van de omslag bij het onderhavige sprookje in eerste instantie op het verkeerde been zetten, wat betreft de aanduiding van het genre. Sommige verhalen zijn oorspronkelijk onderdeel van een eerdere

uitgave zoals 'Hoe het was' uit *Eend voor Eend* Kuijer (1983), en 'Lena's vakantie' uit *Het geheim van Lena Lijstje* (Oomen, 2003). Alle verhalen bevatten een of beide grote 'verleiders' van jeugdliteratuur: spanning en humor.³⁴

Spanning heeft vaak te maken met avontuur, met afwijking van het alledaagse (Van Coillie 2007, p. 141). De kern van humor is 'ongerijmdheid' (Van Coillie, 2007, p. 111; zie voor de functie en de werking van humor in de jeugdliteratuur verder § 3.5.3). Niet zelden is een spannend verhaal gekoppeld aan reizen. Veel jeugdboeken kennen een 'masterplot' van 'home-departure-adventure-homecoming' (Nikolajeva, 2005, p. 101). Het verschil tussen het verlangen naar avontuur en de hang naar veiligheid zorgt voor een spanningsveld (Boonstra, 1995, p. 64). Naarmate het verschil tussen veiligheid en onveiligheid groter wordt, neemt de spanning toe. Dat is ook het geval in dit sprookje. Hierin wordt de spanning gedurende het hele verhaal bepaald door de vraag of Prins Langereis zal slagen in zijn zoektocht naar geluk (detectiespanning). Tussentijds ingevoegde vragen en opdrachten (situatiespanning) verhogen de spanning (Van Coillie, 2007, p. 144; Ghesquière, 2007, p. 153). In het sprookje over Prins Langereis zijn dat de tussenliggende problemen (met een keizer en een tovenaars) die de Prins het hoofd moet bieden.



Figuur 3. Omslagillustratie: Wegwezen. Diverse auteurs (2011).

³⁴ De titel van de bundel waarin het verhaal van Oomen oorspronkelijk is verschenen, draagt beide 'verleiders' van jeugdliteratuur in zich: spanning in 'Het geheim van...', humor in de alliteratie en ongerijmdheid van de naam van de hoofdpersoon *Lena Lijstje*.

De aantrekkingskracht van een spannend verhaal zit in het doorbreken van de sleur, in een (virtuele) verwezenlijking van dromen en verlangens die de werkelijkheid niet kan bieden. Een tweede reden voor het succes van spannende avonturenverhalen is het projecteren van angsten (Van Coillie, 2007, p. 149). De lezer leert de eigen angsten en moeilijkheden te overwinnen, zoals de held griezels en problemen het hoofd weet te bieden (zie ook § 1.3.2).

Prins Langereis gaat op zoek naar geluk. Hij weet niet wat het is, maar zijn vader, de koning, en hij hebben het hard nodig, want hun land wordt alsmaar kleiner. Op een oud paard gaat de prins op reis. Onderweg vindt hij een gouden donsveertje, afkomstig van een vuurvogel. Hij brengt het bij de keizer in de hoop daarvoor geluk terug te krijgen, maar de keizer is met alleen een veertje niet tevreden. Hij wil de hele vogel. De prins moet daarvoor op zoek gaan naar de vuurvogel en reist verder naar het onbestemde 'barre Noorden'.³⁵ Daar vindt hij niet alleen de vuurvogel maar ook een lieve, mooie prinses, die samen met andere prinsessen gevangen gehouden wordt door een boze tovenaar. Andere prinses die pogingen hebben gedaan deze prinsessen te bevrijden zijn door de tovenaar versteend. Deze vorm van metamorfose als straf is klassiek. De Bijbelse vrouw van Lot verandert in een zoutpilaar, wanneer zij - tegen de instructies in - omkijkt wanneer Lot en zijn gezin hun woonplaats Sodom verlaten, die samen met Gomorra door God wordt verwoest.³⁶ In de *Metamorfosen* van Ovidius wordt de oude herder Battus door Hermes veranderd in steen, wanneer hij zijn belofte aan Hermes -om te zwijgen over diens diefstal van Apollo's runderen- verbreekt.³⁷ In diverse sprookjes keren varianten hierop terug als langdurige slaap (*Doornroosje*, *Sneeuwwitje*, Grimm) of verharding van het hart door bevrozing (*De Sneeuwkoningin*, Andersen). Dergelijke metamorfosen schakelen een vijand uit, zoals in de genoemde voorbeelden bij Grimm. In het voorbeeld van Andersen krijgt de Sneeuwkoningin de macht over de personen van wie zij het hart heeft bevroren. In het sprookje van Dros spelen beide motieven een rol. De tovenaar is uit op de wereldmacht en prinses die een poging doen de prinsessen te bevrijden, worden uitgeschakeld door verstening. Daarmee blijft de macht van de tovenaar over de prinsessen en hun bezittingen in stand (Dros, 2011, p. 89).

Met behulp van de vuurvogel weet prins Langereis te voorkomen dat hij wordt versteend. Om de tovenaar te vernietigen moet hij nog verder reizen om de ziel van de

³⁵ De aanduiding van seizoenen of weersomstandigheden zijn vaak een metafoor voor een bepaalde interpretatie en kunnen vooruitwijzen naar een spannende situatie (Culler, 2002, p. 261, Nikolajeva, 2005, pp. 135, 137). Het barre Noorden en de kou in het verhaal van Dros staan symbool voor ondergang en dood.

³⁶ Genesis 19:26.

³⁷ Boek II, 687-703

tovenaar, verborgen in een ei in een loden kistje, te vernietigen. De prins en zijn paard slagen daarin. Samen met de prinses keert Langereis terug naar zijn land.

Het verhaal bevat verschillende conventionele elementen van het traditionele sprookje: het onbepaalde karakter van tijd en plaats, voor het genre kenmerkende personages als een jonge, slimme (niet domme) en stoere (niet bange), prins, een oude koning, een liefvallige prinses en een boze tovenaar. Andere specifieke sprookjeselementen zijn een pratend paard en een geheimzinnige gouden vuurvogel, die eveneens kan praten. Verder spelen magie, symbolisch kleurgebruik (zwart voor de boze tovenaar, wit voor de lieflijke prinses), getallensymboliek (zie § 3.4.1) en herhaling een rol. De tovenaar kan niet zomaar worden vernietigd omdat zijn ziel zich buiten zijn lichaam bevindt. Dit is een klassieke, maar wellicht bij de leerlingen nog onbekende sprookjesconventie.³⁸

De begin- en slotzin van het verhaal van Dros zijn een parafrase op de conventionele openingsformule van het sprookje. “Er was eens (...)” wordt bij Dros (2011, p. 85): “Er leefde eens heel lang geleden en heel ver hier vandaan(...)”. De conventionele slotformule “En ze leefden nog lang en gelukkig”, wordt: “En ze konden hun geluk niet op.” (Dros, 2011, p. 94). Het laatste refereert aan het begin van het verhaal, waar Prins Langereis op zoek gaat naar het geluk. Er zijn intertekstuele verwijzingen naar andere sprookjes, zoals de rozenhaag naar *Doornroosje*, de appel naar *Sneeuwwitje*, de vuurvogel naar *De gouden vogel*. In het oproepen van de behulpzame vuurvogel door langs een veer te strijken, kan een verwijzing naar *Alladin en de wonderlamp* worden gelezen. Andere elementen zijn net even anders dan in bekende sprookjes. De prinsen die vóór Langereis tevergeefs een poging hebben gedaan de tovenaar te verslaan, slapen niet zoals de personages in *Doornroosje*, maar zijn versteend. De prins is niet rijk, hij blijft arm, maar hij vindt wel het geluk. Naast de specifieke genrekenmerken, is intertekstualiteit het thema waarvoor bij het voorlezen van dit verhaal speciale aandacht zal zijn.

3.4.3 Theoretische achtergrond thema - Intertekstualiteit

Culler definieert intertekstualiteit als: “the relation of a particular text to other texts” (Culler, 2002, p. 163). Hij refereert daarbij aan het werk van Julia Kristeva door wie het begrip intertekstualiteit in de literatuurwetenschap bekend is geworden. Zij baseert zich op de

³⁸ Onder andere: The ogre's (devil's) heart in the egg (AT0302) http://www.verhalenbank.nl/lijsst_lexicon.php?act=detail&volksverhaal_type=AT%200302 (geraadpleegd 8 april 2012). Op dit gegeven wordt door J.K. Rowling in de *Harry Potter*-serie uitgebreid gevarieerd met verschillende verborgen relieken die moeten worden vernietigd om de booswicht Voldemort de baas te worden.

Russische filosoof Michail Bakhtin, die het begrip introduceerde. Een tekst wordt volgens Kristeva gelezen in relatie tot andere teksten. De teksten vormen gezamenlijk een patroon aan de hand waarvan elke tekst gelezen en gestructureerd wordt (Kristeva, 1969, in: Culler, 2002, p 163).

Er bestaat onderscheid tussen specifieke en generieke intertekstualiteit. Bij specifieke intertekstualiteit zijn er in de stijl, de structuur, de gehanteerde motieven of de karakterisering duidelijke overeenkomsten aan te treffen uit een of meerdere bronnen (de pretekst, of genotekst). Bij Dros zijn dat de hierboven aangehaalde verwijzingen naar andere sprookjes van Grimm en Andersen. In het geval van generieke intertekstualiteit gaat het meer om verwijzingen naar bepaalde (genre)conventies. Intertekstualiteit kan in deze betekenis breed worden opgevat, en omvat verwijzingen naar cultuur, politiek, wetenschap enz. In het verhaal van Dros wordt enkele malen verwezen naar machtspolitieke verhoudingen. Aan het begin van het verhaal blijkt dat het land van Prins Langereis steeds kleiner wordt. De keizer wil zijn macht vergroten en ook de boze tovenaars zijn uit op macht (Dros, 2011 pp. 85, 86, 89). Deze brede opvatting van intertekstualiteit wordt door Kristeva gehanteerd.

Bij intertekstualiteit spelen de verwachtingen van de lezer een grote rol (Van Gorp, Delabastita en Ghesquière, 2007, p. 235). In navolging van Bakhtin gebruikt Kristeva hiervoor het begrip heteroglossia: de meerstemmigheid van de roman en van de orale verhaaltraditie op verschillende betekenisniveaus (onder andere in: Van Heusden, 2001, p. 89 en Sipe, 2000a, p. 74). Kristeva legt de nadruk op het doorbreken van bestaande codes. In het sprookje van Dros worden codes doorbroken doordat de auteur (ironische) contradicties aanbrengt.³⁹ In tegenstelling tot de rijke prinsen uit de sprookjes waarnaar Dros verwijst, is Prins Langereis arm. Hij wordt geïntroduceerd als niet bang en niet dom. Door de negatie wordt de lezer even op het verkeerde been gezet. Hij is dus stoer en slim, zoals prinsen in sprookjes meestal zijn. De toevoeging “wat heel bijzonder is”, is daarmee in tegenspraak (Dros, 2011, p 85). Zo zijn er meer passages die ogenschijnlijk in overeenstemming zijn met de gebruikelijke conventies, maar bij nader inzien daar toch enigszins van afwijken.

Herhaaldelijk spreekt de verteller de lezer aan, waarmee de verhaalwereld wordt doorbroken. Dit past binnen het vierde niveau van ‘vraisemblance’ zoals dat door Culler wordt beschreven met aandacht voor “(...) the narrative act itself” (Culler, 2002, p. 174; zie ook § 1.2.3). Voorbeelden hiervan zijn de passages “(...) dat weet je (...)” bij de beschrijving

³⁹ Ironie vormt niet het eigenlijke thema van dit verhaal, maar er ook kan niet zondermeer aan voorbij worden gegaan.

van het barre Noorden en "(...) want je weet maar nooit" bij de raadgevingen van het paard aan Prins Langereis (Dros, 2011, pp. 87, 93).

Intertekstualiteit is een van de vijf categorieën die door Lawrence R. Sipe (zie § 1.4.2) worden onderscheiden in de verbale respons bij 6-7 jarigen op het voorlezen van prentenboeken (Sipe, 2000a). In het onderzoek van Sipe komt naar voren dat intertekstualiteit niet beperkt is tot verhalende teksten, maar door kinderen eveneens wordt betrokken op films en televisieprogramma's. Onder verwijzing naar Culler maakt Sipe onderscheid naar twee categorieën: de hermeneutische (interpretatieve) en de esthetische (creatieve). Beide zijn onderverdeeld in twee doelen. In de hermeneutische respons gebruiken kinderen intertekstualiteit enerzijds om het verhaal te interpreteren of te analyseren aan de hand van de specifieke taal van een verhaal, de setting, personages, plot en thema (narratieve elementen) of op basis van symbolische elementen in een verhaal. Aan de andere kant passen de kinderen in het onderzoek van Sipe intertekstuele verbanden toe om genres of verhalen te structureren en te generaliseren via analogie, vergelijking en contrast. De esthetische of creatieve respons wordt gebruikt om een verhaal na te spelen, te manipuleren in het eigen spel of om nieuwe verhalen te maken (Sipe 2000a, pp. 78, 82, 84). Herkenning van specifieke genreconventies en de afwijkingen daarvan, evenals het leggen van verbanden tussen teksten dragen bij aan literair lezen (zie voor de leesaanwijzingen bij dit verhaal bijlage 5).

3.5 Het realistische verhaal

3.5.1 Genrekenmerken van het realistische verhaal

Teksten die direct ontleend lijken te zijn aan de sociale werkelijkheid vormen het eerste type van 'vraisemblance' in de theorie van Culler (zie § 1.2.3). Dit zijn teksten die, althans vanuit het oogpunt van de Westerse cultuur, 'vraisemblable' (waarschijnlijk, geloofwaardig) zijn. De betekenis van dergelijke teksten is eenvoudig, samenhangend en waar (Culler, 2002, pp 164-165). Deze karakteristieken worden door velen van toepassing geacht op kinderboeken, en behoren tot de meest hardnekkige vooroordelen rondom jeugdliteratuur volgens Nikolajeva (2005, p. xiii). Genoemde kenmerken zijn slechts van toepassing op een bepaalde categorie jeugdboeken, waaronder veel series. Voor de leeftijdsgroep acht- tot tienjarigen betreft dit bijvoorbeeld voor jongens de voetbalavonturen van *Koen Kampioen*, (Diks) en *Snelle Jelle* (Van Gils) en voor meisjes de school- en gezinsbelevissen uit *Hoe overleef ik* (Oomen) en *De olijke tweeling* (Peters/Van de Coolwijk). Zowel Bühler als Appleyard wijst op een

voorkeur voor realistische verhalen bij de acht- tot tienjarige lezers die de doelgroep vormen van dit onderzoek (zie § 1.3.1 en 1.3.2). Wat zijn de karakteristieken van deze verhalen?

Van Coillie (2007, p. 153)⁴⁰ spreekt over 'hier-en-nu-verhalen', of 'dicht-bij-huis-verhalen'. Hij wijst er op dat realisme in de literatuur altijd relatief is. Auteurs selecteren en interpreteren waargebeurde feiten in hun verhaal en presenteren deze in de vorm van literatuur, die nooit een eenvoudige weergave is van de werkelijkheid (Van Coillie, p. 153). In hoeverre realistische verhalen kunnen worden gelezen als *literatuur* hangt volgens van Coillie in sterke mate af van de manier waarop een auteur erin slaagt het 'gewone' op een bijzondere manier te verwoorden. "Of het verhaal echt uitstijgt boven het gewone, zal echter vooral afhangen van de kracht van de taal." (Van Coillie, 2007, p. 158). Met andere woorden: literatuur heeft te maken met de wijze waarop een auteur 'het verschil' duidelijk weet te maken tussen de verhaalwerkelijkheid en de sociale werkelijkheid, evenals de mate waarin een lezer die verschillen opmerkt (zie ook § 1.2.2).

Kenmerkend voor realistische verhalen in de jeugdliteratuur, volgens Van Coillie (2007, p. 154), is dat ze betrekking hebben op de (hedendaagse) leef- en belevingswereld van kinderen en jongeren, waardoor deze herkenbaar zijn. Van Coillie sluit oudere realistische verhalen zoals *Jip en Janneke* niet uit. Hij wijst erop dat de tijd in realistische verhalen contemporain is, overeenkomstig de tijd waarin het verhaal is geschreven. Daarmee bieden realistische verhalen inzicht in de normen, waarden en overtuigingen van een bepaalde periode, zoals ook Culler aangeeft bij teksten die hij benoemt als 'cultural vraisemblance' (zie § 1.2.3). Gezin en school zijn de belangrijkste 'milieus' waarbinnen de gebeurtenissen zich afspelen. In tegenstelling tot het sprookje is de chronotoop van dit type verhalen dus bepaald. Relaties tussen kinderen en hun ouders of tussen kinderen onderling vormen een belangrijk thema. Een realistisch verhaal biedt de lezer mogelijkheden om door te dringen in de gedachten en gevoelens van de personages. De lezer krijgt daarmee de gelegenheid na te denken over het leven en zijn of haar eigen plaats daarin. Voor leerlingen in de basisschoolleeftijd neemt het belang van de *peer group* toe (Appleyard, 2002, p. 59). In de verhalen die zij lezen vormt vriendschap een belangrijke waarde (Van Coillie, 2007, p. 168).

Het geselecteerde verhaal, 'Asfalt en draadjes' heeft een realistische en herkenbare setting. De relatie tussen twee broertjes speelt een belangrijke rol. Door de – ironische – toon van het verhaal kunnen echter vraagtekens worden gezet bij het veronderstelde

⁴⁰ Het werk van Van Coillie is een belangrijke bron voor het taaldomein 'Jeugdliteratuur' in de opleiding van leerkrachten in het basisonderwijs (Leeuw, B. van der, T. Israel, I. Pauw en A. Schaufeli, *Voetstuk van de Pabo. Kennisbasis Nederlandse taal*. 2009, p. 176).

waarheidsgehalte ervan. De ik-verteller plaatst zelf tegen het einde van het verhaal een vraagteken bij het waargebeurde karakter. “Omdat het echt gebeurd is, *misschien?*” (Van Ranst, 2011, p. 103, cursivering *CIR*). Zoals in het eerste hoofdstuk is beschreven bij de diverse vormen van ‘vraisemblance’ die Culler onderscheidt (§ 1.2.3), kan aan een op het oog realistisch verhaal een dubbele betekenis worden toegekend. In ‘Asfalt en draadjes’ zijn diverse aanwijzingen te vinden voor een dubbelzinnige lezing.

3.5.2 Verhaalanalyse Asfalt en draadjes

De ondertitel van ‘Asfalt en draadjes’ (Do van Ranst) luidt: of het waargebeurde verhaal van Flor, naverteld door Marcel (zijn grote broer). Dit verhaal wordt nadrukkelijk gebracht als een realistisch verhaal, echt gebeurd. Het ik-perspectief en het rechtstreeks aanspreken van de lezer in de introductie, versterken deze illusie. De broertjes Marcel (de ‘ik’ in het verhaal) en Flor zijn in een camper op vakantie met hun vader en diens vriendin, Sarah. De reis naar de camping duurt erg lang. Eenmaal aangekomen op de plaats van bestemming in Zuid-Frankrijk weten de jongens niet hoe snel ze zich op hun sportfietsen uit de voeten moeten maken.

In § 3.4.2 is beschreven hoe detectie- en situatiespanning wordt gecreëerd door een opeenvolging van acties. Een simpele aaneenschakeling van gebeurtenissen is echter niet het enige, waardoor spanning ontstaat. Het is mede afhankelijk van de dosering van de actie en de opbouw van het verhaal of de spanning de lezer weet mee te slepen. Tempoverandering in het verhaal, woordkeus, zinsbouw en het gebruik van motieven spelen een rol bij de opbouw van de spanning (Van Coillie, 2007, p. 148). In dit realistische verhaal doen korte, snel opeenvolgende zinnen en de nauwgezette beschrijving van de hitte de spanning oplopen (Van Ranst, 2011, p. 98).

Een informatievoorsprong van de lezer op een verhaalpersonage roept eveneens spanning op.⁴¹ Voor de lezer blijft iets geheim.⁴² (Van Coillie 2007, p. 145) In ‘Asfalt en draadjes’ (Bijlage 7) wordt spanning opgeroepen door de vooruitwijzing aan het begin door de bij het verhaal betrokken ik-verteller. “Toen *het* gebeurde (...)” (Van Ranst, 2011, p. 95, cursivering *CIR*) roept de vraag op wàt er gebeurde.

Terwijl vader en Sarah zich met de vaat bezighouden in de veronderstelling dat de jongens rustig aan het fietsen zijn, zoeken Marcel en Flor de steilste helling van de camping

⁴¹ Door in de titel van een boek “Het geheim van...” op te nemen wordt vaak al vooruitgewezen naar een spannend verhaal.

⁴² Wanneer het omgekeerde het geval is, een informatievoorsprong van een verhaalpersonage op de lezer, is er sprake van dreiging.

op, met fatale gevolgen voor Flor. Het *moment suprême* van de val wordt niet beschreven maar vormt een 'open plek'.⁴³

De spanning tussen de kennis bij de lezer dat er met Flor iets gaat gebeuren en de onwetendheid van het slachtoffer zelf en diens vader is een vorm van dramatische ironie. De verwondingen van Flor en behandeling die hij vervolgens moet ondergaan, worden met veel gevoel voor dramatiek en overdrijving beschreven. Dat maakt de gebeurtenissen allemaal erger, mooier en spannender; opnieuw een vorm van dramatische ironie (zie voor een nadere toelichting § 3.5.4). Het realistische of waargebeurde karakter van dit verhaal kan op basis hiervan ter discussie worden gesteld. Daarnaast kunnen verschillende opmerkingen worden beschouwd als een vorm van verbale ironie (zie voor een nadere toelichting § 3.5.4). Ironie vormt het thema van dit verhaal. Wat is ironie en hoe komt het tot stand? Alvorens daarop in te gaan, wordt in de volgende paragraaf aandacht besteed aan de functie en de werking van humor in de jeugdliteratuur.

3.5.3 Theoretische achtergrond thema - Kinderen en humor

De functie van humor in teksten voor kinderen is meerledig. Opgroeïende kinderen hebben te maken met allerlei regels, geboden en verboden, die spanning met zich meebrengen. Humor zorgt voor de ontlading of relativering van die spanning (Van Coillie, pp. 113, 116, 150). De wil om grenzen te verleggen en taboes te doorbreken is inherent aan het opleggen van regels. Het doorbreken van taboes bevat vaak een fysieke component. Bij jonge kinderen is de zogenoemde 'poep- en plas' humor favoriet; bij oudere kinderen zijn dat seksueel getinte grappen (Van Coillie, pp 113-114, Ghesquière 2009, p 135).⁴⁴ Humor is daarnaast volgens Van Coillie (2007, p. 119) een stimulans voor creativiteit, omdat het de fantasie prikkelt en bestaande denkpatronen doorbreekt. Humor fungeert bovendien als middel tot sociale integratie. Wie anderen aan het lachen weet te maken, maakt gemakkelijker contact en wordt als socialer beoordeeld. Bovendien zorgt het voor een gevoel van saamhorigheid en is humor een aanvaardbare manier om controle uit te oefenen (McGhee in: Van Coillie, 207, p. 118). Tot slot is humor volgens dezelfde theorie een manier om agressie te uiten, bij wijze van

⁴³ Een open plek ontstaat wanneer in een tekst een gebeurtenis niet wordt beschreven, die wel van belang is voor begrip van het verhaal en derhalve door de lezer zelf ingevuld moet worden (Iser 1976, in: Ghesquière, 2009 pp. 104, 174).

⁴⁴ Tijdens het testlezen in dit onderzoek (zie § 2.4) bleek dit uit de grotere waardering bij de kinderen in groep 5a voor het verhaal 'Meester Jaap en de stiekeme plasser', boven 'Meester Jaap en het goede doel'. Het seksueel getinte verhaal 'De zak van Sinterklaas' dat een week eerder was voorgelezen, zorgde voor de meeste hilariteit (persoonlijke communicatie leerkrachten groep 5a). De genoemde verhalen zijn alle opgenomen in *De dikke meester Jaap* (Vriens, 2000).

uitlaatklep. Agressieve humor zoals in veel boeken van Dahl (*Matilda, De Griezels*) helpt vervolgens om angsten te bezweren (zie ook de visie van Appleyard met betrekking tot fantasie in § 1.3.2).

Tot zover de mogelijke *functies* van humor, maar hoe *werkt* humor in de praktijk? Er bestaan om te beginnen verschillende soorten humor. In een empirisch onderzoek onder kinderen in de leeftijd van zes tot tien jaar naar de vormen van humor die zij zelf hanteren (Neuss, 2006), worden negen vormen van humor bij kinderen onderscheiden. Deze zijn gebaseerd op ervaringen van 173 jonge respondenten; dagelijkse gebeurtenissen waar zij om moesten lachen, grappen die de kinderen zelf maakten of televisie-uitzendingen die zij humoristisch vonden. De drie meest voorkomende zaken waar de kinderen plezier aan beleefden, bestonden uit taalgrappen, kleine ongelukken van anderen (leedvermaak) en spelen met verwachtingen (Neuss, 2006, p. 19). Hieruit komt een eerste onderscheid in soorten humor naar voren, dat onder andere ook door Van Coillie (2007, p. 129) wordt gemaakt, namelijk het verschil tussen *taalhumor* en *situatiehumor*.

Taalhumor heeft, het woord zegt het al, te maken met het taalgebruik. Een voorbeeld van humoristisch taalgebruik is de slissende Lispeltuut in *Pluk van de Petteflet*, die voor ieder s of z een f zegt: “Tuffen die fruiken if de fee” (Schmidt, 1971, p. 65). Ook rijmen, woordspelletjes, versprekingen of onzinwoorden zonder herkenbare betekenis, roepen een lach op (Van Coillie, 2007, p. 129). Een grappige situatie ontstaat wanneer iemand uitglijdt over een bananenschil (leedvermaak). Beide voorbeelden tonen een wezenlijk kenmerk van humor, namelijk een afwijking van het gebruikelijke. Om afwijkingen te constateren, moet duidelijk zijn wat gebruikelijk is of verwacht mag worden. Humor houdt om die reden verband met de cognitieve ontwikkeling. Van Coillie (2007, p. 111) spreekt in dit verband over ongerijmdheden. Ghesquière (2009, p. 135) noemt humor het resultaat van “(...) incongruentie, overdrijving, ambiguïteit en absurditeit.”

In het voorbeeld van situatiehumor komt nog een tweede aspect van humor naar boven, namelijk superioriteit. Iemand die letterlijk of figuurlijk onderuitgaat, bezorgt de toeschouwer een superieur gevoel, wat het zelfvertrouwen versterkt. Deze opvatting bevat een emotionele component. In dit verband wijzen Van Coillie (2007, p. 121) en Van der Pol (2010, p. 77) op het belang van een veilige situatie waarbinnen de humor functioneert. Een bekend voorbeeld van ongerijmdheid en superioriteit in de jeugdliteratuur, met een humoristisch effect, is het afwijkende gedrag van *Pippi Langkous* (Lindgren). Ze overtreedt

alle mogelijke gedrags- en fatsoensregels. De omkering, een kind dat superieur is aan volwassenen, versterkt het humoristische effect.

Hoe het gevoel van superioriteit of ongerijmdheid bij kinderen zich ontwikkelt, is afhankelijk van leeftijd, emotionele en cognitieve ontwikkeling (Van Coillie, 2007, pp. 121-129, Ghesquière, 2009, p. 135). Bij jonge kinderen heeft de ongerijmdheid vooral betrekking op de uiterlijke verschijning van dingen, op visuele en lichamelijke aspecten. Het uiterlijk van een clown is daarvan een voorbeeld. Hij draagt een – vaak te klein – raar hoedje, heeft een afwijkende oranje-gele haarkleur, draagt veel te grote kleren met een allesbehalve alledaags stofpatroon en ook zijn schoenen zijn veel te groot, waardoor hij niet gewoon kan lopen.

Bij oudere kinderen - tussen zeven en twaalf jaar - neemt het inzicht in taalhumor toe, als gevolg van toegenomen inzicht in de figuurlijke en/of dubbele betekenis van taal. De namen van de heen-en-weer wolf uit *Pluk van de Petteflet* (Schmidt, 1971), evenals de Krullevaar, zijn woordspelingen op respectievelijk een (weer)wolf en een ooievaar. Een voorbeeld van woordspeling met een dubbele betekenis is te vinden in 'Lena's vakantie' (in: *Het geheim van Lena Lijstje*, Oomen, 2003). Over een vakantie in Italië met haar vader merkt Lena op: "We hebben een trektocht gemaakt door de Apenijnen of hoe die bergen ook heten. Geen aap gezien, hoor." (Oomen, 2011, p. 63). Nog een vorm van woordspeling is te vinden in de populaire Stilton-reeks. In *De avonturen van Odysseus* (Stilton, 2010), een bewerking van de klassieke tekst van Homerus, hebben de karakters (met uitzondering van de goden) het uiterlijk van muizen. Er wordt geregeld naar deze personages verwezen als 'knagers', zoals vrijerknagers, handelsknagers en plunderknagers (Stilton, 2010, pp. 43, 51, 67).

De manier waarop humor in teksten tot stand komt varieert. Herhaling, tekstueel en in de openvolging van gebeurtenissen, heeft vaak een humoristisch effect, zoals dat bijvoorbeeld bij *Pippi Langkous* het geval is. Steeds opnieuw overtreedt zij bestaande regels, of dat nu is tijdens een theevisite bij haar buurvriendjes Annika en Tommy, of op school. De opeenstapeling van dergelijke situaties resulteert in wat Van Coillie (2007, p. 133) en Ghesquière (2009, p. 135) bestempelen als 'roomtaartenhumor', ofwel de slapstick. Andere stijlmiddelen met een humoristisch effect zijn overdrijving of hyperbool, understatement en contrast. De dikke en de dunne, de serieuze Bert en de ondeugende Ernie, de nadenkende Das en de ongedurige Eekhoorn, de naïeve Prins Langereis en zijn alwetende paard zijn voorbeelden van grappige, contrasterende duo's in verhalende teksten. Hyperbool en understatement zijn stijlmiddelen die vaak in verband kunnen worden gebracht met ironie. Ironie is de meest complexe vorm van humor (Van Coillie, 2007, Fens, 2007, Ghesquière,

2009).⁴⁵ Ironie wordt volgens Van Coillie (2007, pp. 119 en 129) en Ghesquière (2009, p. 135) pas gewaardeerd door jongeren vanaf een jaar of twaalf. De in hoofdstuk een aangehaalde onderzoeken van Stott (1982) en Van der Pol (2010) hebben aangetoond dat ook kinderen jonger dan twaalf jaar in staat zijn ironie te herkennen, te begrijpen en te waarderen, mits zij daarin worden begeleid en onderwezen. De genoemde wezenskenmerken van humor, ongerijmdheid en superioriteit zijn juist in bijzondere mate van toepassing op ironie. Wat onderscheidt ironie van 'gewone' humor?

3.5.4 Theoretische achtergrond thema - Ironische humor

De klassieke definitie van ironie is: "een stijlfiguur die verband houdt met het contrast tussen wat schijnbaar gezegd, getoond of gesuggereerd wordt en de werkelijke betekenis van de uiting of situatie." (Van Gorp, Delabatista en Ghesquière, 2007, p. 237). Het 'contrast' als basis van ironie, waarvan sprake is in de definitie van Van Gorp et al, wordt uitgebreid in de definitie van ironie door Stott (1982, p. 153). Hij wijst op discrepantie als de basis van ironie. Deze kan betrekking hebben op het verschil tussen verwachting en resultaat, tussen schijn en werkelijkheid, tussen uitspraak en betekenis of tussen verwarring en inzicht. Deze incongruenties zijn vaak impliciet en afhankelijk van de context.

Voorwaarde voor het waarderen van (ironische) humor is dat de lezer begrijpt dat er sprake is van tegenstrijdigheden (Kümmerling-Meibauer, 1999, p. 158, Van Coillie, 2007, pp. 119-120, Van der Pol, pp. 79-83). Om afwijkingen van het gangbare in verhalen te kunnen herkennen, is het noodzakelijk dat de lezer bekend is met gebruikelijke (verhaal)schema's of (narratieve) scripts. In het eerste hoofdstuk is uitgelegd hoe woorden of klankbeelden een script oproepen van een bepaald begrip op basis van herinneringen, foto's of andere voorstellingen (zie § 1.2.1). Op vergelijkbare wijze vormen ervaringen en gebeurtenissen een patroon of script voor verhalen (Kümmerling-Meibauer, 1999, p. 165). Uit onderzoek is gebleken (onder andere Lucariello & Mindolovich, 1995) dat kinderen al in de voor- en vroegschoolse periode beschikken over dergelijke verhalende of narratieve scripts, op basis van hun eigen ervaringen of van het luisteren naar verhalen. Lucariello en Mindolovich noemen twee belangrijke eigenschappen van metarepresentationeel vermogen, dat van belang is voor het proces van betekenisgeving. Het begrip 'metarepresentatie' is in de specifieke

⁴⁵ De overtreffende trap is zelfironie. Hierin is de protagonist van een verhaal zelf het slachtoffer. (Van Coillie, 2007, p. 129 Ghesquière, 2009, p. 135). Een voorbeeld van zelfironie in de jeugdliteratuur is *Het geheime dagboek van Adrian Mole 13 3/4* (Townsend, 1985). Recente afleidingen daarvan zijn: *Dat heb ik weer* (Slee, vier delen 2008-2011) en *Diary of a Wimpy Kid* (Kinney, zes delen 2007-2012. In het Nederlands verschenen als: *Het leven van een loser*. (www.hetlevenvaneenloser.nl, voor het laatst geraadpleegd 14 september 2012).

literaire context gedefinieerd als een representatie van literatuur, waaraan een representatie van taal voorafgaat (zie 1.2.2). In deze context van narratieve scripts bestaat er op vergelijkbare wijze een relatie tussen de onderdelen van een verhaal. Er is sprake van elkaar in de tijd (conventioneel bepaalde) opeenvolgende gebeurtenissen (handen wassen, na het plassen), of er bestaat een causaal verband tussen het ene voorval en het andere (eerst de sleutel in het contact steken, dan de auto starten). Het script is bovendien normatief, dat wil zeggen dat er verwachtingen bestaan ten aanzien van wat er in bepaalde omstandigheden zal gebeuren (Lucariello & Mindolovich, 1995, p. 552). Bij ironie worden bestaande scripts op verschillende manieren doorbroken. Drie vormen van ironie met een toenemende mate van complexiteit worden hieronder besproken.

Dramatische ironie

Het eerder aangehaalde voorbeeld van leedvermaak over iemand die uitglijdt over een bananenschil wordt lachwekkender wanneer de toeschouwer de bananenschil al bij voorbaat ziet liggen, terwijl het slachtoffer deze niet opmerkt. Wanneer in een tekst voor de lezer duidelijk is dat de protagonist of een ander personage in het verhaal slachtoffer wordt van een dramatische gebeurtenis, is er sprake van dramatische ironie. “And thus dramatic irony in literature involves the contrast between a protagonist’s vision of the world and the contrary order which the reader, armed with foreknowledge, can grasp” (Culler, 2002, 180).

In het verhaal ‘Asfalt en draadjes’ wijst de ondertitel *Of het waargebeurde verhaal van Flor, naverteld door Marcel (zijn grote broer)* op een (dramatische) gebeurtenis die Flor ten deel zal vallen. Door in de introductie vooruit te wijzen naar het “niet-zo-verschrikkelijke-maar-toch-best-erge” (Van Ranst, 2011, p. 95), leidt de ik-verteller de lezer mee in een patroon dat uiteindelijk leidt naar de val van Flor. Er zijn meer aanwijzingen in de tekst die vooruit wijzen naar wat er staat te gebeuren. Er wordt expliciet vermeld dat de fiets eigenlijk iets te groot is voor Flor. Impliciet wordt dit herhaald wanneer blijkt dat Flor zich moet vasthouden aan de camper, wanneer hij op zijn fiets stapt (Van Ranst, 2011, pp. 97-98). Evenals bij spanning (zie § 3.5.1) is er sprake van een informatievoorsprong bij de lezer ten opzichte van het verhaalpersonage. In dit verhaal betreft dat degene die het slachtoffer wordt van de dramatische ironie, Flor, en diens vader. Dramatische ironie gaat vaak samen met spanning.

In de kenmerken van humor die Ghesquière benoemt (incongruentie, overdrijving, ambiguïteit en absurditeit, zie § 3.5.3) vormt het onderscheid tussen incongruentie en ambiguïteit een belangrijk onderscheid tussen ‘gewone’ humor en ironische humor.

Ghesquière noemt tegelijkertijd een middel dat bij (dramatische) ironie wordt gehanteerd: de overdrijving of hyperbool.

In het verhaal 'Asfalt en draadjes' zijn de hyperbolen niet van de lucht. De duur van de reis wordt uitgedrukt in een aantal spelletjes; "(...) tweehonderd keer Scrabble en driehonderd keer Monopolie (...)". Uitgerekend naar de tijdsduur van een enkel spelletje, zou de reis op deze manier de hele vakantie hebben geduurd. De hitte in de camper, de dorst van de kinderen, de wens van de vader en zijn vriendin om veel water te gebruiken, de aard van de verwondingen van Flor, de vergelijking van de camper met een tank en de (na)behandeling van Flor, worden alle zeer overdreven voorgesteld. Tijdens het voorlezen wordt de aandacht gevestigd op de overdrijvingen om na te gaan in hoeverre de leerlingen hier aandacht voor hebben en welke betekenis zij daaraan geven.

Ironische gebeurtenis

Een complexere vorm van ironie is de ironische gebeurtenis. Hierbij wordt het verwachtingspatroon van het script doorbroken. Voorbeelden hiervan uit het onderzoek van Van der Pol zijn het onverwacht vriendelijke gedrag van de wolf tegenover *Jaap Schaap* (Vis, 2000) en de ironische omkering in het verhaal van *Tim op de tegels* (Veldkamp & De Boer, 2004).⁴⁶

Belangrijk hierbij is dat het onderliggende script duidelijk is, zodat de afwijking(en) ervan worden opgemerkt en begrepen. Er bestaat dus incongruentie tussen het getoonde en de verwachting bij de lezer of een personage. Sterker nog, bij ironie bestaat vaak ambiguïteit, tegenstrijdigheid, tussen wat er wordt gezegd of getoond en wat wordt bedoeld (onder andere Kümmerling Meibauer, 1999, Lucariello 1994, Lucariello & Mindolovich, 1995).

Voor de ironische omkering in het verhaal van *Tim op de tegels* bleken de kleuters weinig aandacht te hebben. De kleuters hadden wel oog voor enkele van de ironische elementen, daarin begeleid door de leerkracht aan de hand van specifieke leesaanwijzingen, maar de hilariteit over meer toegankelijke soorten humor overheerste (Van der Pol, 2010, p. 111). Van Coillie (2007, p. 122) wijst aan de hand van hetzelfde verhaal op een gevoel van superioriteit dat jonge kinderen bij dit verhaal aan het lachen zou brengen.

⁴⁶ In dit prentenboek wil Tim graag buiten spelen. Dat mag van zijn vader zolang hij maar op de tegels blijft. Tim houdt zich keurig aan die voorwaarde, maar de tegels waarop hij gaat zitten, worden door de aanwezige stratenmakers op een vrachtauto geladen. De vader van Tim ziet het gebeuren en gaat er op de step achteraan. Terwijl Tim veilig op de tegels zit, verongelukt vader diverse keren bijna. Tim redt uiteindelijk zijn vader, in plaats van andersom.

In het verhaal 'Asfalt en draadjes' ondermijnt de hierboven genoemde dramatische ironie uiteindelijk het realistische, 'waargebeurde' uit de ondertitel van het verhaal. In hoeverre merken de leerlingen dit op en welke conclusies verbinden zij hieraan?

Verbale ironie

De meest complexe vorm van ironie is verbale ironie. Voor het begrijpen van verbale ironie is metalinguïstisch vermogen vereist. Dat wil zeggen dat er inzicht bestaat dat een uitspraak een andere *bedoeling* kan hebben dan wat er op het eerste gezicht wordt *gezegd* (Kümmerling-Meibauer, 1999). De context van het gezegde is evenzeer van belang. Bij verbale ironie is vaak sprake van een tegenovergestelde betekenis van wat er letterlijk wordt gezegd. Om verbale ironie te begrijpen, moet er overeenstemming zijn tussen de spreker en de ontvanger over de gebruikte signalen, waardoor duidelijk wordt dat er ironie in het spel is. Ironie die niet wordt begrepen, kan worden opgevat als een leugen of een misverstand (Kümmerling-Meibauer, 1999, pp. 158-159). Een voorbeeld kan dit verduidelijken. De uitspraak: "Mooi weer voor een barbecue" terwijl de zon schijnt, is logisch en niet ironisch. Dezelfde uitspraak wanneer het regent, is niet logisch. Het tegenovergestelde van wat wordt gezegd, is de eigenlijke bedoeling van de uitspraak, die daarmee ironisch is. Wanneer een kind dit niet begrijpt, zal het kunnen denken dat de spreker in de war is, of staat te liegen. In dit voorbeeld is de ironische opmerking niet gericht op een bepaalde persoon. Een voorbeeld van verbale ironie uit 'Asfalt en draadjes' is dat wel. De ik-verteller Marcel merkt over zijn jongere broertje op: "Toen het gebeurde was Flor bijna acht. Een peuter, zeg maar." In het Engels wordt dit omschreven als een: *abusive endearment* (Muecke 1969 in: Van der Pol, 2010, p. 80). Hiermee toont Marcel zijn eigen superioriteit tegenover Flor, die ook al uit de ondertitel (oudere broer) blijkt.

De vraag is waarom ironie wordt gebruikt, als het tot verwarring kan leiden. Daarvoor zijn drie redenen te geven (Dews et al, 1996, p. 3072): met ironie kan men in bedekte termen kritiek leveren, ironie kan dienen om een verborgen compliment te geven en het kan worden ervaren als grappig. Een opmerking als: "Dat heb je mooi gedaan!" tegen iemand die ergens een puinhoop van heeft gemaakt is een vorm van indirecte, bedekte, kritiek. "De volgende keer beter je best doen", wanneer iemand met vlag en wimpel is geslaagd, is een voorbeeld van een verborgen compliment. Beide kunnen bovendien als humoristisch worden ervaren. Bedekte kritiek omvat vaak een overstatement of een positieve uitdrukking, terwijl iets negatiefs wordt bedoeld. Andersom bevat een verborgen compliment een understatement of een negatieve zinsnede, terwijl er iets positiefs wordt bedoeld. Onderdeel van het ironisch spel

is bovendien dat er altijd personen zijn die de tekst letterlijk nemen en de figuurlijke betekenis niet opmerken (Culler, 2002, p.180).

Wetenschappers verschillen van mening over de leeftijd waarop kinderen in staat zijn verbale ironie te begrijpen en te waarderen (onder andere Lucariello & Mindolovich, 1995, Pexman & Glenwright, 2006). Recent onderzoek (Glenwright & Pexman 2009) heeft aangetoond dat kinderen vanaf zes jaar de figuurlijke betekenis van verbale ironie wel kunnen onderscheiden. Het inzicht in de *bedoeling* van ironie, kritisch, complimenteaus of humoristisch, weten zij pas op de leeftijd van negen-tien jaar te maken (Glenwright & Pexman, 2009, p. 429). Eerder onderzoek van Dews et al. (1996, p. 3083) liet eveneens zien dat er verschil bestaat tussen kinderen en volwassenen wat betreft de functie van ironie. Ook zij toonden aan dat kinderen ironie meer zien als een manier van bedekte kritiek, terwijl volwassenen ironie ook als humoristisch beoordelen. In § 3.5.3 is gesteld dat het belangrijk is dat de ongerijmdheid van de humor plaatsvindt in een veilige omgeving. Wanneer een ironische opmerking wordt opgevat als kritiek doet dat afbreuk aan de veilige context. Dit is een mogelijke reden voor de lagere waardering van ironie door jonge kinderen.

Stott (1982) ontwikkelde, analoog aan zijn *Spiralled Sequence Story Curriculum* (zie § 1.4.1), een manier om ironie in verhalen op te sporen samen met achtjarige leerlingen in het basisonderwijs. Hij ontwikkelde een methode van 'reconstructie' van een verhaal, waarbij eerst de leerkracht zelf op zoek gaat naar ambigüiteiten in de tekst om verwachtingspatronen van de lezer op te sporen. Bij herhaalde lezing van een ironische tekst, is de lezer bedacht op incongruenties en zal hij of zij deze beter herkennen en meer gaan waarderen. Tijdens het voorlezen aan de leerlingen is het de taak van de leerkracht om het verschil tussen het *verwachte* verloop van het verhaal en de werkelijke toedracht inzichtelijk te maken door leerlingen daarop te attenderen. Wanneer er herhaaldelijk sprake is van verrassingen, bijvoorbeeld in de vorm van over- of understatement, omkering en contrast, worden leerlingen daar alert op (Stott, 1982, pp. 157-160).

In prentenboeken kunnen discrepanties zichtbaar worden gemaakt door de aanwezige verschillen tussen tekst en beeld (Kümmerling-Meibauer, 1999, p. 161). Bij het voorlezen van een tekst zonder illustraties is ook de toon waarop wordt voorgelezen van belang (Dews, 1996). In dit onderzoek zijn de overdreven en contrasterende of omgekeerde (taal)situaties voor de leerkrachten in de tekst onderstreept, om daar extra aandacht op te vestigen (zie bijlage 4 voor de leesaanwijzingen bij dit verhaal).

3.6 Analyse

Rekening houdend met de ontwikkeling van de leesvoorkeur van kinderen tussen acht en tien jaar, die in het eerste hoofdstuk is beschreven, zijn voor dit onderzoek drie verhalen geselecteerd, uit drie verschillende genres: het dierenverhaal 'Eekhoorn leest', het sprookje 'Prins Langereis en de vuurvogel' en het realistische verhaal 'Asfalt en draadjes'. Voor elk van deze verhalen is een invalshoek gekozen voor een literaire leeswijze, achtereenvolgens metafiction, intertekstualiteit en ironische humor.

Bij elk van deze thema's kunnen er bij de lezer ten aan zien van de ontwikkelingen in het verhaal, of van onderdelen daarvan, bepaalde verwachtingen bestaan, afhankelijk van de emotionele en cognitieve ontwikkeling. Kinderen worden al van jongs af aan geconfronteerd met verhalen waarin dieren zich als mensen gedragen, zoals *Nijntje* (Bruna), *Kikker* (Velthuijs), *Dikkie Dik* (Boeke) en *Vos en Haas* (Vanden Heede), om er maar een paar te noemen. Kinderen zullen er dan in eerste instantie wellicht niet van opkijken wanneer in een verhaal dieren kunnen praten en kleding dragen. Naarmate zij ouder worden en meer inzicht ontwikkelen in de relatie tussen verhaal en werkelijkheid of wanneer zij specifiek attent worden gemaakt op dit onderscheid, zullen ze zich ervan bewust worden dat er iets bijzonders aan de hand is; dat er sprake is van een verhaalconventie, van fantasie in het dierenverhaal of in een sprookje. Bij metafiction wordt het verwachte verhaalverloop of de verhaalwerkelijkheid doorbroken door impliciet of expliciet commentaar op de tekst zelf (zie § 1.2.3), of door het creëren van een tweede verhaalwerkelijkheid binnen de eerste. Bij intertekstualiteit zijn de verwachtingen gebaseerd op de relatie met andere teksten. De basis van ironie ligt in de discrepantie tussen de verwachting wat er zal gebeuren en wat er daadwerkelijk in het verhaal gebeurt of tussen het gezegde en de intentie van uitspraken of gebeurtenissen.

Bij (structuralistische) analyse van teksten (onder andere Nikolajeva, 2005) wordt een aantal tekstkenmerken onderscheiden. Inhoudelijke tekstkenmerken zoals personages, tijd en plaats vormen een verhaalcategorie. De manier waarop deze categorieën aanwezig zijn binnen het verhaal kunnen de aanleiding vormen voor een indeling in een bepaald tekstgenre. Een voorbeeld hiervan is de chronotoop, die in historische en realistische verhalen bepaald is, maar in sprookjes onbepaald (zie § 3.4.1 en 3.5.1). De manier waarop een tekst is opgebouwd, de al dan niet chronologische volgorde van het verhaal, woordgebruik en zinsbouw, kan een bepaald effect teweeg brengen, zoals spanning en (ironische) humor, metafiction en intertekstualiteit. Aandacht voor de verhaalcategorie 'personages' aan het begin van elke leesaanwijzing vormt een opstapje naar de conventies van het desbetreffende verhaalgenre en

naar de thema's, of verhaaleffecten, metafiction, intertekstualiteit en ironie. Met deze werkwijze probeer ik tegemoet te komen aan een opbouw in moeilijkheidsgraad, zoals deze door Stott wordt beschreven in zijn *Spiralled Sequence Story Curriculum* (zie § 1.4.1). Een opbouw die ook is gehanteerd door Van der Pol in haar onderzoek naar literaire competentie bij kleuters (zie § 1.4.3).

Het eerste sleutelwoord voor het interpreteren van de reacties van de leerlingen in relatie tot de hierboven genoemde verwachtingen is 'herkenning'. Hebben de leerlingen in het verhaal 'Eekhoorn leest' oog voor de dubbele verhaalwerkelijkheid van het verhaal in het verhaal? Herkennen de leerlingen de intertekstuele verwijzingen in het sprookje van Prins Langereis? En hoe zit het met de herkenning van de ironische verteltrant van het 'waargebeurde' verhaal van Flor en Marcel? Op basis van het concept van 'educational design research' (zie § 2.1) markeert de onderzoeker bepaalde punten in het verhaal en stelt daar vragen bij, die zijn opgenomen in de leesaanwijzingen (zie bijlage 2, 3 en 4). De leerkracht hanteert de leesaanwijzingen tijdens het voorlezen en begeleidt de leerlingen in het zoeken naar antwoorden op de gestelde vragen in de leesaanwijzingen.

Wanneer herkenning optreedt, is de volgende vraag of kinderen ook begrijpen wat er gebeurt. Kan het uitleggen wat er aan de hand is en welke begrippen gebruikt het daarbij? Welke passage(s) buiten de gemarkeerde onderdelen van de tekst roepen reacties op? Welke reacties zijn dat? Waaraan relateren de leerlingen hun reacties? Hoe verwoorden zij hun reacties op de tekst? Wat is grappig, leuk, moeilijk of niet leuk? Het is de taak van de leerkracht om in het gesprek dóór te vragen op de reacties van de leerlingen en waar mogelijk te voorzien van de bijbehorende concepten en toepasselijke begrippen. De onderzoeker analyseert vervolgens de reacties. Afhankelijk van de reikwijdte en het doel van het onderzoek stelt de onderzoeker vervolgens de leesaanwijzingen bij of trekt conclusies ten aanzien van de vooraf geformuleerde hypothesen. In dit onderzoek betekent het vooral dat er conclusies worden getrokken over eventuele aanwijzingen voor literaire competentie bij de leerlingen in de beide groepen vijf.

Kennis en inzicht ontstaan wanneer het denken verandert, zogenoemde paradigmatische momenten. In de woorden van Vygotsky: wanneer de overstap wordt gemaakt van het actuele ontwikkelingsniveau naar de zone van naaste ontwikkeling. Voor het proces van literaire ontwikkeling zijn door Langer 'teachable moments' benoemd die cruciaal zijn voor veranderingen in het denken (1995, in: Van der Pol, 2010, pp. 89-90). In elk van de door Langer onderscheiden reacties op een onbekend literair concept speelt de leerkracht een

cruciale rol. Aanvankelijk beschikt een kind noch over het concept, noch over de woorden van het concept en is het aan de leerkracht om beide aan te reiken. Beschikt een kind wel over het concept, maar nog niet over de woorden, dan kan de leerkracht de juiste woorden aanreiken. Het komt ook voor dat een kind uitspraken doet die de indruk wekken dat hij of zij beschikt over een concept, terwijl dat niet zo is. Het heeft enkele woorden van een concept opgevangen zonder volledig te hebben begrepen, waar het over gaat. Het kind heeft een bel horen luiden, maar weet niet precies waar de klepel hangt. Toch kunnen deze 'pseudoconcepten' wanneer het kind op de juiste wijze wordt begeleid, bijdragen aan het leerproces (Vygotsky in: Van der Pol, 2010, p. 89). Wanneer leerlingen beschikken over zowel het concept als de woorden, kan de leerkracht behulpzaam zijn in de verdere literaire ontwikkeling.

De onderzoeken van Stott en Van der Pol geven aanleiding voor de hypothese dat wanneer er sprake is van herkenning en begrip, in dit geval van een literair concept, ook de waardering van de tekst waarin dit concept is opgenomen, toeneemt. Andersom luidt de veronderstelling dat wanneer een literair concept niet wordt herkend en begrepen, waardering voor de tekst *als literatuur* ontbreekt of beperkt is.⁴⁷ In de volgende hoofdstukken zal aan de hand van de 'performance' van de leerlingen en de rol van de leerkracht daarbij, worden nagegaan in hoeverre deze hypothesen worden bevestigd.

In onderstaande tabel zijn bovengenoemde analysecriteria, per verhaal en per thema samengevat. Deze vormen gezamenlijk de 'set of facts' aan de hand waarvan literaire competentie beoordeeld kan worden.

⁴⁷ Zoals in hoofdstuk een is aangegeven, kan volgens het discours van Culler een lezer ook plezier aan een tekst beleven, wanneer deze niet of verkeerd wordt begrepen (zie § 1.2.4).

Tabel 1: Beoordelingsaspecten voor literaire competentie per verhaal en per thema

Verhaal	Thema	Beoordelingsaspecten
Eekhoorn leest	Genre dierenverhaal	Dieren dragen kleding Dieren kunnen praten Dieren beschikken over menselijke eigenschappen
	Metafictie	Doorbreken van de verhaalwerkelijkheid: onderscheid maken naar de eerste verhaalwerkelijkheid (Das en Eekhoorn wonen in het bos) en de tweede verhaalwerkelijkheid (Das en Eekhoorn spelen een verhaal uit een boek na en zitten vast op een eiland)
Prins Langereis en de vuurvogel	Genre sprookje	Vaste openings- en slotformule Vaste personages (prinsen en prinsessen, tovenaars en heksen, pratende dieren) Onbepaalde chronotoop Gebruik symboliek Vanzelfsprekendheid magie Eendimensionale karakters Optimistisch einde
	Intertekstualiteit	Specifieke intertekstualiteit: verwijzingen naar andere sprookjes, verhalen, films of tv-series Generieke intertekstualiteit: verwijzingen naar cultuur- sociaal- of politiek-maatschappelijke conventies
Asfalt en Draadjes	Genre realistisch verhaal	Plaatsing in het hier en nu Dicht bij de belevingswereld van de lezer
	Dramatische ironie Ironische gebeurtenis Verbale ironie	Informatievoorsprong en overdrijving Tegenstrijdigheid tussen verwachting en uitkomst van 'waargebeurd' Inzicht in de bedoeling van ironie; kritisch, complimenteaus, spannend of humoristisch

Hoofdstuk 4 Klassikaal voorlezen: het dierenverhaal ‘Eekhoorn leest’ – Metafictie

4.1 Inleiding

In § 2.4 is de onderzoeksopzet toegelicht. Vanuit het principe van ‘educational design research’, waarin onderzoeker en leerkracht samenwerken in de instructie aan de leerlingen, zijn drie verhalen door de leerkracht voorgelezen met inachtneming van leesaanwijzingen die door de onderzoeker zijn opgesteld. Om praktische redenen zijn de vragen en opdrachten uit de leesaanwijzingen overgenomen op kleine, verwijderbare stickers die op de relevante pagina’s in het verhaal zijn aangebracht. In de hierna volgende analyse van *Eekhoorn leest* worden de diverse spontane reacties en de reacties van de leerlingen op de vragen uit de leesaanwijzingen weergegeven. Afwisselend worden per verhaal de reacties van beide groepen vermeld, eerst met betrekking tot het genre, daarna rond het thema. De opmerkingen over de waardering voor het verhaal vormt een afzonderlijke paragraaf. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een bespreking van de reacties. De hoofdstukken vijf en zes kennen een vergelijkbare opbouw.

4.2 Leessuggesties leerkrachten

Aan de leerkrachten van de twee groepen vijf van basisschool de Korenaer uit Oss, die hebben meegewerkt aan het onderzoek, is gevraagd om ter voorbereiding op het voorlezen de desbetreffende verhalen te lezen, na te denken over de manier waarop zij zelf met de leerlingen over het verhaal zouden praten en pas daarna de leesaanwijzingen te lezen.⁴⁸ De leerkrachten en de leerlingen kenden de verhalen nog niet.

Voor het eerste verhaal zijn door juf Elke (5b) en juf Irna (5a) enkele suggesties per mail doorgegeven. Op het laatste moment is het voorlezen in groep 5a overgenomen door juf Ninke (zie § 2.4), waardoor zij niet meer in de gelegenheid was om vooraf haar visie op het eerste verhaal te mailen. Bij het tweede en derde verhaal zijn eigen aanwijzingen van de leerkrachten vanwege tijdsdruk, achterwege gebleven. Uit de nabespreking met de leerkrachten is gebleken dat zij tijdens het voorlezen vooral aandacht hebben voor

⁴⁸ Om praktische redenen ontvingen de leerkrachten de leesaanwijzingen wel gelijktijdig met het verhaal. Vooraf was de afspraak gemaakt dat zij de leesaanwijzingen pas zouden lezen na eerst zelf aanwijzingen te hebben geformuleerd.

woordenschatontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Bovendien meenden zij dat het onderbreken van het verhaal aan de hand van vragen, storend zou werken op de concentratie. Zij waren enigszins verrast door de aanhoudende betrokkenheid van de leerlingen.

Juf Elke gaf voorafgaand aan het eerste verhaal per mail aan dat zij met de kinderen over 'Eekhoorn leest! een gesprek zou aanknopen over 'fantaseren, vervelen, spannende verhalen en spelen'. Zij geeft in haar mail bovendien aan dat "je niet zoveel hoeft aan te dragen, omdat er meestal vanuit de kinderen zelf veel reacties komen." De vraag is wel of dat reacties zijn die in het kader van dit onderzoek gevraagd worden of betekenisvol zijn.

Juf Irna (die uiteindelijk verhinderd was om aan het onderzoek deel te nemen) zou eerst nagaan in hoeverre kinderen weten wat een das is. "Een eekhoorn kennen we allemaal zo schrijft ze, "die zien we op school regelmatig in de bomen klimmen." Deze relatie wordt, zoals hieronder zal blijken, noch door de leerkrachten, noch door de leerlingen uiteindelijk gelegd. Juf Irna zou aan de kinderen vragen wat een das is, wat in de leesaanwijzing eveneens wordt geadviseerd. Eventueel zou zij met behulp van een foto op het digibord laten zien hoe een das er uit ziet. Bovendien zou zij wijzen op de dubbele betekenis van het woord 'das'. De begrippen 'knerpen' en 'stamelen' zou zij van een toelichting voorzien. Dit wijst op aandacht voor woordenschatontwikkeling.

Na de eerste alinea van het verhaal, waarin Das zich probeert in te leven dat hij niet in zijn huis in het bos zit, maar in een boot op de zee, wilde juf Irna vragen welke veranderingen Das in zijn huis aanbrengt. Zonder dat hierover tussen beide leerkrachten overleg is geweest, onderbreekt juf Ninke, de duopartner van juf Irna die haar plaats heeft ingenomen, na de eerste alinea het voorlezen om in te gaan op wat zich tot dan toe heeft voorgedaan. Hiermee geeft zij gevolg aan de suggestie in de leesaanwijzing om te letten op de reacties van de leerlingen. Ze reageert met een vraag ("wat vind je daarvan, Sanne?") op lacherige reacties in de groep. Deze interventie werkt positief. Het leidt, zoals hierna zal blijken, tot interessante opmerkingen van de leerlingen.⁴⁹

⁴⁹ In de transcripties worden de leerkrachten aangeduid met 'juf'. De kinderen worden bij hun naam genoemd, tenzij uit de transcriptie van de video-opname niet duidelijk wordt wie er precies aan het woord is. In dat geval wordt de aanduiding K1-K4 gehanteerd. Wanneer verschillende kinderen tegelijk aan het woord zijn, wordt dit aangegeven met Kn.

4.3 Reacties op genreconventies dierenverhaal

In beide groepen reageren de kinderen met gelach op het tonen van de omslag van het boek *Dikke vrienden* waarin het verhaal 'Eekhoorn leest' is opgenomen. In groep 5a gebeurt dit spontaan bij de eerste blik op het boek, in groep 5b wordt dit al een beetje ingeleid door eerste vraag van de leerkracht, die afwijkt van de leesaanwijzing ("Wie zijn de dikke vrienden?").



Juf: ik heb hier een boek voor mijn neus en als ik naar dit boek kijk, dan eh, vind ik het een beetje grappig.

Wanneer de kinderen beginnen te lachen vervolgt zij met:

Juf: Waarom moeten jullie nu lachen? Lachen jullie omdat ik zei dat ik het grappig vond? Wat zien jullie op dit plaatje?

Tijn: een eekhoorn die een was-, een stinkdier of een wasbeer zijn neus pakt, hij kijkt een beetje omhoog en staat op zijn schouders.

Tijn geeft een adequate omschrijving van wat hij ziet. Het gesprek spitst zich vervolgens toe op de vraag of het een stinkdier of een wasbeer is. Een das blijkt voor de kinderen een relatief

Figuur 4. Omslagillustratie: onbekend dier te zijn. Een van de kinderen veronderstelt dat een *Dikke vrienden* N. Smit en E. De Bruycker (2010). das soms onder de grond gaat, wat door de leerkracht wordt bevestigd: "dan maakt hij een hol." Vervolgens wordt nader ingegaan op de voorstelling van de dieren. Opnieuw wordt dit door de leerkracht van groep 5b niet helemaal neutraal ingeleid.

Juf: Als ik naar dit plaatje kijk dan zie ik een eekhoorn en een das, dat zie ik ook. Maarre ik zie ook iets raars aan die dieren.

Maud: ze hebben kleren aan.

Juf: ja, ze hebben kleren aan. Ik weet niet goed wat ik daarvan moet vinden. Moet ik daar iets van vinden?

Juul: een beetje gek. Dieren hebben nooit kleren aan.

Juf: hebben dieren nooit kleren aan?

Kn: jawel, ja, soms poedels.

Juf: Wanneer hebben dieren wel kleren aan?

Fenny: ja, toen mijn hond moest een keer een onderbroekje aan van mij.

Juf: ik denk dat ik wel een vermoeden heb van wanneer dat geweest moet zijn.

Fenny: ja toen viel hij.

Juf: Tijn, wat wil jij nog kwijt?

Tijn: soms doen ze dieren kleren aan met hondenshows.

Juf: zou dat dit hier ook het geval is? Waarom denk je dat Das en Eekhoorn wel kleren aan hebben?

Mink: omdat het niet echt is.

De opmerking van Mink "omdat het niet echt is" verwijst impliciet naar inzicht in de relatie tussen werkelijkheid en fictie (zie voor een nadere analyse hiervan § 4.4). De leerkracht gaat daar niet verder op in, en begint met voorlezen. In deze groep wordt geen relatie gelegd tussen het "niet echt" zijn, zoals Mink het verwoordt en de kleding van de dieren. Hiermee gaat een 'teachable moment' (zie § 3.6) voorbij, waarin de leerkracht specifieke elementen van het

genre dierenverhaal had kunnen toelichten. De reacties van de kinderen uit deze groep bevatten geen expliciete aanwijzingen dat zij de antropomorfisering van de dieren in het verhaal opmerken (zie § 3.3). Er wordt in reactie op de opmerking van de leerkracht (“iets raars”) direct een relatie gelegd naar de sociale werkelijkheid, zoals de leerlingen die kennen. In § 3.6 is er op gewezen dat de mogelijkheid bestaat dat de kinderen zo gewend zijn aan de conventies van het dierenverhaal dat zij pratende en kleding dragende dieren in verhalen niet als iets bijzonders ervaren. Wellicht worden zij zich pas bewust van het (opmerkelijke) feit dat Das en Eekhoorn kleren dragen door de sturende opmerking van de leerkracht.

De reacties in groep 5a verschillen van die uit groep 5b. Op de eerste vraag van de leerkracht van groep 5a wie de dikke vrienden uit de titel van het boek zijn (conform de leesaanwijzing) reageren diverse kinderen. Deze kinderen herkennen alle een das en een eekhoorn. De leerkracht vraagt door naar de illustratie waardoor ook het vogeltje op, en het blaadje aan de tak worden opgemerkt. Bas merkt op dat “ze kleren aan hebben.” Deze opmerking gaat aanvankelijk verloren in discussie over de eigenschappen van een das. De vraag naar wat voor soort dier een das is, richt zich in eerste instantie op een poging het geluid van een das na te doen.

Juf: Wat is een das eigenlijk voor een soort dier? Hoe doet ie?

Kn: rare geluiden, gelach.

Juf: Sanne, kun jij er iets over vertellen?

Sanne: eh, hij is niet echt gemeen, toch?

Juf: ze zijn niet echt gemeen.

Verder dan de bevestiging dat een das niet gemeen is, komt het gesprek niet. Hier was wel gelegenheid geweest om de aandacht te vestigen op de verschillende eigenschappen die dieren in verhalen kunnen hebben. Uit het onderzoek van Van der Pol is gebleken dat er bij kleuters al inzicht bestaat in de symboliek van dierenfiguren, zoals een sluwe vos en de leeuw als de koning der dieren (Van der Pol, 2010, p. 95). De opmerking van Sanne dat dassen niet gemeen zijn, wijst er op dat zij bekend is met het toeschrijven van menselijke eigenschappen aan dieren. Van de suggestie in de leesaanwijzing om stereotiepe eigenschappen van de das in verhalen (zie bijlage 3 en § 3.3) aan de kinderen mee te geven wordt in beide groepen geen gebruik gemaakt. Aansluitend aan de opmerking dat dassen niet gemeen zijn, doet Sanne nog een interessante constatering.

Sanne: en ze kunnen praten.

Juf: waarom denk je dat, dat ze kunnen praten?

Sanne: als ze kleren aan hebben, dan kunnen ze waarschijnlijk ook wel praten.

Sanne weet dat wanneer dieren net als mensen kleren dragen, ze ook de menselijke eigenschap bezitten om te kunnen praten. De leerkracht gaat hier op in door te vragen wat

voor soort verhaal dit is. Sanne noemt het een grappig verhaal; Lysanne komt met de aanduiding: “fantasierverhaal”. Er wordt geen nadere specificering naar dierenverhaal gegeven. De leerkracht richt het gesprek op hoe eekhoorns ‘doen’. Daarop komt als eerste reactie het geluid dat een eekhoorn maakt.

Juf: en een eekhoorn. Wat doet die?
 Dean: piep piep, vooral kleine eekhoortjes.
 Juf: zou hij in het verhaal ook zo doen?
 Dean: nee, in het verhaal niet zo.

Er wordt niet doorgevraagd naar de reden waarom Dean denkt dat het in het verhaal niet zo is. Evenals de opmerking van Mink uit de andere groep dat “het niet echt is”, getuigt de verwijzing van Dean naar “het verhaal” impliciet van inzicht in de werking van fictie. Een vraag als: “wat denk je dan dat hij doet?” zou hebben kunnen leiden tot een explicitering en tot een nadere typering van het dierenverhaal en de conventies ervan. In het vervolg van het gesprek komt wel iets meer naar voren over de eigenschappen van een eekhoorn.

Juf: is er nog iemand die iets over eekhoorns weet? Hoe eekhoorns doen in verhalen?
 Dean: vooral kleine eekhoortjes praten bllll bllllllts.
 Juf: een beetje druk.
 Dean: ja, beetje raar druk.
 Juf: dan denk je waarschijnlijk aan Knabbel en Babbel.
 Kn: hihi.

De associatie met Knabbel en Babbel roept bij diverse leerlingen herkenning op in de vorm van gegiechel. Hier was een mogelijkheid geweest om nader in te gaan op de eigenschappen van zowel Eekhoorn (een beetje druk) als Das (rustig), maar deze wordt niet benut. Wellicht is dit toe te schrijven aan de verwarring die er bestond over de ‘identiteit’ van een das. Hierna start de leerkracht met het voorlezen van het verhaal. Bij de zin: “er moet nu onmiddellijk iets gek gebeuren” klinkt onderdrukt gelach. De leerkracht vraagt waarom dit grappig is. Hierop weten de kinderen geen duidelijk antwoord te geven. Jayden komt niet verder dan een herhaling van de zin. Iets gek betekent iets afwijkends. Zoals in het vorige hoofdstuk is aangetoond, ligt een afwijking van het gebruikelijke aan de basis van humor. De gedachte aan “iets gek” is blijkbaar al voldoende om de kinderen aan het lachen te krijgen.

4.4 Reacties op het thema metafictie

In de vorige paragraaf is opgemerkt dat in beide groepen opmerkingen zijn gemaakt die in verband gebracht kunnen worden met het thema van dit verhaal: metafictie. Dean uit groep 5a veronderstelt dat de Eekhoorn uit het verhaal niet het “piep-piep”-geluid zal maken, dat hij aan “vooral kleine eekhoortjes” toeschrijft, waarmee hij impliciet een verschil opmerkt

tussen de verhaalwerkelijkheid en de sociale werkelijkheid. Mink uit groep 5b verklaart het verschil tussen het verhaal en de wereld om ons heen aan de hand van de kleren van Das en Eekhoorn met: “omdat het niet echt is.” In het vervolg van het verhaal komen meer elementen voor die door de kinderen worden omschreven als “niet echt” of “nep”. Dat leidt uiteindelijk tot interessante ontdekkingen.

Nadat Das (tevergeefs) heeft gefantaseerd dat zijn tafel een boot is, stelt de leerkracht in groep 5a, naar aanleiding van lacherige reacties uit de groep, een vraag. Ze komt daarmee tegemoet aan de suggestie in de leesaanwijzing om in te gaan op reacties van de kinderen.

Juf: wat vind je daarvan Sanne?
 Sanne: het is gewoon maar een houten vloer.
 Juf: wat vind je daar grappig aan dan?
 Sanne: omdat hij denkt dat het een woeste zee is.
 Juf: en hoe zou die zich voelen denk je?
 Sanne: niet echt blij.
 Juf: waarom niet?
 Sanne: weet ik niet.
 Juf: waarom denk je dat hij niet blij is?
 Rowan: omdat hij dan meteen uit zijn verhaal gaat.
 Juf: hij is meteen terug uit zijn fantasie.
 Juf: wat denk jij Steef?
 Steef: hij wil eigenlijk iets spannends beleven maar er is niks spannend.
 Jelle: eigenlijk is hij gewoon vervelend.
 Juf: vervelend, hij voelt zich verveeld bedoel je.
 Jelle: ja.

Het valt op dat de leerkracht vraagt naar het gevoel van de Das, in plaats van door te gaan op de fantasie waar Sanne naar verwijst. Hieruit spreekt de eerder genoemde focus op de beleving en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen bij leerkrachten in het basisonderwijs (zie § 4.2). De opmerking van Rowan (“uit zijn verhaal gaan”), waarmee hij blijkt geeft van inzicht in hoe fictie werkt, leidt ertoe dat de aandacht toch weer getrokken wordt naar het verhaal. Dit is aanleiding voor de leerkracht om het concept ‘fantasie’ aan te reiken. Een ‘teachable moment’ voor de literaire competentie. De leerkracht borduurt hiermee voort op de eerdere opmerking van Lysanne dat het om een fantasieverhaal gaat. Steef geeft de reden aan waarom Das fantaseert: hij wil iets spannends beleven.

Jelle gebruikt het woord ‘vervelend’, waar hij verveeld bedoelt. De leerkracht maakt van de gelegenheid gebruik om aandacht te besteden aan de woordenschat door Jelle terloops te corrigeren. Een ‘teachable moment’ voor de woordenschat.

Er klinkt in groep 5a opnieuw gelach onder de kinderen wanneer de leerkracht voorleest hoe Das met zijn armen vooruitgestoken achter Eekhoorn aan rent.⁵⁰

⁵⁰ Ook in groep 5b klinkt gelach wanneer Eekhoorn tegen Das zegt: “Hier, houd jij de prinses eens vast”, maar

Juf: vind je dat grappig, Jelle? Waarom?

Jelle: omdat hij zijn handen naar voren steekt en dan nog rent, dat is moeilijk.

K1: het is grappig omdat het iets onzichtbaars is. En dan steekt hij zijn handen voor niks uit.

De reactie van Jelle verwijst direct naar de sociale werkelijkheid. Hij vindt het grappig, omdat hard lopen met vooruit gestoken handen moeilijk is, een slapstickachtige situatie (zie § 3.5.3). De reactie van de andere leerling (K1) verwijst naar het verhaal. Voor deze leerling vormt de ongerijmdheid van de lege handen met “iets onzichtbaars” de bron van de grap. In het verdere verloop van het gesprek komt de onzichtbaarheid van de prinses nogmaals ter sprake.

Sally: Ik denk dat Eekhoorn een beetje fantaseert.

Juf: oké waarom denk je dat?

Sally: ik denk dat ze niet echt op een eiland zijn.

Juf: waarom denk je dat?

Sally: omdat Das dat niet wist dat hij op een eiland was.

In haar reactie grijpt Sally terug naar het verhaal en verwijst zij naar wat er al eerder is gezegd over ‘fantasie’. De leerkracht gaat hierop door met te vragen wat er nog meer “niet echt” is, een begrip dat eerder door Mink uit groep 5b in relatie werd gebracht met de kleding van de dieren.

Juf: Das denkt, waar heeft hij het over met een eiland, we zijn toch helemaal niet op een eiland. Zijn er nog meer dingen waarvan je denkt nou, dat is helemaal niet echt?

Yoleigh: de reus.

Juf: de reus, waarom denk je dat het dan niet echt is?

Yoleigh: nou, omdat reuzen niet echt bestaan.

Juf: reuzen bestaan alleen in sprookjes, misschien is het dan wel helemaal niet echt wat Eekhoorn zegt.

Steeff: de prinses

Juf: wat is er dan met de prinses?

Jayden: Eekhoorn zegt dan tegen Das: hier pak jij de prinses en legt ie gewoon iets in zijn handen.

Juf: wat is dat iets dan?

Dean: een onzichtbare prinses.

Juf: een onzichtbare prinses, je weet niet of het echt is of niet.

Mats: Eekhoorn die pakt ook sneeuwballen en gooit ergens naar toe. Hij gooit gewoon ergens heen. Die reus is er niet.

Juf: waarom denk je dat? Misschien is die reus nog niet eens vlakbij Eekhoorn?

Mats: dan zou je hem kunnen zien en horen.

Juf: je denkt dat je hem wel zou zien als het echt was. Wat denk jij Job?

Job: eh, het is niet echt.

Juf: waarom denk je dat?

Job: onzichtbare prinsessen bestaan niet.

Juf: dus jij denkt dat Eekhoorn fantaseert.

Opnieuw reikt de leerkracht de kinderen het concept ‘fantasie’ aan, dit keer vertrekkend vanuit de woorden “niet echt” die door de kinderen worden gebruikt. Om te benadrukken dat het om een verhaal gaat, zou het gebruik van begrippen als “bedacht” of “verzonnen” nog beter zijn geweest. De reacties van Dean (“een onzichtbare prinses”) en Steeff (“de prinses”) die “niet echt” is, houden het midden tussen de meer literaire reactie van Sally en de directe

koppeling naar de sociale werkelijkheid van Jelle. Dean en Steef blijven weliswaar binnen het verhaal door te focussen op het onzichtbare, maar Jayden relateert dit vervolgens aan de werkelijkheid door te constateren dat Das daarmee voor niets zijn handen uitsteekt. Yoleigh en Job geven nuchtere, analytische verklaringen, refererend aan de werkelijkheid: reuzen en onzichtbare prinsessen bestaan niet. Mats is meer gevangen in het verhaal. Hij heeft onthouden dat Eekhoorn enkele sneeuwballen gooide en redeneert dat je de reus zou moeten zien en horen, wat niet het geval is. Hij ontkent niet het 'bestaan' van reuzen, maar relativeert hun aanwezigheid in het verhaal op dat moment. Mats blijft binnen het verhaal. In de termen van Sipe, is dit meer een transparante reactie, die wordt veroorzaakt door een esthetische impuls (zie § 1.4.2).

De tweede vraag uit de leesaanwijzing ("Hoe komen Das en Eekhoorn van het eiland af?") wordt door de leerkracht uit groep 5b iets anders geformuleerd, wat consequenties heeft voor de eerste reacties van de leerlingen.

Juf: hoe kom je van een eiland af?

Isa: zwemmen

Juf: Mees, heb jij een idee?

Mees: Nee

Juf: Tine?

Tine: met een boot

Juf: Milan?

Milan: Niet.

Juf: Niet, zit je vast op een onbewoond eiland, met een reus.

Door niet de vraag uit het boek en de leesaanwijzing te herhalen maar het probleem algemener te formuleren, worden de kinderen gestimuleerd om vanuit hun eigen realistische referentiekader de vraag te beantwoorden. Dat is ongunstig voor een *literaire* leeswijze: het leidt tot 'premature foreclosure' (zie § 1.2.2). Dan komt Tijn, die de vraag terugbrengt in het verhaal. Hij legt een relatie naar de sneeuw, de kou, maar hij houdt ook rekening met wat er al door de andere kinderen is gezegd. Het kost hem wel wat moeite om zijn gedachten te ordenen.

Tijn: volgens mij kan je eens niet zwemmen, omdat er ijs op ligt omdat het koud is en dan heb je een ijsbreker nodig en dat je niet kan zwemmen, maar een ijsbreker is wel een boot.

Juf: jij hebt er goed over nagedacht, zeg.

Ton oppert vervolgens: 'over water lopen'. Het is niet duidelijk of hij dat letterlijk bedoelt of doordenkt op de redenering van Tijn dat er ijs moet liggen, waarover je kunt lopen. Ton zou met deze opmerking een intertekstuele relatie kunnen leggen naar het Bijbelverhaal waarin Jezus over het water loopt.⁵¹

⁵¹ Uit het nagesprek met de desbetreffende leerkracht blijkt dat Ton een niet-christelijke achtergrond heeft. Wel is de Bijbeluitgave 'Woord voor Woord' beschikbaar in de klassenbibliotheek. Ton zou dus bekend kunnen zijn

De leerkracht neemt het letterlijk, wat door een van de andere kinderen als onmogelijk wordt bestempeld.

Juf: een eekhoorn is wel heel licht, hè Ton, wie weet dan moet hij wel heel snel zijn, net als een steentje dat je over het water ketst.
K2: dat kan niet.

De meeste kinderen in beide groepen zoeken naar een oplossing in de sociale werkelijkheid, buiten het verhaal, van zwemmen of een vlot bouwen tot aan een omgekeerde paraplu of gebruik maken van stenen in het water. In de twee laatstgenoemde gevallen wordt niet duidelijk of de kinderen deze oplossingen ontlenen aan de werkelijkheid of aan andere verhalen, omdat daar niet naar wordt gevraagd. In groep 5b keert Jorn opnieuw terug bij het verhaal.

Jorn: Das z'n tafel pakken en op het water leggen.
Juf: hihi, dan kan je zijn tafel als echte boot gebruiken. Dat is nog veel beter. We zullen eens even gaan kijken wat er nou gaat gebeuren.
(De leerkracht hervat het voorlezen).

Jorn komt met de oplossing die in klas 5a vrijwel direct door Vera wordt gegeven. In deze groep wordt wel de precieze vraag uit de leesaanwijzing gesteld.

Juf: hoe komen Das en Eekhoorn van het eiland af?
Pim: met een bootje als ze die hadden.
Juf: met een bootje.
Vera: met de omgekeerde tafel van Das.
Juf: met de omgekeerde tafel.

Vera antwoordt op de vraag hoe Das en Eekhoorn van het eiland afkomen: “met de omgekeerde tafel van Das”, wellicht een beetje geholpen door het algemene antwoord van haar klasgenoot Pim “met een bootje”. Het antwoord van Jorn en Vera kan twee dingen betekenen. Het kan zijn dat deze kinderen zo in het verhaal worden meegezogen dat hier sprake is van een transparante reactie (zie Sipe, § 1.4.2). De wereld van Das is voor het moment identiek aan de wereld van de kinderen (Sipe, 2000b, 267).

Een tweede mogelijkheid is dat Jorn en Vera beschikken over metafictief inzicht en deze uitweg vinden op basis van hun inzicht in de dubbele verhaalwerkelijkheid. Van Jorn wordt dit niet duidelijk. Vera lijkt in het vervolg te beschikken over metafictief inzicht in het verhaal.

4.5 Waardering voor het dierenverhaal 'Eekhoorn leest'

Wanneer wordt gevraagd naar wat de kinderen van het verhaal vonden, wijst Vera op de tweede verhaalwerkelijkheid (het sprookje dat Eekhoorn leest), naast de oorspronkelijke

met het verhaal van Jezus die over het water loopt, maar uit het klassengesprek wordt dit niet duidelijk.

verhaalwerkelijkheid over de belevenissen van Das en Eekhoorn in het bos, waarin zij beide leven.

Juf: Wat vonden jullie van het verhaal?

Vera: leuk, grappig.

Juf: waarom vind je het grappig?

Vera: weet ik niet.

Juf: wat gebeurt er in het verhaal dat jij grappig vindt?

Vera: dat ze het zelf verzinnen.

Juf: Wat vind je daar dan grappig aan?

Vera: dat ze een neppe prinses gaan bevrijden.

Vera herkent dat Das en Eekhoorn het verhaal van de prinses zelf aanvullen, “dat ze het zelf verzinnen”. Ze begrijpt hoe de raamvertelling in elkaar steekt en waardeert deze daarom ook. In de laatste opmerkingen hanteert Vera de begrippen “verzinnen” en “nep”. In het voorgaande is in deze groep al diverse keren het begrip ‘fantasie’ gehanteerd. Door Vera is dit nog niet geïnternaliseerd, maar door dit verhaal zijn wel alle ingrediënten aangereikt om te leren beschikken over het concept ‘fantasie’ en de woorden om er over te praten (zie § 3.6).

Niet alle kinderen in deze groep waarderen het verhaal in dezelfde mate als Vera of Jelle. Laatstgenoemde vindt het verhaal ‘súperleuk’. Op de vraag van de leerkracht wat hij er zo leuk aan vindt antwoordt Jelle: ‘dat het fantasie is.’ De lagere waardering door een aantal andere leerlingen lijkt te maken te hebben met de verwarring die bij hen ontstaat over de raamvertelling. Er worden namelijk verschillende antwoorden gegeven op de vraag uit de vierde leesaanwijzing waar het eiland zich bevindt.

Sanne: het eiland is in de zee. Dat zeggen ze.⁵² Daar moet je de zee oversteken.

Juf: oké, wie denkt er iets anders? Waar is het eiland?

Sebas: in Das zijn huis.

Mats: in het bos.

Dean: als ze binnen zijn, zijn ze op zee en buiten zijn ze in de sneeuw.

Juf: wat is buiten dan?

K3: fluisterend: in het woud.

Jelle: buiten is het eiland.

Het wordt voor een aantal kinderen niet duidelijk wat er precies aan de hand is. Pim vond het verhaal niet zo leuk, en een beetje gek. Op de vraag wat er gek was, antwoordt hij: “omdat de dieren praten.” Jayden noemt dat kinderachtig. Het lijkt erop dat zij wel aanvoelen dat er iets meer in zit dan alleen pratende dieren, maar ze krijgen er niet de vinger op gelegd. Ze beschikken, in tegenstelling tot Vera, niet over het concept, noch over de woorden om er uitdrukking aan te geven. Mats zegt dat hij het verhaal juist wel leuk vindt “omdat de dieren konden praten en kleren aanhadden.” Hij voegt daaraan toe: “En het einde is verzonnen”. Ook

⁵² Eekhoorn zegt inderdaad dat in het verhaal dat hij gelezen heeft de ridders met de bevrijde prinses bij de zee aankomen (zie bijlage 5, Van Ranst, 2011, p. 29).

zijn waardering voor het verhaal lijkt verband te houden met de herkenning van en het begrip voor de constructie ervan.

In groep 5b komt het concept 'fantasie' pas aan het einde van het verhaal ter sprake, naar aanleiding van de vraag uit de leesaanwijzing waar het eiland zich bevindt. Toch komen de kinderen er niet helemaal uit, getuige de laatste opmerking van Beliz bij deze vraag.

Wouter: midden in de zee of middenin een oceaan.

Juf: wat denk jij Milan?

Milan: ja, als het een fantasieverhaal wordt, want Das en Eekhoorn wonen in het bos, dus ik denk dat het daar ook in het bos is.

Beliz: ze wonen al in het bos en dan moet je een paar takken afbreken en een soort van hoog stapeltje maken en een eiland is het dan.

Beliz probeert het eiland uit het sprookjesverhaal van Eekhoorn te combineren met de plaats waar Eekhoorn en Das zich in het eigenlijke verhaal bevinden. Ze geeft daarmee blijk van een levendige fantasie, maar geen inzicht in de raamvertelling. De leerkracht probeert invulling te geven aan het concept 'fantasie', door het stellen van een aanvullende vraag.

Juf: Is dit echt? Is dit waar?

Mees: dassen wonen niet in een boom en eekhoorns hebben geen kleren aan en van alles.

Juf: dieren hebben kleding aan in het verhaal, weet je hoe je dat noemt?

Op deze vraag moet Mees het antwoord schuldig blijven. Na "tegenovergestelde" en "vergelijking", wat de leerkracht zijn "begrijpend lezen-mood" noemt, is het Tine die met het juiste begrip komt. De leerkracht grijpt dit aan om aan het concept invulling te geven.

Tine: fantasie.

Juf: Fantasie, en fantaseren en zo'n verhaal is toch wel heel erg leuk. Herkennen jullie dat, van wat zij nu doen dat je samen met iemand aan het spelen bent? Een verhaal aan het naspelen bent of een serie op televisie? Wie herkent dat? Steek eens een vinger op (van ongeveer de helft van de kinderen in de klas gaan de vingers omhoog). Wie wil daar even iets over vertellen? Milan vertel eens even?

Milan: ja, want de laatste film van de Transformers, dat vind ik altijd hartstikke cool. Soms hebben ze rooie ogen. Slechteriken hebben rooie ogen. Dus dan zit ik in de auto bij papa en de achterlampen zijn vaak rood, dus dan zeg ik tegen papa, ah, kijk daar is een slechterik en dan doe ik voor nep een pistool pakken en dan schiet ik ze neer.

De leerkracht reikt met haar toelichting het concept 'fantasie' aan en koppelt dit aan het naspelen van verhalen door de leerlingen zelf. De performatieve response op een film van Milan is een gevolg van de esthetische impuls volgens Sipe (zie § 1.4.2 en § 3.4.3). Deze wordt bij meer kinderen zichtbaar.

Juf: speel je dan dingen heel precies na, zoals Milan bij Transformers of probeer je er zelf dingen bij verzinnen? Want hier was het verhaal op een gegeven moment ook op hè? De eekhoorn had nog niet verder gelezen. En samen komen ze er toch uit. Das heeft de oplossing gevonden want hij heeft al een boot. Hoe is dat als jullie dan spelen?

Gweny: nou ja, soms heb ik nog niet helemaal iets gelezen en dan ga ik gewoon er nog iets bij verzinnen.

Juf: dan vind je het ook leuk om er iets bij te verzinnen.

Gweny: want als ik een boek wel af heb gelezen en toch naspeel dan verzin ik zelf nog een stukje.

Juf: en maak je het dan spannend, of verdrietig of dat het goed afloopt?

Gweny: ik maak het wel heel spannend.

Behalve “naspelen” gebruikt de leerkracht hier “verzinnen” om het concept ‘fantasie’ toe te lichten. Gwenny reageert hier zoals ook door Sipe is beschreven in de intertekstuele relatie met een tekst (zie § 3.4.3). Jayce en Davy waarderen het verhaal juist omdat Das en Eekhoorn het boek naspeelden. Errol weet het verhaal goed samen te vatten.

Errol: Ik vond het ook heel grappig en ja, want eh, Das had eerst niks te doen. Hij zei er moet iets gebeuren en toen eh kwam Eekhoorn aan. Ja, Das ging eerst naar buiten en toen kwam Eekhoorn aan en toen las die een boek. En toen las die een boek en ja, toen hadden ze eigenlijk wel een avontuur beleefd maar het was toch nep.

Errol gebruikt hier het begrip “nep”. Evenals in de andere groep is het concept ‘fantasie’ door de leerkracht intussen wel aangereikt, maar gebruikt Errol nog zijn eigen woorden daarvoor. Naar aanleiding van de opmerking van Errol geeft de leerkracht haar eigen mening over het verhaal.

Juf: wat ik zelf heel leuk vond, dat Das in eerste instantie dacht dat Eekhoorn het ook echt allemaal zo had, hè, en eigenlijk best wel teleurgesteld was toen hij van Eekhoorn hoorde dat het uit een verhalenboek kwam, dus dat het niet helemaal echt was. Maar doordat Eekhoorn het zo overtuigend bracht, was Das er ook van overtuigd dat het helemaal echt was.

Hiermee maakt de leerkracht duidelijk dat het om een verhaal *in* een verhaal gaat. Het ontlokt Isa vraag of Tiny (de onderzoeker) “dit boek ook heeft geschreven?” Zij geeft daarmee impliciet aan dat zij zich ervan bewust is dat een boek door iemand is bedacht.

Tijn doet op de herhaalde vraag van de leerkracht wat de leerlingen leuk vonden aan het verhaal de volgende constatering:

Tijn: Dat het toeval was dat het precies bij de zee gebeurt en dat Das precies een boot nadeed en niet iets anders had zoals een auto.

Tijn lijkt hiermee te refereren aan het testverhaal van de voorgaande dag (zie § 2.4). In deze groep werd een verhaal voorgelezen uit *Het grote boek van Madelief* van Guus Kuijer (1983, pp 77-79). In dit verhaal vindt Jan Willem een portemonnee met daarin een geldbedrag. Jan Willem wil de portemonnee met het geld eerlijk naar de politie brengen, maar laat het eerst aan Madelief zien. Zij staat bij een ‘grote jongen’ met een voetbal, die zij graag zou willen hebben. Die bal blijkt precies het bedrag te kosten dat Jan Willem heeft gevonden. Madelief noemt dat ‘toevallig’ en eigent zich het geld toe om de begeerde bal te kopen. Jan Willem mag als ‘eerlijke vinder’ de portemonnee houden. Het klassengesprek richt zich na het voorlezen van dit verhaal in eerste instantie op de vraag hoe eerlijk het is wat er gebeurt (heel oneerlijk, volgens de leerlingen). Daarmee wordt ingegaan op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Vervolgens wijst de leerkracht nog eens op de prijs van de voetbal en vraagt hoe je het noemt wanneer “het een precies op hetzelfde moment gebeurt als

het andere”. Deze verklaring voor het begrip ‘toeval’ wijkt enigszins af van wat er in het verhaal gebeurt en is gericht op woordenschatontwikkeling. Het zou interessant zijn geweest nader in te gaan op het toevallige in het verhaal. De jongen noemt de prijs van zijn bal pas nadat hij gehoord heeft welk bedrag er in de portemonnee zit. Het lijkt wel toevallig dat de prijs van bal gelijk is aan het bedrag in de portemonnee, maar er is sprake van een bewuste verhaalconstructie. Aandacht hiervoor is een vorm van literair lezen. In het verhaal van Das en Eekhoorn is het evenmin ‘toevallig’ dat Das een boot nadeed en “niet iets anders zoals een auto”, zoals Tijn terecht opmerkt. Hier lag een mogelijkheid om dieper in te gaan op de verhaalconstructie.

In reactie op de laatste vraag uit de leesaanwijzing wat er leuk was aan het verhaal van Das en Eekhoorn meent Milan dat het een leuk verhaal is voor Puck, de tweeënehalfjarige dochter van juf Elke.⁵³ Ook Brian denkt dat zijn broertje van drie het verhaal wel zou kunnen waarderen. Een reden daarvoor geven zij niet, maar zij lijken vooral het genre van het dierenverhaal te bedoelen en minder oog te hebben voor de verhaalconstructie. Beliz gaat daar nogmaals op in wanneer zij haar oordeel over het verhaal geeft. Door de loop van het gesprek lijkt zij meer inzicht in het verhaal te hebben gekregen dan eerder naar voren kwam.

Beliz: ik vond eigenlijk ook leuk aan het boek de fantasie en zo en dan heb je ook een idee dat je zelf ook eerst een boek kan lezen het ook een beetje kan naspelen. Dat kun je ook zelf gaan bedenken.

Waar Beliz eerder geen inzicht in de raamvertelling toonde, lijkt zij dat nu wel te doen. Daarmee zou het gesprek bij haar tot meer inzicht hebben geleid. Toch is het nog de vraag of zij het verhaal waardeert, omdat zij de metafictionele constructie ervan herkent, zoals Vera en Jelle in de andere groep doen. Het is niet uitgesloten dat zij haar klasgenoot Gwenny napraat en in meer algemene zin spreekt over ‘fantasie’. Het wordt niet duidelijk in hoeverre Beliz de betekenis van fantasie in relatie tot de raamvertelling heeft geïnternaliseerd.

4.6 Discussie

De eerste leesaanwijzing bij het verhaal van Das en Eekhoorn was erop gericht om te achterhalen in hoeverre de leerlingen bekend zijn met de conventies van het dierenverhaal. In groep 5a wordt aan het begin van het verhaal een specifieke conventie van het dierenverhaal herkend. Een van de kinderen uit deze groep veronderstelt dat Das en Eekhoorn kunnen praten, *omdat* zij kleren aan hebben. In de andere groep leidt de aandacht voor de kleding van de dieren niet tot expliciet inzicht in de conventies van het dierenverhaal, noch hun mogelijke

⁵³ Juf Elke vertelt in de klas regelmatig verhalen over haar eigen kinderen.

vermenselijking. Een mogelijke verklaring hiervoor ligt in de niet-neutrale introductie van de leerkracht. Ze noemt de omslag van het boek grappig, en ziet “iets raars” aan de dieren. Een neutralere inleiding aan de hand van de vraag uit de leesaanwijzing (“Wie zijn de dikke vrienden?”) had meer ruimte gelaten voor verschillende interpretaties. Dat gebeurt groep 5a wel. Deze leerkracht stelt wel de vraag conform de leesaanwijzing en laat het antwoord daarop volgen door de neutralere vraag: “Wat valt op?” Dat leidt tot details (het vogeltje en het takje), maar ook tot de opmerking “dat ze kleren aan hebben” en de latere koppeling tussen die kleren en het praten van de dieren. Dit is een belangrijke genreconventie van dierenverhalen.

In beide groepen wordt de leesaanwijzing om een verband te leggen naar specifieke menselijke eigenschappen van bepaalde dieren, zoals de behulpzaamheid van de das (zie § 3.3), niet opgevolgd. In groep 5a was daar wel een gelegenheid voor, aan de hand van de opmerking van een van de kinderen dat een das “niet gemeen” is. “Wat is hij dan wel, of hoe zou hij kunnen zijn?” zou een mogelijke vervolgvraag zijn geweest, die verder uitgewerkt had kunnen worden aan de hand van specifiek menselijke eigenschappen van andere dieren.

De leerkracht van groep 5a volgt de algemene leesaanwijzing om in te spelen op mogelijke reacties van de leerlingen. Aan het einde van de eerste alinea vestigt zij de aandacht op de fantasie van Das, naar aanleiding van lacherige reacties uit de groep. Dit leidt tot een ‘teachable moment’, waarin zij het concept ‘fantasie’ voor de eerste keer aanreikt. Het vestigt bovendien de aandacht op de oplossing voor het later opduikende probleem uit de fantasie van Eekhoorn. Er zijn aanwijzingen dat dit uiteindelijk bij een aantal leerlingen leidt tot inzicht in de verhaalconstructie, met een grotere waardering voor het verhaal als gevolg. Met haar interventie benadrukt de leerkracht het narratieve script (zie § 3.5.4) dat de basis vormt voor het metafictieve aspect van het verhaal, de raamvertelling. Van der Pol (2010, p. 72) wijst er op dat het terloops attenderen op bijzondere motieven of aanwijzingen belangrijk is voor het activeren van een bepaald narratief script. De terugkoppeling naar de activiteit van Das vormt een aanwijzing voor de latere oplossing van een probleem. Een verwijzing hiernaar is een mogelijke aanvulling op de leesaanwijzingen bij dit verhaal.

Het concept ‘fantasie’ komt in groep 5b veel later in het gesprek aan de orde dan in groep 5a en lijkt meer in algemene zin aan bod te komen, dan in relatie tot inzicht in de metafictieve constructie. Dat heeft mogelijk te maken met de vraagstelling. De leesaanwijzingen worden door de leerkracht van groep 5b niet precies gevolgd, wat consequenties heeft voor de reacties. De leerkracht koppelt het verhaal nadrukkelijk aan het

naspelen van (fantasie)verhalen door de kinderen zelf, zoals zij ook vooraf had aangegeven te willen doen aan de hand van dit verhaal (zie § 4.2).

Leerlingen in dit onderzoek gebruiken herhaaldelijk de begrippen “nep” en “niet echt” om het concept ‘fantasie’ te duiden. Dit komt overeen met de manier waarop de kleuters in het onderzoek van Van der Pol dat deden (2010, p. 96-97). Kleuters bevinden zich in een overgangsfase wat betreft het inzicht in de verhouding tussen realiteit en fictie (Van der Pol, 2010, p. 101). Een aantal van de kleuters achtte een bezoek aan het boekpersonage Ridder Rikki een reële optie (zie ook § 1.4.3). De leerlingen in dit onderzoek lijken er minder van overtuigd dat zij zelf deel kunnen uitmaken van een verhaal, al is daar niet rechtstreeks naar gevraagd. De verschillende verwijzingen naar ‘fantasie’, ‘fantaseren’ en ‘verzinnen’ wijzen er op dat deze leerlingen inzicht hebben in de verhouding tussen werkelijkheid en fictie. Een andere reden voor de veronderstelling dat de leerlingen in dit onderzoek zich bewust zijn van het fictieve karakter van het verhaal komt van Isa uit groep 5b. Haar vraag naar de auteur duidt erop dat zij zich ervan bewust is dat het verhaal door iemand geschreven (en bedacht) is.

Hoofdstuk 5 Klassikaal voorlezen: het sprookje ‘Prins Langereis en de vuurvogel’ – Intertekstualiteit

5.1 Inleiding

In beide groepen wordt aan het begin van het tweede verhaal de afspraak herhaald dat er niet wordt gelopen tijdens het voorlezen, wat enigszins afwijkt van de gebruikelijke gang van zaken (zie § 2.4) en dat de kinderen hun vinger opsteken wanneer ze iets willen zeggen. De leerkracht van groep 5b refereert kort aan het eerste verhaal dat de dag ervoor is voorgelezen, en complimenteert de kinderen met hun betrokkenheid bij dat verhaal. Bij de start noemt zij alleen de titel en de auteur van het tweede verhaal, dat wordt voorgelezen. De leerkracht van groep 5a vestigt daarnaast de aandacht op de omslag van het boek en de titel van de bundel *Wegwezen!* Dit leidt tot enige hilariteit in de klas, waar niet verder op wordt ingegaan. De vrolijke omslag van het boek (zie § 3.4.2) zou hiervoor de aanleiding kunnen zijn.

5.2 Reacties op genreconventies sprookje

In de openingszin van het sprookje over Prins Langereis speelt Dros met het conventionele karakter van de prins in verhalen (slim en stoer) door het bijzonder te noemen dat hij niet dom was en ook niet bang. De naam van de prins staat in contrast met de geringe omvang van zijn land. Het advies van de koning aan zijn zoon om te paard de hele wereld te bereizen, lijkt niet logisch. In de leesaanwijzingen wordt de aandacht gevestigd op deze opeenvolgende incongruenties op de eerste pagina van het verhaal, waarbij de vraag is in hoeverre de kinderen hier oog voor hebben.

Op de eerste vraag uit de leesaanwijzing of een paard de beste manier is om de hele wereld mee rond te reizen (zie bijlage 3) wordt in groep 5a al snel geconcludeerd dat een paard niet snel genoeg gaat om de wereld op rond te reizen.

Juf: Is een paard de beste manier om de wereld rond te reizen?

Kn: nee.

Sally: nee, want, eh het gaat niet zo heel snel.

Sally legt hiermee een relatie naar wat zij van een paard weet als vervoermiddel en koppelt dit gegeven uit het verhaal direct aan de werkelijkheid. Er wordt niet verder op ingegaan waarom in dit verhaal dan toch dit advies wordt gegeven. In groep 5b zijn de meningen meer verdeeld.

Juf: Is een paard een goede manier om de wereld mee over te reizen denken jullie?
Kn: hmmm.
Loranne: nee, want een paard houdt het niet zo heel lang vol.
Freek: ook niet.
Isa: ook niet.
Gweny: Ik vind het best wel een goede manier, want het gaat best wel snel.

In tegenstelling tot Sally denkt Gweny dat een paard best snel gaat. Ook zij legt een relatie tussen haar kennis van de werkelijkheid en het verhaal.

Juf: en Joran, wat vind jij?
Joran: in die tijd is het wel een goede manier, maar in onze tijd niet.
Juf: waarom denk je dan dat het niet van deze tijd is?
Joran: omdat ze in de tijd van het boek nog geen auto's of vliegtuigen hadden.

Joran legt in zijn interpretatie een directe relatie naar zijn kennis van de wereld, maar maakt met zijn opmerking ook duidelijk onderscheid tussen de sociale werkelijkheid en de verhaalwerkelijkheid door de toevoeging "van het boek." Impliciet refereert Joran met de zinsnede "in die tijd" aan het begin van het verhaal: "Er leefde eens heel lang geleden..." Het doorvragen van de leerkracht maakt duidelijk dat Joran het verhaal in een historische context plaatst; een bepaalde tijd waarin er nog geen auto's of vliegtuigen bestonden. Zoals in § 3.4.1 is aangegeven, vormt de onbepaaldheid van de chronotoop een van de kenmerken van het sprookje. Dit wordt door Joran niet als zodanig begrepen. Door op Jorans' opmerking verder door te vragen, had dit kenmerk wel geleerd kunnen worden, bijvoorbeeld met een aanvullende vraag als: "Hoe weet je dat?" Daarmee wordt de aandacht gevestigd op de vraag in hoeverre de uitdrukking "heel lang geleden" wel of niet bepaald is.

Het gesprek spitst zich in deze groep vervolgens toe op andere dieren die het volgens de kinderen langer kunnen volhouden dan een paard; een ezel of een kameel. Deze uitweiding wordt door de leerkracht afgekapt door in te gaan op de vraag uit de leesaanwijzing in hoeverre het bijzonder is dat prins Langereis niet dom en niet bang is. In deze groep blijven de antwoorden op deze vraag binnen de wereld van verhalen door een intertekstuele relatie naar andere verhalen.

Juul: dat is niet zo bijzonder
Juf: niet zo bijzonder want?
Juul: Ja dat is niet zo bijzonder.
Juf: oké, wat vind jij, Milan?
Milan: ja, er bestaan zoveel ridders die ja, die niet dom zijn en die niet bang zijn.

Juul vindt het lastig om haar antwoord te beredeneren. Ze lijkt wel over inzicht in het intertekstuele concept te beschikken, maar nog niet over de woorden om daar uitdrukking aan te geven. Milan legt een relatie naar andere riddersverhalen die hij kent. Hier zou een

aanvullende vraag naar de verhalen waaraan hij refereert, kunnen bijdragen aan het verder vormgeven van het concept intertekstualiteit.

In de groep 5a legt Sanne als reactie op deze vraag direct de relatie naar haar eigen werkelijkheid, buiten het verhaal. De leerkracht gaat hierin mee.

Juf: die prins, prins Langereis, die was niet bang en ook niet dom, wat heel bijzonder is. Is dat zo?

Kn: nee, nee.

Juf: nee, Sanne?

Sanne: nee, omdat wij ook niet dom zijn.

(gelach)

Juf: kun je dat verder uitleggen? Jullie zijn ook niet dom.

Sanne: nee.

Juf: er zijn wel meer mensen niet dom, hè, dus zo bijzonder is dat niet.

Deze interpretatie is een voorbeeld van wat Culler 'premature foreclosure' noemt, een voorbarige interpretatie (zie 1.2.2). In deze groep zet de leerkracht het voorlezen voort en komt de naam van de prins niet verder ter sprake. In groep 5b zijn de kinderen in meerderheid van mening dat de naam 'Langereis' goed bij hem past omdat hij een lange reis gaat maken. De incongruentie tussen de geringe omvang van zijn land en zijn naam evenals de ironische zinsnede dat hij "er wel een uur over deed om bij de grens van zijn landje te komen", terwijl dat land zo klein is, ontgaat de kinderen. Het oordeel van de leerlingen lijkt vooral gebaseerd te zijn op hun *verwachting* dat de prins een lange reis gaat maken.

Herkenning openings- en slotformule

De hypothese achter de volgende vraag uit de leesaanwijzing ("Wie doen er mee in het verhaal?") was dat aan de hand van de personages duidelijk zou worden met welk verhaalgenre we te maken hebben. Het kost in beide groepen weinig moeite om de verschillende karakters te benoemen; de prins, de koning en de keizer, inclusief het oude paard en de vuurvogel. In groep 5a volgt op de vraag hoe je een dergelijk verhaal zou noemen, meteen het antwoord "een sprookje". De opening- en slotformules van een sprookje volgen daar direct achteraan.

Juf: hoe begint een sprookje meestal?

Sanne: Er was eens.

Juf: er was eens, ja en hoe zal het dan eindigen?

Bram: lang leven.

Juf: Koen?

Koen: zij leefden nog lang en gelukkig.

Juf: ze leefden nog lang en gelukkig, ja, zo zou het kunnen eindigen, hè?

Bram noemt niet de precieze formulering maar kent wel de implicatie er van, "lang leven". Koen komt met de exacte formule. De vraag van de leerkracht (".. zo zou het kunnen eindigen, hè?") zou aanleiding kunnen zijn om aan het eind van het verhaal hierop terug te

komen. Het verhaal eindigt namelijk niet met de overbekende sprookjesformule, maar met een variatie daarop: “En ze konden hun geluk niet op” (Dros, 2011, p. 94). Aan dit verschil of de mogelijke betekenis ervan wordt tijdens het voorlezen geen aandacht besteed.

In groep 5b verloopt het benoemen van het genre moeizamer, maar komt uiteindelijk wel tot stand. De reden dat dit langer duurt, heeft te maken met de vraagstelling. De leerkracht volgt niet de vraag uit de leesaanwijzing, maar vraagt naar een andere naam of titel voor het verhaal. Dit levert diverse varianten op de oorspronkelijke titel, die vooral gericht zijn op het zoeken naar de (vuur)vogel, zoals “Prins Langereis zoekt de vuurvogel” of “Prins Langereis op reis.” Dan stelt de leerkracht, die zelf lijkt op te merken dat zij de leesaanwijzing niet goed heeft gevolgd, een aanvullende vraag.

Juf: in dit verhaal gebeuren dingen die misschien een beetje apart zijn. Wie kan iets noemen wat een beetje apart of een beetje vreemd is.

Jorn: dat het paard kan praten.

Tijn: dat er een tovenaars is in het Noorden.

Brian: de Vlammevogel.

Juf: de Vlammevogel, weet je nog hoe die precies heette?

Bram: de Vuurvogel.

Loranne: de rozenstruik in het koude noorden.

Juf: en het verhaaltje begon ook op een bepaalde manier. Wie weet nog hoe ik begon met lezen, de eerste paar woordjes. Heel lastig hoor, om je dat te herinneren. Tijn?

Tijn: het land steeds kleiner werd en dan vraagt hij hoeveel mensen hebben wij, hoeveel ridders hebben wij?

Juf: ik begon met: ‘Er leefde eens lang geleden...’ Wat voor soort verhalen beginnen zo?

Door het benoemen van een aantal van de werkelijkheid afwijkende elementen (“apart”) worden de leerlingen op het spoor gezet van het bijzondere karakter van het verhaal. Op de herhaalde en benadrukte openingszin van het verhaal gaat op deze vraag van de leerkracht van vrijwel alle kinderen een hand de lucht in.

Freek: sprookjes.

Juf: en hoe eindigt een sprookje altijd?

Maud: ‘Er was eens’ en ‘Ze leefden nog lang en gelukkig.’

Tijdens de voortzetting van het verhaal wordt in beide groepen door een aantal kinderen met gelach gereageerd op de zin: “De liefste prinses keek toevallig op en zag het hoofd van de prins *als een stuiterbal* (cursivering *CIR*) boven de rozen uitkomen” (Dros, 2011, p. 90). De relatie die wordt gelegd tussen het hoofd van de prins en een stuiterbal is ongerijmd. Met een stuiterbal kun je gooien, met een hoofd gaat dat wat lastig, omdat het aan een lichaam vast zit. De prins moet springen om over de heg heen te kunnen kijken, waardoor alleen zijn hoofd zichtbaar is. Het beeld dat wordt opgeroepen van een ‘los’ hoofd, als was het een balletje waar je mee kunt gooien, is ongerijmd. Het doorgaans voorname gedrag van een prins contrasteert bovendien met zijn gesprong, wat het effect mogelijk versterkt. Een dergelijke

ongerijmdheid kan als grappig worden ervaren, wanneer deze als zodanig wordt herkend (zie § 3.5.3). Een aantal leerlingen heeft blijkbaar oog voor deze incongruentie, waardoor zij in de lach schieten.

5.3 Reacties op het thema intertekstualiteit

Verwachtingen over het verhaalverloop

De vraag uit de leesaanwijzing naar de verwachtingen over het verdere verloop van het verhaal op het moment dat Prins Langereis zijn zwaard trekt om de tovenaars te doden (zie bijlage 3), levert in groep 5b verschillende (intertekstuele) reacties op.

Errol: dat de prins die lieve prinses mee wil nemen en de prinsessen vrij laat.

Gweny: dat hij alle prinsessen vrijlaat en dat hij de lieve meeneemt en dat ze gaan trouwen en dat ze nog lang en gelukkig leefden.

Tijn: ik zou denken dat ze die staf pakken dat ze dan dat ze die staf pakken en dan de andere prinsen ja,...

Juf: wat zou er verder gebeuren met de beelden?

Isa: dan neemt hij de toverstaf en dan gaat hij de beelden weer gewoon toveren tot mensen.

De vraag naar de achterliggende gedachte achter dit vervolg op het verhaal toont nog meer inzicht in de traditionele verhaalopbouw van sprookjes.

Tijn: anders heeft het toch geen goed einde. Dat al die prinses zo blijven staan.

Milan: Ik denk dat ie gewoon dan de prinsessen weer meeneemt, dat die die aan de keizer geeft, want misschien zat daar de dochter dan bij en dat hij de vuurvogel dan vrijlaat en dat de keizer zijn kop er niet afhaalt.

Juf: oké. Freek als laatste. Hoe denk jij dat het afloopt en waarom denk jij dat het zo afloopt?

Freek: ik denk omdat de tovenaars dood is dat die toverspreuk met die beelden verbroken is of zoiets en dat het in een keer weer mensen worden of zoiets.

De opmerking van Tijn impliceert dat hij bekend is met de goede afloop van sprookjes voor de hoofdpersoon of de 'goede' personages. Milan maakt het verhaal nog spannender door de lieve prinses een relatie te geven met de keizer, als diens dochter. Dergelijke verrassingen van betoverde prinses en prinsessen zijn in films en sprookjes niet ongebruikelijk. Op deze manier wordt niet alleen het probleem van de tovenaars opgelost, maar ook de dreigende onthoofding van de prins vermeden, wanneer hij zonder vuurvogel bij de keizer terug zou komen.

In de andere groep komen kinderen tot vergelijkbare conclusies.

Pim: ik denk dat die beelden weer prinses werden, dat de vuurvogel kon weer terug naar zijn eigen huis gaan en dat hij met die hele lieve prinses ging trouwen.

Sanne: en dat die tovenaars van het Noorden dat die dan dood ging.

Sebas: dat de prins het kasteel kreeg.

Juf: en dat de prins het zwarte kasteel krijgt.

De bevestiging van de leerkracht dat de prins het *zwarte* (cursivering CLR) kasteel krijgt, ontlokt Merlijn een reactie die getuigt van impliciet inzicht in de betekenis van kleurensymboliek van het sprookje.

Merlijn: en dat alles dat wat zwart was nou wit wordt.
Juf: dat is ook een mooie.

Deze bevestiging van de leerkracht dat Merlijn een belangrijke conventie van het sprookje aansnijdt door op het verschil tussen zwart (slecht) en wit (goed) te wijzen, had uitgebreid of geëxpliciteerd kunnen worden, door de kinderen vertrouwd te maken met het concept van symbolisch kleurgebruik. Hier gaat een 'teachable moment' onopgemerkt voorbij.

Pim voorziet een 'oog om oog, tand om tand'-straf voor de tovenaar, die door de kinderen met gejuich wordt begroet.

Jelle: dan wordt de boze tovenaar van het Noorden, die wordt dan versteend.
Kn: ja, ja, ja.

Yoleigh verwacht "dat de prins en de prinses heel rijk zijn, worden". In de pogingen om een passende straf voor de tovenaar te bedenken, legt Steef een bijzondere intertekstuele relatie.

Steef: dat ze die tovenaar van het Noorden die hangen aan het kruis.
Juf: dat de tovenaar van het noorden aan het kruis wordt gehangen?
Steef: ja.
Kn; hahaha.
Juf: waarom denk je dat?
Steef: ehh gewoon, net zoals Jezus.
Juf: dat lijkt jou wel een mooi einde?
Steef: ja

Op deze visie wordt door sommige andere leerlingen met licht gegrinnik gereageerd. Andere kinderen herhalen deze opvatting met enige verwondering. De reactie daarop van een leerling dat Jezus er dan af kan, zorgt voor nog meer hilariteit en ontlokt de leerkracht de opmerking dat de fantasie op hol slaat. Ze besluit het gesprek in een andere richting te voeren.

Juf: waarom denken jullie dat de prinsen weer levend worden?
Rowan: omdat dan de vloeken zijn verdoofd.
Juf: ja, de vloek is verbroken. Waarom?
Rowan; omdat die, omdat die, omdat die hoe heet die, hoe heet dat ding ook al weer? De tovenaar van het Noorden, omdat die dood is gegaan en dan zijn de vloeken verbroken.

Terloops verbetert de leerkracht Rowan door het in de context niet correcte 'verdoofd' te vervangen door 'verbroken'. En passant wordt hier een 'teachable moment' voor de woordenschat meegenomen. Rowan is bekend met de sprookjesconventie dat met de dood van de tovenaar, ook zijn macht teniet gedaan wordt en de prinsen weer levend worden.

Specifieke intertekstualiteit

De leerkracht van groep 5a vervolgt het gesprek met de vraag welke andere sprookjes de kinderen kennen, waarin een vloek wordt verbroken, conform de vierde vraag uit de leesaanwijzing. Resa noemt daarop het sprookje van Doornroosje. Dit wordt door veel kinderen met instemming begroet. Lian weet vervolgens dat de vloek bij Doornroosje wordt verbroken doordat de prins Doornroosje een kus geeft “en dan wordt ze weer wakker”. Dit leidt bij verschillende kinderen tot de ‘correctie’ dat dit bij Sneeuwwitje het geval is. Steef wijst op een prins die door het doodsteken van een draak een betovering verbreekt en Pim noemt *Rapunzel*. De bekendheid met dit laatstgenoemde sprookje zou verband kunnen houden met de Disney verfilming daarvan die eind 2010 in de bioscoop is verschenen, maar dit wordt niet expliciet gemaakt. Twee andere intertekstuele relaties die door de kinderen worden gelegd, verwijzen wel direct naar verfilmingen. Vera noemt *K3 en de IJsprinses*.⁵⁴ In deze film wordt een verhaal van drie realistische, populaire zangeressen vermengd met sprookjeachtige elementen.

Juf: oh, van K3, de IJsprinses. Is er dan ook iemand verstaend of van ijs?

Kian: haar hart is dan van ijs.

Juf: hoe wordt de vloek dan verbroken?

Kian: door een tovenaar, en dan moet je zijn naam raden en dan hebben ze drie kansen. En die tovenaar heet, tovenaar Hatsjie.

Kn: ja, ja, hatsjie, hatsjie.

Juf: en dan raden ze dat of iemand zegt: hatsjie en dan?

Kian: en dan is de vloek verbroken.

Sanne: hij moet niezen.

Juf: en het hart is dan niet meer van ijs.

Verschiedende intertekstuele elementen komen in deze dialoog impliciet aan de orde. Ten eerste verwijst de film naar het sprookje van *De Sneeuwkonigin* van Hans Christiaan Andersen, al zullen de kinderen zich daarvan vermoedelijk niet bewust zijn.⁵⁵ Kian vermeldt dat er in de film drie kansen zijn om de vloek te verbreken. Hier zou de leerkracht een verband kunnen leggen naar de getallensymboliek in sprookjes, maar de aandacht is zowel bij de leerlingen als bij de leerkracht vooral gericht op de aanwezige relatie tussen tovenaars en het verbreken van vloeken. Sanne legt impliciet de (ironische) relatie tussen de naam van de tovenaar en het verbreken van de vloek, door er op te wijzen dat hij (de tovenaar) moet niezen, waardoor (per ongeluk) zijn naam wordt onthuld en de betovering verbroken. Neuss (2006, p. 170) geeft een vergelijkbaar voorbeeld van een situatie waar kinderen om moesten

⁵⁴ Deze film uit 2006 is uitgebracht door Studio 100, de Vlaamse tegenhanger van Disney (geraadpleegd 6 juni 2012).

⁵⁵ http://www.andersenstories.com/nl/andersen_sprookjes/de_sneeuwkonigin. (geraadpleegd 6 juni 2012).

lachen, waarbij de naam van een karakter uit een film, Abahatchee, eveneens verwijst naar het geluid van niezen.

Koen verwijst tenslotte naar *Het pad der zeven zonden*. Enkele kinderen stemmen hier enthousiast mee in, onder aanvulling van *Het huis Anubis*⁵⁶. Een nadere uitleg wordt door de kinderen niet gegeven. Deze film bevat naast de realistische context van een hedendaags internaat, diverse elementen uit het sprookje, zoals een graaf zonder hart en een geheimzinnig kistje.⁵⁷

Terugkoppeling van de verwachtingen over het verhaalverloop

In beide groepen wordt achteraf geconstateerd dat het verhaal toch anders afliep dan ze hadden verwacht. Vooral de extra inspanning die Prins Langereis moet verrichten door het vernietigen van een ei, komt als een verrassing.

Juf: kun je dat nog iets beter uitleggen. Wat was daar onverwacht aan?

Yoleigh: dat het zwart is, en je daarmee de tovenaars kon doden.

Juf: oké, want wat dacht je eigenlijk?

Yoleigh: dat het met het zwaard...

Juf: dat het met het zwaard zou kunnen. Dus je had niet verwacht dat ie ook nog een ei zou moeten gaan stukmaken.

Yoleigh komt terug op de kleur zwart, waarop in deze groep eerder is gewezen door Merlijn. Op de betekenis van deze symboliek wordt niet nader ingegaan. Daarmee gaat een 'teachable moment' ongemerkt voorbij. Tine uit groep 5b had net als Yoleigh verwacht dat hij "gewoon met het zwaard gedood werd." Milan komt in deze groep terug op zijn verwachting dat de lieve prinses de dochter van de keizer zou zijn.

Milan: ik had gezegd dat er een dochter bij zat, maar dat was niet waar. En het liep toch anders af, want ... maar de vuurvogel ging toch naar de keizer toe.

Dat laatste is eigenlijk niet het geval. Hier is sprake van een ironische situatie in de discrepantie tussen verwachting en resultaat (zie § 3.5.4). De keizer denkt wel dat de vuurvogel in zijn land blijft, maar dat is in de verhaalwerkelijkheid niet zo (Dros, p. 93). De leerkracht gaat hier niet op in. In groep 5b verwacht Sanne dat de vuurvogel bij Prins Langereis zou blijven. Waar zij deze verwachting aan ontleent, wordt niet duidelijk.

Een maatschappelijk gezien democratische verwachting, een vorm van generieke intertekstualiteit (zie § 3.4.3), blijkt uit de reactie van Tijn. Of hij zijn gedachte ontleent aan

⁵⁶ Dit was een Vlaams-Nederlandse tv-serie van Studio 100, geschreven door A. Penrhyn Lowe en uitgezonden tussen 2006 en 2009 [http://nl.wikipedia.org/wiki/Het_Huis_Anubis_\(2006-2009\)](http://nl.wikipedia.org/wiki/Het_Huis_Anubis_(2006-2009)) (geraadpleegd, 6 juni 2012). In het onderzoek naar leesvoorkeur van Stichting Lezen uit 2010 stond de boekenserie die naar aanleiding van de tv-serie is gemaakt in de top tien van favoriete series van de leerlingen uit de groepen 5 en 6. *Het pad der zeven zonden* is een film, gebaseerd op deze serie.

⁵⁷ http://nl.wikipedia.org/wiki/Het_Pad_der_7_Zonden (geraadpleegd 6 juni 2012).

specifieke intertekstuele relaties wordt niet duidelijk, maar zijn uitspraak lijkt gebaseerd op een conventioneel narratief script van 'eind goed, al goed.'

Tijn: ja, ik dacht dat die prinsessen en die anderen en die prinsen dat die ook koning werden, maar dan van hun eigen land. En dat van de tovenaars dat kunnen ze dan verdelen. En dan kan iedereen een eigen koninkrijk hebben.

Inzicht in ironie

Zoals in § 3.4.3 is aangegeven bevat het sprookje van Dros ironische elementen. Ironie vormt weliswaar niet het literaire thema bij dit verhaal, maar aangezien er door de leerlingen op de aanwezige ironie wordt gereageerd, is het de moeite waard hier nader op in te gaan. Wanneer de leerkracht uit groep 5a aan het einde van het verhaal is aangekomen bij de passage: "Alle vlaggen hingen uit, wel tien", moet Job lachen.

Juf: waarom lach jij nou, Job?
 Job: Wel tien!
 Juf: ja? Wat is daar grappig aan
 Job: dat is heel weinig.
 Juf: ja.

Job voelt aan dat hier iets gekks aan de hand is. Het gebruik van "alle" suggereert dat er heel veel vlaggen zijn, en tien vindt hij maar weinig. Hij kan de incongruentie tussen de verwachting van "alle" dat het om heel veel vlaggen gaat, niet rijmen met het werkelijke, beperkte, aantal van tien vlaggen (zie § 3.5.4). Steef komt hier even later op terug wanneer er wordt gevraagd wat er anders was dan de leerlingen hadden verwacht ("tien vlaggen"), maar de leerkracht gaat daar niet verder op in.

Naar aanleiding van de vraag wat er grappig was in dit verhaal, komen de kinderen terug op de eigenschappen van de prins die in de eerste zin van het sprookje worden benoemd: "niet bang" en ook "niet dom, wat heel bijzonder is." Aanvankelijk had Sanne geconcludeerd dat dit helemaal niet bijzonder is (zie § 5.2).

Pim: ik vond het wel grappig dat de hele tijd dat paard, dat die de hele tijd advies aan die ridder, aan die prins moest geven.
 Juf: ja, waarom vond je dat grappig?
 Pim: nou ik had meer verwacht dat het juist andersom was.
 Juf: oké, dat de prins de slimmerik zou zijn.
 Pim: ja!
 Sanne: ja, want die prins, ze zei op het eerst dat die prins slimmer was, hij was niet dom.
 Juf: dat hij niet dom was.
 Sanne: ja, maar dat is hij eigenlijk wel, want het paard die moest alles zeggen.
 Juf: ja, daar heb je eigenlijk wel gelijk in.
 Sanne: dan is het paard eigenlijk dus slimmer.

Sanne stelt hiermee haar oorspronkelijke 'premature foreclosure' of voorbarige interpretatie bij (zie § 5.2 en § 1.2.2). De (ironische) tegenstelling tussen hoe de prins in het begin van het verhaal wordt geportretteerd, en zijn gedrag naderhand wordt door Pim en Sanne opgemerkt

en grappig gevonden. De herkenning van en het begrip voor het effect van deze tegenstelling, hebben gevolgen voor hun waardering.

De leerkracht gaat niet in op wie de 'ze' is naar wie Sanne verwijst ("ze zei op het eerst ..."). Impliciet geeft Sanne hiermee aan dat zij zich ervan bewust is dat er sprake is van een constructie door een vertelinstantie. Door de vraag te stellen wie Sanne met 'ze' bedoelde zou de leerkracht de kinderen inzicht kunnen bieden in de kennis van vertelperspectief en verteller. Dit 'teachable moment' wordt niet benut.

5.4 Waardering voor het sprookje 'Prins Langereis en de Vuurvogel'

De leerlingen van groep 5b zijn terughoudend in hun waardering voor dit sprookje. Luke noemt het grappig dat het paard kon praten en Ibrahim vindt dat een beetje raar.

Ibrahim: een paard kan niet praten en een vuurvogel bestaat denk ik toch niet.
 Juf: vind je dan alle sprookjes raar, of alleen sommige?
 Ibrahim: sommige.
 Juf: vond je dit een echt sprookje?
 Maud, ja,
 Juf: ja, en waarom?
 Maud: gewoon.
 Juf: wat vond jij van dit verhaal Milan T?
 Milan T: raar.
 Juf: waarom?
 Milan T: net als Ibrahim.
 Juf: wat zei Ibrahim dan?
 Milan T: dat sommige sprookjes raar zijn.
 Juf: even kijken. Wat vond Livy van het verhaal?
 Livy: best wel raar.

De kinderen herkennen zoals hierboven is aangegeven wel verschillende elementen uit andere sprookjes en verhalen, maar ze begrijpen het niet helemaal, of ze beschikken niet over de juiste woorden om aan hun gevoel uitdrukking te geven. In een poging om hier iets meer inzicht in te krijgen, vergelijkt de leerkracht het verhaal met het dierenverhaal van de Das en Eekhoorn dat de dag ervoor is voorgelezen.

Juf: als je het verhaal vergelijkt met het verhaal van gisteren. Wat vind je dan?
 Juul: dat het boek van gisteren iets meer voor kleine kinderen was.
 Juf: oké. Waarom vond je dit dan een verhaal voor oudere kinderen?
 Juul: kleine kinderen snappen dat nog niet en dan gaan ze zich vervelen en wij vinden dat gewoon leuk.

Het is niet helemaal duidelijk wat Juul bedoelt met "dat" wat kleine kinderen niet zouden snappen en deze leerlingen wel. Een vervolgvraag als "Wat bedoel je precies?", zou hier meer inzicht in hebben kunnen geven. Evenals de dag ervoor wordt verwezen naar de dochter van de leerkracht (zie § 4.4), waarbij zowel de kinderen als de leerkracht het sprookje van Prins Langereis moeilijker vinden dan het fantasieverhaal van Das en Eekhoorn.

Freek: het ene gaat eigenlijk over dieren en andere eeh...

Juf: over?
 Freek: over dieren. Het ene was over Das en Eekhoorn en het ander over een paard en een vuurvogel. Eigenlijk waren ze allebei een beetje hetzelfde met een dier.
 Juf: Demi?
 Demi: het waren alle twee sprookjes.
 Juf: was het gisteren ook een sprookje?
 Demi: eh, nee een beetje.
 Juf: wat was het gisteren voor verhaal? Dat hebben we toen ook nog benoemd. We waren zo aan het zoeken naar het woord.
 Wouter: gisteren ging het over een das en een eekhoorn met kleren aan. En die gingen met de boom...
 Gwenny: het verhaal van gisteren dat was fantasie.
 Juf: dat was fantasie.

De leerkracht grijpt hiermee terug op het concept dat zij de vorige dag heeft aangereikt en dat door Gwenny is onthouden. Freek benadrukt op de overeenkomst met optredende dieren in beide verhalen. Wouter preciseert het optreden van Das en Eekhoorn door aan te geven dat zij kleren droegen, een impliciete verwijzing naar het genre dierenverhaal. Demi legt het accent op de overeenkomst tussen dit sprookje en het sprookje uit het boek van Eekhoorn dat het binnenverhaal van de raamvertelling vormde. Gezamenlijk wijzen deze leerlingen impliciet naar het metafictieve aspect van het eerste verhaal. De leerkracht is op zoek naar het concept 'fantasie' en gaat daardoor voorbij aan de mogelijkheid om deze vorm van metafictie aan de orde te stellen. Loranne merkt nog een verschil op tussen de twee verhalen.

Loranne: hier in dit verhaal werd een moord gepleegd en in die andere niet.
 Juf: Oh, ja maar was het echt een moord?
 Loranne: ja, nee, maar hij was meer...
 Juf: was het een moord van de tovenaar?
 Beliz: nee niet zo, maar bij alle sprookjes gaan de slechteriken meestal ook dood.

Beliz geeft hiermee aan dat zij bekend is met een belangrijke conventie van het sprookje: het goede wordt beloond en het kwade wordt gestraft (zie § 3.4). Op de expliciete vraag van de leerkracht welke andere sprookjes de kinderen kennen, worden *Sneeuwwitje* en *Doornroosje* genoemd. Vooral de overeenkomst met prinsen en prinsessen (en ridders) wordt gezien als kenmerkend voor het sprookje.

In groep 5a leidt het droevige einde van de tovenaar tot diverse speculaties die meer ontleend lijken te zijn aan de fantasie van de kinderen dan dat deze te relateren zijn aan andere sprookjes of verhalen. Van veel bloed tot de totale vernietiging van het kasteel door een spectaculaire ontploffing. Ook in deze groep is de waardering voor het verhaal minder uitgesproken dan de dag ervoor voor het verhaal van Das en Eekhoorn.

Juf: is er nog iets in het verhaal dat je niet had verwacht en dat je grappig of leuk vond?
 Yoleigh: ik had niet gedacht dat het paard zou praten en de vuurvogel. Dat is een beetje raar.
 Juf: Waarom vind je dat raar?
 Yoleigh: nou, eigenlijk praat een paard niet maar die hinnikt.
 Juf: oké, ja, waarom zou het toch wel kunnen dat het paard praat? Vera?
 Vera: omdat het een sprookje is.

Juf: omdat het een sprookje is? En dus? Merlijn?

Merlijn: dan is het niet echt.

Juf: het is helemaal niet echt hè? In een sprookje kan eigenlijk van alles gebeuren.

De leerkracht wijst op de vanzelfsprekendheid van magie in sprookjes. Ze gebruikt daarbij de term "niet echt". Beter was geweest om hier, evenals in het vorige verhaal, de term 'fantasie' te herhalen, om het fictionele te benadrukken. Hier was bovendien een mogelijkheid om het begrip 'magie' aan de leerlingen mee te geven. Vera en Merlijn zijn zich er allebei van bewust dat in sprookjes van alles mogelijk is. Ze beschikken over het concept 'magie', maar beschikken nog niet over de juiste woorden.

Yoleigh merkt op dat zij het zielig vond voor de prinsen dat zij versteend worden.

Sebas gaat hierop door:

Sebas: ik vond het zielig dat de tovenaar dood ging.

Kn: pffff.

Juf: wat had er dan volgens jou met de tovenaar moeten gebeuren?

Sebas: dat de tovenaar goed wordt en dat 'ie goed wordt, ja, gewoon goed.

Kn: hahahaha.

Juf: dat zijn karakter verandert, dus dat het een goeie tovenaar wordt. Dat was ook wel een leuk einde geweest.

Veel kinderen reageren afkeurend op het medeleven met de boze tovenaar. Aan deze opmerking van Sebas kan de kennis van een andere conventie ten grondslag liggen, namelijk het kenmerkende 'eind goed, al goed' dat in kinder- en jeugdboeken gebruikelijk is (Nikolajeva, 2005, pp 49-50).⁵⁸

5.5 Discussie

In § 3.4 is een aantal specifieke genreconventies van het sprookje besproken. Aan de hand van de optredende personages (een prins, een koning, een keizer, een pratend paard en een fantasievogel) wordt in beide groepen het genre 'sprookje' herkend. In groep 5a is dat sneller het geval dan in groep 5b. Evenals bij het eerste verhaal is dat wellicht toe te schrijven aan manier waarop de leesaanwijzing door de leerkrachten is opgevolgd. In groep 5a wordt de vraag uit de leesaanwijzing gevolgd. De leerkracht vraagt naar het *soort* verhaal. Het effect van deze vraag is dat de leerlingen vrijwel direct uitkomen bij het genre. De leerkracht van groep 5b vraagt naar een andere *naam* of *titel* voor het verhaal, wat begrijpelijkerwijs niet direct leidt tot de genre-indeling (sprookje). Een aanvullende vraag naar bijzondere aspecten van het verhaal leidt uiteindelijk wel tot een genre-indeling bij het sprookje. In vergelijking

⁵⁸ De derdejaars pabo studenten die hebben meegewerkt aan het verkennend onderzoek naar literaire competentie zien een goed einde eveneens als passend en karakteristiek voor kinderboeken.

met het eerste verhaal, waar deze leerkracht sprak over “iets raars” (zie § 4.3), wordt de extra vraag door haar bij dit verhaal neutraler ingeleid (“een beetje apart”).

De traditionele openings- en slotformule (‘Er was eens’ en ‘Ze leefden nog lang en gelukkig’) worden door de leerlingen uit beide groepen onmiddellijk genoemd, wanneer zij eenmaal doorhebben dat het om een sprookje gaat. De onbepaalde chronotoop van het sprookje wordt niet als zodanig herkend. De vanzelfsprekendheid van magie wordt door een aantal leerlingen geaccepteerd, maar wordt door andere leerlingen bij de laatste vraag uit de leesaanwijzing (naar de waardering van het verhaal) ter discussie gesteld.

In groep 5a doet zich de kans voor om de leerlingen het begrip ‘magie’ mee te geven, maar deze wordt door de leerkracht niet benut. Impliciet komen kleuren- en getallensymboliek ter sprake, zonder dat de leerkrachten aan deze concepten het desbetreffende begrip meegeven. Expliciet komt het conventionele concept ‘eind goed, al goed’ van sprookjes aan de orde. Ook de conventionele zwart-wit tegenstelling tussen goed en kwaad, wordt door een aantal leerlingen opgemerkt. De bevestiging door een van de leerkrachten (“dat is ook een mooie”) wijst er impliciet op dat zij zelf wel bekend is met deze conventie, maar zij maakt de symboliek niet expliciet.

Er zijn meer ‘teachable moments’ die niet worden benut. Welke betekenis kan hieraan worden toegekend? Uit het nagesprek met de leerkrachten is gebleken dat zij niet gewend zijn het voorlezen te onderbreken, zoals in dit onderzoek gebeurt. Dat kan een reden zijn geweest voor de leerkrachten om die momenten beperkt te houden tot de leesaanwijzingen. Beide leerkrachten veronderstelden dat de aandacht van de leerlingen door het onderbreken van het verhaal zou verslappen, wat overigens tot hun verrassing niet het geval was. Eerder is het tegendeel het geval; de leerkrachten prezen beide vooraf aan het voorlezen van dit tweede verhaal de betrokkenheid van de leerlingen bij het eerste verhaal. De vraag is in hoeverre het ontbreken van nadere uitleg verband houdt met onbekendheid met de desbetreffende conventies van het sprookje bij de leerkrachten of dat zij er niet aan hebben gedacht daar nader op in te gaan. Hier is in de nabespreking met de leerkrachten niet expliciet over gesproken. Het zou reden kunnen zijn voor nader onderzoek naar de literaire competentie van (aankomende) leerkrachten.

De enigszins ambigue variaties op de conventies van het sprookje aan het begin van het verhaal worden door de leerlingen niet herkend. Het vergt inzicht in het verschil tussen wat er wordt gezegd en wat er eigenlijk wordt bedoeld om waardering op te brengen voor de ironische toonzetting van de start van het verhaal. Zoals in hoofdstuk drie is aangegeven,

vormt ironie voor (jonge) kinderen een lastig te bevatten vorm van humor, tenzij ze opmerkzaam worden gemaakt op het verschil tussen de intentie en de uitkomst ervan. Een herhaalde lezing van de hier benadrukte verhaalpassages of meer nadruk op de verwachtingen zou het inzicht kunnen doen toenemen. Toch blijft er wel iets van hangen, want aan het eind van het verhaal wordt door ten minste twee leerlingen in groep 5a opgemerkt dat de prins niet zo slim was, als aan het begin werd voorgesteld. Zij ervaren dit als grappig. Door er met elkaar over te praten, ontstaat meer inzicht in het verhaal. De ironie aan het slot van het verhaal, het contrast tussen de suggestie van een groot aantal vlaggen en het werkelijke aantal van tien, wordt in groep 5a opgemerkt, en gezien de vrolijke reactie van de desbetreffende leerling, Job, als grappig ervaren. Hij schiet spontaan in de lach bij de incongruentie tussen de suggestie van veel vlaggen met "alle" en het beperkte aantal van "tien" in de zin: "Alle vlaggen hingen uit, wel tien."

De vraag uit de leesaanwijzing naar het verwachte verloop van het verhaal leidt tot een aantal herkenbare intertekstuele relaties naar andere sprookjes- of verhaalelementen. De leerlingen herkennen specifieke intertekstuele elementen uit traditionele sprookjes als *Doornroosje* en *Sneeuwitje* en leggen bovendien intertekstuele relaties naar hedendaagse films van Studio 100 (*K3* en *Het huis Anubis*) en Disney (*Rapunzel*). Een leerling legt zelfs een intertekstuele relatie naar het Bijbelse lijdensverhaal. Generieke intertekstualiteit is terug te vinden in reacties die verwijzen naar een 'democratische' verdeling van de bezittingen van de tovenaar en een passende straf voor de boosdoener.

In groep 5b wordt door de leerkracht expliciet een intertekstuele relatie gelegd naar het verhaal van Das en Eekhoorn dat een dag eerder is voorgelezen. Hieruit blijkt dat de kinderen in deze groep dat verhaal hoger waardeerden dan het sprookje van Dros. De leerlingen herkennen wel diverse specifieke, intertekstuele aspecten van het sprookje, maar er zitten ook nieuwe elementen in, zoals het ei waarin de ziel van de tovenaar zich bevindt en een onbekende vuurvogel. Dit gebrek aan herkenning, bemoeilijkt blijkbaar het begrip en beïnvloedt de waardering voor het verhaal *als literatuur*. Een aantal leerlingen waardeert dit tweede verhaal minder dan het eerste verhaal.

Hoofdstuk 6 Klassikaal voorlezen: het realistische verhaal ‘Asfalt en draadjes’ - Ironie

Of het waargebeurde verhaal van Flor, naverteld door zijn Marcel (zijn grote broer)

6.1 Inleiding

Het eerste en het tweede verhaal zijn op twee achtereenvolgende dagen voorgelezen. Tussen het voorlezen van het tweede en het derde verhaal zijn twee weken voorbijgegaan. In beide groepen wordt voorafgaand aan het derde verhaal gerefereerd aan de twee andere verhalen. Juf Ninke uit groep 5a verwijst kort naar het voorgaande verhaal uit dezelfde bundel en noemt prins Langereis. Juf Elke uit groep 5b haalt beide eerdere verhalen uitgebreider terug. Uit het eindgesprek blijkt dat zij gewend is om voorafgaand aan het voorlezen kort terug te grijpen op wat eerder is voorgelezen. Deze voorleestehniek is onderdeel van de gehanteerde taalmethode, Taalactief 3.⁵⁹

- Juf: welke verhalen hadden we hiervoor ook al weer gehad? Dat is al weer even geleden, he? Gwenny?
Gwenny: van een vuurvogel en een paard die kon praten. En een prins die een prinses redde. En een tovenaer.
Juf: wat voor soort verhaal was dat, weet je dat nog?
Gwenny: ja, een fantasieverhaal.
Juf: Tijn?
Tijn: een sprookje.
Juf: een sprookje. En voor dat sprookje hadden we nog een verhaal. Dat was een kort verhaaltje. Tine?
Tine: over een eekhoorn en een das.
Juf: ja, dat was ook een heel schattig verhaal, he? Wat waren die aan het doen? Weet je dat nog? Die egel en die das. Nee, wat waren het ook al weer voor dieren? Wie weet het nog precies? Luke?
Luke: volgens mij een boek naspelen.
Juf: ja een boek naspelen. Welke dieren speelden er in mee? Beliz?
Beliz: Eh, ik dacht een draak, maar ik denk toch: Eekhoorn en Das.
Juf: Eekhoorn en Das. En wat denk jij Jayce?
Jayce: ik denk stinkdier.
Juf: een stinkdier?
Milan: een Eekhoorn en een Das.

Bij Luke is het metafictieve element uit het eerste verhaal blijven hangen (“een boek naspelen”). Beliz noemt een draak, die echter in geen van de voorgelezen verhalen een rol

⁵⁹ Taalactief is een methode van uitgeverij Malmberg, bedoeld voor groep vier tot en met acht, waarin verschillende aspecten geïntegreerd worden aangeboden: taalbeschouwing, informatiemiddelen, stellen, luisteren en spreken aan de hand van wisselende thema's. De thema's worden geïntroduceerd middels zogenoemde 'Ankerverhalen'. Deze verhalen kunnen leerlingen aanmoedigen om andere boeken met hetzelfde thema te zoeken, te lezen en er een boekverslag, of boekpresentatie over te maken. Het is aan de individuele leerkracht om dit wel of niet op te pakken (Woets, 2009, p. 22). De relatie van de Ankerverhalen met het desbetreffende thema wordt door de leerkracht van groep 5a van 'De Korenaer' niet altijd even duidelijk gevonden (persoonlijke communicatie Ninke Verheijen, 26 juni 2012).

speelt. Of zij in de war is geraakt door een boek dat zij zelf heeft gelezen, een ander verhaal dat is voorgelezen of een relatie legt tussen fantasie of sprookjes en draken, wordt niet duidelijk. Ze denkt uiteindelijk toch dat in het bedoelde verhaal een Eekhoorn en een Das meespeelden. Het is mogelijk dat zij op die gedachte is gekomen, doordat dit al door Tine is genoemd. Jayce noemt een stinkdier, wat terugverwijst naar de verwarring die ontstond bij het benoemen van een das (zie § 4.3). Bij Gwenny, die met haar opmerking “En een prins die een prinses redde” een basismotief van sprookjes benoemt, is het begrip ‘fantasie’ blijven hangen, dat door haar wordt toegepast op het tweede verhaal. Op zich is dat niet onjuist, maar Tijn is nauwkeuriger in zijn precisering als “sprookje”.

De terugkoppeling van de leerkracht naar de eerdere verhalen past in het concept van de Spiralled Sequence Story Curriculum van Stott (zie § 1.4.1), waarin verhalen met elkaar in verband worden gebracht. Relaties tussen teksten vormen bovendien een belangrijk punt in het discours van Culler (zie § 1.2.2). Anders dan bij Stott is hier echter geen sprake van een spiralled sequence. Hoewel het leggen van een relatie tussen verhalen niet onbelangrijk is, zoals is aangetoond door Stott, kan het relateren van willekeurige verhalen ook nadelig werken. In het onderhavige geval bestaat er geen enkele inhoudelijke relatie tussen de verhalen. Het is niet denkbeeldig dat door het oproepen van de eerdere verhalen de indruk wordt gewekt dat er wel een relatie bestaat. Hierdoor kunnen onjuiste narratieve scripts worden opgeroepen, waardoor verwarring kan ontstaan. De leerkracht beëindigt haar introductie door er op te wijzen dat het verhaal dat volgt anders is dan de twee vorige (fantasie)verhalen, een waar gebeurd verhaal. Met deze opmerking verkleint zij het risico dat er verwarring ontstaat over mogelijk inhoudelijke relaties tussen de eerste twee verhalen en dit derde verhaal.

6.2 De leeshouding tegenover het realistische verhaal

Zoals in hoofdstuk drie is beschreven, vormt de herkenbaarheid, de aansluiting op de leef- en belevingswereld het belangrijkste kenmerk van realistische of ‘hier-en-nu-verhalen’. Deze mimetische relatie kan een belemmering zijn voor het lezen van een dergelijk verhaal *als literatuur*. Van der Pol (2010, p. 210) wijst er op dat voor kleuters de beweging van de wereld van het verhaal naar hun eigen belevingswereld logisch is vanuit het psychologisch egocentrische stadium van ontwikkeling waarin zij verkeren (zie ook § 1.3). De beweging van egocentrisch denken naar de wereld daarbuiten wordt in het kleuteronderwijs gestimuleerd, ondermeer door (prenten)boeken te gebruiken als middel om die wereld te leren kennen. Uit

de reacties van deze acht- tot tienjarige leerlingen op de eerste twee verhalen blijkt dat zij eveneens de neiging hebben om het verhaal te relateren aan hun eigen leefwereld, mede als gevolg van de manier waarop er in het onderwijs met verhalen wordt gewerkt. Wanneer er met de kinderen in de groepen vijf van basisschool 'De Korenaer' wordt gepraat over een voorgelezen fragment betreft dit vooral betrekking op uitbreiding van de woordenschat of de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit hangt samen met de gehanteerde taalmethode Taalactief (persoonlijke communicatie leerkrachten 'De Korenaer, 22 en 26 juni 2012).

In het eerste hoofdstuk (zie § 1.2.2) is aangegeven waarom het volgens Culler niet gewenst is om vanuit het verhaal een directe relatie te leggen naar de realiteit: het leidt tot voorbarige interpretaties. Een verhalende tekst creëert een eigen werkelijkheid, die afwijkt van de sociale werkelijkheid. De lezer die zich daarvan bewust is, beschouwt literatuur als een bijzondere vorm van communicatie die niet onmiddellijk gerelateerd wordt aan de eigen sociale werkelijkheid. Door het lezen van literatuur te beschouwen als iets wat geactiveerd wordt door de (impliciete) onderliggende conventies, wordt de lezer zich bewust van het specifieke en het bijzondere van literatuur, van het verschil met andere manieren van communiceren.

Van der Pol (2010, pp. 211-212) wijst op de combinatie van een mimetische en een belevende leeshouding van jonge kinderen tegenover het voorlezen van verhalen. Zij brengt deze in relatie met de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. Men gebruikt verhalen om vaardigheden te leren of met emoties om te gaan. Wanneer bijvoorbeeld de opa of oma van een leerling is overleden, kan men besluiten een prentenboek als *Mijn opa* van John Burningham voor te lezen. Deze belevende leeshouding gaat doorgaans moeilijk samen met de meer beschouwende, literaire benadering van een tekst. Het eerste niveau van literaire competentie dat door Witte wordt benoemd, 'belevend' lezen of 'zeer beperkte literaire competentie', dat het eindniveau voor het basisonderwijs zou zijn, kan worden beschouwd als een bevestiging van deze leeshouding (Witte, 2008, p. 505, zie § 1.5).

In de leesaanwijzing wordt gewezen op de mogelijke mimetische leeshouding, die kan afleiden van het thema waar het om draait en de interpretatie van het verhaal. Verwacht werd dat deze leeshouding de leerlingen er toe beweegt verhalen te gaan vertellen over eigen reis- en campingverhalen of fietsongelukken. Dat gebeurt tijdens het voorlezen inderdaad herhaaldelijk. De reacties van de leerlingen op het realistische genre zijn verweven met de reacties op het thema en de waardering voor het verhaal in de volgende paragrafen.

6.3 Reacties op het thema ironie

Evenals in de voorgaande verhalen vormt de aandacht voor de personages die deel uitmaken van het verhaal de opstap naar het thema. Bovendien wordt daarmee nagegaan in hoeverre het voor de luisteraars duidelijk is dat de 'ik' in het verhaal Marcel, de oudere broer is. In beide groepen leidt de vraag naar wie er mee doen tot een vlotte opsomming van de vier aanwezigen in het verhaal, Marcel, Flor, Sara en papa, waarbij de relatie tussen Sara en de vader wordt benadrukt. Wat uit de eerste reacties niet blijkt, is dat de naam Flor in groep 5a door een aantal kinderen werd verstaan als Floor, wat onduidelijkheid schiep over het geslacht van dit kind.⁶⁰ Dit werd door sommige kinderen als problematisch ervaren, wat ook het begrip en daarmee de waardering voor het verhaal als geheel beïnvloed lijkt te hebben. In groep 5b vraagt de leerkracht aan de klas naar het geslacht. Meer kinderen denken bij die naam aan een jongen dan aan een meisje. Hier heeft die verwarring wellicht minder een rol gespeeld. De juf aarzelt in onderstaand fragment na 'zijn'. Zij had hier om alle onduidelijkheid te vermijden kunnen kiezen voor explicitering door middel van 'zijn broer'.⁶¹

Reacties op verbale ironie

In groep 5b kijken enkele kinderen enigszins verbaasd bij de ironische benaming 'peuter' voor een achtjarige. Na het benoemen van de personages herhaalt de leerkracht op enigszins verontwaardigde toon de leeftijd van Flor. Haar verontwaardiging wordt bevestigd door uitroepen van de kinderen.

Juf: ze noemen Flor een peuter! Hoe oud was hij?

Kn: oh, ah.

Juf: Milan?

Milan: acht.

Juf: Acht! En ze noemen hem een peuter! Marcel noemt zijn.. Flor een peuter. En waarom doet 'ie dat?

Mees: omdat hij elf is en zij⁶² is acht en dat verschilt drie jaar.

Juf: ja, hij vindt zichzelf natuurlijk ontzettend stoer en zo.

Door de toon waarop de leerkracht de vraag stelt, benadrukt zij het ironische karakter (de *abusive endearment*, zie § 3.5.4) van de opmerking. In de andere groep (5a) verloopt het gesprek net even anders, met een gradueel ander resultaat.

Juf: door wie wordt Flor een peuter genoemd?

Dean: Marcel.

Juf: door Marcel. En is dat zo? Is Flor een peuter? Jelle?

Jelle: Nee.

Juf: Nee, waarom niet?

⁶⁰ In de ondertitel is weliswaar sprake van 'zijn' broer, maar dit blijft onopgemerkt.

⁶¹ De opmerking van de leerkracht aan het begin van het verhaal dat verderop zal blijken of het om een jongen of een meisje gaat, krijgt uiteindelijk geen vervolg.

⁶² Hier blijkt al de verwarring tussen 'hij' en 'zij', maar dat is tijdens het voorlezen niet opgemerkt.

Jelle: Want dan moet je ongeveer twee, drie, vier, nee twee, een, jaar zijn.

Juf: ja, en hoe oud was eh, Flor ook al weer?

Jelle, bijna acht.

Juf: bijna acht. Ja. En waarom noemt eh Marcel Flor dan een peuter?

Josine: Omdat Marcel al elf is en, en hij, en zij⁶³ is nog maar bijna acht, dus dat is een beetje jonger.

Juf: oké, Hij vindt Flor heel jong, omdat hijzelf groter is. Goed.

De ene leerkracht 'vertaalt' het opgemerkte leeftijdsverschil tussen Flor en Marcel naar 'stoer', de andere wijst op het leeftijdsverschil en de relatie tussen groot en klein. Het gevoel van superioriteit bij Marcel past in wat in hoofdstuk drie is benoemd als een belangrijke bron van humor (§ 3.5.3). De ironie zit in de overdrijving om een achtjarige een peuter te noemen. In groep 5b wordt impliciet gewezen op het ironische karakter van deze belediging door de toon die de leerkracht hanteert. Expliciet komt het begrip overdrijving niet ter sprake.

Reacties op dramatische ironie

In groep 5a klinkt na de zinsnede: “ (...) ze [soldaten] kwamen zelfs uit het zand gekropen” een onderdrukt gegriinnik. Het incongruente beeld van in het zand kruipende volwassen mannen is humoristisch. Ook bij “Er stak een rots uit die leek op een olifant”, klinkt in deze klas onderdrukt gelach. De vergelijking tussen het beeld van een onbeweeglijke rots met een bewegend dier wekt de lachlust op. De leerkracht vraagt niet wat er grappig is. Beide beelden hebben iets ongerijmds, wat de basis is voor humor, zoals in § 3.5.3 is beschreven. De meeste hilariteit ontstaat in beide groepen wanneer er wordt beschreven hoeveel dorst de jongens hadden. (“Nog even en we zouden elkaars plas opdrinken!”). Dit sluit aan bij de eerder aangehaalde voorkeur voor humor die in relatie staat tot de lichaamsfuncties.

Conform de leesaanwijzing wordt stil gestaan bij de manier waarop de duur van de reis wordt beschreven. In groep 5b komen de leerlingen op basis van de tweede vraag uit de leesaanwijzing (“Hoe lang duurt een spelletje Monopoly of Scrabble”) lachend tot de conclusie dat er zeker geen tweehonderd keer Scrabble of driehonderd keer Monopoly door Flor en Marcel is gespeeld. De vraag hoe lang de reis geduurd zal hebben, wordt niet gekoppeld aan informatie uit het verhaal, maar aan de eigen ervaringen van de leerlingen.

Juf: hoe lang zal de reis geduurd hebben?

Beliz: ongeveer twaalf uur of zoiets.

Juf: waarom denk jij twaalf uur?

Beliz: omdat ik in het echt ook naar het zuiden van Frankrijk ben geweest en dat duurde wel twaalf uur.

Juf: Tom?

Tom: ik weet het niet zeker, maar mijn moeder zegt altijd een dag.

Juf: een dag. Een dag en een nacht? Of alleen overdag?

Tom: alleen overdag.

⁶³ Ook hier is verwarring tussen 'hij' en 'zij'.

Een terugkoppeling naar de overdrijving in het verhaal wordt niet gelegd. Er wordt in deze groep niet verder ingegaan op manier waarop de reis wordt beschreven. In groep 5a gebeurt dat wel.

Juf :hoe lang duurt een spelletje scrabble, denken jullie? Mats?
 Mats: heel lang.
 Juf: heel lang? Ja? Hoe lang ongeveer denk je?
 Mats: ongeveer wel drie kwartier wel.
 Juf: hoe lang duurde dan de hele reis. Van Normandië naar Zuid-Frankrijk?
 Mats: ik weet niet.
 Juf: wat denk je? Als je dit zo hoort; tweehonderd keer scrabble en driehonderd keer Monopoly?
 K1: dat is vijfhonderd keer.
 Juf: zouden ze echt zo vaak die spelletjes gespeeld hebben?
 Kn: nee, nee.
 Job: heel overdreven. Dat ze het wel vaak hebben gedaan. Maar dat hij het gaat overdrijven.

Job noemt hiermee een belangrijk kenmerk van (ironische) humor: overdrijving. Op dat moment wordt nog niet de relatie gelegd naar de achterliggende reden van deze overdreven manier van vertellen en gaat de leerkracht verder met voorlezen.

Het kost de kinderen weinig moeite om de 'open plek' in te vullen. Deze valt tussen de uitgebreide beschrijving van de steile helling waar de jongens heel hard van af fietsen en het moment waarop Marcel zijn vader roept, die denkt dat zijn zoons *rustig* aan het fietsen zijn. Hij heeft aanvankelijk niet eens door dat het zijn zoon is die hij hoort roepen. In de leesaanwijzing wordt na de gedachte van de vader de vraag gesteld wat er is gebeurd. Sebas uit groep 5a en Errol uit groep 5b blijven daarbij binnen het verhaal.

Juf: wat zou er gebeurd zijn?
 Sebas: die is keihard gevallen of zoiets.
 Juf: hoe weet je dat?
 Sebas: omdat natuurlijk omdat ze gingen van zo'n steile ding af enne ze gingen al zo hard, dus ik denk dat die is gevallen.

Errol: ze zeiden dat het heel steil was, dus, misschien zijn ze of misschien Flor of misschien eh ik weet niet hoe die andere heet, (Juf: Marcel) Marcel, die kunnen misschien, eh want het was zo steil, kunnen ze omgekoepeld zijn.

Brian legt uit waarom hij dit deel van het verhaal spannend vond.

Juf: je vond het toch wel spannend. Wat vond je spannend?
 Brian: dat ze heel snel gingen fietsen en ik had al zo'n vermoeden dat er iemand ging vallen.
 Juf: jij dacht al, oeh, er zal wel iets mis gaan. Hoe kwam het dat je dacht dat er iets mis ging?
 Brian: als je fietst en dan je hebt een iets te grote fiets dan kan je heel snel vallen
 Juf: oké, omdat die fiets zo aan de grote kant was.

Dit detail van de te grote fiets komt in het verhaal terloops ter sprake. De oplettendheid voor dit verhaalonderdeel van Brian, en met name de verwachting die hij daaraan koppelt, wijzen enerzijds op een zekere mate van verhaalinzicht. Anderzijds is het mogelijk dat Brian persoonlijke ervaringen heeft met een te grote fiets. Een ironische relatie wordt niet gelegd.

Milan en Tijn uit groep 5b leggen een directe relatie tussen de verhaalwerkelijkheid en hun eigen ervaring.

Juf: wat zou er gebeurd zijn?

Milan: gevallen.

Juf: dat denk je want?

Milan: want ze gingen denk ik zo snel. Enne, want als ik keisnel ga en ik vind het gewoon te snel dan doe ik zachtjes op mijn rem drukken.

Juf: oké, en je denkt dat dit bij de jongens niet gebeurd is?

Milan: nee, dat denk ik niet.

Juf: Tijn wat denk jij?

Tijn: ik denk ze juist te hard afremt. En dat ze⁶⁴ dan valt. Want als je hard remt met je voorwiel dan kan je achterover vallen.

Het ironische contrast tussen wat de jongens daadwerkelijk doen en de rustige fietstocht die de vader voor ogen heeft, wordt door enkele kinderen wel opgemerkt, getuige gegniffel in beide groepen. De lezer/toehoorder heeft namelijk een informatievoorsprong op de vader, wat een kenmerk is van (dramatische) ironie (zie § 3.5.4). In het antwoord op de vraag wat er gebeurd is, komt dit niet ter sprake.

Op de vraag uit de leesaanwijzing of het verhaal wel of niet echt zo gebeurd is, zijn de meningen in beide groepen verdeeld. In groep 5b worden vooral mimetische verklaringen gegeven, gebaseerd op eigen ervaringen die buiten het verhaal liggen.

Milan: Ik denk dat het niet echt is, omdat eh eigenlijk denk ik dat er geen poeder bestaat dat je dan in het water mag. En dat tegen de zon kan. Nou, wel tegen de zon kan, maar niet in het water. Ik denk dat het dan er gelijk af gaat.

Isa: omdat, je kunt echt naar Zuid Frankrijk gaan en je kunt echt naar het ziekenhuis moeten dus ik denk wel dat het echt gebeurd is.

Juul: ik denk wel dat het echt is gebeurd. Omdat, wij zijn zelf een keertje in Oostenrijk geweest. En mijn broertje had wel wat anders gedaan. Die was een hele steile berg op gegaan en remde opeens en toen had hij zijn sleutelbeen of zo gebroken en bloed op zijn handen.

De reacties van Isa en Juul zijn voorbeelden van 'premature foreclosure'. In plaats van te refereren aan elementen in het verhaal die het 'waargebeurd' bevestigen, verbinden zij beide de verhaalwerkelijkheid direct aan de sociale werkelijkheid. Isa is nog wat voorzichtig. Juul gaat een stap verder door de koppeling te leggen naar een persoonlijke ervaring.

In groep 5a krijgt de twijfel aanvankelijk nauwelijks invulling. Op de herhaalde vraag van de leerkracht wat er in de ogen van de kinderen "niet echt" is, verwijst Rowan naar het smeltende asfalt. Het is volgens hem onmogelijk dat asfalt smelt, zeker niet bij 35 graden. De leerkracht gaat op zoek naar de achterliggende reden voor deze manier van schrijven.

Juf: waarom zou die persoon het dan toch zo zeggen? Of zo vertellen?

Jayden: misschien overdrijft ie wel.

Juf: Hij overdrijft. En waarom zou die dat doen. Waarom zou hij het zo overdreven vertellen? Pim kun jij dat uitleggen?

⁶⁴ Ook hier is verwarring tussen 'hij' en 'zij'.

Pim: omdat dat ook leuk is.

Het blijft impliciet wie de leerkracht bedoeld met “die persoon”, Marcel, de verteller van het verhaal, of de auteur. Op deze plek had zij kunnen wijzen op het specifieke vertelperspectief. Uit het nagesprek met de leerkrachten is gebleken dat zij beide niet gewend zijn om op deze manier met kinderen over verhalen te praten. Dit is een mogelijke verklaring voor het feit dat dit achterwege is gebleven. De leerkrachten staan er zelf nauwelijks bij stil dat hier sprake is van een ‘teachable moment’ met betrekking tot literaire competentie.

6.4 Waardering voor het realistische verhaal ‘Asfalt en draadjes’

Op de constatering van Pim dat de overdrijving “leuk” is, volgen meer voorbeelden uit de tekst die sterk overdreven zijn en door de kinderen als grappig worden ervaren. De verwijzing naar de omvang van de dokter (“zes keer zo groot als Flor, dan is ’ie wel iets van zeven meter groot”), levert nogmaals de verklaring voor de overdrijvingen.

Mats: en die vader dat die eh die dokter, eh twee keer zo groot is als die vader

Juf: ja, ook een beetje overdreven he? Waarom zou die dat soort dingen nou allemaal zo overdrijven?

Sally: zodat het verhaal wat leuker wordt.

Juf: zodat het verhaal wat leuker wordt. Iemand nog een idee. Dat is wel waar natuurlijk. Want als je zo overdrijft, wordt het verhaal wel spannender om te lezen.

De leerkracht van groep 5a legt opnieuw een relatie tussen de manier van schrijven, het begrip overdrijving en de effecten: grappig en spannend. De leerkracht benut het ‘teachable moment’ dat hier ontstaat om het humoristische en spannende effect van deze manier van vertellen te verklaren. Ook de overdreven beschrijvingen van de drie centimeter dikke laag zalf en het enorme bloedverlies van Flor worden als grappig benoemd, maar wekt ook de afkeer van een leerling in deze groep.

Juf: nog andere dingen die je leuk vond, of die je misschien niet leuk vond? Of raar?

Nelson: ik vind het een gruwelijk verhaal.

Juf: je vond het een bloederig verhaal.

Nelson: niks voor mij.

Nelson koppelt zijn negatieve waardering aan de afschuw voor de bloederigheid. Aan het einde van klassengesprek noemt hij het verhaal “spannend” vanwege de bloederige details en de operatie aan de kin van Flor. De toon waarop hij spreekt en zijn lichaamshouding zijn illustratief voor zijn negatieve waardering voor dit verhaal.

Tom uit groep 5b heeft een bijzonder manier om aan te geven wat dit verhaal met hem doet.

Tom: Ik krijg altijd kramp in mn voet als ik die verhalen hoor,

Juf: wat zeg je?
Tom: ik krijg altijd kramp als ik die verhalen hoor.
Juf: kramp in je voet van een verhaal?
Tom: ja die soort.
Juf: en wat voor soort heb jij het dan over?
Tom: iemand in een ziekenhuis ligt, daar kan ik niet tegen.

Tom hanteert een ongebruikelijke metafoor voor het 'kippenvel'-gevoel dat hem bekruipt bij het ziekenhuisfragment. Winner (1982 in: Appleyard, 1991, p. 33) constateerde dat jonge kinderen inventief zijn in het gebruik van taal en al vanaf twee jaar zelf metaforen gebruiken. Piaget (in: Appleyard, 1991, p. 33) weerlegt de hypothese dat dit metaforisch taalgebruik de uitdrukking zou kunnen zijn van een esthetische impuls. Volgens hem is deze manier van taalgebruik een vorm van symbolisch spel en een uitdrukking van het egocentrisch denken.⁶⁵ Ander onderzoek van Winner (1988 in: Appleyard, 1991, p. 28) toonde aan dat jonge kinderen moeite hebben met figuurlijk taalgebruik door anderen. Winner stelde bovendien vast dat er een dramatische terugval bestaat in het spontane gebruik van metaforisch taalgebruik in de vroege schooljaren. In hoeverre zou dat te maken kunnen hebben met reacties van anderen (medeleerlingen, ouders, leerkrachten) op dergelijke bijzondere uitspraken of de nadruk op het belevend (voor)lezen, het thematisch (voor)lezen, of de koppeling van voorlezen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling zoals in het onderwijs gebruikelijk is?

In plaats van in te gaan op de ongebruikelijke metafoor, die past bij een literaire leeshouding, gaat de leerkracht in op de eigen ervaring van Tom, passend bij een leerling-gerichte benadering van het onderwijs. Binnen het literaire competentiemodel van Witte, sluit deze benadering aan bij het niveau van 'belevend' lezen (zie § 1.5). In tegenstelling tot de leesaanwijzing om bij het verhaal te blijven en verhalen over eigen ervaringen te vermijden vraagt de leerkracht aan Tom: "Heb je zelf al een keer iets meegemaakt dan?" Tom blijkt als tweejarige inderdaad een ziekenhuiservaring achter de rug te hebben. De andere leerlingen reageren wat verbaasd en lacherig op het idee dat Tom dit nog weet. Relaties naar de eigen, vergelijkbare, ervaringen blijken de herkenning te bevorderen en daarmee de waardering, zoals blijkt uit de reactie van Bjorn.

Bjorn: ik vond het wel heel leuk, maar ik heb zoiets zelf ook meegemaakt. Toen was ik zeven, toen gingen wij ook naar Frankrijk, en toen zat ik in een zwembad, ik om even te duiken, en toen kwam ik met mijn kin op het rooster.
Juf: en toen?
Bjorn: toen moest ik naar het ziekenhuis
Juf: dus voor jou is het ook een heel herkenbaar verhaal. En voor Juul. Wie herkent er nog meer iets in het verhaal?

⁶⁵ Piaget adstrueert dit onderdeel van zijn betoog met uitspraken van zijn eigen dochter.

(Veel vingers in de lucht).

De leerkracht geeft geen gelegenheid om al deze herkenbare, eigen ervaringen te vertellen, maar keert terug naar het verhaal, door te vragen naar wat er spannend was (conform de leesaanwijzing). Door diverse elementen als onwaarschijnlijk te benoemen, komen andere aspecten die wel realistisch zijn eveneens ter discussie te staan, zoals de afstand tot het ziekenhuis.⁶⁶ In groep 5a zijn daarover de meningen verdeeld.

Yoleigh: ik vind er eentje leuk, grappig, en een beetje zielig. Ik vond dat in ieder geval dat die kin open was.

Juf: dat vond je zielig. En wat vond je grappig?

Yoleigh: twaalf kilometer dat ze moesten rijden naar het ziekenhuis.

K4: het kan wel.

Juf: zou dat ook overdreven zijn?

Kn: Ja, nee, ja.

Sanne, die in de andere twee verhalen blijkt heeft gegeven van een zekere mate van literaire competentie,⁶⁷ voelt wel dat er iets bijzonders aan de hand is met het verhaal. Zij acht de afstand tot het ziekenhuis redelijk ver. Het is vooral de aarzelende toon waaruit blijkt dat Sanne twijfelt aan het waargebeurde karakter van het verhaal. Op de vraag van de leerkracht naar een verklaring van haar twijfel, weet ze geen antwoord te geven.

Juf: Is dit allemaal echt zo gebeurd? Sanne?

Sanne: ik denk het niet, maar het kan wel.

Juf: waarom denk je niet?

Sanne: ja, weet ik niet (dit antwoord klinkt beetje wanhopig *CIR*)

Juf: wie kan het uitleggen, waarom je het *gevoel* hebt dat het misschien niet ook zo is.

Dean: omdat hij op het laatst zei 'misschien'.

Dean geeft met de herhaling van het woord 'misschien' een verklaring om het 'waargebeurde' ter discussie te stellen, waarmee hij binnen het verhaal blijft. Wie hij precies bedoelt met 'hij' wordt niet specifiek duidelijk. Het kan zijn dat hij daarmee verwijst naar de ik-verteller die door het expliciete commentaar op de tekst (een vorm van metafiction volgens het vierde niveau van 'vraisemblance' van Culler, zie § 1.2.3), een aanwijzing geeft dat het verhaal ironisch gelezen kan worden. Dean pikt deze verwijzing op. Aangezien er verder niet op wordt ingegaan, blijft een explicitering ervan achterwege.

In groep 5b leidt de slotvraag uit de leesaanwijzing, wat er spannend was aan het verhaal, tot nog meer persoonlijke ervaringen. Via de vraag naar voorbeelden van wat er wel of niet "echt gebeurd" was, komt het gesprek op de enorme dorst van de jongens.

Isa: Ik vind het niet echt dat ze zeiden van ze hebben zo'n dorst, ze drinken elkaars plas op. Dat kan niet

⁶⁶ In het onderzoek van Van der Pol (2010, p. 112) deed zich het omgekeerde voor. De ongebruikelijke wending van een vriendelijke wolf in het prentenboek Jaap Schaap, een ironische gebeurtenis, bracht kleuters ertoe in de wolf een hond te willen zien.

⁶⁷ Door haar eerdere opmerkingen over de relatie tussen het praten en de kleren van Das en Eekhoorn (zie § 4.2) en de ironische tegenstelling tussen de vermeende slimheid van Prins Langereis en zijn gedrag (zie § 5.3).

Juf: oh ja, dat ze zo'n dorst hadden dat ze elkaars plas op gingen drinken. Dan moet je wel heel veel dorst hebben, wil je zo ver komen.

Kn: ja, bah, (gelach).

Juf: Als het dan zo opgeschreven is waarom zou hij dat dan doen om het zo op te schrijven?

Isa: ik denk dat ze dat gewoon doen om het verhaal leuk te maken.

In deze groep wordt uiteindelijk geconcludeerd, dat het leuk is om het 'zo' op te schrijven. Het 'zo' wordt, in tegenstelling tot in groep 5a, niet expliciet benoemd als overdreven, als een verklaring voor het 'leuke' of 'grappige' van het verhaal.

Evenals hiervoor blijft in het midden wie de "hij" is naar wie de leerkracht verwijst in haar laatste vraag: Marcel, de ik-verteller of de auteur. Uit het antwoord op de eerste vraag uit de leesaanwijzing naar 'wie er mee doen in het verhaal' blijkt wel dat de kinderen zich ervan bewust zijn dat de 'ik' uit het verhaal Marcel is. Op deze specifieke vertelsituatie wordt in geen van beide groepen ingegaan. De verwijzingen naar een "hij" door Dean en "ze" door Isa wijst er op dat deze leerlingen zich er van bewust lijken te zijn dat er sprake is van een verhaalconstructie.

6.5 Discussie

Bij de beschrijving van het verhaaleffect humor in hoofdstuk drie werd duidelijk dat ironie een vorm van humor is die voor kinderen niet eenvoudig te begrijpen is. Dat blijkt ook uit de reacties van deze leerlingen. In het inzichtelijk maken van het verschil tussen representatie en bedoeling, tussen wat wordt verteld of gezegd en wat wordt bedoeld, speelt de leerkracht een belangrijke rol.

De 'open plek' in dit verhaal, de val van Flor, wordt door de kinderen achteraf zonder problemen ingevuld. De spanning wordt opgevoerd door de beschrijving van de steilte van de helling, de snelheid van de jongens, en de hitte van het asfalt. Deze details worden alle door de kinderen herkend en benoemd. De ironische vooruitwijzing van de net iets te grote fiets, wordt eveneens opgemerkt.

Uit de reacties van de leerlingen blijkt dat hun verwachtingen worden bevestigd. Het onverwachte en ironische in de reactie van de vader, die denkt dat zijn kinderen rustig aan het fietsen zijn, wordt door enkele kinderen wel gesignaleerd door gelach en non-verbale reacties, maar komt in de bespreking niet naar voren. Het was wellicht beter geweest wanneer in de leesaanwijzing de vraag iets anders gesteld was, om de ironie meer te benadrukken. Door het accent te leggen op het onverwachte, komt het ironische beter tot uitdrukking. Wanneer de vraag gesteld was: "Wat denkt de vader dat er aan de hand is?", gevolgd door de vraag uit de

leesaanwijzing naar wat er daadwerkelijk gebeurd is, zou het gesprek een andere wending hebben kunnen krijgen, met meer aandacht voor de ironie in het verhaal en minder voor de eigen herkenbare ervaringen.

Zoals in § 6.2 is beschreven, zijn de kinderen meer dan in de andere verhalen gericht op het betrekken van hun eigen belevenissen op het verhaal. Bij een realistisch verhaal als dit is het extra belangrijk om de aandacht binnen het verhaal te houden. Het vraagt van de leerkrachten een andere voorleeshouding, dan zij gewend zijn. Vanuit de belevende, leerling-gerichte voorleeshouding en de aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling die in het onderwijs gebruikelijk zijn, wordt direct de aandacht gevestigd op de eigen ervaring en emoties, terwijl dat bij een *literaire* leeswijze, volgens Culler, niet gepast is.

Tijdens het voorlezen reageren de kinderen uit beide groepen op diverse andere passages in het verhaal, dan waar de aandacht in de leesaanwijzingen op is gericht. Dit is bijvoorbeeld het geval bij de passage: "(...) want in Zuid-Frankrijk schenen tien zonnen tegelijk" (Van Ranst, p. 102). De ironische overdrijving van tien zonnen en de relatie naar Flor die juist uit de zon moet blijven, wordt wel opgemerkt, maar blijft onbesproken. Ingehouden gelach is er ook bij: "Hij [Flor] schreeuwde het uit zonder dat hij er zijn mond voor hoefde opendoen" (Van Ranst, p. 102). Het incongruente beeld van iemand die zwijgt en toch schreeuwt, is grappig. Ondanks de aanmoediging in de leesaanwijzing om in dergelijke gevallen in te gaan op de achtergrond van dit type respons blijft geen van beide leerkrachten stilstaan bij dergelijke reacties. Specifieke aandacht voor meer overdrijvingen zou de incongruenties en daarmee de (ironische) humor beter inzichtelijk hebben gemaakt. Evenals bij het vorige verhaal blijven diverse 'teachable moments' onbenut.

In beide groepen leidt het gesprek uiteindelijk wel tot de conclusie dat door de overdrijvingen het verhaal spannender of leuker wordt. In groep 5a wordt deze conclusie expliciet door de leerkracht uitgesproken ("Want als je zo overdrijft, wordt het verhaal wel spannender om te lezen"). In groep 5b blijft dit meer impliciet door een opmerking van een van de leerlingen: "Ik denk dat ze dat gewoon doen om het verhaal leuk te maken". Met "dat" wordt verwezen naar de overdrijvingen in het verhaal, maar deze worden niet nadrukkelijk zo benoemd.

In tegenstelling tot de reacties bij het dierenverhaal en het sprookje, leidt het gebruik van de woorden "niet echt", niet tot een relatie met 'verzinnen' of 'fantasie.' Het verhaal bevat zo veel realistische en herkenbare elementen, dat de leerlingen het verhaal als een 'hier-en-nu'-verhaal blijven beschouwen. Op basis van deze bevindingen zou de leesaanwijzing op

punt vier aangepast kunnen worden door de toevoeging “of is het fantasie?”, na de vraag ‘Is het allemaal echt zo gebeurd?’ (zie bijlage 4). Het concept ‘fantasie’ uit de eerste verhalen zou hiermee uitgebreid kunnen worden tot het concept ‘fictie’, als overkoepelend begrip voor verhalende teksten en om onderscheid te maken met informatieve teksten.

De bevindingen in dit onderzoek met betrekking tot de waardering van ironisch humor zijn te relateren aan de functie van ironie die kinderen daaraan toeschrijven, volgens het onderzoek van Dews et al. en Pexman en Glenwright (zie § 3.5.4). Daaruit is gebleken dat kinderen ironie aanvankelijk niet in relatie brengen met humor. In dit geval wordt het vooral ‘zielig’ gevonden voor het slachtoffer Flor. Van der Pol (2010, p. 84) constateert bij kleuters een vergelijkbare reactie.

Een andere reden voor de moeite die de kinderen hebben om een verklaring te geven voor de ongerijmdheden in het verhaal, kan te maken hebben met de wijze van vraagstelling door de leerkrachten. Chambers (2002, p. 59) merkt op dat de vraag naar ‘waarom’ een ontmoedigend effect heeft op de reacties van kinderen, omdat deze als agressief en bedreigend wordt ervaren. Op basis van de ervaringen in groep 5a, waarin de ‘waarom-vraag’ inderdaad lastig te beantwoorden bleek te zijn, is aan de leerkracht van groep 5b voorafgaande aan het lezen van het derde verhaal gevraagd hier rekening mee te houden. Dat een iets andere vraagstelling, meer of betere reacties oplevert, blijkt uit een aantal van de fragmenten uit de gesprekken. Een voorbeeld hiervan is te vinden in § 4.4, dat hieronder wordt herhaald. Vera antwoord op de vraag van de leerkracht wat de leerlingen van het verhaal vonden met “leuk, grappig”.

Juf: waarom vind je het grappig?
 Vera: weet ik niet.
 Juf: wat gebeurt er in het verhaal dat jij grappig vindt?
 Vera: dat ze het zelf verzinnen.
 Juf: wat vind je daar dan grappig aan?
 Vera: dat ze een neppe prinses gaan bevrijden.

Op de ‘waarom’-vraag moet Vera het antwoord schuldig blijven. De meer specifieke ‘wat’-vragen leveren wel een effectieve respons. Ook in dit verhaal komt een dergelijke situatie voor. Sanne weet geen antwoord te geven op de vraag *waarom* het ‘waar gebeurd’ ter discussie komt te staan en uit haar reactie klinkt zelfs enige wanhoop.

De waardering voor dit verhaal wordt vooral bepaald door de herkenbaarheid van een vakantiebelevens en minder door de ironische humor. Dit komt overeen met de ervaringen van Van der Pol bij kleuters. Zij waardeerden de humor in *Tim op de tegels* minder vanwege de ironie en meer vanwege de daarin voorkomende andere vormen van humor, die door hen

beter werden herkend. Beide zijn in verband te brengen met de in § 3.6 gestelde hypothese dat herkenning en begrip leiden tot meer waardering. Het omgekeerde lijkt wat betreft de ironie in 'Asfalt en draadjes' het geval te zijn. Het gebrek aan herkenning en begrip van de ironische humor in dit verhaal lijkt er de oorzaak van te zijn dat de leerlingen het verhaal op dat punt matig waardeerden.

Hoofdstuk 7 Samenvatting, conclusies en discussie

7.1 Samenvatting

In dit verkennend onderzoek is een drietal verhalen voorgelezen aan leerlingen uit groep vijf van het basisonderwijs. Aan de hand van hun reacties daarop ('performance') is nagegaan welke aanwijzingen er zijn voor een onderliggende literaire 'competence.' Zowel in de aanleiding voor dit onderzoek als in het belang ervan ligt een relatie met de 'Doorgaande leeslijn' van Stichting Lezen. De 'Doorgaande leeslijn' houdt in dat alle kinderen en jongeren van 0-18 jaar structureel te maken krijgen met lezen, via een aanbod van (educatieve) activiteiten die bijdragen aan leesplezier en literaire vorming. Voor de leerlingen in het primair onderwijs betekent dit dat de ontwikkeling van leesmotivatie en de kennismaking met jeugdliteratuur centraal staan op hun weg naar literaire competentie (Dormolen et al, 2005, p. 7).

Het uitgangspunt van dit onderzoek, uiteengezet in het eerste hoofdstuk, is het structuralistische discours van literaire competentie zoals dat door Culler (1975, 2002) is geformuleerd, in navolging van de linguïstische competentie van Chomsky (1965). De basis voor de beoordeling van de linguïstische 'competence' is dat de 'performance', een opeenvolging van woorden, wordt uitgesproken of door de toehoorder wordt geïnterpreteerd *als een zin*, waardoor deze betekenis krijgt. Analoog hieraan stelt Culler dat de literaire 'performance' kan worden geanalyseerd om de onderliggende literaire 'competence' te beoordelen, aan de hand van de manier waarop een tekst wordt gelezen als fictie, *als literatuur*. Dit uitgangspunt is tegengesteld aan het gebruikelijke perspectief van fictionaliteit als een eigenschap van literatuur. Een lezer die een tekst leest *als literatuur* is zich bewust van een onderliggend systeem, waarmee een verhaalwerkelijkheid wordt gecreëerd die afwijkt van de sociale werkelijkheid. Het gevolg daarvan is dat de lezer zich er bewust van is dat literatuur een bijzondere vorm van communicatie is. De consequentie daarvan is dat de lezer openstaat voor complexe teksten qua opbouw en taalgebruik. De lezer gaat op zoek naar de structuren en conventies die aan de tekst ten grondslag liggen om aan de tekst betekenis te geven. Het betoog van Culler is dus eerst (en vooral) een theorie van de lezer. Dit uitgangspunt vormt een tegenstelling met het traditionele structuralistische uitgangspunt en de hermeneutische visie die beide vooral gericht zijn op de analyse van de tekst. Wel stelt Culler

dat sommige teksten zich beter lenen voor een literaire leeswijze dan andere. Om die reden geeft hij aan welke teksten, zich wel lenen voor een lezing *als literatuur* en welke teksten daarvoor niet of minder geschikt zijn. Hij onderscheidt daarin verschillende categorieën, ('vraisemblance'), met een oplopende mate van complexiteit en gelaagdheid. De diverse lagen in een tekst zetten de lezer aan tot verschillende vormen van betekenisgeving. Onderzoek naar literaire competentie begint met het vaststellen van literaire criteria ('a set of facts') die van toepassing zijn op een bepaalde tekst.

Voorbeelden van Engels- en Nederlandstalige onderzoeken waarin de literaire competentie van jonge kinderen is onderzocht (Stott, 1981, 1982, 1987, 1994; Sipe, 2000 en Van der Pol, 2010), tonen aan dat jonge kinderen met een goede begeleiding in staat zijn om teksten op een structuralistische wijze te benaderen; eerder dan volgens een diachroon, cognitief perspectief uit de ontwikkelingspsychologie mogelijk wordt geacht (Bühler, 1918 en Appleyard, 1999). Kennis van de 'grammatica' van de literatuur wordt verkregen door samenhang aan te brengen, binnen en tussen teksten. Dat gaat niet vanzelf. Goede begeleiding bij het leren ontdekken van patronen die met elkaar een 'grammatica' vormen, is noodzakelijk. Hierin ligt een taak voor het onderwijs.

De methode van onderwijsontwikkelingsonderzoek, beschreven in hoofdstuk twee, kenmerkt zich door een cyclisch verloop van ontwerp, uitvoering en reflectie. De ontwerpfase sluit aan bij het uitgangspunt van Culler dat onderzoek begint met de uitwerking van een theorie voor het ontwerpen van een leerinstrument. In dit onderzoek betreft dit het vaststellen van beoordelingscriteria bij een drietal geselecteerde teksten en op basis daarvan het formuleren van leesaanwijzingen bij die teksten. In de uitvoeringsfase wordt het leerinstrument getest. In dit geval zijn de geselecteerde verhalen voorgelezen door twee leerkrachten in twee groepen vijf van het basisonderwijs met inachtneming van de leesaanwijzingen. Deze uitvoeringsfase sluit aan bij de overtuiging van Culler dat literaire competentie iets is wat geleerd kan worden. De onderlinge uitwisseling tussen leerkrachten en leerlingen, en tussen leerlingen onderling past eveneens in de inter-persoonlijke benadering van literaire competentie die Culler voorstaat. De resultaten van de analyse bieden niet alleen inzicht in de 'performance', maar maken ook reflectie op het ontwerp mogelijk, waarmee de theorie van een steviger fundament kan worden voorzien.

Tekstkeuze, verhaalanalyse en theoretische onderbouwing van de literaire thema's, die in de verhalen aan bod komen, staan centraal in het derde hoofdstuk. Bij de keuze voor de teksten en de thema's is rekening gehouden met het model van 'vraisemblance' van Culler.

De keuze voor het overkoepelende thema genre hangt samen met ‘models of a genre’, het derde van de vijf gradaties in literaire teksten die Culler onderscheidt en het eerste waarvoor volgens Culler literaire competentie is vereist. De gekozen literaire thema’s bij de verhalen, respectievelijk metafiction, intertekstualiteit en ironische humor houden verband met de vierde (‘the conventionally natural’) en vijfde, (‘parody and irony’) vormen van gelaagdheid die Culler benoemt, waarvoor in toenemende mate literaire competentie vereist is. De diachrone leesontwikkeling van kinderen, zoals deze onder andere door Bühler en Appleyard is beschreven, was bepalend voor de inhoudelijke keuze van de genres: een dierenverhaal, een sprookje en een realistisch verhaal.

Uit de reacties van de leerlingen die in de hoofdstukken vier, vijf en zes zijn beschreven, blijkt dat zij in staat zijn verhalen in te delen in verschillende genres. Het sprookje wordt daarbij expliciet benoemd. Leerlingen noemen expliciet specifieke criteria van het dierenverhaal, als het dragen van kleren en het gebruiken van mensentaal. Als genre wordt het door de leerlingen een ‘fantasier verhaal’ genoemd. Specificering naar dierenverhaal blijft achterwege, evenals expliciete herkenning van de menselijke karaktereigenschappen van de dieren in het desbetreffende verhaal, een das en een eekhoorn (antropomorfisering). Leerlingen maken onderscheid tussen de verhaalwereld en de wereld om hen heen. Bij het dierenverhaal en het sprookje blijkt dit expliciet door gebruik van het concept ‘fantasie’. Bij het realistische verhaal komt dit naar voren door impliciete verwijzingen naar een externe vertelinstantie. Een aantal leerlingen herkent de metafiction (de fantasie van Eekhoorn dat hij een ridder is) in de raamvertelling in ‘Eekhoorn leest.’ Wat betreft intertekstualiteit worden in het sprookje ‘Prins Langereis en de vuurvogel’ specifieke relaties gelegd naar andere sprookjes, films, televisieseries en de Bijbel. Generieke intertekstualiteit blijkt uit reacties over de verdeling van de bezittingen van de tovenaars en een geschikte straf voor de boosdoener.

Leerlingen reageren vooral impliciet op de ironische overdrijvingen uit het realistische verhaal ‘Asfalt en draadjes’, door gelach of uitroepen van verbazing of afkeer. De ironische humor wordt wel herkend, maar de grappige en spannende bedoeling ervan wordt aanvankelijk niet begrepen. Het markeren van de ironische humor maakte de leerlingen wel attent op deze vorm van humor. Uiteindelijk werd vastgesteld dat de overdreven passages het verhaal “leuker” en “spannender” maakten.

Wat betekenen deze resultaten voor de probleemstelling, die in de inleiding van dit verslag is geformuleerd, te weten: welke aanwijzingen voor literaire competentie zijn er te vinden bij de leerlingen uit de twee groepen vijf van basisschool de Korenaer in Oss in 2012?

7.2 Conclusies

7.2.1 Aanwijzingen voor literaire competentie

De leerlingen uit beide groepen vijf van het basisschool De Korenaer namen actief deel aan de gesprekken. Uit deze betrokkenheid kan worden geconcludeerd dat deze leerlingen in staat zijn een literaire leeshouding aan te nemen. De leerlingen maken bewust onderscheid tussen de wereld om hen heen en de wereld van het verhaal, een belangrijk aspect van literaire competentie. Bovendien herkennen de leerlingen impliciet en expliciet onderscheidende kenmerken van de drie verschillende genres, die in dit onderzoek aan bod zijn gekomen: het dierenverhaal, het sprookje en het realistische verhaal.

Een deel van de leerlingen blijkt niet alleen het onderscheid te kunnen maken tussen verhaalwerkelijkheid en sociale werkelijkheid, maar heeft ook oog voor metafiction. De herkenning van dit literaire thema en het begrip ervoor leiden bij hen ook tot waardering voor het verhaal *als literatuur*. De meeste leerlingen zijn in staat om expliciet enkele specifieke intertekstuele verbanden te leggen, tussen het voorgelezen sprookje en andere verhalen, films en televisieseries. Herkenning en begrip daarvan leiden tot waarderende reacties. Het omgekeerde blijkt eveneens het geval te zijn. Waar de herkenning van diverse in het sprookje aanwezige intertekstuele relaties ontbreekt, blijven ook begrip en waardering voor dit verhaal *als literatuur* achterwege. Met betrekking tot ironie reageren de leerlingen vooral impliciet op de passages waarin sprake is van een afwijking van het gebruikelijke; een aanwijzing voor de herkenning van dit thema. De humoristische bedoeling van ironie wordt echter nauwelijks begrepen, waardoor de waardering voor dit thema beperkt blijft.

De gehanteerde methode van onderwijsontwikkelingsonderzoek, met vooraf geselecteerde verhalen, gerichte leesaanwijzingen en een goede begeleiding door de leerkrachten, heeft de deelnemende leerlingen inzicht geboden in het concept 'fantasie', dat van een betekenisvolle invulling is voorzien. De leerlingen hebben kennisgemaakt met enkele nieuwe, voor hen onbekende sprookjeselementen. De bespreking van de intertekstualiteit in het sprookje en de ironische humor, zowel in het sprookje als in het realistische verhaal, hebben geleid tot paradigmatische momenten.

7.2.2 Reflectie op de leesaanwijzingen

Onderwijsontwikkelingsonderzoek wordt gekenmerkt door een cyclus van ontwerp van een leerinstrument, uitvoering van het ontwerp en reflectie daarop. Een reflectie op het ontwerp van de leesaanwijzingen mag dan ook niet ontbreken. Verfijning of bijstelling van de leesaanwijzingen kan leiden tot meer of beter inzicht in de ‘competence’ en bijdragen aan uitbreiding van literaire competentie.

De vraag in de leesaanwijzingen naar de optredende personages leidt bij alle drie verhalen tot informatie over de kenmerken van de verhaalgenres. De leesaanwijzing bij het eerste verhaal om in te gaan op de eigenschappen van de dieren en zo de koppeling te leggen naar hun vermenselijking wordt in beide groepen niet opgevolgd. Het is mogelijk dat de betrekkelijke onbekendheid van de leerlingen met een das hierbij een rol speelt. Er ging in de gesprekken veel aandacht uit naar wat of wie een das eigenlijk is. Eekhoorns riepen meer herkenning op, maar dat leidt nauwelijks tot een karakterisering.

In een van beide groepen voegde de leerkracht tijdens het voorlezen van het eerste verhaal op eigen initiatief na de eerste alinea een leesaanwijzing toe. Uit de reacties van de leerlingen in deze groep valt op te maken dat een aantal leerlingen sneller en meer inzicht lijkt te krijgen in het metafictieve aspect van het verhaal dan in de andere groep, waar het verhaal op dit punt niet is onderbroken.

De eerste vragen uit de leesaanwijzing bij het tweede verhaal naar de ironisch getinte opmerkingen aan het begin van het sprookje (de eigenschappen van de prins, de naam van de prins en het gebruik van een paard om de wereld rond te reizen), leiden aanvankelijk tot weinig inzicht in dit thema. In een van beide groepen leidt de aandacht voor de eigenschappen van de prins later wèl tot reacties. Dit is mogelijk een gevolg van de terloopse aandacht die is gevestigd op de genoemde incongruenties of ongerijmdheden in het verhaal, waardoor een narratief script is geactiveerd. De vraag uit de leesaanwijzingen naar de verwachtingen van de leerlingen en de latere terugkoppeling op die verwachtingen, leveren inzicht in het thema van het sprookje: intertekstualiteit.

De tweede leesaanwijzing in het derde verhaal, bedoeld om de aandacht te vestigen op het overdreven karakter van het verhaal, levert beperkt resultaat op. De derde vraag bij dit verhaal, over de val van Flor, levert geen inzicht in het thema ironie. De twee laatste vragen uit de leesaanwijzing naar het waargebeurde karakter van het verhaal en de waardering ervan door de leerlingen, leiden uiteindelijk tot inzicht in de bedoeling van ironie; het verhaal leuker

en spannender maken. Deze ontdekking is een duidelijk leermoment voor de literaire competentie van de leerlingen met betrekking tot het thema ironie.

In de afsluitende paragraaf wordt stilgestaan bij betekenis van deze conclusies voor de literatuureducatie in het basisonderwijs. Gestart wordt met suggesties voor verbetering van de leesaanwijzingen voor verder gebruik in het onderwijs, gevolgd door een bespreking van de rol van de leerkrachten. Ten slotte worden relaties gelegd naar de ‘Doorgaande leeslijn’ en de relatie tussen leesbevordering en literatuureducatie.

7.3 Discussie – Literatuureducatie in het basisonderwijs

7.3.1 Suggesties voor verbetering van de leesaanwijzingen

Om meer aandacht te krijgen voor de specifieke eigenschappen van dieren in verhalen is het aan te raden de eerste leesaanwijzing bij het dierenverhaal aan te vullen met een vraag naar veel voorkomende dieren uit andere verhalen en hun stereotiepe, menselijke, eigenschappen. Van daaruit kunnen de eigenschappen van de – relatief onbekende – das worden benoemd. De leesaanwijzing bij het eerste verhaal zou verder aangevuld kunnen worden met de vraag: “Wat gebeurt hier?” na de eerste alinea. Door de fantasie van Das te markeren wordt een narratief script geactiveerd dat in het verdere verloop van het verhaal tot sneller en beter inzicht kan leiden.

Tijdens het voorlezen van het sprookje worden diverse opmerkingen van de leerlingen die wijzen op specifieke genreconventies van het sprookje, zoals de (onbepaalde) chronotoop, magie en (getallen)symboliek, door de leerkrachten niet van een nadere toelichting voorzien. Om meer de aandacht te vestigen op de genoemde sprookjesconventies verdient het aanbeveling aan het tweede punt van de leesaanwijzing enige van deze specifieke sprookjeselementen toe te voegen. Behalve de daar genoemde optredende figuren en locaties in sprookjes, kunnen expliciet de begrippen magie en symboliek worden toegevoegd.

Wat betreft het realistische verhaal blijkt uit de opsomming van de optredende verhaalpersonages dat de leerlingen in beide groepen doorhebben dat de ik-verteller Marcel, onderdeel is van het verhaal. Hier had de vraag naar de personages in de leesaanwijzing uitgebreid kunnen worden door aandacht te vragen voor het vertelperspectief: “Wie vertelt het verhaal?” In de derde vraag van de leesaanwijzing had meer de aandacht gevestigd kunnen worden op de ambigue gedachte van de vader dat de kinderen rustig aan het fietsen zijn, terwijl de lezer weet dat de jongens grote risico’s nemen. In plaats van de vrij algemene vraag

in de leesaanwijzing had de vraag gesteld kunnen worden: “Wat denkt de vader dat er aan de hand is?”; gevolgd door de vraag aan de leerlingen: “Wat denken jullie dat er is gebeurd?” Met deze vragen wordt het ironische verschil duidelijker gemaakt.

Tijdens het voorlezen van het derde verhaal reageren de leerlingen op verschillende plekken door woord en gebaar met gelach of verbazing. De algemene leesaanwijzing om in te spelen op deze reacties wordt in beide groepen door de leerkrachten niet opgevolgd. De leesaanwijzing bij het derde verhaal zou uitgebreid kunnen worden met specifieke aandacht voor een of meer hyperbolen in het verhaal. De keuze hiervoor kan worden gebaseerd op de meest uitgesproken reacties van de leerlingen uit dit onderzoek, zoals het opdrieken van elkaars plas en de behandeling van de wonden van Flor.

7.3.2 De rol van de leerkrachten

De rol van de leerkrachten in dit onderzoek is in § 3.5 toegespitst op hun taak om aan de hand van de leesaanwijzingen de leerlingen door het verhaal te leiden. Zij stellen de vragen uit de leesaanwijzingen en vragen daar op door. Waar mogelijk voorzien zij de reacties van de leerlingen van bijbehorende concepten en toepasselijke begrippen. Een mooi voorbeeld van het doorvragen is te vinden in het derde verhaal, waar de leesaanwijzing de aandacht richt op de opmerking van ik-verteller Marcel dat zijn drie jaar jongere broertje Flor “een peuter” is. De leerkracht bereikt door het stellen van opeenvolgende vragen dat de leerlingen inzicht krijgen in de betekenis van de opmerking (“Is Flor een peuter? Hoe oud is een peuter? Hoe oud is Flor?”).

Wat betreft het aanreiken van concepten en begrippen verklaren beide leerkrachten het concept ‘fantasie’ ter verduidelijking van de begrippen “niet echt” en “nep” die door de leerlingen worden gehanteerd. Inzicht in het metafictionele thema van dit verhaal ontstaat eveneens door het gebruik van de begrippen “verzinnen” en “naspelen” door de leerkrachten. In het derde verhaal wijzen beide leerkrachten op het effect van de overdrijvingen, door te bevestigen dat deze het verhaal “leuker” en “spannender” maken.

Naast het benutten van diverse ‘teachable moments’ (Langer, 1995 in: Van der Pol, 2010, pp. 89-90) met betrekking tot literaire competentie, de woordenschat en de sociaal-emotionele ontwikkeling, gaan er tijdens het voorlezen ‘teachable moments’ onbenut voorbij. Een eerste verklaring hiervoor ligt in de onbekendheid van de leerkrachten met de manier van voorlezen, zo blijkt uit de nagesprekken met beide leerkrachten (persoonlijke communicatie Elke Kuijpers, 22 juni 2012 en Ninke Verheijen 26 juni 2012). In hoofdstuk drie is

aangegeven, dat de plaatselijke geldigheid een van de beperkingen is van ontwikkelingsonderzoek (Cobb et al (2003). Opvattingen over voorlezen variëren per school, en zelfs per leerkracht. De leerkrachten die aan dit onderzoek hebben meegewerkt, zijn niet gewend *tijdens* het voorlezen vragen te stellen. Het dagelijkse voorlezen tijdens de fruitpauze 's ochtends dient als ontspanning. Er wordt bewust een moment van rust gecreëerd, zonder interactie. Het voorlezen aan de hand van de gebruikte taalmethode is vooral gericht op ontwikkeling van de woordenschat en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Een klassengesprek over een tekst wordt meestal *na afloop* van het voorlezen gevoerd. Beide leerkrachten veronderstelden dat het stellen van vragen tijdens het voorlezen storend zou kunnen werken op de concentratie van de leerlingen. Achteraf constateren de leerkrachten allebei dat het tegendeel het geval was.

In de nagesprekken met de leerkrachten uit dit onderzoek kwam ook naar voren dat bepaalde leerlingen die meer dan andere aan het woord waren, meer lezen dan sommige leerlingen die niet of nauwelijks aan het woord zijn geweest. Dit zou een bevestiging zijn van de stellingen van Culler en Stott dat literaire competentie mede afhankelijk is van leeservaring. Aan de andere kant bleek dat enkele leerlingen van wie dat niet werd verwacht een actieve en betekenisvolle bijdrage leverden aan het gesprek. Dat wijst erop, zoals Stott aangeeft, dat het risico aanwezig is dat leerlingen op dit punt worden onderschat. Op dit punt is nader onderzoek aan te bevelen.

De leerkrachten gaven achteraf desgevraagd aan dat zij niet zijn ingegaan op bepaalde genreconventies, zoals magie of symboliek in het sprookje, omdat zij daar niet of nauwelijks bij stilstaan of zelf onvoldoende op de hoogte zijn van bepaalde (genre)conventies. Dit onderzoek richt zich primair op de 'performance' van de leerlingen om aan de hand daarvan aanwijzingen te vinden voor hun literaire competentie. Tegelijkertijd geeft de 'performance' van de leerkrachten aanleiding voor de vraag hoe het gesteld is met hun literaire competentie. Afgaande op de 'teachable moments' vanuit een literaire invalshoek die niet worden benut, blijken de leerkrachten gemakkelijker in te spelen op uitspraken van leerlingen die worden gedaan vanuit een personaliserende impuls, dan op uitspraken vanuit de hermeneutische impuls. Welke literaire competentie mag er van de leerkrachten worden *verwacht* op basis van het literatuuronderwijs dat zij zelf hebben genoten; in het bijzonder de aandacht voor jeugdliteratuur binnen het onderwijs aan de pabo? Een antwoord op deze vraag valt buiten het bereik van dit onderzoek, maar is wel een mogelijk onderwerp voor vervolgonderzoek.

7.3.3 De ‘Doorgaande leeslijn’

Uit het onderzoek is gebleken dat er bij de respondenten verschillende aanwijzingen zijn voor de aanwezigheid van literaire competentie volgens het discours van Culler. Bovendien hebben zij door het onderzoek iets geleerd. Er valt echter nog meer te leren. Uit vergelijking met het onderzoek van Van der Pol blijkt dat er overeenkomsten zijn in de reacties van de vier- tot zesjarige kleuters met die van de acht- tot tienjarigen in dit onderzoek, die te denken geven. Slechts enkele van de deelnemende leerlingen in dit onderzoek gebruikten zelf het concept “fantasie” of spraken over “verzinnen”. Een groot deel van de leerlingen hanteert de begrippen “nep” of “niet echt” voor de invulling van het concept ‘fantasie’. Dit komt overeen met reacties uit het onderzoek van Van der Pol (2010, p. 97). Ook reacties op de antropomorfisering van dieren zijn vergelijkbaar. Een opmerking uit dit onderzoek als “Dassen wonen niet in een boom en eekhoorns hebben geen kleren aan en van alles” (§ 4.5), is vrijwel identiek aan de opmerking van een van de kleuters uit het onderzoek van Van der Pol: “Want konijntjes kunnen geen kleren aan hebben en die kunnen niet praten (...)” (Van der Pol, 2010, p. 99). In de reacties op de ironie in het realistische verhaal zijn eveneens overeenkomsten te signaleren in de beoordeling dat Flor “zielig” is (zie § 6.4; Van der Pol, 2010, p. 84).

Een conclusie dat er geen sprake lijkt te zijn van een ontwikkeling van literaire competentie is op basis van deze beperkte resultaten niet gerechtvaardigd. Wel kan hierin een aanleiding worden gezien voor vervolgonderzoek, om te achterhalen in hoeverre er sprake is van een *ontwikkeling* van literaire competentie in het basisonderwijs en welke factoren daarop van invloed zijn. De vraag daarbij is niet alleen hoe de geconstateerde inzichten in literaire competentie op basis van het discours van Culler zich tijdens de basisschool ontwikkelen of zouden kunnen ontwikkelen. Een interessante vraag zou ook kunnen zijn hoe literaire competentie bij leerlingen in het basisonderwijs, volgens het model van Culler, zich verhoudt tot het niveau van ‘belevend lezen’, dat volgens de referentieniveaus taal en rekenen het niveau van literaire competentie zou moeten zijn voor leerlingen aan het einde van de basisschool (zie § 1.5). Hoe toepasselijk is deze niveaubeschrijving? Het niveau ‘belevend lezen’ is gebaseerd op het literaire competentiemodel van Witte. De definitie van Witte is een afgeleide van de definitie die Coenen in 1992 formuleerde. Coenen baseerde haar definitie voor een deel op het discours van Culler. We hebben hier dus te maken met een afgeleide van een afgeleide van een afgeleide. Wat blijft er inhoudelijk dan nog van over?

Van der Pol (2010, pp. 211-212) wijst er op dat leerkrachten een belevende leeshouding voor kleuters belangrijk vinden. Uit de aangehaalde leesautobiografieën van derdejaars pabo studenten blijkt eveneens dat (aankomende) leerkrachten een belevende leeshouding voor alle leerlingen in het basisonderwijs belangrijk vinden.⁶⁸ Ook in de notitie van Stichting Lezen met betrekking tot de ‘Doorgaande leeslijn’ (Dormolen et al., 2005) speelt de beleving van de lezer een belangrijke rol. In het onderzoek van Sipe komt naar voren dat de personaliserende respons, die gericht is op reacties op de tekst van en naar de eigen belevingswereld, echter beperkt is. De meerderheid van de reacties van de leerlingen in het onderzoek van Sipe heeft betrekking op de hermeneutische impuls (analytische en intertekstuele respons). Ook uit de onderzoeken van Stott en Van der Pol blijkt dat kinderen, zelfs kleuters, al tot een beschouwende en analytische leeshouding in staat zijn. De leerlingen uit dit onderzoek waren betrokken bij het voorlezen, deden goed mee en gaven zinvolle reacties. Door de leerkrachten werd diverse keren de betrokkenheid van de leerlingen benadrukt en geprezen. Hoe verhoudt dit zich tot de houding die past bij ‘belevend’ lezen? Actieve deelname van leerlingen aan een gesprek over een tekst kost volgens dit model veel moeite (Witte, 2008, p 505). In de referentieniveaus voor taal wordt dit omschreven als: “Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen” (Meijerink, 2009, p. 14). Hoe deze uitwisseling plaatsvindt, wordt in het referentieniveau voor taal niet nader besproken. Witte doet dat wel voor de opeenvolgende niveaus die hij onderscheidt. Dit verschil in interpretatie van ‘belevend’ lezen is reden te meer voor nader onderzoek naar het vaststellen van een referentieniveau voor lezen dat recht doet aan de uiteenlopende reacties van leerlingen in het basisonderwijs.

7.3.4 Leesplezier, leesbevordering en literatuureducatie

“De leerlingen vonden het voorlezen op deze manier een feestje” aldus een van de leerkrachten uit dit onderzoek. Leesplezier - en daarmee leesbevordering - wordt in de ‘Doorgaande leeslijn’ in verband gebracht met een affectieve respons, gericht op beleving, identificatie en verbeelding (Van Dormolen, 2005, p. 4). Dit lijkt moeilijk te combineren met literaire competentie. Culler en Stott zijn bekritiseerd, omdat de structuralistische aanpak de emotionele (belevende) reactie op literatuur in de weg zou staan. Beide geven aan dat een spontane reactie op literatuur niet de enig mogelijke respons is. Stott voegt daaraan toe dat een beter begrip van een tekst op basis van een structuralistische analyse uitgaande van de

⁶⁸ In de leesautobiografieën verwijzen studenten herhaaldelijk naar hun praktijkervaringen op dit gebied.

lezer, zelfs leidt tot een meer doorleefde, emotionelere reactie (Stott, 1987, p. 160-2). Literatuureducatie kan het plezier in lezen dus ook bevorderen. Culler wijst erop hoe het herhaalde leesproces de lezer aanzet tot datgene waar het de mens in feite om gaat: het betekenis geven aan zijn leven als een *homo significans* (Culler, 2002, pp. 151, 308). Dat is ook de ervaring van de auteur, tevens leesbevorderaar, Chambers (2002, p. 32): “(...) lezen biedt beelden om mee te denken en een middel om ons individuele én gezamenlijke leven steeds opnieuw vorm te geven.”

De leescirkel van Chambers wordt door Stichting Lezen omarmd als een zinvolle werkwijze in het proces van leesbevordering (Van Dormolen et al., p. 4). Deze aanpak richt zich op het stimuleren en verdiepen van het lezen door kinderen (Chambers, 2002, pp. 11, 13). De aanpak, die Chambers voorstelt, vertoont belangrijke overeenkomsten met het structuralistische discours van Culler (zie § 1.4.1). In het licht van de herhaalde nadruk op het belang van beleving in de ‘Doorgaande leeslijn’ lijkt dit tegenstrijdig. Zijn uiteenlopende opvattingen over leesbevordering, leesplezier en literatuureducatie te verenigen? En zo ja, hoe? Walta doet in zijn *Open boek. Handboek leesbevordering* een poging literaire competentie te combineren met zijn eigen aanpak voor leesbevordering. Hij stelt daarin terecht vast dat voorlezen volgens de leescirkel van Chambers niet eenvoudig is (Walta, 2011, p. 104). Overigens is Chambers de eerste om dat te bevestigen (Chambers, 2002, p. 14). Walta constateert dat de ingewikkeldheid van de werkwijze er de oorzaak van is dat de leescirkel in Nederland nog maar weinig voedingsbodem heeft gevonden en doet een voorstel voor vereenvoudiging van die aanpak. Deze wijkt op essentiële punten af van de uitgangspunten en doelstellingen van Chambers (en daarmee ook van Culler). Dat geldt bijvoorbeeld voor de tekstkeuze. Bij Walta zijn dat voornamelijk teksten die zich binnen de ‘vraisemblance’ van Culler bevinden op het niveau van ‘the real’ en ‘cultural vraisemblance’, waarvoor geen of nauwelijks literaire competentie nodig is. Bevordering van literaire competentie wordt dan een lastige aangelegenheid. De te gebruiken vragenset die Walta voorstelt, is weliswaar ontleend aan het raamwerk van Chambers, maar bewerkt en ontdaan van hun oorspronkelijke context spreken de vragen nauwelijks tot de verbeelding. Waar de aanpak van Chambers bestaat uit een impliciet didactische aanpak, gericht op de lezer, vestigt Walta de blik op het ‘ontleden’ van de tekst, op expliciet didactische wijze. Het is de vraag of dat het leesplezier gaat bevorderen. Hoewel ook Walta het belang om binnen het verhaal te blijven benadrukt, blijft de functie van de ‘boekgesprekjes’, zoals Walta (2011, 105) deze noemt, meer gericht op de *beleving* van de leerling dan op de ontwikkeling van literaire competentie.

De methode van onderwijsontwikkelingsonderzoek die in dit onderzoek is gehanteerd, in navolging van Van der Pol, biedt meer perspectief. Leerkrachten uit het onderzoek van Van der Pol (2010, p. 208) gaven aan dat zij ingenomen waren met het kant en klare prentenboekencorpus en de manier waarop de leesaanwijzingen waren vormgegeven. Ze hadden zelf geen werk aan de voorbereidingen. Dat voordeel biedt de aanpak van Chambers niet; die vraagt om een gedegen voorbereiding door de – literair competente – leerkracht zelf. Om leerkrachten te motiveren en aan te zetten tot een aanpak gericht op de ontwikkeling van literaire competentie, is het dus van belang om op zoek te gaan naar duidelijke en concrete handreikingen bij geselecteerde teksten. Hoewel het voorlezen van prentenboeken in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs geen gemeengoed is (onder andere Kummerling, p. 160 en La Roi, 2010 p. 77), zou het werken met prentenboeken zoals door Van der Pol is gedaan ook in de hogere groepen van het basisonderwijs dienst kunnen doen. Prentenboeken bieden inhoudelijk een schat aan mogelijkheden voor een structuralistische benadering (Stott, 1982, Kümmerling-Meibauer, 1999, Van der Pol, 2010). De omvang van de meeste prentenboeken is bovendien geschikt om in één les met de leerlingen te lezen en te bespreken. Het stimuleert en motiveert leerkrachten wellicht om zelf vervolgens op vergelijkbare wijze met andere verhalen of boeken aan de slag te gaan.

Het selecteren van geschikte verhalen voor een structuralistische manier van (voor)lezen om de literaire competentie te bevorderen, is geen gemakkelijke opgave, zo heb ik gemerkt. Het zou zinvol kunnen zijn om van de Ankerverhalen uit de Taalmethode Taalactief (zie § 6.1) na te gaan in hoeverre deze geschikt zijn om te lezen *als literatuur*. Gezien de in het onderwijs gebruikelijke koppeling van verhalen naar woordenschat en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, is mijn verwachting dat deze verhalen dicht bij de ervarings- en belevingswereld van de leerlingen staan. Dergelijke verhalen bevinden zich meestal op het niveau van ‘the real’ of ‘cultural vraisemblance.’ Dat maakt ze minder geschikt om te gebruiken voor de ontwikkeling van literaire competentie. Ik zou me echter kunnen vergissen en tot de ontdekking kunnen komen dat de Ankerverhalen zich ook lenen voor een *literaire* lezing. De taalmethode zou dan aangevuld kunnen worden met leesaanwijzingen bij de verhalen die zijn gericht op de ontwikkeling van literaire competentie.

Of het nu gaat om het voorlezen van prentenboeken of van verhalen zonder illustraties met bijbehorende leesaanwijzingen, in beide gevallen is systematisch wetenschappelijk onderzoek naar het gebruik ervan nodig, om inzicht te krijgen in de *ontwikkeling* van literaire competentie van leerlingen in het basisonderwijs, en de factoren die daarop van invloed zijn.

Nauwe samenwerking tussen wetenschap en onderwijs biedt een uitgelezen kans om kinderen te begeleiden in hun ontdekkingsreis naar ‘het verschil’ tussen teken en betekenis. In die betekenisgeving ligt *het geheim van fictie*.

Bijlage 1 Literatuurlijst

Primaire literatuur

- Dros, I. (2011). 'Prins Langereis en de vuurvogel.' *Wegwezen!* Amsterdam: Querido.
- Ranst, D. van. (2011). 'Asfalt en draadjes. Of het waargebeurde verhaal van Flor, naverteld door Marcel (zijn grote broer).' *Wegwezen!* Amsterdam: Querido.
- Smit, N., en E. De Bruycker. (2010). 'Eekhoorn leest!'. *Dikke vrienden*. Wielsbeke: De Eenhoorn bvba.

Secundaire literatuur

- Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. New York/Melbourne: Cambridge University Press.
- Boonstra, B. (2003). 'Geen held zonder heimwee. Kinderen in Odysseus' kielzog'. In: Van Lierop-Debrauwer, H. & P. Mooren (red.) *Zo goed als klassiek*. Den Haag: NBLC, 58-64.
- Cassidy, A. (2012) 'Vermin, Victims and Disease: UK Framings of Badgers In and Beyond the Bovine TB Controversy.' *Sociologia Ruralis*, 52(2), 193-214, 2012, Blackwell Publishing, Oxford, doi: 10.1111/j.1467-9523.2012.00562x
- Chambers, A. (2002). *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten*. Den Haag: Biblion
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge MA: the M.I.T. Press.
- Chorus, M. (2007). *Lezen graag!* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Cobb, P., J. Confrey, A. diSessa, R. Lehrer en L. Schauble. (2003). 'Designing experiments in educational research.' *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Coenen, L. (1992) 'Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip?' *Spiegel*, 10 (2), 55-78.
- Coillie, J. van. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten, hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leidschendam/Leuven Biblion Uitgeverij/Dauidsfonds/Infodesk.
- Culler, J. (2002). *Structuralist Poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. London/New York: Routledge.
- Dews, S, E. Winner, J. Kaplan, E. Rosenblatt, M. Hunt, K. Lim, A. McGovern, A. Qualter, B. Smarsh. (1996). 'Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child development*. 67 (6), 3071-3085.
- Dormolen, M. van, A. van Montfoort, M. Nicolaas en A-M. Raukema. (2005). *De doorgaande leeslijn*, Amsterdam: Stichting Lezen.
- Dros, I. & F. Testa. (2010). *De fabels van Aesopus*. Amsterdam: Leopold.

- Dussen, W.J. van der. (1992). 'Filosofie en de aard van cultuurwetenschappen'. *Oriëntatiecursus cultuurwetenschappen* (dl 3), pp 237-257. Heerlen; Open Universiteit.
- Fontaine, J. de la. (1990). *De fabels van La Fontaine. Complete editie*. Antwerpen/Amsterdam: Manteau
- Fens, K. (2007). *Op weg naar het schavot*. Amsterdam: Stichting CPNB.
- Geest, S. van der (2010). *Dissus*. Amsterdam/Antwerpen: Querido
- Ghesquière, R. (2009). *Jeugdliteratuur in perspectief*. Acco, Leuven/Den Haag.
- Gorp, H. van, D. Delabastita en R. Ghesquière. (2007). *Lexicon van literaire termen*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Heusden, B. van, W. Steffelaar en P. Zeeman. (2001). *Literaire cultuur. Tekstboek*. Heerlen/Nijmegen: OUNL/SUN.
- Haeringen, A. van. (2000). 'De Notenkraker'. *Blootpad & Co*. Amsterdam: Leopold.
- Heimeriks, N. en W. van Toorn (eindred.). (1990). *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland en Vlaanderen van de Middeleeuwen tot heden*, Amsterdam; Em. Querido Uitgeverijen.
- Joosen, V. & K. Vloeberghs. (2008). *Uitgelezen jeugdliteratuur. Ontmoetingen tussen traditie en vernieuwing*. Leuven/Leidschendam; LannooCampus/Biblion.
- Kuijer, G. (1983). *Het grote boek van Madelief*. Amsterdam: Querido
- Kuijer, G. (2004). *Het boek van alle dingen*. Amsterdam: Querido.
- Laarakker, K. (2006). 'Het grillige pad dat de lezer bewandelt', in: *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Eburon
- Ledu-Frattini, S. (2007). *Eekhoorns*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Lenteren, P. van. (1999). *Twisten over de smaak van een ander. Een kritische inventarisatie van het Nederlands onderzoek naar leesvoorkeur*. Tilburg: Universiteit van Tilburg, (doctoraalscriptie).
- Meijerink, H.P. (eindred.) (2009). *Referentiekader taal en reken. De referentieniveaus*. Enschede: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Moor, W.A. M., de, en M. van Woerkom (red.). (1992). *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van literatuuronderwijs*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lectuur Centrum.
- Neuss, N. (2006). 'Children's humour. Empirical findings on primary-school children's everyday use of humour'. *Televizion* 19/2006, 16-20 (http://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/19_2006_E/neuss.pdf).
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approach to children's literature. An introduction*. Toronto/Oxford: The Scarcro Press, Inc. Lanham/Maryland.

- Paus, H. en E. van Koeven (eindred.). (2001). *Aan de slag met kinderboeken. Een programma leesbevordering ten behoeve van pabo studenten*. Den Haag: Biblion.
- Pol, C. van der. (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Delft: Eburon.
- Pulman, P. (2011). *His dark materials*. London: Everyman's Library.
- Raukema, A-M, D. Schram en C. Stalper (red). 2002. *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon.
- Rempt, F. & N. Smit. (2011). *Eekhoorn maakt supersprongen*. Houten: Van Goor.
- Renkema, J. (1995). *Schrijfwijzer*. Den Haag/Antwerpen: SDU/Standaard.
- Riel, M. van (2003) 'Over genres en intertekstualiteit in Harry Potter.' *Literatuur zonder leeftijd*. (17) 61.
- Roediger III, H.L., E.Deutsch Capaldi, S.G. Paris, J. Polivy en C.P. Herman. *Een inleiding psychologie*. Gent: Academia Press
- Roi, C., la. (2010). *Mijn leukste, spannendste, coolste, vetste...boek! Verslag van een kwantitatief onderzoek naar leesvoorkeuren van leerlingen en leerkrachten in het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Roi, C., la. (2012). *Verslag praktijkstage. Verslag van een exploratief onderzoek naar de positie van het onderwijs in Jeugdliteratuur aan de Fontys PABO Tilburg en de literaire competentie van derdejaars pabo studenten van de Fontys PABO's Tilburg, Den Bosch en Eindhoven*. Tilburg: Universiteit van Tilburg (niet gepubliceerd).
- Schmidt, A.M.G. (1971). *Pluk van de Petteflet*. Amsterdam: Querido.
- Sipe, L.R. (2000a). 'Those two gingerbread boys could be brothers. How children use intertextual connections during storybook readalouds'. *Children's Literature in Education*, 31(2).
- Sipe, L.R. (2000b). 'The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds'. *Children's Literature in Education*. 35(2), 252-275.
- Steenstra, S.G. (eindred.), R.A. te Velde, K. Algra, P.IJ de Wind, P. Westerman, A.C.M. Vennix et al. (1994). *Inleiding in de filosofie: het ware, het goede en het schone*. Heerlen: Open Universiteit
- Stichting Lezen. (2010). *Jaarverslag 2009*, Amsterdam.
- Stilton, G. (2010). *De avonturen van Odysseus*. Amsterdam: BV de wakkere muis.

- Stott, J.C. (1981). 'Teaching literary criticism in the elementary grades'. *Children's Literature in Education*. 12(5), 192-206.
- Stott, J. C. (1982). 'It's not what you expect': Teaching irony to third graders. *Children's Literature in Education*. 13(4), 153-163.
- Stott, J.C. (1987.) 'The spiralled sequence story curriculum. A structuralist approach to teaching fiction in the elementary grade.' *Children's Literature in Education*. 18(3),148-162.
- Stott, J.C. (1994). 'Making stories mean; making meaning from stories. The value of literature for children.' *Children's Literature in Education*. 25(4), 243-253.
- Tellegen, T. (2005). *Misschien wisten zij alles. 313 verhalen over de eekhoorn en de andere dieren*. Amsterdam/Antwerpen: Querido.
- Varley, S. (1995). *Derk Das blijft altijd bij ons*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Vries, A. de. (1989). *Wat heten goede kinderboeken? Opvattingen over kinderliteratuur sinds 1880*. Amsterdam: Em. Querido's uitgeverij.
- Walta, J. (2011). *Open boek. Handboek leesbevordering*. Eindhoven: Kinderboekwinkel de Boekenberg.
- Wilhelm, J.D. (2008). *Hardop denkend leren lezen*. New York: Scholastic Inc. (Nederlandse vertaling: Helmond: Onderwijsmaakjesamen).
- Witte, T., de. (2008). *Het oog van de meester*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Woerkom, M. van. (1997). 'Men bezit een boek pas als men het gelezen heeft. De leesautobiografie als spiegel van de leescarrière' in: Lierop-Debrauwer, H. van, H. Peters & A. de Vries (red.) *Van Nijntje tot Nabokov. Stadia in geletterdheid*, 96-114. Tilburg: Tilburg University Press.
- Woets, K. (2009). *Literaire competentie in groep 3 tot en met 8. Verslag van een verkennend onderzoek naar de mogelijkheden voor de ontwikkeling van een leerlijn literaire competentie*. Tilburg: Universiteit van Tilburg, Faculteit Geesteswetenschappen/Tekst- en Projectbureau Karen Woets.

Eekhoorn leest (2010) Nils Smit en Elise de Bruycker

Het verhaal 'Eekhoorn leest' begint ermee dat Das zich verveelt. Hij probeert zich voor te stellen dat zijn kamer een zee is en de omgekeerde tafel een boot, maar zijn fantasie reikt niet ver genoeg om er volledig in op te gaan. Hij gaat naar buiten. Daar ontmoet hij Eekhoorn. Die is volledig in de ban van een verhaal dat hij aan het lezen is. Hij is niet langer Eekhoorn maar een ridder die een gevangen prinses moet redden uit handen van een reus. Hij probeert Das mee te trekken in zijn fantasie. Het 'binnenste' verhaal begint eigenlijk al in de introductie waarin een imaginaire boot wordt opgevoerd, waarmee Das en Eekhoorn uiteindelijk kunnen 'ontsnappen.' Hebben de kinderen oog voor de vertelvorm van het verhaal in het verhaal? Hoe reageren de kinderen daarop?

1. Laat het boek zien. Vertel dat het boek 'Dikke vrienden' heet. Vraag: wie zijn deze 'Dikke vrienden?' Weten jullie wat een das is? (zo niet, vertel hen hoe een das er uit ziet en dat een das in verhalen vaak een goede vriend is, een redder in nood). Weten jullie wat een eekhoorn is en wat er speciaal is aan een eekhoorn?
2. Lees het eerste deel van het verhaal voor. Benadruk de zinnen ('*Het lijkt alsof hij iets zwaars aan het tillen is*' (p. 28 onderaan) en '*Eekhoorn legt iets onzichtbaars in Das' armen*' (p. 29 eerste zin). (In het boek zijn deze zinnen onderstreept) Stop met voorlezen na de vraag: 'Hoe komen we nu van het eiland af!' Vraag aan de kinderen: Hoe komen Das en Eekhoorn van het eiland af? Laat de kinderen oplossingen bedenken voor het probleem. Waarom zijn sommige oplossingen wel of niet mogelijk?
3. Ga verder met het verhaal door te zeggen: 'Laten we kijken welke oplossing Das en Eekhoorn bedenken' en lees het verhaal uit.
4. Vraag aan het eind van het verhaal: waar is het eiland? Laat de kinderen nogmaals nadenken over de fantasieën van Eekhoorn en Das.
5. Vraag na afloop wat de kinderen van het verhaal vonden. Vraag wat ze leuk vonden of niet leuk en wat ze spannend vonden.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Bij vraag 2 zijn er drie mogelijke reacties:

- 1) De kinderen kunnen meegaan in de fantasie van Eekhoorn en oplossingen bedenken om van het eiland af te komen.
- 2) De kinderen zeggen dat een oplossing niet nodig is omdat het maar een verhaal is waar Eekhoorn mee bezig is. Vraag dan: hoe weet je dat? Probeer aanwijzingen in de tekst te vinden die hierop duiden (*hij zegt het zelf, onzichtbare prinses, onzichtbare reus, reuzen bestaan niet, ridders bestaan niet*).
- 3) De kinderen merken op dat het hele verhaal verzonnen is. Net zomin als er reuzen of ridders bestaan, bestaan er pratende, lezende dieren. Laat kinderen op elkaars ideeën reageren door te vragen: Wat denk jij daarvan? Geef zoveel mogelijk kinderen de kans hun mening te geven.

Welke woorden gebruiken de kinderen om aan te geven dat het eiland alleen bestaat in het boek van Eekhoorn?

Let op de reacties van de kinderen tijdens het voorlezen en speel daar op in. Probeer in het gesprek bij het verhaal te blijven. Leid reacties die van het verhaal afwijken, terug naar het verhaal.

Waar gaat het om?

De eerste vraag is erop gericht na te gaan in hoeverre kinderen zich ervan bewust zijn dat aan dieren in verhalen menselijke eigenschappen worden toebedeeld en dat die eigenschappen stereotiep zijn. Vaak zijn bepaalde menselijke eigenschappen gekoppeld aan bepaalde dieren. Inzicht in specifieke genreconventies draagt bij aan literair lezen.

De tweede vraag is bedoeld, om na te gaan in hoeverre de kinderen het verhaal-in-het-verhaal herkennen. Onderscheid maken tussen de verhaalwerkelijkheid en een droom of fantasie betekent inzicht krijgen in de verhaalopbouw. Aandacht voor de constructie van een verhaal is een vorm van literair lezen.

Prins Langereis en de vuurvogel (2011) Imme Dros

Prins Langereis gaat op zoek naar geluk. Hij weet niet wat het is, maar zijn vader, de koning, en hij hebben het hard nodig, want hun land wordt alsmaar kleiner. Onderweg wordt de prins geconfronteerd met diverse problemen. Hij bestrijdt een boze tovenaars met behulp van een oud paard en een vuurvogel en vindt het geluk bij een mooie prinses.

Het verhaal bevat elementen van het traditionele sprookje en verwijzingen naar andere sprookjes. Herkennen de kinderen deze elementen of de variaties daarop? Hoe reageren ze daar vervolgens op? Welke begrippen gebruiken ze in het praten hierover?

Werkwijze

1. Laat het boek zien. Zeg dat het *Wegwezen!* heet. Noem de titel van het verhaal. Lees de eerste pagina voor. Let op de volgende zinnen (in het boek zijn deze onderstreept):
Een arme prins die niet bang was en ook niet dom, wat heel bijzonder is.
Ze noemden hem prins Langereis omdat hij er wel een uur over deed om bij de grens van zijn landje te komen.
'Neem het paard!' raadde de koning hem aan. 'De wereld is groot'.
Vraag aan het einde van pagina 85 of een paard de beste manier is om de hele wereld mee rond te reizen? Wat vind je van de naam van de prins? Hoe bijzonder is het dat hij niet bang is en ook niet dom? Concludeer dat de prins eigenlijk helemaal niet zo bijzonder is en dat zijn naam niet past bij een land dat steeds kleiner wordt. Met een paard ben je lang onderweg als je de hele wereld wilt rondreizen. Is dit grappig?
2. Lees verder tot en met de zin op pagina 87: *'Maar daar woont ook de boze tovenaars van het noorden.'* Vraag: wie doen er mee in dit verhaal? Leidt het gesprek naar andere verhalen waar de personages die de kinderen noemen, in voorkomen. Hoe zou je dit verhaal noemen? Concludeer dat het om een sprookje gaat. Vertel dat veel sprookjes dezelfde elementen bevatten, zoals prinsen en prinsessen, heksen en tovenaars, kastelen, pratende dieren en fantasiedieren. Weten de kinderen hoe de meeste sprookjes beginnen en eindigen?
3. Lees verder tot bovenaan pagina 92: *'De prins trok zijn zwaard om de booswicht te doden'.* Stel aan de kinderen de vraag: hoe denk je dat het verhaal verder gaat? Wat gebeurt er met degenen die meedoen in dit verhaal?
4. Lees het verhaal uit. Klopte het verdere verloop van het verhaal met de verwachtingen? Wat is anders? Welke delen uit het verhaal herkennen de kinderen uit andere verhalen?
5. Vraag na afloop wat de kinderen van het verhaal vonden. Vraag wat ze leuk vonden of niet leuk en wat ze moeilijk vonden.

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Let op de reacties van de kinderen. Wanneer je merkt dat ze iets grappig of vreemd vinden, speel daar dan op in met de vraag wat er bijzonder is. Op de vraag naar het verdere verloop van het verhaal zijn veel verschillende reacties mogelijk. Wie zal er winnen? Hoe verloopt de strijd? Wat gebeurt er met de tovenaars, de beelden, het kasteel, de prins en de prinses, het oude paard, de vuurvogel? Het gegeven dat de ziel van de tovenaars zich buiten zijn lichaam bevindt, is waarschijnlijk nieuw voor de leerlingen, maar is klassiek en leidt tot een nieuwe, moeilijke opdracht. Uiteindelijk keert de prins terug naar zijn land, nog steeds arm, maar wel gelukkig. Het antwoord op de vraag naar de herkenning van elementen uit andere verhalen, hoeft niet beperkt te blijven tot *teksten* over sprookjes, maar kan ook gaan over verfilmingen van sprookjes, of fantasieverhalen met sprookjesachtige elementen.

Probeer in het gesprek bij het verhaal te blijven. Leid reacties die van het verhaal afwijken, terug naar het verhaal.

Waar gaat het om?

Dit sprookje bevat verschillende herkenbare karakteristieken en ironische varianten op de bestaande kenmerken van sprookjes. Herkenning van specifieke genreconventies en de afwijkingen daarop dragen bij aan literair lezen. De vragen zijn erop gericht de kinderen te laten nadenken over de relatie tussen deze tekst en andere teksten die zij kennen, die hiermee in verband kunnen worden gebracht. Deze relaties kunnen worden gebruikt om verhalen te interpreteren en te waarderen.

Asfalt en draadjes (2011) Do van Ranst

Of het waargebeurde verhaal van Flor, naverteld door Marcel (zijn grote broer)

De 'ik', Marcel, vertelt hoe hij met zijn broertje Flor, zijn vader en Sarah, de vriendin hun vader, met vakantie gaat naar Frankrijk. Bij aankomst op de camping na een lange reis, gaan de twee jongens fietsen. De terloopse opmerking dat de fiets van Flor eigenlijk iets te groot is (p. 97 onderaan) wijst vooruit naar de fatale afloop van hun fietsrit. De aanloop naar de val van Flor en de gevolgen daarvan worden met veel overdrijving beschreven. Bovendien zijn er tegenstellingen tussen wat er wordt gezegd en wat wordt bedoeld.

Dit verhaal wordt nadrukkelijk gebracht als echt gebeurd. Het ik-perspectief en het rechtstreeks aanspreken van de lezer in de introductie en aan het eind van het verhaal, versterken deze illusie. De sterk overdreven stijl van het verhaal en de tegenstellingen tussen wat wordt gezegd en wat wordt bedoeld zijn vormen van ironische humor. (Her)kennen de kinderen deze verteltrant? Hoe reageren ze hier op? Welke begrippen hanteren ze bij het benoemen van de stijl? Vinden ze het grappig of juist niet? En wat betekent dit voor de interpretatie van het verhaal als 'waargebeurd'?

Werkwijze

1. Lees de titel voor en benadruk het waargebeurde in de ondertitel (in het boek zijn alle cursiveringen van deze leesaanwijzing onderstreept). Houd in na het zinnetje *Toen het gebeurde was Flor bijna acht. Een peuter, zeg maar. Wie doen er mee in dit verhaal? Door wie wordt Flor een peuter genoemd? Waarom zou hij dat doen?*
2. Lees tot halverwege pagina 96: *Na tweehonderd keer Scrabble en driehonderd keer Monopoly en veertien keer stoppen omdat er altijd wel iemand naar de wc moest, kwamen we eindelijk aan in Saint Rome du Tarn. Daar zouden we enkele dagen blijven. Dat was van tevoren zo geregeld via internet.* Hoe lang duurt een spelletje Scrabble of een spelletje Monopoly? Hoe lang duurde de reis?
3. Lees verder tot en met *Het asfalt dampte!* Laat een korte stilte vallen. Lees door tot en met: *Gelukkig is het niet een van mijn twee zonen, want die zijn rustig aan het fietsen.* Wat is er gebeurd? Hoe weet je dat?
4. Lees het verhaal verder tot aan: *Omdat het echt gebeurd is, misschien?* Benadruk het vragende karakter. Is het allemaal echt zo gebeurd? Wat wel en wat niet? Hoe weet je dat?
5. Vraag na afloop wat de kinderen van het verhaal vonden. Was het grappig? Was het ook moeilijk of spannend?

Wat is belangrijk om rekening mee te houden?

Het verhaal bevat veel overdrijvingen en tegenstellingen. De aanwijzingen zijn erop gericht deze te benadrukken. Geef de kinderen de gelegenheid te reageren op andere overdreven passages of tegenstellingen dan hier genoemd (in het boek zijn deze onderstreept) en speel daar op in. Elke overdrijving en elk contrast versterken het ironische effect.

Het is een herkenbaar verhaal waarvan de kans aanwezig is dat de leerlingen het betrekken op hun eigen ervaringen op campings, al dan niet in Frankrijk. Verhalen over eigen fietsongelukken zijn ook niet denkbeeldig. Leid reacties over eigen ervaringen terug naar het verhaal door te vragen naar wat de verhaalpersonages zeiden of deden.

Waar gaat het om?

Er bestaat in dit verhaal een tegenstelling tussen 'waargebeurd' en de toon waarop het verhaal wordt verteld. Door tijdens het voorlezen te wijzen op herhaalde de overdrijvingen en tegenstellingen kunnen leerlingen 'leren' de ironische humor hiervan in te zien. Dit draagt bij aan een literaire leeswijze. De tegenstellingen tussen wat wordt gezegd en wat wordt bedoeld, beïnvloedt de mogelijke de interpretatie van het verhaal.

Bijlage 5 Eekhoorn leest

Eekhoorn leest



Das verveelt zich. Hij kijkt naar buiten: wit, wit en nog eens wit.
'Altijd maar sneeuw,' zucht Das en hij loopt van het raam weg.
Hij gaat in zijn grote stoel zitten en kijkt om zich heen. Wat een gewone kamer, denkt hij bij zichzelf. Wat een gewoon licht en wat een gewone spullen. Er moet nu onmiddellijk iets gek gebeuren. Das staat op, loopt naar een schilderij aan de muur en hangt het ondersteboven.
'Heel gek,' mompelt hij.
Dan schuift hij de grote stoel van het midden van de kamer naar de muur.
'Raar. Maar niet raar genoeg...'
Das keert zijn tafel om en gaat erop zitten. Hij houdt twee poten vast en wiegt langzaam heen en weer. Hij maakt een ruisend geluid, sluit zijn ogen en fantaseert dat hij in een boot zit. Een boot midden op zee. Er staat een harde wind en de golven proberen het bootje op te tillen, maar het bootje gaat niet omhoog.
'Nee, logisch ook,' zucht Das en hij opent zijn ogen. 'Het is niet eens een bootje, maar een omgekeerde tafel. En er is ook geen woeste zee, maar een gewone houten vloer. Ik ga naar buiten.'

Verveeld sjokt Das door de sneeuw. Hij wil net tegen een boom leunen als hij in de verte sneeuw hoort knerpen. Iemand komt naar hem toe!
Hijgend en mompelend verschijnt Eekhoorn tussen de bomen. Het lijkt alsof hij iets zwaars aan het tillen is.
'Das! Help, we worden achtervolgd door een reus,' hijgt Eekhoorn.
'Een reu... reus?' stamelt Das. 'Maar die be... bestaan toch...'
'Niet zeuren, Das,' sist Eekhoorn. 'We zijn in levensgevaar! Hier, houd jij de prinses eens vast.'

Eekhoorn legt iets onzichtbaars in Das' armen.
Dan bukt hij zich en maakt wat sneeuwballen.
Hij draait zich om en gooit ze tussen de bomen
door naar waar hij vandaan komt. 'Zo, dat zal
hem leren. En nu Das: rennen! We moeten zo
snel mogelijk van het eiland af!'
'Eiland?' vraagt Das verbaasd. 'Eekhoorn, ik...'
Maar Eekhoorn is al doorgerend. Angstig kijkt
Das achterom en holt dan toch maar achter
zijn vriend aan.



Zo rennen ze tussen de bomen door: Eekhoorn
voorop en Das met zijn armen vooruitgestoken erachteraan.
Plotseling staan ze voor het meertje.
'Nu weet ik het niet meer,' hijgt Eekhoorn.
'Wat bedoel je?'
'Nou, hier ben ik gestopt met lezen.'
'Gestopt met lezen? Wat bedoel je? Wat heb je gelezen?'
'Het spannende boek, natuurlijk. Het boek van de twee ridders die de prinses
gaan bevrijden van het eiland. De prinses die gevangen wordt gehouden door
die vreselijke reus! Ze hebben de prinses bevrijd en de reus komt achter hen aan
en dan komen ze bij de zee, maar nu weet ik niet wat ze gaan doen! Oh, Das!
Hoe komen we nu van het eiland af?'
Even wil Das erg boos worden. Het is dus allemaal niet echt. Eekhoorn speelt
een boek na. Maar zijn vriend huft zo wanhopig op en neer...
'Ik weet het, Eekhoorn,' zegt Das. 'Ik heb een boot! Daarmee komen we van
het eiland af. Maar... we moeten snel zijn. Kom mee!'
'Yes!' roept Eekhoorn opgelucht. 'Zo ken ik je weer, ridder Das!'
Ze zetten het op een lopen. Deze keer met ridder Das voorop.
Als ze bij zijn huis zijn aangekomen, gooit ridder Das de deur open en wijst
naar zijn omgekeerde tafel: 'Kijk, ridder Eekhoorn: mijn boot!'
'Hoera!' juicht ridder Eekhoorn. 'Snel, ridder Das, leg de prinses in de boot,
dan doe ik de deur dicht, want ik hoor de reus aankomen.'
Even later zitten de twee dappere ridders in de boot en nadat ridder Eekhoorn
de zeilen heeft gehesen, glijdt de boot weg van het gevaarlijke eiland...

Bijlage 6 Prins Langereis en de vuurvogel

Imme Dros

Prins Langereis en de vuurvogel

Er leefde eens heel lang geleden en heel ver hiervandaan een arme prins die niet bang was en ook niet dom, wat heel bijzonder is.

Het rijk van zijn vader werd in de loop van de tijd steeds kleiner en er bleef ten slotte zo weinig van over dat andere prinsen hem uitlachten. Ze noemden hem prins Langereis omdat hij er wel een heel uur over deed om bij de grens van zijn landje te komen.

'Hoeveel onderdanen hebben jullie eigenlijk?' riepen ze. 'Drie? Of vier?'

'Ik zal het voor je uitzoeken,' zei de prins en hij vroeg aan zijn vader waarom hun rijk zo klein was.

'Ach,' zuchtte de koning. 'Ik heb gewoon geen geluk gehad.'

'Geluk?' vroeg de prins. 'Wat is geluk?'

'Dat moet je niet aan mij vragen,' zei de koning. 'Als je het niet hebt dan weet je ook niet wat het is.'

'Dan ga ik het aan iemand anders vragen,' zei de prins.

'Want we hebben er denk ik wel wat van nodig.'

'Neem het paard!' raadde de koning hem aan. 'De wereld is groot.'

In de koninklijke stallen stond een oud paard in zijn eentje naar de ruif te staren.

De prins had voor zijn reis liever een vurig, jong paard gehad, maar hij aaide het oude paard en reed de grote wereld in.

Onderweg vroeg hij aan iedereen die hij tegenkwam wat geluk was en waar het te vinden was. Niemand kon hem een antwoord geven waar hij iets aan had. De zomer werd winter, de winter werd weer zomer en langzaam maar zeker naderde de prins het paleis van de keizer.

Terwijl hij door een van de keizerlijke landerijen reed ontdekte hij in de berm van de weg een donsveertje van puur goud. De prins wilde op de grond springen om het te pakken toen hij een eigenaardig geluid hoorde. Het oude paard hinnikte. 'Ho!' zei het paard. 'Pas op voor dat veertje. Dat veertje is van een vuurvogel. Dat veertje is gevaarlijk.'

'Ik ben niet zo gauw bang,' zei de prins en hij deed wat hij van plan was. Een oud paard kan wel van alles zeggen, dacht hij. Als ik dat gouden veertje naar de keizer breng krijg ik als beloning misschien wel een beetje geluk. Of een vurig jong paard.

Hij liet zich aandienen bij de keizer en bood het veertje aan.

'Wat heb ik aan een veer?' snauwde de keizer. 'Brenge me de hele vogel anders gaat je kop eraf.'

De prins kwam met een bedrukt gezicht terug bij het oude paard. 'Waarom zucht je zo?' vroeg het paard.

'De keizer wil dat ik de hele vogel breng, anders gaat mijn kop eraf,' zei de prins.

'Dan moeten we naar het Noorden,' zei het paard. 'Dat wordt een barre tocht.' En een barre tocht werd het zeker, want in het noorden, dat weet je, is het verschrikkelijk koud. Er zijn akelig kale vlaktes waarover een ijzige stormwind waait, er zijn bevroren meren met gevaarlijke wakken, en er zijn ongere bossen vol hongeriige roofdieren.

De prins reed zeven keer zeven dagen door weer en wind. De sneeuw gaf hem en zijn paard een witte mantel. De grond was keihard bevroren, er zaten scheuren en gaten onder de sneeuw, er waren spekgladde ijskorsten. Het paard had moeite staande te blijven. Met vier benen heb je twee keer zoveel kans om in een scheur of een gat te trappen of om ergens over uit te glijden. Maar ze bleven overeind en op de negenveertigste dag rook de prins midden in een winters bos plotseling een zoete geur, en tussen de kale takken vol ijspegels zag hij een haag van bloeiende rozenstruiken. Hij dacht dat hij droomde. Rozen, bloeiende rozen!

'Daar, achter een dubbele rij rozenhagen, woont de vuurvogel,' zei het paard. 'Maar daar woont ook de boze tovenaer van het Noorden. Er dreigen grote gevaren. Weet wat je doet.'

'Zonder de vogel gaat mijn kop er toch al af,' zei de prins. 'We gaan hem zoeken.'

'Blijf dan tussen de twee rozenhagen,' zei het paard. 'Ze zijn zo hoog dat je erachter kunt schuilen.'

'Dat doe ik,' zei de prins. Hij leidde het paard aan de teugels de tuin binnen. De rozenhagen vormden een lange laan. Daar was het zomers warm. De sneeuwlaag

op de prins en het paard smolt weg. En toen de laan een bocht maakte, zag de prins door een gat in de haag de vuurvogel. Hij danste sierlijk om een boom waarin gouden appels hingen. Zijn vleugels leken vonken te schieten, rode vonken, blauwe vonken, groene, gele, violette, zilveren, roze, gouden vonken. Een schitterend gezicht. De boom stond zo dicht bij de rozenhaag dat de prins met gemak de laagste appels had kunnen plukken. Maar voor gouden appels kwam de prins niet, hij stak zijn voet door de rozenhaag en zette die op de lange staartveren van de vuurvogel.

'Niet doen,' riep de vuurvogel met angstige stem. 'Laat los, laat me vrij.'

'Laat hem vrij,' zei het paard.

'Maar als ik hem niet vang slaat de keizer mijn kop eraf,' zei de prins.

'Een vuurvogel is machtiger dan een keizer,' zei het oude paard. 'Laat hem vrij.'

'Zul je me dan helpen het geluk te vinden?' vroeg de prins aan de vuurvogel.

'Dat beloof ik,' zei de vuurvogel. De prins trok zijn voet terug en de vuurvogel vloog zo snel hij kon de veilige boom in. Van hoog uit de top dwarrelde een lange, gouden veer naar beneden.

'Die is voor jou, prins Langereis. Strijk er drie keer langs als je me nodig hebt,' zei hij. 'Dan kom ik je helpen.'

De prins haalde zijn schouders op, want een vogel kan wel van alles zeggen, maar hij stopte de veer toch in zijn binnenzak.

'Wat doen we nu?' vroeg hij aan het paard.

88

'Hak daar verderop met je zwaard een kijkgat in de haag,' zei het paard. 'Dan zul je eens wat zien.'

Dat deed de prins en hij keek zijn ogen uit. Achter de rozenhaag lag een golvend grasveld met overal bloemperken en sierheesters en in een spiegelglad meer stond een zwart kasteel. Hij vertelde het paard wat hij allemaal zag. 'Maar er is nergens een levend wezen,' zei hij. 'Geen dier, geen vogel, niet eens een insect. Er staan alleen allerlei kromme en scheve beelden bij de vijver. Lelijke beelden. Ik vraag me af wie zoiets nou mooi vindt.'

'Het zijn geen gewone beelden,' zei het paard. 'De tovenaer van het Noorden wil koning worden van de hele wereld en hij heeft een sluw plan bedacht. Hij ontvoert overal prinsessen, die houdt hij gevangen en hij eist als losprijs voor elke prinses een koninkrijk. Wie het waagt naar zijn kasteel te komen om een prinses te bevrijden versteent hij. Die beelden zijn betoverde prinses.'

'En de prinsessen zelf?' vroeg de prins. 'Zijn die ook versteend?'

'Nee, waarom?' zei het paard. 'De prinsessen mogen vrij rondlopen, weg kunnen ze toch niet, voorbij de rozenhaag vriezen ze immers dood.'

'Maar waar zijn ze?' vroeg de prins.

'Bij de meidoorns zijn ze,' riep de vuurvogel. 'Bij de witte meidoorns zijn ze.'

De prins probeerde ze te vinden. Hij liep verder en verder de rozenlaan in. Af en toe maakte hij een sprongetje om over de rozenstruiken heen te kunnen zien. Het was zoals de vogel had gezegd, bij een bosje van witte meidoorns ontdekte hij de prinsessen die de tovenaer

89

had ontvoerd. Ze waren allemaal heel mooi, maar eenijde zag er ook heel lief uit. De prins vond haar het liefste meisje dat hij ooit had gezien, in het echt en in zijn dromen. Hij moest steeds weer een sprongetje maken om naar haar kijken, hij kon het niet laten.

De liefste prinses keek toevallig op en zag het hoofd van de prins als een stuitbal boven de rozen uitkomen.

Ze kwam dadelijk naar de rozenhaag toe.

'Ga weg,' fluisterde ze. 'Wie je ook bent, ga weg! De tovenaer zal je verstenen.'

'Ik ga niet weg zonder jou!' zei de prins. 'Pak mijn hand.'

Hij stak zijn hand zo ver mogelijk de struiken in.

De prinses kwam zijn hand met haar hand tegemoet.

Dat deden ze heel voorzichtig, want er zaten doorns aan de takken. Veel meer doorns dan rozen. Lelijke, gemeen stekende doorns. Hun vingertoppen raakten elkaar aan.

De prins streelde de vingertoppen van de prinses. Heel zacht. En de prinses streelde de vingertoppen van de prins. Heel, heel, heel zacht. De tijd stond stil.

Het oude paard hinnikte en de prinses schrok.

'Je moet gaan,' zei ze. 'Gauw, voor het te laat is.' Ze wilde haar hand terugtrekken.

'Blijf nog even!' bedelde de prins. 'Toe nou! Toe!'

'Nog even dan,' zei de prinses.

Ze bleven staan. En ze deden hun ogen dicht. Zo streelden ze elkaars vingertoppen. Heel zacht, heel stil, heel voorzichtig. Tussen de doorns.

In het zwarte kasteel werd een zware gong geluid.

90

'Ik moet naar binnen,' fluisterde de prinses. 'Het moet.'

De prins kon niet verdragen dat ze van hem wegging. Hij drong door de rozenstruik en rende met een lijf vol doorns achter de liefste prinses aan, over het grasveld, voorbij de meidoorns, voorbij de vijver en voorbij de beelden naar de trappen.

Toen hij bij de eerste tree was gekomen zwaaide de zwarte poort van het kasteel open en op de zwarte trap stond de tovenaer van het Noorden..

'Wat hebben we daar?' grinsde de tovenaer. 'Een nieuw beeld voor mijn tuin!' Hij richtte zijn zwarte toverstaf op de prins. Die streek zo vlug als hij kon drie keer over de veer van de vuurvogel, want je wist maar nooit. Er klonk een zoevend geluid en als een brandende pijl kwam de vuurvogel over de vijver aanflitsen. Zijn veren schoten vonken, zijn staart wuifde geducht.

De tovenaer verstijfde, hij vergat de prins en richtte zijn staf op de vogel. Maar die vonkte en schitterde en flikkerde zo fel dat de tovenaer verblind werd. De staf zwiepte stuurloos heen en weer, heen en weer, links, rechts, hoger, lager, naar opzij, naar achteren, naar voren.

De vuurvogel danste in cirkels om de tovenaer en hij zette zo'n keel op dat de zwarte ramen van het zwarte kasteel rinkelden.

'Dansen, tovenaersvoeten!' snerpte de vogel. 'Dansen, zwarte, zware voeten! Dansen! Dansen! Dansen!'

De toverstaf viel kletterend op de grond. Of hij wou of niet, de tovenaer moest meedansen met zijn eigen

91

voeten, die in het wilde weg sprongen en stampten en draaiden. Hij tolde in het rond en danste, en danste en danste en danste en danste... tot hij erbij neerviel.

De prins trok zijn zwaard om de booswicht te doden. 'Ho,' riep het paard, dat over het grasveld aan kwam draven. 'Maak je niet moe. De tovenaer van het Noorden kan niet met een zwaard gedood worden, hij heeft zijn leven veilig opgeborgen in een ei, en dat ei ligt in een loden kistje in een kale rots midden in een diep meer. Niemand weet waar.'

'Maar ik wel,' zei de vuurvogel. 'En ik heb een kompas dat de weg ernaartoe kan wijzen, het ligt voor je klaar onder de appelboom. Goede reis. Maak je geen zorgen over de tovenaer, die laat ik dansen zolang het nodig is.'

De prins vond bij de boom een appel met een rood wangetje. Dat nam hij mee op de koude terugreis. Door een torennaam keek de liefste prinses hem na.

De tweede reis was nog zwaarder dan de eerste. De prins voelde zich steeds zwakker worden van alle ontberingen. Hij begon te rillen. Hij begon te klappertanden. En elke keer als hij rilde dacht hij: een vuurvogel kan zich vergissen! En elke keer als hij klappertandde dacht hij: een appel is om op te eten! Maar het paard hield hem op het juiste spoor. Het paard geloofde heilig in de vuurvogel. Dus ze reisden in de richting die het rode wangetje van de appel aanwees door open velden en door dichte bossen.

Er leek geen eind aan te komen maar omdat aan alles nu eenmaal een eind komt, bereikte de prins ten slotte toch het meer met de kale rots. Door de vlijmende kou

was het meer bedekt met een dikke laag ijs en het paard kon gemakkelijk bij de rots komen, een geluk bij een ongeluk. De prins vond in een nis het loden kistje met het zwarte ei. Hij wilde het ei al tegen de rots smijten, maar het paard steigerde.

'Ho!' riep het paard. 'Eerst terug naar de vaste wal. Wou je soms verdrinken?'

'Verdrinken op het ijs?' vroeg de prins. Maar hij deed wat het oude paard zei, want je weet maar nooit. Pas toen ze veilig op de oever stonden mocht de prins het ei kapot gooien. En zodra het brak, smolt het ijs op het meer in minder tijd dan een oog kan knipperen, en ver weg in de tuin met de rozenhagen smolt op datzelfde moment ook de boze tovenaer van het Noorden. De stenen beelden bij de vijver begonnen te kraken, de betoverde prinses kropen naar buiten als kuikens uit hun dop, en de prinsessen konden naar huis. Om prins Langereis te redden vertrok de vuurvogel vrijwillig naar het rijk van de keizer en liet zich daar aan iedereen zien. Nu hier, dan daar. Hij bleef nooit langer dan een paar uur op dezelfde plek en vloog kriskras door het hele enorme land. In het begin probeerde de keizer hem nog te vangen maar hij kreeg het heen en weer van het grillige beest en stelde zich tevreden met de gedachte dat de vuurvogel zich ergens in zijn land bevond en dus van hem was. Hij zou er nooit achterkomen dat de vuurvogel na een paar weken weer gewoon terug was gegaan naar de boom met de gouden appels.

Daar keek de liefste prinses nog steeds uit naar de prins op het oude paard. Die kwam zo snel de benen van

zijn paard hem konden dragen. Ze namen afscheid van de vuurvogel en reden dicht tegen elkaar aan naar het kleine koninkrijk en de warme stal. Met gejuich en haver werden ze ontvangen. Wat een feest was dat. Alle vlaggen hingen uit, wel tien.

De vader van de prins deed afstand van de troon.

De prins werd koning.

De liefste prinses werd koningin.

Het oude paard werd ouder.

En ze konden hun geluk niet op.

Bijlage 7 Asfalt en draadjes

Do van Ranst

Asfalt en draadjes

*Of het waargebeurde verhaal van Flor, naverteld
door Marcel (zijn gyote broer)*

Dit is geen verschrikkelijk eng verhaal, of zo spannend dat je straks niet durft verder te lezen. Het was wel erg op het moment dat het echt gebeurde. Maar het was weer niet zo erg dat je er straks, wanneer ik het helemaal heb verteld, nachten van wakker zal liggen of zo. Je zal er misschien nog een keer aan denken. Als je op je fiets springt of op vakantie vertrekt. Of als je kin jeukt.

Dit moet je nog weten: papa was er ook bij toen het allemaal gebeurde. En Sarah. Zij is de vriendin van papa, want onze ouders zijn gescheiden. Mama en papa vinden elkaar wel leuk, maar niet zo leuk dat je de hele tijd aan elkaar wilt zitten, zoals je op tv altijd ziet.

Sarah is normaal heel bezorgd, maar toen het niet-zo-verschrikkelijke-maar-toch-best-erge gebeurde, bleef ze rustig. Papa werd haast gek. Gekker heb ik hem nog nooit gezien. O ja, en ik was er natuurlijk ook bij. Ik ben Marcel en ik ben elf. Toen het gebeurde was Flor bijna acht. Een peuter, zeg maar.

We gingen op vakantie naar Frankrijk. En niet woon naar Frankrijk, maar naar het zuiden. En we gin-

gen niet met het vliegtuig of gewoon met de auto, maar met een camper. We hadden er zin in. De camper was volgeladen met eten en drinken, en gezelschapsspeltjes, kleren, ondergoed en badkamerspullen.

Om de lange rit een beetje te breken stopten we eerst in het noorden van Frankrijk, vlak aan zee. Normandië heette het daar. In de Eerste en Tweede Wereldoorlog werd daar hard gevochten. Soldaten kwamen van overal. Uit vliegtuigen, boten, het water, ze kwamen zelfs uit het zand gekropen. Het was er een slagveld, maar even later was de oorlog wel voorbij.

Het weer was somber in Normandië. We liepen door smalle winkelstraatjes en klonnen een berg op vanwaar we de zee konden zien. Er stak een rots uit die leek op een olifant. We aten pannenkoeken, want die zijn daar volgens mijn pa uitgevonden. Toen reden we door naar het Zuiden. Na tweehonderd keer Scrabble en driehonderd keer Monopoly en veertien keer stoppen omdat er altijd wel iemand naar de wc moest, kwamen we eindelijk aan in Saint Rome du Tarn. Daar zouden we enkele dagen blijven. Dat was van tevoren zo geregeld via internet.

We hadden negenhonderd kilometer en dus ook elf uur opgesloten gezeten in die camper. Volgens papa was dat zalig. Hij zei: 'Je kan op de bedden spelen. Je kan van het landschap genieten. Je kan tekenen, en dat terwijl we rijden! Je kan naar een film kijken.' (Er was inderdaad een televisie met dvd-speler).

Maar Flor en ik duwden uit verveling bijna elkaars ogen uit. De camper werd gloeiend heet. We zweetten als

otters. We hadden dorst! Nog even en we zouden elkaars plas opdrinken!

Papa koos een plekje op een camping die tegen een bergflank lag. Hij was een piepkleine auto gewend, dus het duurde lang voor we geparkeerd stonden op een smalle strook gras tussen twee laurierhagen. Achter elke haag stond een andere camper, caravan of tent. Papa wilde meteen bij aankomst de vaat doen in het sanitairgebouw van de camping. Want met het water in een camper moet je erg zuinig omspringen. Hij wilde ook douchen en een keer lang naar de wc en minstens twintig keer doortrekken.

'Wij willen fietsen!' schreeuwde Flor. De hele rit hadden we door het achterruitje verlangend naar onze fietsen op de bagagedrager liggen turen. Nu we eindelijk ergens langer dan een plaspauze bleven staan wilden we maar één ding: de bikes van die drager halen en scheuren!

'Als de vaat klaar is, meteen,' zei papa.

'Fietsen!' riepen we.

'Als we terug...' probeerde Sarah. Maar wij dreigden van de berg af te springen. We hingen alvast een been de diepte in. 'Fietsen!' gromden we.

Papa haalde de fietsen van de camper. Ik heb een soort mountainbike. De fiets van Flor is een BMX. Een maat te groot, zei mama toen pap hem had gekocht. Ze vond het eng dat Flor op het frame moet gaan zitten, wilde hij met beide voeten de trappers raken.

'Wees voorzichtig,' zei papa met de vaat in zijn handen.

'Niet racen,' zei Sarah met een grote badhanddoek in haar nek.

'Nee,' zeiden wij. 'Nee.'

Papa en Sarah gingen de vaat doen en daarna gingen ze douchen. Ze werden haast gek van zoveel water.

Ik stooft natuurlijk als eerste weg. Flor hield zich vast aan de camper, ging op de buis van zijn B.M.X. zitten en duwde zich af. Bergop was lastig. Maar dat vergaten we zodra we bergafwaarts gingen, zo snel dat je het asfalt rook dat smolt onder onze wielen. Maar dat kon ook aan de hitte in Zuid-Frankrijk liggen, natuurlijk.

Ik wees naar een punt in de verte. 'Frieten!' riep ik. Dat roep ik altijd als er iets spannends gaat gebeuren. Flor zag natuurlijk meteen wat ik bedoelde. De weg ging wat verderop wel erg stijf naar beneden. En we gingen nu al als speren. Flor glimlachte breed. Het asfalt damp-
te!

Sarah en papa hadden net de vaat in een sopje gezet toen ze mij loeihard 'Papa!' hoorden roepen. Papa dacht nog: dat kereltje klimt in paniek. Gelukkig is het niet een van mijn twee zonen, want die zijn rustig aan het fietsen.

'Het is Marcel,' zei Sarah. Ze had ineens geen kleur meer. Papa liet de borden los, droogde zijn handen aan zijn T-shirt en holde naar buiten. Daar stond ik. Mijn borst pompte, mijn wangen waren nat. Ik had mijn handen in mijn bezwete haar.

'Flor is gevallen!' riep ik.

Papa en Sarah renden met mij naar de caravan van de bureu, want daar zat Flor. Papa begreep er eerst niks

van. Was Flor in volle vaart door hun haag gereden? Had hij zijn fiets in hun voortent geparkeerd? Papa hoopte gewoon vurig dat het niet ernstig was. Maar hij had mij nog nooit zo in paniek gezien. Het kon niet anders dan erg zijn.

Flor hing in een tuinstoel van de bureu. De buurvrouw depte zijn kin met een gaasje. Er was zo veel bloed dat we amper dichterbij durfden te komen. Maar toen we het toch deden, zagen we dat de kin van Flor eruitzag als een ladekasje, maar dan eentje op een schuine helling, waardoor er telkens een lade open gleed. In die lade lagen allemaal rode spulletjes.

'Dat moet genaaid,' zei papa in het Frans. 'Hij moet naar het ziekenhuis.' De buurvrouw knikte. Haar man knikte. Papa keek naast zich, naar de gigantische camper achter de haag die hij pas na een kwartier wringen aan het zware stuur op ons plekje geparkeerd had gekregen.

De Franse buurman heette Jacques. Ik zag hoe hij de blik van papa volgde en wist wat hij dacht: tegen de tijd dat die tank op weg is naar het ziekenhuis, heeft dat jongetje in mijn tuinstoel geen milliliter bloed meer over. 'Het ziekenhuis is in Saint Afrique,' zei Jacques. 'Twaalf kilometer hiervandaan.' Hij zei dat we in zijn auto moesten gaan zitten. Hij zou wel rijden.

In de auto van Jacques nam papa Flor op schoot. Hij vroeg wel tien keer of het ging. Het ging. Flor voelde geen pijn aan zijn kin. Hij zei dat het voelde alsof er heel de tijd een beestje in heen-en-weer liep.

De auto was warm en rook naar hond. Ik keek de hele

tijd naar die kin die openhing. Ik huilde nog steeds. Heel stilletjes. Flor vroeg heel de tijd hoe ver het nog was naar de dokter. Hij zei dat hij het koud had en hij rilde. Dat was zo gek. Het was vijfendertig graden in Zuid-Frankrijk!

De rit duurde eindeloos. Hoe langer we reden, hoe meer Flor zijn kin voelde. Het beesje stak blijkbaar zijn nagels uit bij het lopen.

'We zijn er,' zei papa toen. Daar was Flor blij om. Maar dat duurde niet lang. Een ogenblik later trok een verpleegster nogal hardhandig zijn short en sandalen uit en zette hem onder een douche. Niet dat hij zo smerig was, maar het asfalt van de camping zat in zijn huid en dat moest eruit. Het zat in zijn knieën, zijn handen, zijn ellebogen, zijn borstkas. Het zat overal.

Papa was boos op zichzelf en vervolgens op Sarah en Sarah was boos op zichzelf en daarna op papa en toen... Het was bijna niet te volgen wie op wie boos was. Waarom was wel duidelijk: ze hadden Flor zonder T-shirt laten fietsen. Dat was stom. 'Als hij er wel een gedragen zou hebben...' zeiden ze steeds. Ik vond het een stom gesprek.

Toen werd het pas echt verschrikkelijk. Een verpleegster zeepte Flor in met een speciale zeep die stonk en wroette in de wonden op zijn benen en borst. Ze schrobde het asfalt uit zijn huid, met een sponsje dat van metaal leek.

Papa kreeg een flesje met vloeistof van een andere verpleegster. Dat spoot hij leeg op Flors lichaam. 'Dat verdooft,' zei hij wel honderd keer. Flor begreep niet wat

hij bedoelde. Toen werd hij voorzichtig droog gedept en moest hij naar een joekel van een dokter. Hij was twee keer groter dan papa. Zes keer groter dan Flor.

Flor schreeuwde het hele ziekenhuis bij elkaar. Hij kon nog harder toen hij een groene, plastic doek voor zijn gezicht kreeg. Ter hoogte van de gapende kin zat een gat. Ik begreep wat ze gingen doen. Die kin moest genaaid. Papa was de enige die bij hem mocht blijven. Daar had Flor niet veel aan. Papa huilde de hele tijd en hij bibberde ook. Soms suste hij Flor, dat alles goed ging komen. Maar mijn broertje zei later dat het niet klonk alsof hij dat zelf geloofde.

Weer voelde Flor een vloeistof, precies in dat gat waar zijn kin zat. Maar hij voelde ook papa zijn handen rond zijn hoofd. Het leek alsof hij in een keer zijn hele hoofd wilde omklemmen, en hij voelde zijn kusjes op zijn haar. Papa zei van alles. Dat hij het zo verschrikkelijk vond en dat Flor het zo warm had en zweette en dat hij een dappere jongen was en dat hij ongelooflijk veel van hem hield. Toen klonk papa wel alsof hij het zelf geloofde.

Een uur later zaten we weer in de auto van Jacques. Flor trilde en had een laken over zich heen. Dat had hij gekregen in het ziekenhuis. Of dat hadden we gewoon in alle drukte maar meegenomen. Volgens papa zat de vakantie er nu al op. 'We rijden terug,' zei hij.

Sarah zei voor in de auto dat we heus niet onmiddellijk terug naar huis hoefden. Ik twijfelde toch. Ik had papa horen zeggen dat Flor van de dokter vier weken niet in het water mocht. En tot volgende zomer mocht hij ook zeker niet in de zon. De komende twee weken moest

Flor elke dag vier keer drie centimeter zelf op zijn huid smeren.

Maar papa had gezegd dat Flor een dappere jongen was. Dus gedroeg hij zich ook zo.

De volgende dagen kreeg Flor vier maal daags de plakkerige brei over zijn lichaam uitgesmeerd. Hij bleef netjes in de schaduw. Dat was moeilijk, want in Zuid-Frankrijk schenen tien zonnen tegelijk. We gingen met zijn vieren kajakken. Flor droeg een veiligheidsjasje, een lange broek, een pet, een T-shirt met lange mouwen en zakjes rond zijn handen. Hij zag er vooral heel erg abnormaal uit.

Enkele dagen later vertrokken we naar een dorp dat dieper in Frankrijk lag. Papa en Sarah en daarna ook mijn broer en ik bedankten Jacques en zijn vrouw met een fles rode wijn en een kruikje van een pottenbakker uit Saint Rome du Tarn. Tegen de tijd dat we verder reden voelde Flor zich al een stuk beter. Echt waar, de asfaltvlekken op zijn lichaam verdwenen terwijl je ernaar keek.

In dat andere dorp bezochten we het vakantiehuis van Lucrece en Johan. Dat waren vrienden van Sarah. Wat een ramp: ze hadden een zwembad in de tuin en nergens was er een spatje schaduw. Nadat alle aanwezigen de kin van Flor van dichtbij hadden bekeken en Johan er zelfs een reeks foto's van had genomen, sprong ik in het zwembad. Flor stond ernaar te kijken. Zijn hele lichaam jeukte! Hij wilde *ommiddellijk* in dat water. Hij schreeuwde het uit zonder dat hij er zijn mond voor hoefde opendoen.

Lucrece had een idee. Ze haalde een fles talkpoeder en schudde die uit over zijn hele lijf. Flor veranderde in een witte wolk! Maar het talkpoeder zorgde ervoor dat de wonden in het water en de zon mochten. Niet te lang, maar het mocht.

De rest van de vakantie verliep zo goed als normaal. De laatste dag, toen we in het diepste puntje van Frankrijk waren met de camper, moest Flor weer naar het ziekenhuis. Maar deze keer was het om de draadjes uit zijn kin te laten halen. Met een vlijmscherp mesje sneed de dokter de draadjes door. Het ladekastje bleef dicht. De rode spulletjes bleven achter slot en grendel. We gingen chique uit eten om dat te vieren, en ook omdat Flor zo dapper was geweest.

Ik zei het al, het verhaal van Flor is niet gruwelijk of ongeloflijk spannend. Waarom ik het dan vertel? Omdat dat het echt gebeurd is, misschien? Omdat Flor mijn broer is?

Omdat Flor mijn broer is. Soms denkt hij nog aan die vakantie. Wij allemaal eigenlijk. Overal in huis liggen foto's die hem aan die zomer herinneren. Soms wil hij het ook vergeten. Hij zegt dat voor die zomer fietsen anders was. Ook voor mij. Nu kijk ik heel de tijd achterom en zeg ik dat hij voorzichtig moet zijn. Echt vergeten lukt natuurlijk nooit. Zelfs niet als Flor die foto's verscheurt en weggooit.

Als je heel goed naar zijn kin kijkt zie je nog steeds waar die het asfalt heeft geraakt. En als het weer verandert, jeukt die plek een beetje. Een litteken, heet zo iets, zegt mama. Natuurlijk is hij te vroeg in het water gegaan

en liep hij al veel te snel met zijn hoofd in de zon. Maar hé, het werd toch nog een fijne vakantie. En met dat litteken ziet Flor er erg dapper uit.