



Verhaal, ga jij de klas maar in

Stéphanie Vanasten
UCLouvain

Binnen de NVT-onderwijspraktijk zijn – althans in Franstalig België – de plaats en de rol van literatuur in curricula op de middelbare school niet vanzelfsprekend. Er wordt wel eens geopperd dat literaire teksten volgens de officiële eindtermen van het secundair onderwijs niet bij voorkeur behandeld zouden kunnen worden; of dat literaire teksten te moeilijk zouden zijn voor niet-gevoorderde leerders van het Nederlands als vreemde taal. Of de leerlingen zelf in de literatuur (breed opgevat) van de vreemde taal, in het bijzonder van het nabijgelegen Nederlandse taalgebied, iets zien, is een vraag die zelden gesteld wordt.¹

Franstalig België (Wallonië en Brussel) behoort als aangrenzende regio van het Nederlandse taalgebied tot een van de grootste groepen leerders van het Nederlands als vreemde taal,² verspreid over heel wat leerjaren gaande van het kleuter- en basis- tot het secundair en voortgezet onderwijs.

* Met dank aan Sara Jonkers voor haar suggesties en aanvullingen bij een eerste versie van deze tekst; aan Fanny Meunier voor haar toelichting bij de leerplannen van de Fédération Wallonie-Bruxelles.

¹ Ook het recente verslag “De leerling aan het woord. Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio's” (2020) van de Nederlandse Taalunie opent met de constatering dat leerlingen zelden naar hun mening over het gevolgde onderwijs gevraagd wordt (p. 7, ook 19).

² Zo stelden Degand & Perrez in 2004 over Franstaligen vast (Degand L. en Perrez J., “Causale connectieven in het leerdercorpus Nederlands”, *nlf* 4, 2004, pp. 115-127; hier p. 116). Ook de



In de tweede en derde graad van het secundair onderwijs kunnen leerlingen trouwens een behoorlijk aantal uren Nederlands krijgen. Nieuw is dat niet, want in hun boek *Het onderwijs van het Nederlands in de Waalse provincies en Luxemburg onder koning Willem I (1814-1830)*³ laten Guy Janssens en Kris Steyaert zien dat het onderwijs Nederlands in o.m. Wallonië al onder Willem I werd ingevoerd, ten tijde van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden (1814-1830). En in het officieel tweetalige Brusselse gewest is als eerste vreemde taal het Nederlands verplicht.

Literatuur te moeilijk? Er is een geschiedenis van het onderwijs Nederlands als vreemde taal in België, er is een meerjarig leertraject op school en er is een grote groep (al dan niet gevorderde) leerders in Franstalig België: dit lijkt allerm minst op ongunstige leeromstandigheden, zeker vergeleken met het buitenland. Zou in deze context te weinig ruimte zijn voor literatuur in de NVT-klas?

Laten we even naar het eerste vermoedelijke pijnpunt kijken. Wanneer we er de wettelijk verplichte eindtermen Moderne talen van het Algemeen Secundair Onderwijs (*Humanités générales et technologiques*) in de Fédération Wallonie-Bruxelles op naslaan⁴, stellen we voor de derde graad vast dat literatuur in de *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes* (1999)⁵ expliciet wordt genoemd: naar verwachting bij ‘leesvaar-

-
- 2 (vervolg) Nederlandse Taalunie bevestigt in haar recente “Belevingsonderzoek” dit gegeven en spreekt over “130.000 leerlingen in het (algemeen) voortgezet onderwijs” voor Wallonië en Brussel (p. 15). Volgens onderzoeksgegevens vergaard door Laurence Mettwie en Luk Van Mensel studeerde eind van het afgelopen decennium 1 op de 3 leerlingen uit het onderwijs in Wallonië Nederlands, tegen 1 op 2 in 2010. (Laurence Mettwie in gesprek met Alexander Verstraete: “Steeds minder Franstalige leerlingen studeren Nederlands”, 12 juni 2018, <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2018/06/12/steeds-minder-franstalige-leerlingen-studeren-nederlands-ze-vi/>; voor de precieze cijfers, zie Laurence Mettwie en Luk Van Mensel, “Understanding foreign language education and bilingual education in Belgium : a (surreal) piece of cake, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (published online 14 June 2020, DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>) in het bijzonder pp. 6-9.
 - 3 Brussel: VUBpress, reeks “Onbekend taalverleden” 1, 2008. 463 p.
 - 4 We laten hier naast de officiële eindtermen van de Franse gemeenschap de leerplannen van de verschillende onderwijsnetten buiten beschouwing. De terminologie – mede door de bevoegdheidsniveaus (FWB, inrichtende macht van onderwijsnetten, schoolbesturen, los van de pedagogische projecten zelf) – is behoorlijk complex. We hanteren hier de officiële term ‘référentiels’ in de zin van ‘compétences’ (eindtermen), ook al wordt ‘référentiel’ soms gebruikt voor ‘programma’.

Verhaal, ga jij de klas maar in

digheid', waar gesteld wordt dat de leerder in staat moet zijn 'authentieke berichten' met betrekking tot 'diverse inhouden en boodschappen' (onder meer van het type 'narratief') te begrijpen, alsook uit verschillende tekstsoorten, waaronder literaire teksten:

“L'élève est capable de comprendre des messages... : authentiques [...] ; dans une langue standard [...] ; de contenus variés (p. ex. informatif, narratif, argumentatif, émotionnel,...) ; de types variés (p.ex. publicité, lettre [...], courrier électronique, article de presse, texte littéraire, ...)” (p. 6)

Wat de socioculturele dimensie betreft, wordt de leerling gesensibiliseerd om inzicht te krijgen in feiten, gedragingen en oriënteringspunten om in het andere taal- en cultuurgebied te kunnen verblijven en communiceren; om de rijkdom van een cultuur in haar diverse aspecten waar te nemen, en ook de eigen beeldvorming over de andere cultuur gewaar te worden, te nuanceren en bij te stellen (p. 9). Omdat het om “ontdekking en sensibilisering” (ibid.) gaat, wordt er hier geen studie aan gekoppeld en dienen deze socioculturele vaardigheden ook niet te worden getoetst. Bij al deze leerdoelen kunnen literatuur en taalculturele vaardigheden al bij al moeilijk in gebreke blijven en kan de literaire tekst in de brede zin betrokken worden.

In de nieuwe eindtermen moderne talen voor de tweede en derde graad van het Algemeen Secundair Onderwijs (“Compétences terminales et savoirs requis à l'issue des humanités générales et technologiques”, 2017)⁶, is het Europees Referentiekader voor de talen geïntegreerd en is met leerdoelen in leereenheden (Unités d'Acquis d'Apprentissage) gewerkt. Voor alle niveaubeschrijvingen, in dit geval gaande van A1+ tot B2-, worden vijf verschillende soorten

-
- 5 Tot 1 september 2020 en 2021 van kracht voor respectievelijk het 5de en 6de leerjaar (zie www.enseignement.be, *Référentiels, Compétences terminales, Humanités générales et technologiques, langues modernes*). In het kader van het Pacte pour un enseignement d'excellence zijn er nieuwe 'référentiels' in de maak die over enkele jaren beschikbaar zullen zijn.
 - 6 Sinds 1 september 2018 en 2019 van kracht voor respectievelijk het derde en het vierde leerjaar, (tweede graad) vanaf 2020 en 2021 voor het vijfde en zesde leerjaar (derde graad). Zie www.enseignement.be, *Référentiels, Compétences terminales, Humanités générales et technologiques, 2e et 3e degrés de transition, langues modernes*). In het kader van het Pacte pour un enseignement d'excellence zijn er nieuwe eindtermen op komst (cf. supra).

“producties” onderscheiden: “narratif, descriptif, injonctif/ incitatif/ prescriptif, explicatif, argumentatif”. Hieronder worden al naargelang de communicatieve vaardigheden spreek- of schrijfproducties van de leerling verstaan, of tekstsoorten, bronnen of documenten (audio of multimedia) voor de begrijpende componenten. Elk type productie wordt vervolgens via te verrichten taken gekoppeld aan een of meerdere communicatieve doelstellingen: informeren (“visée informative”) of handelen (“visée actionnelle/injonctive”) voor de laagste ERK-niveaus en vanaf B1 komt daar “meningen of gevoelens kunnen begrijpen of uiten” bij. Opvallend is dat de algemene kenmerken van de “supports et messages” (zie bijlage 7, p. 232) eveneens slechts vanaf B1 in de culturele sfeer worden gesitueerd.

Wanneer we focussen op de mogelijke plaats van het literaire hierin, valt op dat literatuur expliciet als “hedendaagse literaire tekst” (*texte littéraire contemporain*) naast “sprookje” (*conte*), “kortverhaal” (*nouvelle*), “stripverhaal” (*BD*) of “samenvatting van boek/ film” op het hoogste B2 min-niveau voor leesvaardigheid wordt vermeld. Voor de lagere niveaubeschrijvingen worden verschillende tekstsoorten of genres genoemd die doorgaans onder literatuur ressorteren, maar niet expliciet onder deze noemer vermeld worden. Zo worden als voorbeeld van luistermateriaal voor het niveau A1+ “liedjes” en “aftelrijmpjes” genoemd, en voor het A2-niveau naast liedjes nog “korte vertellingen”. Bij “spreekvaardigheid zonder interactie” voor A2 kunnen dan “reële of fictieve vertellingen met betrekking tot evenementen, activiteiten of persoonlijke ervaringen” (*récit réel ou fictif d'événements, d'activités, d'expériences personnelles*) en “portretten of biografieën” gebruikt worden. Op B1-niveau worden bij leesvaardigheid als voorbeeld van tekstmateriaal een sprookje, kortverhaal, romanfragment en stripverhaal aangehaald; bij luistervaardigheid een “(korte) vertelling”, “liedje” of “getuigenis” (*témoignage*). Daarbij valt op dat literatuur niet meer enkel als bron, document of tekstdrager wordt beschouwd, maar ook binnen de productiesfeer wordt gesitueerd: de leerling is m.a.w. niet enkel lezer of ontvanger, maar kan vanaf B1-niveau ook zelf literatuur produceren, al sprekend of al schrijvend (wat betreft “spreken zonder interactie”: een reële of fictieve vertelling, een portret of biografie, de samenvatting van een film/ boek of toneelstuk; en wat betreft schrijfvaardigheid: een reële of fic-

7 In haar recente “Belevingsonderzoek” suggereert de Nederlandse Taalunie juist om o.a. rap en poetryslams in het NVT-onderwijs aan te bieden, om de leerlingen zo meer in contact te brengen met de jongerencultuur en de actualiteit van het taalgebied (2020: 8, 21).

tieve vertelling, een sprookje, een stripverhaal, een portret of biografie, een dagboek, de samenvatting van een boek/ film/ toneelstuk...). Over de hele lijn schittert een – bij uitstek literair – genre door afwezigheid: poëzie.⁷

Opmerkelijk is dat literatuur door de genoemde tekstsoorten en -producties heen in deze pragmatisch-communicatieve aanpak telkens met een “informatieve” strekking (*à visée informative*) wordt geassocieerd. Hiermee gaat men voorbij aan andere functies van de literaire tekst die volgens recenter onderzoek bijvoorbeeld vanuit een affectieve benadering gelezen kan worden, met aandacht voor ervaring en beleving, of vanuit een bepaald empathisch effect juist ook “incitatief” kan werken en tot sociale handelingen kan aanzetten.⁸ Er worden bovendien geen voorbeelden van tekstproducties gegeven met als doelstelling “meningen of gevoelens begrijpen of uiten”, terwijl bij de genoemde tekstsoorten aangetoond kan worden welke emotionele waarde literatuur kan hebben in het onderwijs, in het bijzonder poëzie.⁹ Zo kan men zich de vraag stellen of het zinvol is voor de leerders dat onder het B1-niveau producties in verband met “gevoelens (begrijpen of uiten)” niet verwacht worden. Ten slotte is het vanuit een globale typologische afbakening naar tekst- of productiesoorten (hier: narratief, descriptief, prescriptief, uitleggend, argumentatief) – ook al kunnen ze volgens de eindtermen met elkaar gecombineerd worden –, moeilijker om de heterogeniteit die eigen is aan de “mise en texte”,¹⁰ en zeker aan poëzie of literatuur, in acht te nemen. Deze hybriditeit, die ook een graduëel (lees)experiment is, wordt namelijk nog complexer in combinatie met verscheidene communicatieve doelstellingen (informerende, handelen, emoties oproepen, etc.). Zo kan een gesprek als conversationeel genre bijvoorbeeld in een informatieve productiecontext, maar ook in een artistiek-

8 Zie o.m. Hans Demeyer & Sven Vitse, “De affectieve dominant: Een ideologiekritische lezing van recent Nederlandstalig proza.” *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, vol. 134, no. 3, 2018, pp. 220-44. Of het onderzoek van Emmy Koopman, *Lezen over lijden. Een empirisch onderzoek naar empathie en reflectie in reactie op literaire verhalen*, ongepubliceerd proefschrift Universiteit Rotterdam, 2016.

9 Zie bijv. Kila van der Starre: “Op school is poëzie vaak nog close reading, het gedicht individueel en in stilte lezen en analyseren, de diepere betekenis zoeken. Maar dat staat ver af van de ervaringen die leerlingen hebben met poëzie. Die hebben meer met emotie en herkenning te maken, met het vasthouden van herinneringen. We moeten af van het idee dat poëzie een niche is”, *De Standaard*, vrijdag 15 september 2017.

10 Zie o.a. Jean-Michel Adam, *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga, 2e édition. 1990, p. 96.

n/f 14

creatieve tekst zoals een toneelstuk of romandialoog aan bod komen en bestudeerd worden, via welk medium dan ook (tekst, luisterfragment, video-opname, etc.).

Behalve de vijf communicatieve vaardigheden wordt vooraf in de eindtermen aandacht besteed aan de socioculturele dimensie van het onderwijs moderne talen in het secundair onderwijs:

Le cours de langue moderne constitue une opportunité pour amener l'élève à :

- appréhender la richesse des autres cultures dans ses divers aspects : patrimoine et traditions, création artistique, modes de vie ;
- décoder divers faits, comportements et points de repères utiles en vue de communiquer et se comporter de façon adéquate ; percevoir et rectifier ses stéréotypes sur les autres cultures ; identifier les éléments socioculturels garants d'une communication efficace.

Cette dimension socioculturelle sera intégrée aussi souvent que possible aux activités par le biais des documents proposés et des thématiques abordées. (p. 12)

Op elk ERK-niveau kunnen de besproken onderwerpen “uit het sociale en culturele leven” gegrepen worden, en is er de expliciete wil om “zo breed mogelijk vensters op de culturele wereld te openen” (*ouvrir aussi largement que possible les champs culturels*). Hoe literatuur dan als onderdeel van het culturele leven tot een “positieve visie van culturele interactie” (p. 8) kan bijdragen, ook tussen gemeenschappen, wordt in deze nieuwe eindtermen niet nader geëxpliciteerd.

Ook al wordt literatuur in de nieuwe eindtermen moderne talen in de Fédération Wallonie-Bruxelles minder expliciet genoemd, toch wordt ze via verschillende producties bij wijze van concrete, vrijblijvende voorbeelden aangehaald en ook uitgaande van een brede culturele inbedding van de literaire (vooral narratieve) productie, niet voor onbelangrijk gehouden. Ondanks het opvallende gebrek aan aandacht voor poëzie is hier voldoende ruimte om de literaire cultuur in de brede zin niet buiten beschouwing te laten, voor wie dat althans wil.

Hoe zit het met de betrokken actoren dan? Sommige leerkrachten getuigen naar verluidt graag bereid (of er alleszins niet tegen) te zijn om literatuur te behandelen in hun lessen, anderen voelen zich soms aan handen en voeten gebonden: door de inspectie, de schooldirectie en –agen-

da's, het beschikbare materiaal, de veranderende leescultuur en verwachte interesses van jongeren, hun eigen vooropleiding of de werkdruk... Wat de jongeren zelf betreft, ze snakken in dit tijdperk meer dan ooit naar (sterke) verhalen, *narratives* en verbeelding, in welk formaat dan ook, en naar relevantie: bij de juiste (tekst)keuze, tekstdragers of interessesfeer vragen ze er zo mogelijk nog meer naar. Ook intercultureel leren prikkelt vaak hun nieuwsgierigheid, betreft ze bij de culturele diversiteit van het taalgebied en verhoogt hun motivatie. Zo bekeken lijkt de zogenaamde "gevoelige" plaats van literatuur binnen het Franstalige secundair NVT-onderwijs in België met perceptie en met de invulling van literatuur en literaire cultuur te maken te hebben – een bij uitstek literair probleem dus.

Vraag is dan waarom literatuur in de brede zin van het woord kennelijk maar weinig plaats toekomt in de concrete NVT-onderwijspraktijk in het secundair onderwijs in Franstalig België – en of dat überhaupt zo is.¹¹ Cijfers ontbreken voorlopig hierover, maar wat zouden alvast de mogelijk overige problemen kunnen zijn? Is het, zoals men wel eens vaker hoort, koudwatervrees ten aanzien van de veronderstelde moeilijkheidsgraad en complexiteit van literatuur? Heeft een zekere traditie van leermethodes in de vreemde talenliteratuur (vooral hoge literatuur) in het verleden op een dermate intensieve manier – tot weerzin toe – ingezet om talen (het Nederlands) te leren, dat het het NVT-onderwijs parten gespeeld heeft en zich tegen het literaire object zelf heeft gekeerd? Of vormt de competentiegerichtte aanpak voor de leerkrachten en hun leerlingen een struikelblok in een motiverende omgang met literatuur? En vertaalt deze situatie op het terrein zo dan weer de zorgen, zo niet prioriteiten van de hoofdactoren in het moderne talenbeleid, waar vakkundig gezien didactici, taalkundigen en cultuur- en literatuurwetenschappers (helaas) zelden samen rond de tafel komen?

Het onderwerp moet bespreekbaar zijn, werd gedacht bij het samenstellen van dit themanummer, en er moeten denkpijpen en perspectieven geopend worden voor een nieuw debat rond het literair-culturele aanbod in het onderwijs Nederlands als vreemde taal, zeker in de aangrenzende taalgebieden. Zoals in het moedertaalonderwijs in het Nederlandse taalgebied, waar de rol van literatuur de laatste tijd weer onder de aandacht komt

¹¹ Volgens het genoemde belevingsonderzoek van de Nederlandse Taalunie vinden 70 à 80% van de bevroegde leerlingen in de aangrenzende regio's (Noord-Frankrijk en Duitsland inbegrepen) dat cultuur "nooit of hooguit af en toe wordt aangeboden" (p. 21). Ook de docenten vinden dat het culturele aspect meer aandacht verdient (vgl. p. 30).

te staan, wordt in de didactiek van het vreemdetalenonderwijs elders in de wereld al geruime tijd druk gedebatteerd over het aandeel van literatuur, de voor- en nadelen ervan, in het aanleren van een vreemde taal. Zo wordt in de Engelstalige wereld bijvoorbeeld sinds het einde van de XXe eeuw veel gepubliceerd over de verstrengeling van literaire competenties en literatuuronderwijs in de vreemde taal, over onderzoek en praktijk van literatuur en (vreemdetalen)onderwijs. Opvallend is dat binnen die context niet de vraag centraal staat of literatuur al dan niet gebruikt mag of kan worden in het vreemdetalenonderwijs, maar hoe ze gebruikt kan worden, vanuit welke doelstelling en met welke mogelijke aanwinst. In het verlengde hiervan kan men zich afvragen waarom het Nederlandse vreemdetalenonderwijs, alleszins in Franstalig België, achterblijft met de aandacht voor literatuur in de brede zin van het woord.

De uitgangsvraag bij dit themanummer was dan ook hoe literaire vaardigheden en taalcompetenties tegenwoordig geïntegreerd (kunnen) worden in het NVT-onderwijs, in het bijzonder (maar niet uitsluitend) aan gevorderde leerders van het Nederlands. Wat is de mogelijke inbreng van literatuur in het NVT-onderwijs vandaag de dag en wat valt er te zeggen over de specifieke ontwikkeling van literaire competenties in de vreemde taal, in het bijzonder voor verschillende doelgroepen van het Nederlands? Om zich in die problematiek te verdiepen, diende men de extramurale positie buiten het Nederlandse taalgebied niet uit het oog te verliezen en zich rekenschap te geven van het feit dat men hier vaker tussen twee stoelen zit: literatuurwetenschappers die in literatuurdidactiek gespecialiseerd zijn, houden zich voornamelijk met het literaire of culturele object zelf bezig, en laten de vreemdetaalcomponenten dikwijls buiten beschouwing. Daarnaast hebben didactici in het vreemdetalenonderwijs buiten het Nederlandse taalgebied binnen hun expertisegebied niet altijd aandacht voor de literaire cultuur. Een gevarieerde en inclusieve bundel samenstellen over deze thema's met betrekking tot een specifieke doelgroep was dan ook een kleine uitdaging. Het resultaat leest u hier. Het is lokaal en globaal en gaat over het lezen van verhalen bij jongeren, over universiteitsstudenten die in binnen- en buitenland Nederlands als vreemde of als tweede taal leren, er lessen poëzie, taalbeheersing of vertalen als onderdeel van hun opleiding krijgen, en met Nederlandse literatuur wel of (nog) niet weten wat te beginnen.

In de eerste bijdrage staat de vraag centraal waartoe literatuur, als specifieke soort van verhaalkunst, vandaag de dag kan dienen voor jongeren. Volgens Geert Vandermeersche en Ronald Soetaert dient het lezen van verhalen niet enkel gezien te worden binnen de ontwikkeling van identiteit. In

het onderwijs kunnen verschillende functies van literatuur samenkomen. Zo wordt de relevantie van literatuur hier ook in ethisch en pragmatisch opzicht beschouwd: door de contacten met andere verhalen, andere oordelen of andere lezers is literatuur ook een sociaal gebeuren, dat in een NVT-onderwijscontext via de cruciale rol van leesvaardigheid juist extra gestimuleerd kan worden. Daarbij pleiten de auteurs voor *free voluntary reading* (“vrij lezen”) en berusten ze zich op een bredere literaturopvatting die als leesmateriaal in de taal- of cultuurverwerving niet enkel “eenvoudige geleterdheid” maar ook allerhande media- en tekstgenres (zoals *graphic novels*) en nieuwe contexten voor literatuur (zoals digitalisering) insluit. Ten slotte wordt het lezen van literaire teksten nog als een bron van kennis beschouwd: niet enkel vanuit een traditioneel historisch, sociaal, of talig standpunt, maar ook als een manier van projecteren in andere omgangsvormen of cultuurspecifieke praktijken, die leerlingen-lezers extra kan motiveren bij het leren van een vreemde taal.

Barbara Kalla bestudeert in haar bijdrage het gebruik en de waarde van poëzie in taalcolleges voor anderstalige studenten. Eerst gaat ze in op inzichten inzake literatuurdidactiek in het hoger (academisch) onderwijs Nederlands als vreemde taal. Ze verwijst daarbij naar de noodzaak van geïntegreerd NVT-onderwijs, waarbij in functie van verschillende leerdoelen literair-culturele competenties en taalverwervingsprocessen hand in hand kunnen gaan. In tegenstelling tot een wijdverspreid idee wordt vanuit de praktijk beargumenteerd dat ook prille beginners van het Nederlands literaire teksten zoals gedichten aankunnen. Cruciaal voor de bepleite integratie van taal en literaire vaardigheden op academisch niveau is volgens Barbara Kalla om in de didactische werkvormen vanuit de literaire teksten zelf de leerders met de vaktaal en het kritische discours vertrouwd te maken. Voorts kan de ontwikkeling van literaire competenties ook tot een verbrede kennis van culturele conventies leiden. In het tweede en laatste deel van dit artikel worden er twee poëzies cursussen kritisch besproken: de betekenisgevende interactie tussen vorm en inhoud bij het lezen en bestuderen van de gedichten enerzijds, culturele overdracht en interculturele dynamiek, geactiveerd op basis van cultuurgebonden teksten en met positieve gevolgen op de leermotivatie anderzijds, vormen daarbij belangrijke aandachtspunten.

Vanuit haar jarenlange ervaring met NT2-studenten onderstreept Nicky Heijne – zich beroepend op het onderzoek van Bart Bossers over leesvaardigheid en leesbevordering bij NT2-leerders – het belang om veel te lezen, als de leerders sneller en beter willen kunnen lezen. De auteur bespreekt de voorwaarden om studenten aan het lezen te krijgen, waarom het van

belang is om (semi-)authentieke teksten te gebruiken en welke dan in het bijzonder geschikt zijn, ook rekening houdend met de specifieke rol van woordenschat bij leesmoeilijkheden in de vreemde taal. Tegen deze achtergrond blikte ze terug op De Leeswijzer, een instrument dat specifiek ontwikkeld werd om de moeilijkheidsgraad van een tekst te bepalen, grotendeels onafhankelijk van taalparameters, en om in begeleidend materiaal te voorzien ten einde buiten de klas of tijdens individuele opdrachten studenten aan het lezen te krijgen.

De twee laatste hoofdstukken uit dit nummer benaderen literatuur in de context van de vertaalopleiding of het onderwijs (literair) vertalen aan anderstaligen. Zo levert Jan Walravens aan de hand van significante voorbeelden uit zijn onderwijspraktijk een bijdrage tot een “(aan)gepaste” literatuurdidactiek in de vreemde taal. Hij opent zijn tekst met de constatering dat NVT-studenten in de vertaalopleiding – terwijl cultureel begrip voor hen juist onmisbaar is – oorspronkelijk weinig belangstelling voor Nederlandse literatuur opbrengen en een gebrek aan voorkennis vertonen. Op zoek naar verklaringen hiervoor merkt hij op dat literatuur in de geraadpleegde leerprogramma's niet als esthetisch object wordt benaderd. Zich afvragend vanuit welke functie(s) literatuur dan kan worden aangeboden, pleit Jan Walravens voor een functionele aanpak die teksten semiotisch analyseert en in verband brengt met de buitentekstuele werkelijkheid: literatuur moet helpen om de wereld te lezen, wat hij illustreert aan de hand van twee didactische sequenties. Ook hij roept ten slotte op om vaardigheden in het literatuuronderwijs niet te toetsen.

In de laatste bijdrage van dit nummer verkent Jane Fenoulhet andere dynamische manieren om literaire kennis – als “vorm van cultureel kapitaal” – bij te brengen aan studenten Nederlands als vreemde taal dan in de literatuurcolleges. Vanuit haar academische onderwijservaring met studenten literair vertalen ziet ze in het vertalen een flexibele vorm van literatuurdidactiek. Aangezien er in het curriculum steeds meer aandacht uitgaat naar interculturele vaardigheden, en literair vertalen een bij uitstek interculturele bezigheid is, die als vorm van cultuuroverdracht kan dienen bij studenten, activeert intercultureel vertalen een verbreding van de literaire kennis, omdat ze op een dynamische manier aansluiting heeft zowel bij de bron- als bij de ontvangende cultuur. Bij het vertalen vergt het lezen zelf bovendien een actieve omgang met literaire teksten, die reflectie en analyse niet uit de weg kan gaan – een ontwikkeling van literaire vaardigheden dus. Aan de hand van didactische voorbeelden uit de praktijk wordt dit pleidooi voor innovatie in de didactiek van de Nederlandse literatuur onderbouwd.



Verhaal, ga jij de klas maar in

Tot slot wil ik hier nadrukkelijk alle auteurs bedanken die bereid waren om hun expertise in hun desbetreffende vakgebied en hun praktijkervaring met inzicht en geduld te delen. Hopelijk kunnen hun beschouwingen inspiratie bieden voor allen die professioneel met het onderwijs van het Nederlands als vreemde taal en de onontbeerlijke culturele en literaire componenten ervan, bezig zijn. Een bijzonder woord van dank wil ik last but not least richten aan Johan Vanparys, hoofdredacteur van *nlf*, voor zijn vertrouwen in de eerste uren van dit project en zijn stille maar blijvende vriendelijkheid in moeilijkere tijden.

