

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

n/f 14

Vanparys, Johan; Vanasten, Stéphanie

Publication date:
2021

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Vanparys, J & Vanasten, S (eds) 2021, *n/f 14: Literatuur in het NVT-onderwijs Didactische aspecten*. n/f, vol. 14, Association des néerlandistes de Belgique francophone et de France.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



n/f

14







**Literatuur in het NVT-onderwijs
Didactische aspecten**

n / f

14

**Stéphanie Vanasten
(redactie)**

Deze uitgave kwam tot stand met subsidie van de Nederlandse Taalunie.

Nederlandse Taalunie

nû

Publié avec le concours de la Fondation Universitaire de Belgique.





Eerder verschenen:

- n/f1. *Huidige tendensen in het NVT-onderwijs en -onderzoek* (2002)
- n/f2. *Onderzoek en praktijk tussen twee talen* (2003)
- n/f3. *(Inter)culturele studies* (2003)
- n/f4. *Onderzoek en praktijk in de Franstalige neerlandistiek* (2004)
- n/f5. *De neerlandistiek in het digitale tijdperk* (2005)
- n/f6. (2006)
- n/f7. *De historische dimensie in de neerlandistiek* (2007)
- n/f8. (2008)
- n/f9. *Eddy du Perron, Indische Hollander in Wallonië* (2010)
- n/f10. *Prof of contra(stief)? Implicaties voor het NVT-onderwijs* (2011)
- n/f11. (2012)
- n/f12. (2014)
- n/f13. (2018)

ISSN 13777645

© 2021 Association des néerlandistes de Belgique francophone et de France

© 2021 artikelen: de auteurs

Redactie: Philippe Anckaert (Haute Ecole Francisco Ferrer), Ludo Beheydt (Université catholique de Louvain en Universiteit Leiden), Elisabeth Leijnse (Université de Namur), Hans Van de Velde (Universiteit Utrecht), Johan Vanparys (hoofdredacteur – Université de Namur)

Realisatie: uitgeverij Vantilt

Omslag en typografie: Martien Frijns

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.



Inhoud

Stéphanie Vanasten	Verhaal, ga jij de klas maar in	9
Geert Vandermeersche & Ronald Soetaert	In motiverend gezelschap: literatuur als <i>The Company We Keep</i> en lezen in NVT-onderwijs	21
Irena Barbara Kalla	Reductie of verrijking? Over poëzie als materiaal voor taalcolleges	37
Nicky Heijne	<i>De Leeswijzer</i>. Literaire teksten in het taalverwervingsonderwijs	57
Jan Walravens	“Ik lees wel graag, maar ik houd niet van literatuur”. Naar een (aan)gepaste literatuur- didactiek in de vertaalopleiding	69
Jane Fenoulhet	Mobiele studenten, mobiele teksten. Literair vertalen in het literatuuronderwijs	83
	Auteurslijst	95





n/f

Tijdschrift uitgegeven door de *Association des néerlandistes de Belgique francophone et de France*, met de steun van de Nederlandse Taalunie

Redactie: Philippe Anckaert (Haute Ecole Francisco Ferrer), Ludo Beheydt (Université catholique de Louvain, Universiteit Leiden), Elisabeth Leijnse (Université de Namur), Hans Van de Velde (Universiteit Utrecht), Johan Vanparys (hoofdredacteur, Université de Namur)

Met het tijdschrift n/f biedt de Association des néerlandistes de Belgique francophone et de France een platform voor wetenschappelijke en vakgerelateerde discussie onder neerlandici die in een Franstalige omgeving werkzaam zijn. We verwelkomen bijdragen uit alle wetenschapsgebieden die van belang zijn voor de neerlandistiek: taalwetenschap, toegepaste taalwetenschap, vertaalwetenschap, literatuurwetenschap, cultuurwetenschap en literatuurgeschiedenis, didactiek van het leren van het Nederlands als vreemde taal, en andere.

Ingezonden bijdragen worden door de redactie beoordeeld op relevantie voor het doelpubliek, wetenschappelijke en/of inhoudelijke kwaliteit, originaliteit, taalgebruik en tekststructuur. De voorkeur gaat uit naar artikelen die in het Nederlands zijn geschreven, hoewel stukken in het Frans of het Engels niet uitgesloten worden. Naast verslagen van wetenschappelijk onderzoek, komen ook meer praktijkgerelateerde bijdragen in aanmerking.

Auteurs kunnen hun tekst per elektronische post opsturen naar johan.vanparys@unamur.be. Zij worden verzocht gebruik te maken van de richtlijnen voor auteurs (www.anbf.be). Elk ingezonden stuk wordt beoordeeld door twee of meer leden van de redactie, die ook externe adviseurs kunnen raadplegen. Zij behouden zich het recht voor om wijzigingen voor te stellen, of een artikel te weigeren omdat het niet geschikt is voor het doelpubliek van n/f.



Zoals je tegen een ziek dochtertje zegt:
mijn miniatuurmensje, mijn zelfgemaakt
verdrietje, en het helpt niet;
zoals je een hand op haar hete voorhoofdje
legt, zo dun als sneeuw gaat liggen,
en het helpt niet:
zo helpt poëzie

(Herman de Coninck)



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 buurttaalregio’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, handelende, 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 literatuuropvatting 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 leesmoelijkheden in de vreemde taal. Tegen deze achtergrond blikt 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.





In motiverend gezelschap: literatuur als *The Company We Keep* en lezen in NVT-onderwijs

Geert Vandermeersche & Ronald Soetaert
Universiteit Gent

I

The Company We Keep als metafoor voor de literatuurles

In *The Company We Keep. An Ethics of Fiction* uit 1988 beschrijft literatuurtheoreticus Wayne C. Booth zijn eerste leesontmoeting met de personages uit James Joyce's *Ulysses*: "When as a nineteen-year-old I first read the passage, in my often baffled but exhilarated plunge through the novel, I felt completely outclassed" (Booth 1988: 274). Echter, in plaats van het pedante personage Stephen af te wijzen of het boek weg te leggen vanwege te moeilijk, roept het lezen bij Booth een verlangen op: "The young reader I was did not only *aspire* to think like Stephen, he *did* think like Stephen, *as he read* – to the degree that he understood him at all" (id.: 275). Met andere woorden, *Ulysses* presenteerde Booth een beeld van wie hij wou zijn als lezer, een richtpunt voor zijn leren (zijn). Literatuur lezen kan de lezer motiveren om dingen te proberen te begrijpen die op dat moment nog buiten zijn vermogen liggen en vormt hem tot een beter mens. Het is een vaak bekritiseerde mythe in de moderne cultuurwetenschap: het lezen van hoge literatuur verandert lezers ten goede, vergroot hun taal- en cultuurbeheersing, en maakt hen tot kritische burgers of weldenkende mensen (oftewel de idee van *Bildung*).

Booth duidt echter op een veel breder fenomeen: het zijn verhalen in allerlei vormen die ons denken en handelen beïnvloeden, ten goede of ten slechte. Hij vertrekt daarbij van de vaststelling dat "fictions [are] the most

powerful of all the architects of ours souls and societies” (id.: 39). Verhalen kunnen allerlei verlangens in ons oproepen: het verlangen naar het einde van de plot, het verlangen het mysterie op te lossen, het verlangen om te zijn zoals het hoofdpersonage, het verlangen om meer te weten en de verhaalwereld te begrijpen, misschien zelfs het verlangen om ons leven te veranderen. We willen het soort lezer zijn die het verhaal begrijpt, of die het verhaal ons vraagt om te zijn. Dit noopt ons als lezers, kijkers, en consumenten van verhalen in alle mogelijke media tot een aantal ethische vragen, waaronder “am I willing to be the kind of person that this story-teller is asking me to be?” (ibid.). Ondanks enige scepsis over de uitsluitend positieve invloed van literatuur op identiteitsvorming, moeten we in literaire kritiek en onderwijs het mogelijke belang van verhalen onderzoeken, zoals Booth stelt: “if the powerful stories we tell each other really matter to us – and even the most skeptical theorists imply by their practice that stories do matter – then a criticism that takes their ‘mattering’ seriously cannot be ignored” (id.: 4). Het leidt Booth ertoe om de ethische en pragmatische functie van lezen weer centraal te stellen in literatuurkritiek en -onderwijs.

Booth is zich er uiteraard van bewust dat literatuur op verschillende manieren iets kan betekenen voor lezers, en elke lezer kan die voor zichzelf bepalen. Wat ook de bedoeling van de auteur moge zijn – een tekst gemaakt als didactisch of als een esthetisch object –, de lezer kan een eigen invulling geven aan wat hij leest. Hierin volgt Booth één van de moeders van de *reader response theory*, die zo’n grote invloed had op moderne literatuurdidactiek, Louise M. Rosenblatt. Zij stelt dat lezers kunnen kiezen uit twee manieren om teksten te benaderen: enerzijds als een esthetische transactie, anderzijds als ‘*effere*nt’, waarmee zij, in de woorden van Booth, bedoelt: “readings that are motivated mainly by a search for something to ‘carry away’ [...] for some practical guidance, or for some special wisdom, or for some other useful ‘carry-over’ into non-fictional life” (id.: 13). Literatuur kan dus benaderd worden als een bron van kennis. Het heeft geen zin om in het lesgeven één van de twee manieren af te wijzen: het is zelfs vaak zo dat ze elkaar kunnen versterken.

We bepalen de waarde van verhalen echter niet helemaal individueel, in een vacuüm los van de appreciaties van andere lezers. Dit brengt ons bij twee verwante metaforen die Booth naar voren schuift om dit soort lezen te duiden. De eerste metafoor van Booth onderschrijft de idee dat we verhalen nooit lezen of interpreteren zonder invloed van buitenaf. We beoordelen de waarde van verhalen “by experiencing them in an immeasurably rich context of others that are both like and unlike them” (id.: 70). Zo’n contextuele



In motiverend gezelschap: literatuur als *The Company We Keep*

beoordeling wordt niet enkel bepaald door de verhalen die een lezer in het verleden las, maar ook door communicatie met andere lezers met wie hij of zij sprak en de oordelen die ze met hem of haar deelden. Literaire appreciatie is dus een sociaal gebeuren, waarin het beeld van de louter solitaire lezer – Marcel Proust beschreef lezen als “dat vruchtbare wonder van communiceren in de schoot der eenzaamheid” (Proust 1993: 29) – moet worden gere-latieveerd. Booth noemt dit proces van vergelijking met andere verhalen en lezers *co-duction*. Dit houdt eveneens in dat literatuuronderwijs kan beschreven worden als een conversatie over de zin en betekenis van verhalen, over onze oordelen van verhalen, waarin we gesterkt, maar evengoed gecorri-geerd kunnen worden. Lezers moeten zich dus eveneens oefenen in het communiceren en beargumenteren van hun inzichten en meningen over literatuur.

Daaruit vloeit een tweede, zeer verwante metafoor voort: literatuur als *the company we keep*. Deze beschrijving zet zich af tegen de dominante, aca-demische manier van lezen, die vooral de nadruk legt op het decoderen van teksten. Eerder, stelt Booth, kunnen we verhalen zien “not as puzzles or even as games but as companions, friends” (Booth 1988: 175). Door in conversatie te gaan met verhalen brengen we ze in een kring van vriend-schap, en dus kunnen we auteurs en personages als mogelijke vrienden beschouwen. Net als mensen in onze niet-fictionele levens, kunnen deze “vrienden” voorbeelden zijn van hoe het (niet) moet: we kunnen ons immers inleven in verschillende virtuele rollen. Zo’n identificatie kan ook als een soort ‘oefening’ in leven beschouwd worden. Fictie vormt dan als het ware een laboratorium voor gedrag, mogelijke acties en reacties op bepaalde gebeurtenissen in een menselijk leven (liefdesverdriet, rouw, ...). In het geval van het lezen van boeken uit een andere cultuur of taal betekent dit dus zeer letterlijk een kennismaking met andere omgangs-vormen en cultuurspecifieke praktijken. Literatuur kan ons motiveren om ons eigen leven met een andere blik te bekijken of in de schoenen van een personage uit een andere cultuur rond te lopen. Lezen wordt als dusdanig ook een manier van leren.

Alhoewel dit idee zeer abstract lijkt, en los lijkt te staan van taalonder-wijs, zijn er diepe verwantschappen met andere opvattingen over litera-tuur- en vreemdetalendidactiek. We willen in dit artikel aantonen dat het lezen van verhalen niet enkel gezien moet worden binnen de ontwikkeling van identiteit, maar dat het lezen van literaire werken ook het leren van een (tweede) taal beïnvloedt en kan ondersteunen: met andere woorden, het lezen van verhalen vormt een motiverende context voor het leren van taal. We focussen, later in de tekst, op twee nieuwe uitdagingen in deze

n/f 14

visie voor taal- en literatuuronderwijs: de visuele vorm van literatuur die we *graphic novels* of (om een bredere term te gebruiken) *strips* noemen, en de digitalisering van literatuur.

2

Literatuurdidactiek en *Free Voluntary Reading* in vreemdetalenonderwijs

Booths ideeën brengen ons via indirecte weg bij een belangrijk principe van de literatuurdidactiek zoals we die vinden in boeken als Jeffrey Wilhelms *Engaging Readers and Writers with Inquiry* (2007); Jeffrey D. Wilhelm en Michael W. Smiths *Fresh Takes on Teaching Literary Elements: How to Teach What Really Matters About Character, Setting, Point of View, and Theme* (2010); en Richard Beach, Deborah Appleman, Susan Hynds en Jeffrey Wilhelms *Teaching Literature to Adolescents* (2de editie, 2011). Wilhelm en Smith stellen dat (literaire) teksten door leerlingen moeten gebruikt worden om kritisch de ‘teksten’ van hun eigen leven te bekijken (Wilhelm en Smith 2010: 34). Leerlingen raken gemotiveerd door verhalen die aansluiten bij hun leefwereld, en dit kan gebeuren op allerlei verschillende manieren, maar de leraar moet ook proberen om zo tot een kritische reflectie op literatuur, leven en de relatie tussen de twee te komen. Taalonderwijs heeft nog steeds de taak om leerlingen kritisch naar taalgebruik te laten kijken: hoe wordt taal ingezet in verschillende situaties en hoe wordt de realiteit gevormd en vervormd door taal?

Daarenboven noopt de verandering van enkelvoudige geletterdheid naar de competenties van meervoudige en kritische geletterdheden ons, als leerkrachten, tot het gebruik van “all the texts at your disposal: print literature (fiction, non-fiction), the texts of popular culture (magazines, television shows, videos, graphic texts), and electronic texts (web searches, fan sites, blogs, wikis, author pages)” (id.: 34). Het heeft geen zin meer om bepaalde media a priori uit te sluiten om leerlingen te engageren in het leren van taal en literatuur als die teksten helpen in de cultuur- of taalverwerving. In dit alles is deze nieuwe literatuurdidactiek geïnspireerd door het werk van de zogenaamde New London Group (1996), meer bepaald in hun baanbrekend artikel “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”. Hierin stellen de auteurs onder andere dat taalonderwijs rekening moet houden met “the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies [...] and the plurality of texts that circulate” en met “the burgeoning variety of text

In motiverend gezelschap: literatuur als *The Company We Keep*

forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms [...] such as visual images and their relationship to the written word” (New London Group 1996: 61).

Op vlakken van werk, publiek en privéleven benadrukt deze *pedagogy of multiliteracies* een bredere vorm van leren, lesgeven en ontwerpen van leeromgevingen, die moeten gezien worden als sociaal en contextueel bepaald. De ideeën van Wayne Booth benadrukten eveneens zo’n brede vorm van (informeel) leren binnen een gemeenschap van lezers: zo zag hij alle teksten als essentieel didactisch, bijvoorbeeld in het aanleren van nieuwe metaforen of wereldbeelden. Booths beschrijving van literatuur kan ook uitgebreid worden naar andere media, omdat het bovenal steunt op narratieve principes (oproepen van verlangens in plotstructuren, personages, ...) die we terugvinden in andere media (zie bijv. David Richter, “Keeping Company in Hollywood: Ethical Issues in Nonfiction Film”, 2007).

Wayne C. Booths theorie en de beschrijving van zijn eigen leeservaring, en de hierboven vermelde literatuurdidactiek duiden ook op de motiverende kracht van verhalen en lezen zelf: als we het juiste verhaal in handen hebben, willen we vanuit een interne motivatie meer weten over de plot, de personages, de taal, of de verhaalwereld. Deze kracht van lezen sluit aan bij de theorie van taalkundige en expert in vreemdetalenonderwijs Stephen D. Krashen over (*second*) *language acquisition*. Hij schoof de zogenaamde “input hypothesis” of “comprehension hypothesis” naar voren. Deze stelt, kortweg, dat mensen een (tweede) taal verwerven door begrijpbare inhoud tot zich te nemen die zich iets boven hun huidige niveau bevindt en door betekenisvolle interactie te hebben in die taal. Het veronderstelt dat we taal leren in dialoog met andere mensen (of met teksten), maar ook dat we er ons op toe leggen om een betere taalgebruiker (oftewel lezer) te worden dan we al waren. Het bewuste leren van regels van de grammatica komt pas later en bouwt steeds verder op wat spontaan verkregen werd (*acquisition*).

Binnen de verwerving van een vreemde taal stelt Krashen dat (*extensive*) *free voluntary reading* (vrij lezen) een belangrijke plaats inneemt, omdat het “an effective way of increasing literacy and language development, with a strong impact on reading comprehension, vocabulary, grammar, and writing” is (Krashen 2003: 15). Literatuur lezen motiveert ons om de rol van een ‘betere taalgebruiker’ op te nemen door taaluitingen te proberen begrijpen die net boven ons huidige niveau liggen. Daarnaast wordt een taal makkelijker geleerd als dat proces leuk is, wat alweer bewijst dat de motivatie die een boek oproept bij de lezer een belangrijk element is in het

nlf 14

leren van taal aan de hand van het lezen van verhalen. In zijn artikel “We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading” stelt Krashen, na uitgebreid onderzoek te hebben gepresenteerd over de effecten van lezen op de uitbreiding van woordenschat en de kennis van spelling, dat “the pedagogical implications are obvious: we are teaching vocabulary and spelling, as well as the rest of language, the hard way. (Even if it were shown that conscious learning was as good as acquisition, or even twice as efficient, I would still prefer comprehensible input: an hour of pleasure reading is far preferable to thirty minutes of drill.)” (Krashen 1989: 454). Verder stelt Krashen ook dat vrij lezen een deel van de oplossing van twee problemen kan zijn: “making the transition from the elementary level to authentic language use, and from “conversational” language ability to ‘academic’ language ability.” (Krashen 2003: 15). Lezen dient dus een belangrijke plaats te krijgen binnen het NVT-onderwijs omdat het de overstap naar een vloeiender en uitgebreider taalgebruik, en naar andere taalpraktijken binnen andere contexten kan ondersteunen.

2.1

Graphic Novels als Literatuur

Bovenstaande inzichten over meervoudige geletterdheden in de literatuurdidactiek kunnen we ook plaatsen binnen grotere veranderingen in de Westerse mediaconsumptie, die globaal gezien “the broad move from the now centuries-long dominance of writing to the new dominance of the image” (Kress 2003: 1) ondergaat. Hand in hand met deze transformaties, zien we ook dat het geschreven boek niet langer het dominante medium is voor de disseminatie en vergaring van kennis. In de jaren '80 en '90 bleek de discussie in academische kringen over literatuurdidactiek en -curricula te focussen op de in- of exclusie van bepaalde boeken en groepen in de literaire canon, gebaseerd op hun thematische en/of ideologische perspectieven. Echter, zo stelt ook John Guillory in zijn *Cultural Capital* (1993), dit waren de foute vragen: we dienen ons eerder de vraag te stellen wat de waarde van literatuur is voor de leerling. De discussie over welke boeken op het curriculum moesten, verhulde het diepere probleem dat de relevantie van romans voor studenten niet langer zo vanzelfsprekend was.

Daarenboven worden we ons er door nieuwe media en digitalisering meer en meer van bewust dat cultuur bestaat uit verschillende media en genres, en dat onze tijden geen uitzondering zijn op vroeger. Zo stelt ook

In motiverend gezelschap: literatuur als The Company We Keep

cultuurfilosoof Mikko Lehtonen dat “language and culture have been multimodal since the beginning of history [...] different media have been inter-related in terms of both structure and content, [which] has been a blind spot to the human sciences” (Lehtonen 2002: 72). Het debat over de invloed van ons veranderende medialandschap op literatuurcurricula mag zich niet langer beperken tot het al dan niet opnemen van populaire cultuur in de lessen, als zoethoudertjes of ter opleuking van de les. Literatuur kan meer en meer gezien worden als een speciale soort van verhaalkunst, die we nog steeds vaak terugvinden op het gedrukte papier van boeken, maar die evengoed emigreert naar ander media (zie bv. filmadaptaties), verschijnt op verschillende dragers (zie bv. de e-readers) en leentjebuurt speelt bij andere genres of media (zie bv. de invloed van de visuele kunsten op literaire vertelstijlen).

De graphic novel of striproman is zo’n nieuw genre dat zeer specifieke uitdagingen stelt aan traditionele vormen van literatuurdidactiek, maar dat een bepaalde groep van leerlingen misschien wel kan motiveren of dat beter aansluit bij hun leefwereld. Misschien kan de graphic novel voor een groep leerlingen wel een *company we keep* blijken, terwijl de traditionele roman daar voor deze jongeren (voorlopig) nog niet in slaagt. Zoals Tabachnick stelt in de inleiding tot *Teaching Graphic Novels*: “literature pedagogy now finds itself confronted with highly sophisticated visual as well as textual material that has sprung out of the most unexpected of sources – the comics” (Tabachnick 2009: 1). Strips zijn natuurlijk een voorbeeld bij uitstek van de observatie dat “we are in the midst of a cognitive shift and reading today has become a hybrid textual-visual experience, as witnessed by the inescapable presence of the Internet, Powerpoint, cell phone screens, and the numerous full-color illustrations and photographs now found in newspapers” (id.: 4). De vraag blijft echter hoe al die elementen op een productieve manier ingezet kunnen worden in literatuur- en taalonderwijs. We volgen Hilde Van den Bossche dat je als leraar “met strips beschik[t] [...] over mogelijkheden om bij verschillende leergebieden aan te sluiten en zo geïntegreerd te werken: taal, beeld, wereldoriëntatie en muzische vaardigheden. Je spreekt vaardigheden in een breed kader aan en kan op verschillende niveaus werken: beschrijvend, structurerend en beoordelend. Kortom: binnen het onderwijs en in de klas is er een relevante en zinvolle plek voor strips.” (Van den Bossche 2010: 51).

Deze integratie is al een kenmerk van het genre van de strip zelf, die beschreven kan worden als een specifieke combinatie van woorden en beelden. De symbiose van deze twee “talen” is vaak de kracht van de strip:

“comics are a key instance of the cooperation between different modes in narrative [...] [comics] cut across the categorical distinctions between words and images and their functions” (Kukkonen 2011: 36-37). Anderzijds maakt deze combinatie het ook moeilijk voor lezers die opgevoed zijn met “traditionele” gedrukte teksten: “there is a tendency for readers who come from literary backgrounds to read over design, as though the artwork existed only to render the plot visible [...] while readers with design backgrounds often see the art as existing in a narrative void, an end in itself.” (Rosen 2009: 58). Daarenboven dagen strips ook vaak de gewoonten van literaire lezers uit: “comics challenge most of the ways we learned to read: left to right, top to bottom, linearly, and progressively” (ibid.). Men moet, om de strip goed te begrijpen, dus een goede lezer van zowel woord als beeld zijn. Het is eveneens een verandering die lezers ondervinden in het digitale lezen op tablets en computers.

Voor het leren van taal is de combinatie van woord en beeld alvast een voordeel. Stephen Krashen stelt immers dat we taal begrijpen “by utilizing context, extra-linguistic information, and our knowledge of the world” (Krashen 1982: 54). De beelden vormen een context voor, een visualisatie of een verklaring van wat de woorden betekenen: “pictures offer context clues that help make written text and, hence, the words for word study understandable” (Cary 2004: 101). Krashen pleitte zelf voor het gebruik van strips in zijn *The Power of Reading* (2004). Anderen zien strips dan weer als het perfecte gereedschap om “the ambiguity, vagueness and downright sloppiness of spoken English” (Cary 2004: 101) te begrijpen.

Op de relatie tussen literatuur en strips is al vaak (zie bv. Versaci, *This Book Contains Graphic Language: Comics as Literature*, 2007) gewezen. Het gebeurt met grote frequentie dat literaire inhoud geadapteerd wordt in strips: vele werken uit de literaire canon werden verstript. In de laatste decennia hebben de makers van *graphic novels* echter hun werk in een nieuwe relatie met literatuur geplaatst. In de Angelsaksische cultuur is er een groeiend aanbod van strips die op complexe wijze verwijzen naar literatuur. Het wordt gekarakteriseerd door een reflectie op oudere genres van zowel strips als literatuur (bv. de queeste of de deconstructie van de superheld in Alan Moore’s *Watchmen*), op culturele conventies (bv. Amerikaanse waarden) en op narratieve praktijken in het algemeen (bv. het maken van een autobiografie in Alison Bechdel’s *Fun Home*). Deze *graphic novels* “foreground these retellings and revisionings, as new writers constantly reinvent characters, the characters’ motivations, their stories, and even their worlds” (Taylor 2009: 172). We vinden hier dus een interessante manier om culturele geletterdheid en kennis over een andere cultuur over te dragen.



2.2

Vignette #1: Strips in taalonderwijs

De introductie van de graphic novel in het NVT-onderwijs kan dus een belichaming vormen van de idee van meervoudige geletterdheden, en leerlingen motiveren vanuit lectuur die aansluit bij hun leerwereld. Er moet echter steeds een besef zijn van de voor- en nadelen bij de implementatie van nieuwe genres. Daarom zullen we enkele ideeën en suggesties voor de lespraktijk met strips uit theorie en praktijk geven. We kunnen daarbij verwijzen naar een aantal (academische) publicaties, die praktijkvoorbeelden geven van het gebruik van strips in moedertaalverwerking: Stephen E. Tabacknicks *Teaching the Graphic Novel* (2009); Michael Bitz *When Commas Meet Kryptonite* (2010); Katie Monnins *Teaching Graphic Novels* (2010), Stephen Cary's *Going Graphic* (2004); en Jan Cumps en Kurt Morissens' *Laat ze Strips Lezen* (2007).

Eén van de eerste valkuilen zou wel eens de definitie van het genre zelf kunnen blijken. Definities zijn immers steeds tactisch, en verbergen ook waardeoordelen over wat goed is en wat niet. Zo veronderstelt het label 'graphic novel' dat we hier te maken hebben met iets kwalitatiefs beter dan de gewone 'strip'. Verder duidt de term 'graphic novel' zelf op een streven om de kwaliteit van zijn grotere broer, de roman, te bereiken. Douglas Wolk stelt dat "if you try to draw a boundary that includes everything that counts as comics and excludes everything that doesn't, two things happen: first, the medium always wriggles across that boundary, and second, whatever politics are implicit in the definition always boomerang on the definer" (Wolk 2007: 17). Een eerste raad voor leerkrachten is dus "don't get bogged down in definitions" (Witek 2009: 219). Ten tweede is het belangrijk om als leerkracht goed in te schatten welke terminologie de leerlingen moeten kennen om de strip te begrijpen en welke termen ze na de les moeten onthouden. Het genre van de strip creëert een eigen discours (net als de roman) en heeft een heel arsenaal aan nieuwe termen. Het is de taak van elke leerkracht om voor zichzelf uit te maken welke van de volgende termen hij dient uit te leggen aan zijn studenten: *panel*, *gutter*, *splash page*, enz.

Concreet vinden we een uitgebreide verzameling aan suggesties voor het onderwijs in de beperkte maar groeiende literatuur over de implementatie van strips. Ten eerste kunnen leerlingen scripts creëren bij 'woordloze' strips in de vorm van een geschreven tekst of een spreekoefening. De afbeeldingen dienen als leidraad en ondersteuning. Tegelijkertijd moeten leerlingen hun capaciteiten voor verhaalanalyse ('wat gebeurt er hier?'),



nlf 14

woord/beeldanalyse ('wat wordt er hier afgebeeld?'; 'hoe verhouden mijn woorden zich tot de beelden?') aanwenden en moeten ze letten op de algehele coherentie. Ten tweede kunnen strips gebruikt worden als bestaande "story-boards" voor spreekoefeningen die uitweiden over de inhoud en het verdere verloop van het verhaal. Een derde mogelijkheid is het bedenken van onderschriften bij kortere striptekeningen: deze oefening steunt op het gevoel van de leerlingen voor originaliteit en algemeen begrip van het verhaal en de taal. Een vierde mogelijkheid is de idee van 'opvulling': leerlingen moeten eerder verwijderde tekst uit de tekstballonnen weer opvullen, zodat die past binnen het verhaal. Een moeilijke stap kan zijn om de dialogen of teksten grappig of ironisch te maken: dit dwingt leerlingen na te denken over de combinatie van woorden en beelden. Als laatste mogelijkheid is er de idee om stripadaptaties van literatuur te vergelijken met hun origineel, en te analyseren hoe woord werd omgevormd in beeld: hoe vertelt een schrijver zijn verhaal met woorden; hoe vertelt de tekenaar/scenarist datzelfde verhaal met beelden? Dit zijn allemaal mogelijkheden om vanuit het begrip van verhalen en de motivatie door het lezen leerlingen een extra oefening te geven in het aanleren van een taal.

Twee waarschuwingen zijn hier wel op hun plaats. Veel hangt af van het taalniveau van de leerlingen. Daarnaast kunnen leerkrachten de 'authentieke' inhoud van strips niet op dezelfde manier gebruiken als de gecontroleerde woordenschatteksten die men terugvindt in handboeken. Gerichte woordstudie wordt zeer moeilijk wanneer men strips (of enig ander authentiek literair materiaal) gebruikt.

2.3

Vignette #2: Digitalisering in literatuuronderwijs

We legden al uit dat leerkrachten naast het traditionele boek vaak worden geconfronteerd met nieuwe vormen en contexten waarin we literatuur vandaag terug kunnen vinden (zie ook de populariteit van (literaire) blogs en internetfora, en nieuwe formats zoals e-books en apps op tablets). Daarnaast zoekt de 'gewone' lezer de relevantie van literatuur en het bijhorende leesplezier niet enkel 'binnen', maar ook 'buiten' het boek: bv. in digitale of face-to-face leesgroepen. We kunnen stellen dat Wayne C. Booths ideeën hier misschien wel een nieuwe invulling krijgen. De discussies over literatuur, en dus de zoektocht naar de persoonlijke relevantie van literatuur en van leesplezier, vinden we in toenemende mate terug op digitale, sociale leesplatformen. Deze sociale media profileren zich als



In motiverend gezelschap: literatuur als *The Company We Keep*

de plek voor lezers om hun interpretaties en bevindingen te delen (bv. Goodreads, Iedereen Leest, ...); zo vormen ze als ware het een *company we keep*.

In onze lessen in de lerarenopleiding voor toekomstige taalleerkrachten aan de Universiteit van Gent introduceren we elk jaar een verhaal (film, roman, of theaterstuk) dat ons helpt om te reflecteren op taal- en literatuuronderwijs en de rol van de leraar in dit proces. We gebruiken dus verhalen die aansluiten bij de (toekomstige) leefwereld van onze studenten: hun werk als taalleerkracht. Onze hypothese bij deze implementaties is steeds dezelfde: “using narratives is an interesting way to invite pre-service teachers to explore their values and to bring these values to full consciousness” (Mottart, Vanhooren, Rutten & Soetaert 2009: 494). Deze aanpak is zeker niet uniek, ook andere lerarenopleiders maken gebruik van verhalen om hun student-leerkrachten op te leiden. Mary Kooy richt in haar lessen ware ‘boekenclubs’ op om zo haar beginnende leerkrachten professionele kennis te laten (co)construeren: “Stories help to structure and make sense of complex teaching worlds as they help to understand what it means to enter the profession” (Kooy 2006: 672). Vooral voor toekomstige taalleerkrachten is deze aanpak gepast, omdat “language teachers have active and lifelong reading stories. They know not only what stories are but understand what stories do. Indeed, many English/Language Arts teachers chose their career because it involves narrative” (id.: 662).

Naast dit idee dat verhalen een gereedschap kunnen zijn om te reflecteren op onderwijs wilden we in 2012 ook Booths idee van de *company we keep* implementeren. Hiervoor maakten we gebruik van het digitale, sociale leesplatform *Bookglutton* (ondertussen buiten werking). Fragmenten uit de roman werden digitaal gescand en online geplaatst. Door passages uit de tekst te selecteren, konden studenten interessante ideeën annoteren met hun eigen bemerkingen en in discussie treden met andere studenten. Deze aanpak is dus zeker ook te transponeren naar het taalonderwijs. In 2012 kozen we voor de roman *Schoolpijn* van Daniel Pennac. Hierin vertelt Pennac zijn eigen verhaal: zijn verleden als slechte leerling en zijn transformatie tot leerkracht Frans. Een rode draad doorheen het boek is het leren van taal, het taalgebruik van leerlingen en leraren (hoe de één praat over de andere), en het woordgebruik van literatuur, politiek, instituties en commercie. Naast de interessante inhoud zien we de roman ook vaak verschijnen in het onderwijskundig debat (zie Masschelein en Simons 2010): enerzijds om te reflecteren op hoe “werkelijkheid en verwachting conflicteren met grote consequenties voor het plezier in leren van de leerling” (van de Kant



nlf 14

& van Stralen 2009: 493), anderzijds om studenten “in te leiden in de pedagogische traditie” (Pols 2011: 34) door te reflecteren over de motivaties van de personages.

In onze lessen lieten we studenten het boek lezen. Ze moesten twee fragmenten kiezen die hen interessant leken: één fragment over onderwijs in het algemeen en één fragment specifiek over taal- en literatuuronderwijs. Daarbij moesten ze de volgende vragen beantwoorden: “a) Analyseer deze representatie van onderwijs in het algemeen en van taal- en literatuuronderwijs specifiek; b) Relateer dit fragment aan inzichten uit theorie en aan je persoonlijke ervaringen; c) Hoe kun je de gedachte dat literatuur een gereedschap kan zijn om te reflecteren over onderwijs zien in de tekst, met aandacht voor zowel negatieve als positieve aspecten?”. Met deze gekozen fragmenten en antwoorden gingen wij dan weer aan de slag. Op het sociale leesplatform Bookglutton was het mogelijk om fragmenten op te laden. In een zijpaneel van dit tekstfragment kreeg je als gebruiker de mogelijkheid om per paragraaf opmerkingen te schrijven. Samen met collega Joachim Vlieghe plaatsten we de vier populairste fragmenten op deze website, en verdeelden de studenten in vier groepen. Aan de hand van enkele motiverende vragen bij elk van de fragmenten startten we een digitale leesgroep, waarin studenten hun oordeel over Schoolpijn konden confronteren met de mening van andere studenten. Door de digitale discussie waren we als lerarenopleiders in staat om Wayne Booths idee van co-duction te implementeren en met de tekst als het ware naast ons te reflecteren op taalgebruik in de les, van de leerlingen en de school als instituut.

3

Conclusie

De verschuiving naar het nut van literatuur

Het gebruik van literatuur voor andere doeleinden dan het verkrijgen van een esthetische ervaring werd vaak streng afgekeurd in academische kringen. Daar lijkt het laatste decennium verandering in te zijn gekomen met de opkomst van heel wat publicaties die breder kijken naar de motivaties van waarom we lezen en naar de effecten van dat lezen. Het is van belang dit meer pragmatische gebruik te zien als een legitieme toevoeging in hoe we literatuur benaderen. In haar boek *Uses of Literature* (2008) plaatst Rita Felski de nood aan een meervoudige opvatting over het ‘gebruik’ van literatuur expliciet in onderwijskundige context: zij ziet grote groepen stu-



In motiverend gezelschap: literatuur als *The Company We Keep*

denten “migrating in droves toward vocationally oriented degrees in the hope of guaranteeing future incomes to offset sky-rocketing college bills” (Felski 2008: 2). De taak van de taalleerkracht bestaat erin “[to] make a case for the value of what we do” en “[to] come up with rationales for reading and talking about books without reverting to the canon-worship of the past” (ibid.). Dit betekent dat wij, als leerkrachten, een opdracht hebben: “to engage seriously with ordinary motives for reading” (id.: 14). Met andere woorden, wat motiveert lezers om te lezen en wat doet het lezen van literaire verhalen met hen?

De functie die wij in dit artikel hebben proberen naar voren te schuiven, is dat literatuur kan fungeren als een bron van kennis: historische kennis, sociale kennis, maar ook – waarom niet – talige kennis. Felski stelt immers dat veel romans net een veelheid aan stemmen en dialogen bevatten: “Immersing themselves in a sea of linguistic styles and registers, [novels] draw attention to idiosyncratic and idiomatic word choices, highlight the rhythms and cadences, stutters and stresses, the quasi-tactile and tangible qualities of particular types of speech. One way literature makes us think is through its exercise of verbal virtuosity, its demand that we adapt our minds to multiple lexicons and modes of expression that encompass alternative ways of making sense of experience” (id: 94). Omdat het juiste verhaal de lezer motiveert om verder te lezen zet het boek de lezer ook aan om de taal, de conventies en de wereld van dat verhaal te willen begrijpen. Daarom kan het lezen van verhalen een motiverende context voor het leren van taal zijn. Zelfs in graphic novels en gedigitaliseerde vormen van literaire discussie zijn er interessante mogelijkheden voor het gebruik van literatuur in taalverwerving. Immers, het is door onze gedeelde drang naar verhalen dat we leren hoe anderen spreken en hoe andere talen werken, en dat alles via lectuur die ons motiveert om met plezier verder te lezen.

Bibliografie

- BEACH, R., D. APPLEMAN, S. HYNDS & J. WILHEM (2011) *Teaching Literature to Adolescents*, New York: Routledge, 2de editie.
- BITZ, M. (2010) *When Commas Meet Kryptonite: Classroom Lessons from the Comic Book Project*, New York: Teachers College Press, Columbia University.



- BOOTH, W. C. (1988) *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*, Berkeley: University of California Press.
- BOOTH, W. C. (1998) "The Ethics of Teaching Literature", in *College English* 61/1: 41-55.
- CARY, S. (2004) *Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom*, Portsmouth: Heinemann.
- CUMPS, J., & K. MORISSENS (2007) *Laat Ze Strips Lezen! Informatie en suggesties voor school, thuis en bibliotheek*, Leuven: Acco.
- FELSKI, R. (2008) *Uses of Literature*, Malden: Blackwell Publishing.
- GUILLORY, J. (1993) *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago: University of Chicago Press.
- HYVÄRINEN, M. (2008) "'Life as Narrative' Revisited", in *Partial Answers: Journal of Literature and the History of Ideas* 6/2: 261-277.
- KOBY, M. (2006) "The Telling Stories of Novice Teachers: Constructing Teacher Knowledge in Book Clubs", in *Teaching & Teacher Education: an International Journal of Research and Studies* 22/6: 661-674.
- KRASHEN, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. (1989) "We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis", in *The Modern Language Journal* 73/4: 440-464.
- KRASHEN, S. D. (2003) *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*, Portsmouth: Heinemann.
- KRASHEN, S. D. (2004) *The Power of Reading: Insights from the Research*, Westport: Libraries Unlimited.
- KRESS, G. R. (2003) *Literacy in the New Media Age*, London: Routledge.
- KUKKONEN, K. (2011) "Comics as a Test Case for Transmedial Narratology", in *Substance* 40/1: 34-52.
- LEHTONEN, M. (2002) "On No Man's Land: Theses on Intermediality", in *Communication Abstracts* 25/1: 71-84.
- MASSCHELEIN, J., & M. SIMONS (2010) "The Hatred of Public Schooling: the School as the 'mark' of Democracy", in *Educational Philosophy and Theory* 42: 666-682.
- MONNIN, K. (2010) *Teaching Graphic Novels: Practical Strategies for the Secondary ELA Classroom*, Gainesville: Maupin House Publishing.
- MOTTART, A., S. VANHOOREN, K. RUTTEN, & R. SOETAERT (2009) "Fictional Narratives As Didactical Tools: Using Frank McCourt's Teacher Man in Pre-service Teacher Education", in *Educational Studies* 35/5: 493-502.

In motiverend gezelschap: literatuur als *The Company We Keep*

- NEW LONDON GROUP (1996) "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures", in *Harvard Educational Review* 66/1: 60-92.
- POLS, W. (2011) "Leraren en hun opleiders. Een pleidooi voor pedagogische professionaliteit", in *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 32/1: 30-35.
- PROUST, M. (1993) *Over het lezen*, Groningen: Historische Uitgeverij.
- RICHTER, D. H. (2007) "Keeping Company in Hollywood: Ethical Issues in Nonfiction Film", in *Narrative* 15/2: 140-166.
- ROSEN, E. (2009) "The Narrative Intersection of Image and Text: Teaching Panel Frames in Comics", in Tabachnick (red.) 2009: 58-66.
- ROSENBLATT, L. M. (1995) *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- SMITH, M. W., & J. D. WILHELM (2010) *Fresh Takes on Teaching Literary Elements: How to Teach What Really Matters About Character, Setting, Point of View, and Theme*, New York: Scholastic.
- TABACHNICK, S. E. (red.) (2009) *Teaching the Graphic Novel*, New York: The Modern Language Association of America.
- TAYLOR, L. N. (2009) "Snow White in the City: Teaching Fables, Nursery Rhymes, and Revisions in Graphic Novels", in Tabachnick (red.) 2009: 172-178.
- VERSACI, R. (2007) *This Book Contains Graphic Language: Comics As Literature*, New York: Continuum.
- VAN DE KANT, H., & G. VAN STRALEN (2009) "Van etters naar spetters", in *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 48/11: 493-501.
- VAN DEN BOSSCHE, H. (2010) "Strips in de klas? Ja, hoor! Strips in het onderwijs en in de klas", in *Tijdschrift Taal* 1/1: 50-55.
- WILHELM, J. D. (2007) *Engaging Readers & Writers with Inquiry: Promoting Deep Understandings in Language Arts and the Content Areas with Guiding Questions*, New York: Scholastic.
- WITEK, J. (2009) "Seven Ways I Don't Teach Comics", in Tabachnick (red.) 2009: 217-222.
- WOLK, D. (2007) *Reading Comics: How Graphic Novels Work and What They Mean*, Cambridge: Da Capo Press.





Reductie of verrijking?

Over poëzie als materiaal voor taalcolleges

Irena Barbara Kalla
Uniwersytet Wrocławski

Poëzie wordt af en toe gebruikt tijdens taalcolleges. Vooral aan het begin van het leerproces geeft omgang met anderstalige poëzie de leerlingen het goede gevoel dat ze al teksten aankunnen die volgens de gangbare mening gelden als veeleisend en niet aan iedereen besteed. Als de docent Nederlands aan een buitenlandse universiteit beslist om Nederlandstalige poëzie als materiaal voor taalcolleges te gebruiken, staat hij/zij voor een aantal moeilijke keuzes. Welke gedichten zijn geschikt voor het beoogde doel? Voor welke doelgroep kunnen de gekozen gedichten worden gebruikt? Eén van de principes van poëzie is afwijkend taalgebruik. Kan op basis van gedichten überhaupt Nederlands worden geleerd aan andersstaligen? En moeten op basis van poëzie als materiaal voor taalcolleges ook literaire competenties worden ontwikkeld en/of getraind? Met andere woorden: moet men tijdens de taalcolleges rekening houden met de literariteit van de poëtische teksten? Of kan men het gebruikte materiaal als loutere taaluiting beschouwen? In een poging om deze vragen te beantwoorden wordt in deze bijdrage eerst ingegaan op inzichten inzake literatuurdidactiek in het hoger onderwijs Nederlands als vreemde taal. Vervolgens worden in deze theoretische context twee poëziecursussen kritisch besproken: *Als ik jou. Poëzie voor anderstaligen* (2009), samengesteld door Annemie Decavele, Peter Schoenaerts en Helga van Loo en *Poëzie Anders* (2005), ontwikkeld door Het Steunpunt Nederlands als vreemde taal.

Literatuur in taalonderwijs *versus* literaire competentie

Een van de grootste tegenstanders van het gebruik van literaire teksten in taalonderwijs, Roger Gower, was van mening dat men de taal niet kan leren via stilistische analyse van literaire teksten: een dergelijke benadering reduceert de literaire tekst door hem ‘inert’ te maken en berooft de lezer van het leesplezier (Gower 1986: 126). Literatuurdocenten aan buitenlandse universiteiten kunnen er echter niet omheen dat hun studenten over onvoldoende talenkennis beschikken. Deze situatie wordt vaak als een belemmering ervaren: “Moeten we buiten de muren nu de literatuur blijven zien als dienstmaagd van de taalverwerving of is het ook mogelijk om een enkel wezenlijk literair thema te sonderen?” (Bulhof 1995: 74). Het lijkt een pinstelling: zowel tijdens taal- als literatuurcolleges zijn literaire teksten om verschillende redenen nauwelijks te behandelen.

Uit de praktijk ‘in het veld’ groeide langzamerhand het besef van de noodzaak van geïntegreerd NVT-onderwijs (Van der Heide 2004 & 2006; Van Kalsbeek 2004; Verbaan 2007) waarin het literatuuronderwijs in de extramurale neerlandistiek niet meer gescheiden is van het taalvaardigheidsonderwijs. Langzamerhand heeft zich ook in de didactiek van taal en literatuur de benadering ingeburgerd dat elke tekst, literair, informatief of anders van aard, van taal gemaakt is en derhalve op verschillende niveaus gelezen kan worden (Kramsch 2004 [1993]: 8). De fundamentele vraag die bij deze benadering rijst, luidt daarom volgens Kramsch: “how can language teachers help learners read texts at a variety of levels of meaning?” (ibid.).

In de discussie over de didactiek van het Nederlands als vreemde taal en het gebruik van poëzie in taallessen aan anderstaligen pleit Josien Lalleman voor het aanleren van talige variabiliteit als voorwaarde voor de ontwikkeling van literaire smaak. Verder claimt Lalleman dat juist de preoccupatie met de talige eigenschappen van een literaire tekst de NVT-leerders literaire competenties helpt ontwikkelen:

Door dergelijke ervaringen ben ik gaan beseffen dat het gebruik van literatuur in het taalverwervingsonderwijs niet alleen ten doel heeft om de taalverwervingslessen aantrekkelijker te maken en op die manier docent én studenten gemotiveerd te houden, maar dat aandacht voor de talige aspecten van een literaire tekst een noodzakelijke voorwaarde is om iemand literair competent te maken. Met andere woorden, in het taalverwervingsonderwijs moet niet alleen



Reductie of verrijking? Over poëzie als materiaal voor taalcolleges

aandacht geschonken worden aan grammaticaliteit, maar ook aan variabiliteit, aan verschillende manieren om hetzelfde te zeggen. (Lalleman 2007: 19)

Het lijkt alsof studenten alleen al door het leren van hoe je hetzelfde kunt zeggen op verschillende manieren, als vanzelf “literair competent” worden. Lalleman definieert echter niet nader wat ze onder het begrip “literaire competentie” verstaat. Verder stelt ze dat studenten eerst literaire teksten of tekstfragmenten in de taalcolleges als taaluitingen zouden moeten behandelen om vervolgens in de literatuurcolleges dieper in te gaan op literaire aspecten ervan en op de literair-culturele context (id.: 20-21). Dat zou uiteraard ideaal zijn, maar alleen al gezien de steeds meer krimpende (kern)curricula¹ is deze aanpak helaas onrealistisch.

Jane Fenoulhet pleit op haar beurt voor de integratie van taal- en literaire vaardigheden in het hoger onderwijs:

want studenten behoeven geen bescherming tegen de literaire realiteiten van het culturele leven. Wat zij wel nodig hebben is een goed doordacht curriculum dat ervoor zorgt dat de tijd die ze besteden aan literatuurstudie het leerproces versterkt en hun taal-lernen bevordert terwijl zij ook een heel specifieke culturele kennis en vaardigheden opdoen. (Fenoulhet 2007: 372)

Hoewel Fenoulhet in haar betoog de literaire vaardigheden centraal stelt, is ze zich ervan bewust dat het, ten eerste, zaak is “om ervoor te zorgen dat de aandacht voor literair-culturele competentie het taalverwervingsproces niet ondermijnt.” (id.: 373). Ten tweede gaat het in het geval van buitenlandse studenten Nederlands niet om “‘zuivere’ literaire vaardigheden maar eerder [om] gevorderde taalvaardigheden” (id.: 376). In de verschillende leerstadia worden steeds nieuwe vaardigheden ontwikkeld, aldus Fenoulhet. In het begin gaat het om ontmoetingen met teksten waarbij ontwikkeling van vooral taalvaardigheden van belang is. In het laatste stadium van het leerproces kan de student een “literaire interpretatie van grotere tekstenhe-

¹ Aan de Poolse universiteiten bijvoorbeeld moeten de studenten neerlandistiek, naast taalcolleges Nederlands, literatuur, cultuur, geschiedenis en taalwetenschap, nog 12 ECTS voor de tweede vreemde taal, 2 ECTS voor een vak genoemd “Basisbegrippen bedrijfsleven en economie” en minstens 1 ECTS voor sport halen. Daartoe zijn de Poolse universiteiten verplicht door de Wet op het hoger onderwijs.



den” (id.: 376) geven. Al definieert Fenoulhet het begrip “literaire competentie” niet expliciet, kan men uit haar betoog afleiden dat ze de klassieke definitie van Jonathan Culler (1975) volgt: enerzijds de ervaring van studenten in omgang met literaire teksten en anderzijds de “speciale lees-technieken voor literatuur” (id.: 377).

Literaire competentie blijkt uit het voorgaande een belangrijk begrip voor het NVT-onderwijs dat echter op diverse manieren ingevuld wordt. Een overzicht van verschillende definities van dit begrip geeft Eddy Verbaan in zijn bijdrage “*Homo (m/v) literatus. Over vaardigheden in het extramurale literatuuronderwijs: van grammatica van de literatuur*” (2007: 329), over de literatuur-sociologische benadering van “het gesprek over literatuur zoals dat plaatsvindt in het literaire systeem van productie, distributie, kritiek en didactiek” (id.: 330) tot literaire competentie als de vaardigheid om allerlei verbanden te leggen: “verbanden binnen teksten of tussen verschillende teksten, maar ook [...] verbanden tussen de tekst en de wereld of de auteur en [...] verbanden tussen verschillende interpretaties van teksten” (id.: 330). In deze laatste definitie (naar Coenen & De Moor 1992) die Verbaan geeft, speelt communicatie met en over literatuur een belangrijke rol. De lezer staat centraal, de rol van de docent is beperkt tot het aanreiken van de middelen opdat de leerders “op een actieve manier tot hun eigen interpretatie en hun eigen kritiek [...] komen” (Verbaan 2007: 332). Op basis van deze beschouwingen stel ik de volgende definitie van literaire competentie met betrekking tot het hoger onderwijs Nederlands als vreemde taal voor: literaire competentie betekent communicatie over literatuur in het Nederlands, op alle niveaus van het leerproces, met behulp van het instrumentarium dat de student aangereikt wordt en aangepast aan de verschillende leerstadia.

In verschillende studies wordt beargumenteerd dat zelfs prille beginners literaire teksten aankunnen. Poëzie wordt voor dit doel zelfs als bijzonder geschikt geacht, zowel door literatuur- als door taaldocenten (Lalleman 2001 & 2003; Van Kalsbeek 2004, Van der Heide 2004, Fenoulhet 2007, Verbaan 2007). Er wordt echter veel minder plaats geruimd voor de kwestie: hoe kunnen de studenten tijdens de taalcolleges op basis van literaire teksten niet alleen hun taalvaardigheden maar ook de literaire en culturele competenties ontwikkelen? Met andere woorden: hoe gebeurt dat in de praktijk? Het begint met, zoals Van der Heide het noemt, “metatagische woorden, zoals het magische kwartet: noemen, verwijzen, verbinden en samenhangen” (2004: 35). Van der Heide is ongeveer de enige die expliciet, maar helaas heel kort, aandacht schenkt aan de woordenschat die aangereikt moet worden opdat studenten over de

Reductie of verrijking? Over poëzie als materiaal voor taalcolleges

behandelde tekst alsook over de literaire tekst kunnen spreken. Dit lijkt me een noodzakelijke voorwaarde voor geïntegreerd NVT-onderwijs op universitair of academisch niveau. Te meer daar het gebruik van literaire teksten in de les, ook al is het een les met enkel taalverwerving als doel, als vanzelf het literaire discours opent. Dat blijkt onder andere uit het betoog van Alice van Kalsbeek over het gebruik van poëzie als materiaal voor taalverwerving: “gedichten geven immers door hun vorm vaak aanleiding tot specifieke, alleen op dat gedicht toepasbare werkvorm” (2004: 47). Dit sluit immers weer aan bij Lallemans postulaat van variabiliteit en van verschillende betekenisniveaus van de tekst.

Een vraagstuk dat hiermee samenhangt, is dat van de ontwikkeling van literaire en culturele competenties met betrekking tot de Nederlandse/Vlaamse literatuur en cultuur. Ik beklemtoon hier opzettelijk het aspect ‘Nederlands’ want vaak beschikken de universitaire studenten al over ervaring met literatuur in het algemeen: genres, stijlen, literaire periodes enzovoort. Ze hebben al literaire werken in hun moedertaal gelezen en op school leren analyseren. Natuurlijk beschikken ze eveneens over een algemene kennis van de wereld, van schemata – in termen van de cognitieve schematheorie – die ze in staat stellen om allerlei cultuurteksten te decoderen. Wat ze nog moeten leren, is niet enkel de (vak)taal als instrument om de literaire aspecten die ze in de tekst herkennen, ook te kunnen benoemen. Ze moeten eveneens op de hoogte worden gebracht van bepaalde schemata die specifiek zijn voor de Nederlandse/Vlaamse literatuur en cultuur. Als voorbeeld wil ik hier ironie noemen die een van de meest typische Nederlandse communicatieve conventies is, zowel in de literatuur als daarbuiten. Zo berust het probleem van de studenten die *Jonge sla* van Kopland lezen en niet grappig vinden (zie hiervoor Kopland 1997: 30 ff.), niet in eerste instantie daarop dat ze de woorden uit het gedicht in hun samenhang niet begrijpen, maar ook daarop dat de ironie in hun cultuur allicht minder vertegenwoordigd is dan in de Nederlandse cultuur. Het gaat dus in dit geval niet, zoals Lalleman het wilde, om ironie in de taal alleen,² maar om ironie als een van de typisch Nederlandse cul-

2 “Het herkennen van de vorm van ironie die Karel van het Reve [...] etaleert, iets wat je belachelijk vindt juist met grote stelligheid beweren, bestaat niet als zodanig in iedere taal en moet daarom geleerd worden. Als een anderstalige namelijk de verschillende manieren niet kent waarop hetzelfde kan worden uitgedrukt, is hij slechts in staat tot een letterlijk, inhoudsgericht lezen en kan hij geen gevoel voor de schoonheid van een literaire tekst ontwikkelen.” (Lalleman 2007: 19)

n/f 14

turele schemata. De bewuste omgang van de docent met deze schemata, bij voorkeur op basis van verantwoord gekozen³ literaire teksten waarin de voor een cultuur typische conventies goed vertegenwoordigd zijn, draagt uiteraard bij tot de ontwikkeling van literaire competentie.

Over het algemeen heerst er in de tot dusver genoemde studies eensgezindheid over het nut van literaire teksten in de ontwikkeling van culturele competenties, de kennis van land en volk en uiteraard van de literatuur van het land in kwestie. Niet alleen in de Nederlandse literatuur- en cultuurwetenschap maar ook in Angelsaksische studies wordt daar veel aandacht aan besteed (zie bijv. Di Martino & Di Sabato 2014). Daar staat tegenover dat het vraagstuk van de metataal in het taalonderwijs op basis van literaire teksten onderbelicht is terwijl deze kwestie juist cruciaal is voor het bepleite geïntegreerd NVT-onderwijs: het betreft immers de taal over de literatuur. Het gebrek aan kritische reflectie over dit onderwerp kan tot de conclusie leiden dat de specifieke metataal in het Nederlands vanzelfsprekend is, of tijdens de omgang met de tekst als vanzelf ter sprake komt of aangereikt wordt. De praktijk is echter vaak een andere, wat hier verder getoond wordt aan de hand van twee bovengenoemde cursussen Nederlandstalige poëzie.

2

Poëzie voor anderstaligen: twee leerboeken onder de loep

Er bestaat maar weinig systematisch geordend en algemeen toegankelijk leermateriaal dat Nederlandstalige poëzie als uitgangspunt voor taalcolleges NVT neemt. In wat volgt neem ik de twee in de inleiding genoemde cursussen onder de loep. *Poëzie Anders* (2005) is beschikbaar via de website taalunieversum.org en kan ook als pdf worden gedownload. De auteurs van de cursus zijn niet opgegeven. Het gaat hier om twintig gedichten van telkens een andere Nederlandse of Vlaamse dichter, met oefeningen, “die bedoeld zijn voor gebruik in de lessen Nederlandse taalverwerving” (2005: 3). De gedichten zijn volgens oplopende moeilijkheidsgraad gerangschikt. Het

³ Voor de taalvoorwaarden waaraan een tekst moet voldoen, zie vooral Van Kalsbeek 2004; Van Lier & Spanjaard 2006; Fenoulhet 2007; Lalleman 2001; zelf heb ik ook elders aandacht besteed aan de criteria die vanuit de “vreemde” culturele context bepalend zijn voor de keuze van geschikte teksten bij colleges Nederlandse literatuur en cultuur in het buitenland (Kalla 2007).

Reductie of verrijking? Over poëzie als materiaal voor taalcolleges

luistermateriaal bestaat uit voorgelezen gedichten en minstens één luister-/uitspraak oefening per les. De gedichten staan telkens op aparte pagina's, zowel op het internet als in de pdf-instructies voor de docent. Bronnen en literatuur vervullen het geheel.

Het boekje *Als ik jou. Poëzie voor anderstaligen*, samengesteld door Annemie Decavele, Peter Schoenaerts en Helga van Loo, verscheen in 2009 bij Garant. Het citaat uit het bekende liefdesgedicht van Hans Andreus wordt in de titel gevolgd door een ondertitel waaruit blijkt dat het boek geschikt is voor zowel NT2 als NVT-leerders. De auteurs hebben een selectie gemaakt van 32 gedichten van de hand van 21 Nederlandse en Vlaamse dichters. De gedichten zijn alfabetisch op titel gerangschikt; ze zijn achter elkaar gedrukt, met daartussen telkens de bijbehorende opdrachten en oefeningen. Aan het eind van het boek zijn oplossingen te vinden, informatie over de dichters en over de samenstellers van het boekje en een handleiding voor docenten. Bij het boek hoort een dvd met de opgenomen teksten en fragmenten van de gelijknamige voorstelling van theatergroep Fast Forward.

Het beoogde doel van het boek *Als ik jou* wordt gedeeltelijk in de "Inleiding" en gedeeltelijk in de "Handleiding voor docenten" uiteengezet. Het boek is uit een behoefte ontstaan om meer aandacht te geven aan poëzie in het taalonderwijs. De auteurs wensen geen onderscheid te maken "tussen gedichten voor kinderen en gedichten voor volwassenen" (2009: 7). Dat is een opstelling die kan worden toegejuicht: enerzijds is dezelfde opzet bekend uit cross-over poëziebloemlezingen die de kinderpoëzie gelijkstellen met de poëzie voor volwassenen,⁴ anderzijds kan de keuze van gedichten voor kinderen uit didactisch perspectief nuttig zijn: deze zijn meestal minder gelaagd en kunnen als een eerste ontmoeting met Nederlandstalige poëzie worden geïntroduceerd, zelfs aan het prille begin van het leerproces (zie hiervoor ook Lalleman 2001). In *Als ik jou* is ongeveer de helft van de gedichten door kinderdichters en de andere helft door dichters voor volwassenen geschreven. In de laatste categorie zijn echter ook vooral (op twee uitzonderingen na, waarover later meer), eenvoudige, narratieve gedichten opgenomen zonder afwijkend taalgebruik, ingewikkelde metaforiek of andere complexe vormkenmerken. De criteria voor de keuze van de gedichten worden niet genoemd. De opdrachten zijn, zoals ook al in de inleiding

4 Kees Fens (samenstelling), *Nou hoor je het eens van een ander*, 1981; Tine Beul en Bianca Stigter (samenstelling), *Als je goed om je heen kijkt zie je dat alles gekleurd is*, 1990; Jan Van Coille (samenstelling), *Met gekleurde billen zou het gelukkiger leven zijn*, 1996.

is beloofd (id.: 7), creatief en speels. Getraind worden de facto vooral woordenschat en grammatica. Om de opdrachten op te lossen is helaas ook nauwelijks een intellectuele inspanning vereist. Enkele opdrachten, zoals bijvoorbeeld de “opvoering” van een gedicht, of een discussie naar aanleiding van het gedicht, trainen de spreek- en luistervaardigheden.⁵ Ze zijn ook voor gevorderde en/of meer eisende leerlingen of studenten geschikt, maar over het algemeen gaat het hier om lexicale en morfologische opdrachten als bijvoorbeeld kruiswoordraadsel, invuloefeningen of de omzetting van werkwoordsvormen. Doel van deze cursus is letterlijk “het spelen met en proeven van de taal” (ibid.).

In *Poëzie Anders* staan eveneens zowel gedichten voor kinderen als voor volwassenen, maar de criteria voor de rangschikking van de gedichten worden volgens moeilijkheidsgraad gedetailleerd beschreven. Zo wordt er aandacht besteed aan de volgende aspecten: lay-out en interpunctie, woordenschat, klanken en constructie, woordvolgorde, betekenis en abstractie, culturele context en oefeningen. Daarbij verwijzen de auteurs naar onderzoek op het gebied van NVT: Van Kalsbeek 2004, Lalleman 2001, Van Lier & Spanjaard 2003 alsook naar woordenboeken: het *Basiswoordenboek* van P. de Kleijn & E. Nieuwborg (1996) en het *Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal* (Van Dale 2003). De oefeningen zijn verdeeld in vaste groepen waarbij aan verschillende aspecten van zowel taalverwerving als literaire en culturele competentie aandacht wordt geschonken. In de sectie “Voorbereiding” staat er een korte bio met verwijzing naar de persoonlijke website van de dichter en naar dbnl.⁶ In de rubriek “Begrip” (vaak ook als “Begrip/Analyse” aangeduid) vindt men opdrachten met betrekking tot de algemene of specifieke betekenis van het gehele gedicht of van fragmenten ervan. Onder “Uitspraak” ressorteren uitspraakoefeningen, vaak gecombineerd met luisteroefeningen. “Expressie” en “Presentatie” bevatten creatieve oefeningen zoals bijvoorbeeld zelf een gedicht schrijven, het behandelde gedicht herschrijven, voordragen en voorlezen.

5 De bij het boek aangesloten dvd met op een professionele manier voorgedragen gedichten laat de poëzie tot haar recht komen en is op zich al een uitgangspunt tot discussies over het belang van ritme, over de verschillen tussen de impact van voorgedragen poëzie en gedrukte gedichten, enzovoort. Uit gebrek aan ruimte is hier ook niet verder uitgeweid over de uitstekende theatervoorstelling waarmee de groep Fast Forward de studenten neerlandistiek van menige buitenlandse universiteit heeft kunnen boeien.

6 De opgegeven links naar andere websites zijn helaas vaak niet meer actueel.

3 Schoolse aanpak

3.1 De ik en de dichter

In de “Handleiding” van Als ik jou schrijven de samenstellers: “Studenten Nederlands hoeven niet alleen maar gedichten te lezen om ze te analyseren. [...] Wij hebben in dit boekje bewust de schoolse aanpak van poëzie vermeden” (2009: 99). Terwijl de auteurs de schoolse aanpak willen vermijden, vindt men in het boek juist de klassieke, schoolse leermeester-vraag terug die menig kind voorgoed heeft ontmoedigd om ooit nog poëzie te lezen: “Wat zou de schrijver bedoelen met de laatste zin?” (id.: 27). Verder worden bij uitleg van woordenschat uit bijvoorbeeld het gedicht “Loodgieter” van Hugo Claus “de bedoelingen van de dichter” verklaard en wordt de dichter gelijkgesteld met de ik uit het gedicht: “Dus de dichter bedoelt: haar haar (het haar van zijn vrouw of geliefde)” (id.: 41). De geliefde uit het gedicht wordt hiermee automatisch tot de geliefde van de dichter. Dezelfde impliciete vereenzelviging van de ik en de dichter vindt men in vragen bij veel gedichten, bijvoorbeeld: “Waarom wil de schrijver dat de persoon tegen wie hij spreekt, voorzichtig is?” (id.: 12); “Wat heeft de schrijver niet gekozen?” (id.: 27); “Wat voelt de schrijver, denk je?” (id.: 61).

De spreekinstantie in het gedicht is uiteraard niet de dichter/schrijver. Met deze basiskennis kan men tijdens de gesprekken over gedichten de nodige afstand tot de tekst scheppen waarmee zich vervolgens niet iedereen hoeft te identificeren. Daarnaast laat deze aanpak de leerders meer vrijheid: ze kunnen over het gedicht discussiëren zonder naar de bedoelingen van de dichter te moeten zoeken. De universitaire studenten Nederlands zijn zich al meestal bewust dat het gedicht geen tekst is waarin de dichter zijn bedoelingen onthult.⁷ Om dit ook in het Nederlands te kunnen verwoorden, hebben ze terminologie nodig: het/de ik, de ik-figuur, de sprekende persoon, de spreekinstantie, het lyrische subject, metafoor, beeldspraak, stijlfiguur enzovoort. Deze terminologie zou op een al dan niet speelse manier uitgelegd kunnen worden of in de teksten

7 In verschillende leerboeken Pools voor de middelbare school is er veel aandacht voor poëzie-analyse: Z. A. Kłakówna, M. Jędrychowska, *To lubię! Język polski. Teksty i zadania. Podręcznik do gimnazjum*. kl. I-III gimnazjum, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne 1999,

nlf 14

van de opdrachten opgenomen kunnen worden. Gedeeltelijk gebeurt dat wel in de cursus *Poëzie Anders* waar af en toe in de teksten van de opdrachten naast grammaticale begrippen ook literaire metataal met betrekking tot het poëtische systeem niet alleen wordt gehanteerd (strofe, couplet, versregel enz.), maar ook beknopt uitgelegd: “de versregels houden aan het einde van de regel niet op, maar lopen nog door naar de tweede versregel (enjambe-ment)” (id.: 41); “We noemen dat alliteratie” (id.: 61). Hoewel “de ik” in de opdrachten ook voorkomt, vindt de vereenzelviging van de dichter met de sprekende persoon in deze cursus af en toe wel plaats: “Welke redenen noemt de dichter om te schrijven? Wil hij zijn gedachten wel met andere mensen delen? Welk nadeel heeft schrijven volgens hem?”⁸ (id.: 37). Vaak zijn de formuleringen echter neutraler en laten ze meer ruimte aan de lezer, bijv.: “Wat is volgens jou de betekenis van dit gedicht?” (id.: 51), of: “Zoek bij elk gedicht een woord dat het gedicht goed samenvat. [...] Waarom vind je dat woord belangrijk?” (id.: 29)

3.2

Inhoud en vorm

De samenstellers van *Als ik jou lijken* programmatisch afkerig te zijn van poëzieanalyse: “het is de inhoud die telt”. Toch is het mijns inziens goed mogelijk om over een gedicht te spreken zonder het te reduceren tot alleen inhoud. Juist de programmatische verklaring dat de inhoud telt, sluit aan bij een traditionele – of in de termen van de samenstellers: “schoolse” – aanpak van de poëzie, waarbij het gedicht wordt be-schouwd als een doosje bestaande uit inhoud en vorm. Het concept GEDICHT ALS DOOS is oud en heeft ook sporen in de taal. Jeroen Mettes (2011: 250) wijst

2000, 2001; W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Język polski. Podręcznik do gimnazjum*, kl. I- III, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2011; W. Bobiński, *Barwy epok. Język polski. Podręcznik do szkół ponadgimnazjalnych*, kl. I Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2008. Een vergelijking van de leerboeken Pools in Polen en de leerboeken Nederlands in Vlaanderen/Nederland ligt buiten de focus van dit onderzoek. Een dergelijke vergelijking zou mogelijk een antwoord kunnen geven op de vraag in hoeverre de gebruikte analysemodellen in de drie landen c.q. regio's cultuurgebonden zijn.

- 8 Ook al gaat het hier om een poëticaal gedicht, is dit soort vereenzelviging onacceptabel zonder problematisering van het genre en zonder bespreking van het verschil tussen “dichter” en “de ik-figuur”.

Reductie of verrijking? Over poëzie als materiaal voor taalcolleges

in deze context op de uitdrukking “hermetisch gedicht” dat impliceert dat het gedicht een soort gesloten kluisje is. Deze metafoor maakt echter ook duidelijk dat men bij de inhoud niet kan zonder het doosje open te maken of desnoods het kluisje te kraken. Met andere woorden: de vorm van het gedicht verschaft de toegang tot de inhoud ervan en andersom.

In de gangbare definities van “gedicht” en “poëzie” (zie het *Algemeen Letterkundig Lexicon*) wordt eveneens in eerste instantie aandacht geschonken aan de vorm van de gedichten: versregels, het wit, klank, metrum en ritme. Naast deze onderscheidende kenmerken noemt men het taalspel als belangrijke eigenschap: “Doorgaans is poëzie een vorm van taalspel dat door de lezer als spel wordt herkend, hetgeen er voor de lezer toe leidt dat hij zich op dat spel met taal zal instellen en de poëtische mededeling niet als normale referentiële boodschap zal opvatten” (Van Bork e.a., 2012). Wanneer men, zoals de samenstellers van *Als ik jou*, alleen voor de inhoud oog heeft, reduceert men het gedicht tot een referentiële mededeling. In de vragen bij een aantal opdrachten uit *Als ik jou* is deze reductie pijnlijk zichtbaar: “Wat voor een type is die loodgieter uit het gedicht? Welke dingen weet je over hem?” (2009: 43) Dat is een heel concrete vraag naar “de inhoud” van het gedicht “Loodgieter” van Hugo Claus. Met de vraag naar de trekken van de loodgieter is op zich niets mis, maar dat er enkel *déze* vraag wordt gesteld, betekent voor het gedicht niet alleen een pijnlijke reductie, maar getuigt eveneens van een andere variant van de door de samenstellers zo verguisde schoolse aanpak: het gedicht staat puur in dienst van taalverwerving. De zin van het gebruik van juist poëzie als materiaal voor taalverwerving wordt daarmee ondermijnd. Poëzie bestaat immers ook bij de gratie van de vorm. De vorm is in de gedichten evenwel een factor die inhoud produceert, en betekenisgevend is. In *Poëzie Anders* houden de auteurs met dit aspect van poëtische teksten wel rekening. Dat komt bijvoorbeeld tot uiting in de opdrachten en in de instructie voor docenten bij het gedicht “3 deuren” door Bernlef: “Het moeilijkst zal het onderscheid tussen “Afstapje” en “Opstapje” zijn. De lay-out van het gedicht, die deze woorden laat inspringen, kan visuele hulp bieden tot het woordbegrip.” (2005: 4). Zonder al te veel uitleg wordt hiermee gewezen op de vorm van het gedicht als betekenisgevend aspect.

4

Gemiste kansen: poëtische taal, cultuur en context

“We gaan ook niet echt in op vormkenmerken als rijm, of stijlfiguren als metaforen”, stellen de auteurs van *Als ik jou verder vast in hun “Handleiding”*. Ook dit punt wordt strikt gerealiseerd, wat bijzonder duidelijk is in de opdrachten bij het gedicht “Sneeuw” van Roland Jooris. De dichter bedient zich van metaforen als bijvoorbeeld “bange stilte”, “onhoorbaar is het wit”, “de leeggeblazen ochtend”. Afgezien van de hier herhaalde vereenzelviging van “de schrijver” met de spreekinstantie vindt men hier vragen die impliciet met het wezen van de poëzie verbonden zijn: “2. Welke woorden en woordcombinaties gebruikt de schrijver om een bepaalde sfeer, een bepaald gevoel te creëren? [...] 4. Waarom zet de schrijver geen voetstappen in de sneeuw? 5. Wat zou de schrijver bedoelen met ‘leeggeblazen ochtend’? 6. Zou je dit gedicht snel of traag voorlezen? Waarom? 7. Welke klank hoor je het vaakst? Vind je dat die klank zacht of hard is? Welk gevoel drukt de herhaling van die klank uit?” (2009: 61). Met deze vragen beogen de samenstellers echter vooral een bespreking van de inhoud van “Sneeuw”. De vragen, indien lichtjes geherformuleerd, zouden nochtans ook kunnen dienen om het gedicht op een abstracter niveau met gevorderde leerders te bespreken. De herhaling die in vraag 7 aan de orde wordt gesteld, is immers één van de basisprincipes van de poëzie; vraag nummer 4 zou ook als een poëtische gedachte aangepakt kunnen worden, of een aanzet kunnen vormen tot discussie over taal en werkelijkheid (bijv. “Waarom staat in het gedicht: ‘Ik schrijf er / geen voetstappen / in.’ en niet: ‘Ik zet er geen voetstappen in.’?”); in vragen 2, 6 en 7 wordt impliciet de eenheid van vorm en inhoud aangesneden. Deze eenheid zou met dit gedicht juist perfect kunnen worden geïllustreerd in plaats van programmatisch te worden bestreden (“het is de inhoud die telt”); de sfeer waarover vraag 2 handelt, wordt door middel van metaforen gecreëerd. “Metafoor” is een woord dat tot de woordenschat van het Nederlands behoort en dus ook bij deze gunstige gelegenheid geïntroduceerd zou kunnen worden, zelfs bij beginners, in plaats van bijna programmatisch vermeden te worden. De beschouwing van poëtische teksten als niets meer dan speelse taaluitingen, betekent dus gemiste kansen voor geïntegreerd NVT-onderwijs, waar taalvaardigheden en literaire vaardigheden tezelfdertijd moeten worden getraind.

Vooral in *Als ik jou* zijn er nog meer gemiste kansen, en dan precies met betrekking tot belangrijke redenen waarom in *Als ik jou* voor poëzie gekozen is: de cultuuroverdracht en interculturele uitwisseling die in de

Reductie of verrijking? Over poëzie als materiaal voor taalcolleges

“Inleiding” en “Handleiding” worden genoemd (“de cultuur die in de gedichten vervat zit”, 2009: 7). Dat is een belangrijk punt want door middel van poëzie, zowel tekst als context, kan men inderdaad veel te weten komen over Nederland en Vlaanderen. Helaas beantwoordt slechts een van de gekozen gedichten (U door Bart Moeyaert) aan dat doel. Het gaat hierbij om culturele verschillen tussen Nederland en Vlaanderen met betrekking tot het gebruik van aanspreekvormen. Ik wil hier niet uitweiden over mogelijke andere gedichten waaruit men meer over de cultuur van Nederland en Vlaanderen zou kunnen leren en beperk me tot het boek zelf en de al dan niet benutte mogelijkheid om een cultuurspecifiek onderwerp te introduceren. Zo kiezen de auteurs bijvoorbeeld telkens twee gedichten van Joke van Leeuwen en Bart Moeyaert. Dat zijn twee dichters die als stadsdichters actief waren en deze informatie is ook in de korte bio’s aan het eind van het boek te vinden. Helaas wordt in beide gevallen geen stadsgedicht gekozen en ook over fenomenen als “stadsdichter” en “stadsgedichten” die in de meeste landen helemaal niet bekend zijn, of anders worden aangepakt, wordt verder met geen woord gerept.

De auteurs van *Poëzie Anders* staat cultuuroverdracht niet als doel voor ogen. In hun inleiding verwijzen ze naar de studie van Van Lier & Spanjaard (2006) waarin de culturele kennis en achtergrond die bij de leeders ontbreekt als hindernis wordt gezien en het begrip van teksten kan bemoeilijken. De gekozen gedichten zijn voor het merendeel dan ook niet cultuurgebonden. Bij de schaarse gedichten met culturele verwijzingen wordt in de “Instructie voor de docent” direct daarvoor gewaarschuwd: “De moeilijkheid is vooral gelegen in de betekenis van de diverse woorden die naar een Nederlandse/Belgische woonsituatie verwijzen” (2005: 7). Deze redenering moet als zodanig worden aanvaard, maar vanuit het perspectief van studenten Nederlands als vreemde taal – die juist benieuwd zijn naar alles wat in Nederland of Vlaanderen anders is dan in hun eigen culturele context – is de programmatische afwijzing van meer cultuurgebonden gedichten eveneens een gemiste kans voor geïntegreerd NVT-onderwijs.



5

Gesprek over poëzie

“De schoolse aanpak” en “pure analyse” is een retoriek die een zinvol, interessant en – laten we het woord niet vrezen, want het gaat hier ook om universitaire studenten als beoogd doelpubliek – vakkundig gesprek over poëzie tekortdoet. Dat gesprek kan uiteraard op verschillende manieren worden gevoerd. Het is zaak om studenten niet te ontmoedigen om aan dit gesprek te beginnen en om hen tegelijkertijd instrumenten te geven om het gesprek op niveau te voeren. In Als ik jou zijn drie pogingen daartoe gedaan. Een daarvan volgt naar aanleiding van het gedicht “Zie je ik hou van je” door Herman Gorter. Een van de opdrachten bij dit gedicht luidt: “Vergelijk dit gedicht met het gedicht ‘Je bent zo mooi anders’ van Hans Andreus op pagina 31. Vind je gelijkenissen? Wat zijn de verschillen?” De opdracht sluit aan bij een methode om poëzie te lezen die door Odile Heynders is uitgewerkt in haar boek *Correspondenties. Gedichten lezen met gedichten* (2006). Als de studenten bij gelegenheid van deze opdracht op de hoogte zouden zijn gebracht dat dit een methode is om gedichten te lezen, zou de opdracht ook een meerwaarde hebben. Daarnaast zouden de studenten ook iets hebben geleerd op het gebied van de theorie van poëzieanalyse die niet altijd volgens een schoolse aanpak moet worden uitgevoerd. Heynders schrijft:

Corresponderend lezen houdt in dat er sprake is van contact, overeenstemming of aansluiting van het ene gedicht op het andere of van het ene oeuvre op een ander. In de confrontatie van verschillende gedichten wordt het specifieke, maar ook het vergelijkbare van teksten duidelijk. Correspondentie behelst toeval én sturing door de lezer, die beslist welke gedichten hij op elkaar wil laten aansluiten. Corresponderend lezen betekent ook het tonen van gelijkenis zonder dat daarvoor onmiddellijk biografische of literair-historische bewijzen aan te voeren zijn. Dichters hoeven elkaar niet gekend te hebben, maar toch kunnen hun gedichten op elkaar lijken, vergelijkbare gedachten oproepen. Corresponderend lezen is een aanleiding om een bepaalde leeservaring in te kaderen en te betrekken op het eerder gelezene. (Heynders 2006: 19-20).

Het toeval wil dat Heynders aan de hand van Gorters gedicht “Zie je ik hou van je” het probleem bespreekt van “de sensatie van en reflectie op het uit-



Reductie of verrijking? Over poëzie als materiaal voor taalcolleges

zichzelf-treden” (id.: 13) als een voorwaarde van zowel het schrijven als ook het lezen van poëzie:

Met een gedicht wordt nooit een directe mededeling aan de lezer gedaan. Ook al zou je dat soms wel willen, bijvoorbeeld als Herman Gorter schrijft: ‘O ja, ik hou van je, / ik hou zo vrees’lijk van je.’ De dichter schrijft een gedicht omdat hij de taal wil uitproberen, oprekken of zelfs veranderen. Het gaat niet om hemzelf, het gaat om de woorden. Op zijn beurt moet de lezer beseffen dat niet hij of zij wordt aangesproken, maar iemand anders, iemand die als gesprekspartner verbeeld wordt. (ibid.)

Dit kleine gedicht van Herman Gorter, dat bestaat uit basiswoordenschat, kan aldus ter illustratie dienen van een opvatting die door de meer geoefende poëzielezers wordt gedeeld. Op haar beurt kan deze opvatting ook worden geconfronteerd met de beschouwing die door minder geoefende poëzielezers algemeen wordt gedeeld en door de schoolse aanpak in menige middelbare school (en zoals ook blijkt uit de vragen en opdrachten in *Als ik jou*) nog wordt ondersteund: namelijk dat poëzie gevoelservaringen van de dichter uitdrukt. Wie enigszins ervaring heeft met de bespreking van poëzie in de colleges, weet dat de confrontatie van deze twee standpunten meestal tot boeiende discussies leidt.

In twee gevallen verzorgen de auteurs-samenstellers meer contextuele informatie over de gepresenteerde gedichten. In het geval van Paul van Ostaijen wordt voor de gedichten “Nachtelijke Optocht” en fragmenten van *Music Hall* een korte bio van de dichter geplaatst. Daarin wordt de nadruk niet zozeer op feiten uit de biografie gelegd maar op zijn rol als vernieuwer van de poëzie en op de technieken die de dichter gebruikte. Zonder deze voorkennis is het inderdaad moeilijk voor NVT-studenten om Van Ostaijens gedichten te “begrijpen”, laat staan te waarderen.

Naar aanleiding van het gedicht “Poëzie” door Herman de Coninck presenteren de auteurs-samenstellers eveneens meer dan enkel het gedicht en de erbij horende vragen en opdrachten. De vraag “Waar dient poëzie voor?” wordt aangevuld met “wat de dichter Herman de Coninck over die vraag dacht” (2009: 52). Aansluitend volgt een langer citaat uit De Conincks *Over de troost van het pessimisme*. Aan de hand van het citaat is ook een opdracht bedacht dat lezen met begrip ten doel heeft. Als poëzieleraar zou ik de discussie eerder leiden in de richting van poëtische gedichten, te meer daar er enkele in *Als ik jou* opgenomen zijn zonder dat daaraan aandacht is besteed (de hier al besproken “Sneeuw” en “Loodgieter”). Hoe dan ook, de verrij-





nlf 14

kende aanvulling die Herman de Conincks essay met versexterne poëtische gedachten biedt, is natuurlijk een initiatief dat zeker toegejuicht moet worden en dat men zich bij meer gedichten in het boek zou wensen.

In *Poëzie Anders* is de aanvullende informatie beknopt, maar wel systematisch. De bio's van de dichters staan voor de opdrachten en zijn af en toe met informatie verrijkt over de Nederlandse (literaire) cultuur. Daarin wordt rekening gehouden met het perspectief van de niet-moedertaalsprekers die niet beschikken over de achtergrondkennis, bijvoorbeeld bij de verwijzing naar een literaire prijs: "Deze, genoemd naar de in 1985 overleden dichter Cees Buddingh', wordt jaarlijks uitgereikt aan het beste Nederlandstalige poëziedebuut" (id.: 40), of naar een krant: "het landelijke dagblad de Volkskrant" (id.: 54). Door middel van deze ultrakorte bio's wordt de studenten ook terloops literaire metataal aangereikt (schrijven over, een belangrijk thema, de bundel heet..., een prijs winnen/uitreiken, romans, verhalen, kinderboeken, verzamelbundels, poëziebundel, komiek, cabaretier, poppenspeler enz.).

6

Conclusie

Als ik jou bevat zonder meer een aantal leuke opdrachten die de taalverwerking van anderstalige studenten kunnen bevorderen. Het boek toont dat gedichten wel kunnen worden gebruikt als materiaal voor taalcolleges. Door middel van de aangeboden opdrachten wordt grammatica op een aangename manier getraind alsook tal van andere vaardigheden. Een aantal opdrachten waar het gedicht als een theatrale miniatuur wordt beschouwd, is speels en kan zowel het leerproces verlevendigen als de studenten die het gedicht opvoeren, de taal op een quasi-spontane manier doen gebruiken. Het feit dat de gedichten van De Coninck en Van Ostaijen van meer contextuele informatie zijn voorzien, schept meer mogelijkheden zowel voor het bevorderen van taalvaardigheid alsook voor de ontwikkeling van literaire en interculturele competentie. Als ik jou kan echter in het NVT-onderwijs slechts in beginnersgroepen worden gebruikt, en dan ook maar na de nodige aanpassingen waarop in deze bijdrage is gewezen. Dit boek kan nauwelijks worden gebruikt voor meer gevorderde universitaire NVT-leerders. Daarvoor zondigt de aanpak tegen te veel verzuim dat een gesprek op een meer intellectueel niveau en met respect voor het gedicht als literaire tekst onmogelijk maakt. De belangrijkste nalatigheden zijn vereenzelviging van de dichter met de sprekende persoon en her-



Reductie of verrijking? Over poëzie als materiaal voor taalcolleges

leiding van het gedicht tot zijn inhoudelijke aspecten, waarbij de poëtische tekst in de meeste gevallen als niets meer dan een verhaaltje fungeert. Uit de aanpak blijkt bovendien dat de auteurs de taal, ook de taal van de poëzie, als een instrument beschouwen om de werkelijkheid te beschrijven en niet als een deel van de werkelijkheid zelf. Samenvattend kan gezegd worden dat deze aanpak de keuze van poëzie als materiaal voor taalcolleges in twijfel trekt: bij tal van opdrachten zouden even goed, of beter, andere dan poëtische teksten kunnen worden gebruikt, in het bijzonder met NVT-studenten als doelgroep. Kunnen de gedichten dan überhaupt als basis dienen voor geïntegreerd NVT-onderwijs? Beslist wel. De hier gepresenteerde bespreking van *Poëzie Anders* laat zien dat in een op poëtische teksten gebaseerde cursus taalverwerving niet alleen de taalvaardigheden, maar ook de literaire competenties in het Nederlands kunnen worden getraind. De vaardigheden die met de universitaire (taal)opleiding nauw verbonden zijn, zoals analytisch denken over de taal, zich bewust worden van de verhoudingen taal-werkelijkheid, en zich daarover in een andere taal kunnen uiten, worden misschien het best op basis van de poëzie ontwikkeld en getraind. In die zin kan het gebruik van poëzie als taalmateriaal zeker verrijkend zijn. De voorwaarde echter om bij het leerproces niet in simpelheid te vervallen, is net de aandacht voor het gedicht als literaire tekst, zonder de paradox uit het oog te verliezen dat het hier om taaluiting als (g)een andere gaat.

Bibliografie

- BORK, G.J. VAN, D. DELABASTITA, H. VAN GORP, P.J. VERKRUIJSSE, & G.J. VIS (2012-). *Algemeen letterkundig lexicon*, beschikbaar op http://www.dbnl.org/tekst/borkoo1etto1_01/.
- BULHOF, F. (1995) "Enkele aspecten van het letterkunde-onderwijs in het Nederlands aan buitenlandse universiteiten", in *Neerlandica extra muros* 33/3: 67-81.
- CULLER, J. (1975) *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, London: Routledge.
- DECAVELE, A., P. SCHOENAERTS & H. VAN LOO (2009) *Als ik jou. Poëzie voor anderstaligen*, Antwerpen: Garant.
- FENOULHET, J. (2007) "Toch canoniek? Naar de integratie van literatuur in het universitaire Nvt-curriculum", in J. Fenoulhet, A.J. Gelderblom, M. Kristel e.a. (red.) *Neerlandistiek in contrast. Handelingen Zestiende Colloquium Neerlandicum*, Amsterdam: Rozenberg Publishers, 2007: 371-379.

- GOWER, R. (1986) "Can stylistic analysis help the EFL learner to read literature?" in *ELT Journal* 40/2: 125-130.
- HEIDE, H. VAN DER (2004) "Woordenschat en poëzie. Een creatieve taalcursus Nederlands voor vreemde-taalstudenten", in A. POS & P. COUTO (red.), *Nederlandse taal-, vertaal- en letterkunde* 6, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2004: 33-43.
- HEIDE, H. VAN DER (2006) "Allegorie en didactiek" in M. J. CALVO, A. M. CRESP, J. GRANDE & A. VERBIEST (red.), *Nederlandse taal-, vertaal- en letterkunde* 7, Madrid: Adrede Editores, 2006: 33-40.
- HEYNDERS, O. (2006) *Correspondenties. Gedichten lezen met gedichten*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- KALLA, I. B. (2007) "Het Journaal van Bontekoe en de colleges Nederlandse taal en literatuur aan de Universiteit van Wrocław", in *Literatuur zonder leeftijd* 21/72: 37-65.
- KALSBECK, A. VAN (2001) "NT2-NVT: Synergie of scheiding der wegen?", in *Neerlandica extra Muros* 39/1: 23-33.
- KALSBECK, A. VAN (2004) "Poëzie en taalverwerving", in Pos & Couto (red.) 2004: 43-53.
- KOPLAND, R. (1997) *Jonge sla in het Oosten*, Amsterdam: Van Oorschot.
- KRAMSCH, C. (2004 [1993]) *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- LALLEMAN, J. (2001) "Kun je met gedichten Nederlands leren? Jeugdpoëzie in het tweedetaalonderwijs", in *Tydskrif vir Nederlands en Afrikaans* 8/2: 142-172.
- LALLEMAN, J. (2003) "Waarom een volwassene niet moet ontkennerlijken: Tweede-taalverwerving en jeugdliteratuur", in *Neerlandica extra Muros* 41/2: 1-15.
- LALLEMAN, J. (2007) "(Jeugd)literatuur en het onderwijs Nederlands aan anderstaligen", in *Literatuur zonder leeftijd* 72/21: 16-36.
- LIER, E. VAN & SPANJAARD, R. (2006) *De moeilijkheidsgraad van Nederlandse literaire teksten voor anderstalige leeders: Criteria in de praktijk*, Amsterdam: Steunpunt Nederlands als vreemde taal. Laatst geraadpleegd op 10/11/2018.
- MARTINO, E. DI & SABATO, B. DI (2014) *Studying Language through Literature: An Old Perspective Revisited and Something More*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- METTES, J. (2011) *Nagelaten werk: Weerstandsbeleid/N30+*, Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Poëzie Anders (2005) [s.l.]: <http://snvt.taalunieversum.org/Taalunieversum/Poezie/index.html>



Reductie of verrijking? Over poëzie als materiaal voor taalcolleges

VERBAAN, E. (2007) “Homo (m/v) literatus. Over vaardigheden in het extramurale literatuuronderwijs”, in J. Fenoulhet, A.J. Gelderblom, M. Kristel e.a. (red.) *Neerlandistiek in contrast. Handelingen Zestiende Colloquium Neerlandicum*, Amsterdam: Rozenberg Publishers, 2007: 321-347.





De Leeswijzer. Literaire teksten in het taalverwervingsonderwijs

Nicky Heijne
Universiteit van Amsterdam

I Inleiding

In leergangen om het Nederlands te verwerven als vreemde of als tweede taal vinden we veel teksten. Die teksten worden ingezet voor verschillende leerdoelen zoals uitbreiding van vocabulaire of het bevorderen van tekstbegrip door de cursisten verwijswoorden en signaalwoorden te laten interpreteren. Het komt echter slechts sporadisch voor dat de teksten geschikt zijn om de leesvaardigheid van cursisten te verbeteren.

Het is bekend dat de leessnelheid in een vreemde taal beduidend lager ligt dan de leessnelheid in de moedertaal. Het herkennen van een woord en het toekennen van de juiste betekenis aan wat men ziet, verloopt bij het lezen in een vreemde taal nu eenmaal moeizamer. Om je leessnelheid en daarmee je leesvaardigheid in een vreemde taal te verbeteren, is het van belang dat dit proces automatischer, en dus sneller, verloopt. Daarvoor is het noodzakelijk om VEEL te lezen (Bossers e.a. 2010 & 2015).

Een belangrijke voorwaarde om studenten aan het lezen te krijgen, is dat ze er plezier in hebben. Teksten moeten aantrekkelijk zijn, niet te moeilijk zijn en de lezer moet niet te veel woorden tegenkomen die alleen met behulp van een woordenboek te identificeren zijn. In dit artikel maken we kennis met een instrument dat kan helpen bij het bepalen van de moeilijkheidsgraad van literaire teksten. De belangrijke rol die het vocabulaire speelt in dergelijke teksten wordt nader bekeken en ten slotte krijgt u een

n/f 14

aantal praktische tips voor toepassingen in de onderwijspraktijk. Via de website van De Nederlandse Taalunie, *Taalunieversum*, is allerlei materiaal dat in dit artikel beschreven wordt gratis te downloaden.

2

Literaire teksten in het taalverwervingsonderwijs

Argumenten om gebruik te maken van (semi) authentieke literaire teksten in het taalverwervingsonderwijs zijn er legio. Allereerst is er de behoefte van studenten en cursisten om kennis te maken met de literatuur van de taal die zij aan het leren zijn. Daarnaast is literatuur natuurlijk een cultuurdrager bij uitstek en geven literaire teksten een beeld van allerlei gewoontes, gebruiken en maatschappelijke verhoudingen. De teksten dragen bij aan *Language Awareness* doordat er veel meer dan in zakelijke teksten met de taal gespeeld wordt. Literatuur vormt bovendien een goede overgang naar de spreektaal omdat er vaak sprake is van een dialoog. Ten slotte roepen literaire teksten subjectieve werelden en emoties op die veel stof tot discussie kunnen leveren. Alle reden dus om studenten aan het lezen te krijgen.

Maar welke teksten zijn geschikt? Hoe voorkom je dat enthousiaste studenten die benieuwd zijn naar literaire teksten in de taal die zij aan het leren zijn, gefrustreerd raken en afhaken omdat het boek dat ze proberen te lezen te moeilijk is? In kinder- of jeugdliteratuur is de verhaallijn weliswaar meestal simpel en zijn de zinnen kort, maar het gebruikte vocabulaire is over het algemeen allerm minst eenvoudig. Bovendien sluit de wereld die in kinderboeken beschreven wordt niet altijd aan bij de beleevingswereld van volwassen taalleerders.

Regelmatig worden docenten van het Nederlands als vreemde taal of het Nederlands als tweede taal geconfronteerd met de vraag welke boeken zij kunnen aanraden aan hun enigszins gevorderde studenten. Om docenten NVT te ondersteunen in hun adviserende taak is in 2005 met steun van de Nederlandse Taalunie *De Leeswijzer* ontwikkeld. Het is een instrument waarmee een betrouwbare indicatie gegeven kan worden van de moeilijkheidsgraad van (authentieke) literaire teksten.



3 Het instrument

De Leeswijzer is geen wetenschappelijk instrument in de zin van empirisch getest, maar de ontwikkeling van het instrument is wel gebaseerd op literatuur over dit onderwerp en ook is er gekeken naar de criteria die gebruikt zijn bij het ERK (Europees referentiekader), de AVI-niveaus¹ voor kinder- en jeugdliteratuur en De Leeslat, ontwikkeld voor Nederlandstalige leerders in het middelbaar onderwijs in Nederland.² Overigens zou De Leeswijzer ook gebruikt kunnen worden voor teksten in andere talen, omdat de meeste criteria taalonafhankelijk zijn.

Door in het instrument van De Leeswijzer eenvoudigweg te markeren wat op de desbetreffende literaire tekst van toepassing is, ontstaat een vrij betrouwbaar beeld van de moeilijkheidsgraad van de tekst. Het instrument ziet eruit als in de bijlage.

Het resultaat van de markeringen kan men afzetten tegen de omschrijving van de leesvaardigheid op ERK-B1-niveau zoals omschreven in het Europees Referentiekader (Tabel 1). Daarbij kan men aanhouden dat alle criteria die onder ‘moeilijk’ gemarkeerd zijn, aanduiden dat de tekst op B1-niveau of hoger ingeschat moet worden.

-
- 1 AVI staat voor “Analyse van Individualiseringsvormen”. AVI heeft te maken met technisch lezen. Bij technisch lezen gaat het om de techniek van het lezen: kan een kind snel en zonder fouten een tekst lezen? Kinderen die snel en (bijna) foutloos kunnen lezen, hebben een hoog AVI-niveau. Kinderen die nog niet snel kunnen lezen, of die daarbij veel fouten maken, hebben een lager AVI-niveau. Er zijn twaalf AVI-niveaus.
 - 2 De LeesLAT is een door uitgeverij Zwijsen ontwikkelde leesbaarheidsschaal, waarbij boeken zowel worden ingedeeld op leeservaringsniveau als op AVI-niveau. (LAT staat voor: Leeservaringsschaal, AVI en Thema.)



n/f 14

Tabel 1: Niveaubeschrijving Lezen B1, Europees Referentiekader voor Talen³

LEESVAARDIGHEID – B1	
Algemeen beheersingsniveau	
Kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit zeer frequente dagelijkse, of aan het werk gerelateerde taal.	
Kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.	
<i>Teksten betreffen vertrouwde, alledaagse of werkgerelateerde onderwerpen.</i>	
Kwaliteitscriteria	
woordgebruik en zinsbouw	Eenvoudig en alledaags.
tekstindeling	Teksten zijn goed gestructureerd.
tekstlengte	Teksten kunnen langer zijn.

4

De rol van woordenschat

Woorden vormen de bouwstenen van een taal en nemen als zodanig een centrale plaats in binnen het geheel aan kennis dat men van een taal kan hebben. De omvang van de woordenschat is in hoge mate bepalend voor de prestaties op alle vaardigheden en dus ook op het gebied van de leesvaardigheid. Zitten er veel woorden in de tekst die voor de lezer onbekend zijn, dan zal dit het begrip van de leestekst in de weg staan. Het gebruik van idioom maakt het ook moeilijker om een tekst te begrijpen. Een tekst die meer dan 5% onbekende woorden bevat, is voor de lezer niet te begrijpen zonder de hulp van een woordenboek.

Het uitgangspunt van de lesmethodes is dan ook dat in grote lijnen de hoogfrequente woorden (0 – 2000) eerst worden aangeleerd. Daarna volgen de woorden uit de frequentieklasse 2000 – 5000. Woorden uit de frequentieklasse 0 – 2000 zijn verzameld in het *Basiswoordenboek* van De Kleijn en Nieuwborg, de lijst met woorden uit de frequentieklasse 2000 –

³ <https://www.slo.nl/@6786/lezen-b1-kenmerken/>. Zie ook <https://taalunie.org/publicaties/34/gemeenschappelijk-europees-referentiekader-voor-moderne-vreemde-talen>.



De Leeswijzer. Literaire teksten in het taalverwervingsonderwijs

5000 is gepubliceerd op de website van het *Handboek Nederlands als Tweede Taal in het volwassenenonderwijs* (Bossers, Kuiken & Vermeer ²2015).⁴ Deze lijsten kunnen de leidraad zijn als we moeten bepalen of de teksten die de studenten gaan lezen niet te veel onbekende woorden bevatten. De schrijvers Kader Abdolah en Lulu Wang, die beiden het Nederlands niet als moedertaal hebben en toch hun romans en verhalen in het Nederlands schrijven, beweren bij hun taalverwerving van het Nederlands veel gehad te hebben aan het lezen van de Jip en Janneke-verhaaltjes. En natuurlijk, ze zijn leuk en er valt veel uit te leren, maar zijn ze ook geschikt voor beginnende taalleerders die willen lezen om hun leesvaardigheid te verbeteren? Dat een tekst een bedrieglijk gemakkelijke indruk kan geven, kunnen we zien aan het onderstaande voorbeeld van het Jip en Janneke-verhaaltje van kinderboekenschrijfster Annie M.G. Schmidt.

Op Zolder

‘Als je geen rommel maakt,’ zegt moeder, ‘dan mag je naar de zolder.’

Jip en Janneke vinden het zo fijn op zolder. Daar staat een oude kachel. En daar is een doos met lappen.

En hier staat een hele oude lamp. Kijk, daar is de poes ook. Dag Siepie. Ga je ook mee snuffelen op zolder?

‘Miauw’, zegt Siepie. En ze klimt in een balk. En ze loopt over een heel smal plankje. ‘Kijk eens, die Siep,’ zegt Jip. ‘Zou jij dat ook durven?’

‘Nee,’ zegt Janneke. ‘Dat durf ik niet. O, kijk, een spinnenweb. Een heel groot spinnenweb.’ ‘Er zit geen spin in,’ zegt Jip. ‘Het staat slordig,’ zegt Janneke. ‘Zullen we het wegvegen? Kijk, daar is de ragebol.’

⁴ Zie hoofdstuk 5 “Woordenschat”. In 2015 kwam de tweede, gereviseerde editie van het handboek uit.



nlf 14

‘He ja’, zegt Jip. Ze pakken samen de ragebol. En ze gaan erop af. Maar het is niet zo makkelijk. Dat ding is erg lang. En erg onhandig. Ze stoten er telkens naast. ‘Bijna,’ gilt Jip. ‘Toe dan’, zegt Janneke. En ja hoor, nu doen ze het goed. Ze vegen het spinnenweb weg. Foets, daar gaat het.

‘Daar komt de spin,’ zegt Jip. De spin komt heel hard aanhollen, uit een hoekje. Ze ziet dat haar web kapot is. En dan laat de spin zich aan een draadje naar beneden zakken. Die arme spin.

‘Je moet maar een nieuw web gaan maken,’ zegt Jip. ‘Maar niet op zolder hoor. Doe het maar buiten!’

En nu gaan Jip en Janneke verder snuffelen op zolder. ‘O, kom gauw kijken,’ zegt Janneke. ‘Allemaal boeken met plaatjes. Mogen we die hebben?’ ‘Laat eens zien,’ zegt Jip. ‘Ik zal het vragen. Neem maar mee naar beneden.’

‘Moeder,’ vraagt Jip, mogen we die hebben?’ ‘Ja,’ zegt moeder. ‘Dat zijn oude tijdschriften. Die mag je uitknippen.’ ‘Straks’, zeggen Jip en Janneke. ‘Eerst nog een beetje op zolder spelen. En alles schoonmaken met de ragebol.’

‘Niet te veel rommel hoor,’ zegt moeder. En Jip en Janneke beloven het. (Schmidt 2004)

Als we in de *Leeswijzer* de criteria markeren die op deze tekst van toepassing zijn, dan komen bijna alle markeringen op makkelijk uit. Op grond van die markeringen zou men de conclusie kunnen trekken dat de tekst geschikt is voor lezers op A2-niveau. De zinnen zijn kort, de verhaallijn is eenvoudig maar als we goed kijken naar het vocabulaire, dan zien we dat een hele reeks woorden niet behoort tot de 2000 meest frequente woorden. En daarmee ziet de tekst voor een lezer op A2-niveau die over een receptieve woordenschat van 2000 woorden beschikt (Bossers e.a. 2015), er zo uit:



*De Leeswijzer. Literaire teksten in het taalverwervingsonderwijs*

Op _____

‘Als je geen _____ maakt,’ zegt moeder, ‘dan mag je naar de _____.’

Jip en Janneke vinden het zo fijn op zolder. Daar staat een oude _____ . En daar is een doos met _____. En hier staat een hele oude lamp. Kijk, daar is de poes ook. Dag Siepie. Ga je ook mee _____ op _____?

‘Miauw’, zegt Siepie. En ze klimt in een _____. En ze loopt over een heel smal plankje. ‘Kijk eens, die Siep,’ zegt Jip. ‘Zou jij dat ook durven?’

‘Nee,’ zegt Janneke. ‘Dat durf ik niet. O, kijk, een _____. Een heel groot _____.’ ‘Er zit geen _____ in,’ zegt Jip. ‘Het staat _____,’ zegt Janneke. ‘Zullen we het _____? Kijk, daar is de _____.’

‘He ja’, zegt Jip. Ze pakken samen de _____. En ze _____ . Maar het is niet zo makkelijk. Dat ding is erg lang. En erg _____. Ze _____ er telkens naast. ‘Bijna,’ gilt Jip. ‘Toe dan’, zegt Janneke. En ja hoor, nu doen ze het goed. Ze _____ het _____ weg. Foets, daar gaat het.

‘Daar komt de _____,’ zegt Jip. De _____ komt heel hard _____, uit een hoekje. Ze ziet dat haar _____ kapot is. En dan laat de _____ zich aan een draadje naar beneden zakken. Die arme _____.

‘Je moet maar een nieuw _____ gaan maken,’ zegt Jip. ‘Maar niet op _____ hoor. Doe het maar buiten!’

En nu gaan Jip en Janneke verder _____ op zolder. ‘O, kom gauw kijken,’ zegt Janneke. ‘Allemaal boeken met plaatjes. Mogen we die hebben?’ ‘Laat eens zien,’ zegt Jip. ‘Ik zal het vragen. Neem maar mee naar beneden.’

‘Moeder,’ vraagt Jip, mogen we die hebben?’. ‘Ja,’ zegt moeder. ‘Dat zijn oude _____. Die mag je _____.’ ‘Straks’, zeggen Jip en Janneke. ‘Eerst nog een beetje op _____ spelen. En alles schoonmaken met de _____.’

n/f 14

‘Niet te veel _____ hoor,’ zegt moeder. En Jip en Janneke beloven het.

(Aantal woorden = 318; aantal onbekende woorden = 36 (ruim 11%))

Deze tekst bevat in totaal 318 woorden. Daarvan behoren er 36 niet tot de 2000 meest frequente woorden van het Nederlands. Een lezer op A2-niveau begrijpt dus ruim 11% van de woorden niet en zal vaak naar het woordenboek moeten grijpen om het verhaal nog te kunnen volgen. Hij werkt dan wel aan uitbreiding van zijn vocabulaire, maar niet meer aan verbetering van zijn leesvaardigheid, want daarvoor is het immers nodig om het toekennen van betekenissen aan de woorden te automatiseren en de leessnelheid te verhogen. Men kan zich bovendien afvragen hoe nuttig het is voor een cursist om niet-frequente woorden als ‘aanhollen’ en ‘ragebol’ te leren. De markering ‘moeilijk’ bij deelaspecten van taalgebruik bepaalt dan dat de tekst niet geschikt is voor beginnende leerders van het Nederlands.

5

Tips voor de lespraktijk

Toch willen docenten graag dat studenten en cursisten die het Nederlands als tweede of als vreemde taal leren, zo snel mogelijk beginnen met lezen. Welke mogelijkheden kunnen zij hun leerlingen bieden? De onderstaande lijst bevat een aantal suggesties voor lezen buiten de klas, of lezen in individuele werktijd.

5.1

Voor beginners

Uitgeverij Intertaal heeft met Leespunt.nl een serie geïllustreerde leesboekjes uitgegeven voor anderstaligen (serie Amsteldijk, serie Hoogspanning). Er is een achttal titels verschenen op A2-niveau. De verhalen passen bij de beleveningswereld van jongvolwassenen, het gebruikte vocabulaire past bij het niveau A2 en de moeilijke woorden worden verklaard. Bij elk boekje worden er online mp3's ter beschikking gesteld met de voorgelezen tekst. Sinds 2015 zijn er ook enkele titels op B1-niveau beschikbaar.

De Leeswijzer. Literaire teksten in het taalverwervingsonderwijs

Uitgeverij Eenvoudig communiceren heeft in de serie Vlaamse Reuzen boeken van bekende Vlaamse en Nederlandse auteurs herschreven in makkelijke taal. De zinslengte en het vocabulaire zijn aangepast aan de doelgroep die moeite heeft met lezen. Daarmee zijn de boekjes ook geschikt voor beginnende leerders van het Nederlands.

5.2

Voor half gevorderden

Medewerkers van het voormalig Steunpunt Nederlands als Vreemde taal in Amsterdam hebben met behulp van de *Leeswijzer* van ongeveer twintig titels een boekverslag gemaakt. Die titels zijn in eerste instantie gekozen op basis van een intuïtief oordeel, waarbij vooral ook de lengte van de tekst een belangrijke rol speelde. In de boekverslagen vindt men een korte beschrijving van de inhoud van het boek, een gemarkeerd *Leeswijzer*-instrument en een beschrijving waarin de moeilijkheidsgraad van het boek tot uitdrukking komt. Alle boekverslagen zijn als pdf-bestand te downloaden op de website van de Taalunie.⁵

Bij vijf geschikte boekjes zijn bovendien woordenlijsten gemaakt, waarin alle woorden worden uitgelegd die niet behoren tot het corpus van het *Basiswoordenboek* van De Kleijn & Nieuwborg. Daartoe is de volledige tekst van de boekjes gescand en is er een match gemaakt met het corpus van het *Basiswoordenboek*. De woordenlijst die op die manier tot stand komt, is na een zorgvuldige screening ontdaan van eigennamen, buitenlandse woorden, *cognates* (woorden in verschillende talen die etymologisch gemeenschappelijke oorsprong hebben, en daardoor qua vorm in meer of mindere mate op elkaar lijken) en herleidbare woorden. De woordenlijsten kunnen dus in geprinte vorm tijdens het lezen geraadpleegd worden. Bij de volgende titels ('geannoteerde boeken') zijn woordenlijsten gemaakt:

Tim Krabbé, *Drie slechte schaatsers*, 2004.

Remco Campert, *Beschreven blad*, 2002.

Bart Moeyaert, Dani Benoni, *Lang zal hij leven*, 2004.

Yvonne Keuls, Trassi Tantes, 2004.

Ariëlla Kornmehl, *Vlindermaand*, 2005.

⁵ <http://snvt.taalunieversum.org/Taalunieversum/Leeswijzer/boekverslag.html>

n/f 14

5.3 Ervaringen

In de cursussen voor studenten die worden opgeleid aan het Instituut Nederlands Taalonderwijs en Taaladvies (INTT) van de Universiteit van Amsterdam staat voor de cursisten uit de intensieve cursussen twee uur per week begeleide zelfstudie op het rooster. In deze uren werken de cursisten zelfstandig aan een aantal luister- en leestaken. In deze uren zijn er leesboekjes en eventueel de bijbehorende woordenlijsten aanwezig in de studieruimte. Cursisten kunnen een boekje ook mee naar huis nemen. In dat geval betalen ze een borg aan de docent die ze bij het inleveren van het materiaal weer terugkrijgen. Wij hebben de ervaring dat het aan enthousiasme om te gaan lezen niet ontbreekt bij de studenten. De boekjes vonden in elke cursus gretig aftrek en het borg-administratiesysteem bleek goed te werken.

Delen van dit artikel verschenen eerder in het tijdschrift *Les*, 25: 148, 2007.

Bibliografie

- BOSSERS, B., F. KUIKEN & A. VERMEER (2015²; 2010), *Handboek Nederlands als Tweede Taal in het volwassenenonderwijs*, Bussum: Coutinho.
- CARTER, R & J. MCRAE (eds.) (1996), *Language, Literature & the Learner: Creative Classroom practice*. London/ New York: Longman.
- DUFF, A. & A. MALEY (2007), *Literature (Ressource Books for Teachers)*. Oxford: Oxford University Press.
- HAZENBERG, S. (1994), *Een keur van woorden. De wenselijke en feitelijke receptieve woordenschat van anderstalige studenten*. Ridderkerk: Ridderprint academisch proefschrift.
- HEIJNE, N. (2007), 'De Leeswijzer. Hulp bij het bepalen van de moeilijkheidsgraad van literaire teksten', in *Les. Tijdschrift voor NT2 en taal in het onderwijs*, 25/ 148, 2007: 31-33.
- SCHMIDT, A.M.G. (2004), *Jip en Janneke 4*, Amsterdam: Querido.



De Leeswijzer. Literaire teksten in het taalverwervingsonderwijs

Geraadpleegde websites

Taaluniversum: <http://taaluniversum.org>

http://www.coutinho.nl/fileadmin/documenten/handboeknt2/Bijlage_H5.pdf

Eenvoudige leesboekjes LeespuntNL: www.intertaal.nl

Eenvoudige leesboekjes Vlaamse Reuzen: <https://www.lezenvoorieder-een.be/makkelijk-lezen-fictie/vlaamse-reuzen-in-eenvoudig-nederlands>

Bijlage: De leeswijzer

TITEL: _____

Beoordeel de tekst op de onderstaande criteria en deelaspecten van die criteria. Markeer vervolgens in de kolommen **makkelijk** en **moelijk** wat van toepassing is op de tekst. Zo ontstaat een overzicht van het aantal aspecten van de tekst dat als makkelijk beoordeeld kan worden en het aantal aspecten dat als moeilijker geldt.

CRITERIUM	DEELASPECT	MAKKELIJK	MOEILIJK
lengte	van de tekst van tekstdelen van zinnen	korter korter korter	langer langer langer
taalgebruik	woordenschat taalvariatie formulering grammatica	frequent/bekend standaardtaal weinig idioom, letterlijk/concreet ongemarkeerd, eenvoudig	niet-frequent/onbekend register/stijlvariatie veel idioom, figuurlijk/abstract gemarkeerd, complex
tekstcomplexiteit	verhaallijnen betekenislagen scheiding fantasie/ werkelijkheid	één één duidelijk of niet van toepassing	twee of meer twee of meer onduidelijk
thematiek/ onderwerp	aansluiting bij leefwereld en leeservaring van de lezer niveau van abstractie bij de presentatie	aansluitend laag	minder/niet aansluitend hoog
vertelperspectief		auctoriaal, neutraal, persoonlijk, ik-/jij-perspectief	wisselend, monologue interieur
personages	aantal uitwerking karakters verandering onderlinge verhoudingen identificatiemogelijkheden	weinig stereotype, weinig diepgang weinig, niet ingrijpend veel	veel complexe karakters, meer diepgang veel, ingrijpend weinig
plaats	geografisch sociaal/cultureel	bekend bekend	onbekend onbekend





n/f 14

tijd	tijdsverloop open plekken/open einde historische plaatsing	chronologisch, zonder tijdsprongen afwezig bekend of niet van toepassing	niet-chronologisch, met tijdsprongen/flashbacks aanwezig onbekend
lay-out/visuele steun	hoofdstukken/titels/witregels illustraties interpunctie	aanwezig aanwezig aanwezig	afwezig afwezig afwezig
nadruk bij spanningsopbouw		gebeurtenissen	gedachten/beschrijvingen
NIVEAU: _____			





“Ik lees wel graag, maar ik houd niet van literatuur”

Naar een (aan)gepaste literatuurdidactiek
in de vertaalopleiding

Jan Walravens
Université libre de Bruxelles & Centre de Méthodologie
et de Pédagogie Appliquée

I Inleiding

In deze bijdrage wil ik verslag uitbrengen van 22 jaar ervaring met het onderwijs van Nederlandse letterkunde aan Franstalige studenten die de opleiding *Traduction multidisciplinaire* gevolgd hebben aan de Haute École Francisco Ferrer in Brussel. Vandaag wordt die opleiding gegeven aan de ULB.

Informele gesprekken met mijn masterstudenten brengen al jarenlang volgende ogenschijnlijke tegenspraak aan het licht: ze beweren dat ze graag lezen (in hun moedertaal én de twee vreemde talen die ze leren), maar het vooruitzicht een cursus literatuur (van 60 uur op jaarbasis) te moeten volgen schrikt hen af. Diezelfde gesprekken tonen (ook) aan dat studenten vaak voor een vertaalopleiding kiezen om de theoretische kant van linguïstische of literaire studies aan de universiteit te vermijden. Ze vrezen dat een cursus letterkunde per definitie beperkt is tot saaie en nutteloze analyses – een smakeloos gerecht overgoten met een saus van onbegrijpelijk jargon. Bovendien verwachten velen dat ze een lange lijst met auteurs, titels en data uit het hoofd zullen moeten leren – wat sowieso al niet erg populair is. Wanneer hen dan gevraagd wordt wat ze hopen op te steken van deze reeks literatuurcolleges klinkt het eenstemmig: “taalvaardigheid vergroten”, waarmee ze vooral blijken te verwijzen naar stilistiek (hoe kunnen we “mooi Nederlands” leren herkennen?) en het

n/f 14

uitbreiden van hun woordenschat. Ook hieruit spreekt een duidelijke voorkeur voor een op de praktijkgerichte aanpak.

Mijn relaas moet gezien worden in deze heel specifieke context, maar kan makkelijk geëxtrapoleerd worden naar vergelijkbare leeromgevingen (bijv. lessen voor leerlingen in het secundair onderwijs die weinig of niet gemotiveerd zijn om een vakonderdeel literatuur te volgen). Aan de hand van enkele korte voorbeelden wil ik illustreren hoe ik mijn studenten probeer te tonen dat de studie van literatuur saai noch nutteloos hoeft te zijn. Mijn uitgangspunt is dit: wie literaire teksten kan analyseren heeft een werktuig in de hand om de wereld beter te begrijpen, om de wereld als het ware te LEZEN. En een goed begrip van de wereld is ook (en vooral) voor vertalers belangrijk.

2

Weinig voorkennis en motivatie

Het eerste college van elk academiejaar begint ongeveer als volgt: tijdens een informeel vragenurtje wordt er gepeild naar de leescultuur van de studenten. Ze zeggen dan bijna allen dat ze graag lezen, in het Frans en in de twee door hen gekozen vreemde talen, maar ze kunnen nauwelijks gelezen auteurs of titels noemen. En als je hen vraagt om tegen de volgende les op papier een lijstje mee te brengen, dan is het resultaat (bijna) even bedroevend. Ook namen of titels waarvan je zou verwachten dat ze in het kortetermijngeheugen zitten – bijv. verplichte lectuur (indien die überhaupt nog wordt opgelegd) voor taallessen in het secundaire onderwijs – (b)lijken gehuld in de nevelen van een ver verleden.

Als eerste mogelijke oorzaak voor een gebrek aan motivatie bij het vak literatuur kan de beeldvorming rond literatuuronderwijs worden genoemd. De bevroegde studenten associëren de lessen literatuurstudie in het secundair onderwijs (in zoverre ze zulke lessen al hebben gehad) met lange lijsten titels, namen van auteurs en data die hen vaak even weinig zeggen als de gelezen teksten zelf. Bovendien wordt de tekst soms in het Frans besproken.

Het eerste punt hangt nauw samen met een gebrek aan voorkennis die wellicht ten dele voortvloeit uit de leerplannen voor talen in het secundair onderwijs. Ik citeer uit *Programme d'études du cours de néerlandais, Humanités générales et technologiques, 2^e et 3^e degrés, Ville de Bruxelles*: "Il convient de mettre l'accent sur l'aspect culturel de la langue enseignée. (...) Cette éducation culturelle peut se faire grâce à différents supports : textes d'actualité, textes

“Ik lees wel graag, maar ik houd niet van literatuur”

littéraires, photos (...) documents authentiques” (www.cpeons.be). Het valt op dat het belang van literaire teksten hier gelijkgesteld wordt met dat van zakelijke teksten en foto's. Met een dergelijk uitgangspunt mag je wellicht geen hoge verwachtingen koesteren qua enthousiasme of inzet voor literatuur, zowel bij leraren als bij leerlingen.

Een derde aspect betreft het (algemene) profiel van de studenten die voor een vertaalopleiding kiezen en de specifieke institutionele context van deze opleiding. Vaak zeggen studenten, zoals eerder aangeduid, dat ze niet voor een universitaire opleiding gekozen hebben omdat ze niet van theorie houden. Hogescholen gelden als onderwijsinstellingen waarvan de opleidingen meer in een praxis verankerd zijn (zoals vertalen). De Haute École Francisco Ferrer beschouwt voornamelijk toegepast onderzoek als een belangrijk deel van haar onderzoeksopdracht: “Contrairement à la recherche fondamentale, apanage exclusif de l'Université, la recherche appliquée comprend tous travaux visant au développement technique et à l'application des savoirs” (www.he-ferrer.eu). Ook al preciseert ze in een voetnoot dat fundamenteel wetenschappelijk onderzoek niet uitgesloten is: “La pratique de la recherche appliquée peut entraîner des « détours » par la recherche fondamentale, même si celle-ci n'est pas une mission de la Haute École” (ibid.). Vanuit dat pragmatische/praktijkgeoriënteerde institutioneel kader lijkt het nut van literatuur(studie) onzeker. Nochtans kan ook een literatuercursus, zoals de vakken Historische Taalkunde of Kennis van Land en Volk, de praxis aanvullen met enige reflectie. Wellicht zullen dergelijke spanningsvelden in de ‘nieuwe’ universiteiten van morgen weggevlakt worden, maar dat is nog even afwachten.

3

Uitdagingen en uitgangspunten

In het licht van wat voorafgaat, mogen we aannemen dat er bij de gemiddelde student (voor zover die bestaat, natuurlijk) in een vertaalopleiding aanvankelijk enige angst bestaat en veel vragen rijzen m.b.t. een vak hedendaagse literatuur. Bijgevolg wordt de docent aan wie een dergelijk vak is toevertrouwd voor boeiende uitdagingen gesteld. Hoe neem je onzekerheid en schroom weg voor een vak waarvan je zelf vindt dat het fascinerend en relevant is? Bestaat er een methode die toelaat dat doel te bereiken? Op welke principes kunnen we ons baseren om een (aan)gepaste methodologie uit te werken? Samengevat: hoe kunnen we motivatie aanzwengelen? Ik zal nu bondig de uitgangspunten schetsen die mijns inziens toelaten deze uitda-

nlf 14

ging aan te gaan. Ze worden hier in een lijstje van drie opgesomd, maar het spreekt vanzelf dat ze nauw met elkaar verbonden zijn en niet gezien mogen worden als aparte en gescheiden vertrekpunten. Ook de volgorde van opsomming is willekeurig.

In de eerste plaats willen we vooral de STEM VAN DE TEKST laten spreken. Uiteraard kunnen feiten uit het leven van een auteur soms heel belangrijk of onontbeerlijk zijn om een tekst te interpreteren (en te vertalen), maar wij bieden een tekst aan als een grotendeels autonome entiteit. In zijn monografie over Jacques Derrida vat Erik Oger het als volgt samen:

Ook zonder de intentie (...) van de schrijver, (...) ook in een andere context (...), ook wanneer de schrijver al lang dood is, kan de tekst nog steeds betekenis hebben, (...) allerhande effecten blijven veroorzaken. De auteur sterft, de tekst blijft.
(Oger 1995: 17)

Ten tweede benadrukken we dat een tekst niet alleen relevant is op papier: er is altijd een BAND MET DE WERKELIJKHEID BUITEN HET BOEK of het blad. In het bijzonder voor studenten die vooral van concrete en nuttige dingen lijken te houden (wat voor vertalers veelal echt wel het geval lijkt te zijn) kan dit aandachtspunt aantrekkelijk zijn. In hun standaardboek *Theory of Literature* beschreven René Welleck en Austin Warren al de relevantie van een tekst buiten de tekst:

Literature can take the place of many things – of travel or sojourn in foreign lands, of direct experience, vicarious life; and it can be used by the historian as a social document. The novelists can teach you more about human nature than the psychologists.
(Welleck & Warren 1977: 32)

Ten derde willen we erop wijzen dat de stem van de tekst HISTORISCH-DYNAMISCH is. Elke literaire tekst overstijgt het moment van zijn historische productie omdat hij nooit uitgeput raakt: elke nieuwe generatie van lezers treedt op haar manier in gesprek met een tekst die misschien al eeuwenoud is. En vertalingen zorgen eventueel voor lezers die vanuit andere culturen weer nieuwe betekenissen aan de tekst geven. John Barth zegt het zo:

I agree with Borges that literature can never be exhausted, if only because no single literary text can ever be exhausted – its ‘mean-

“Ik lees wel graag, maar ik houd niet van literatuur”

ing’ residing as it does in its transactions with individual readers over time, space and language. (Barth 1984: 20)

Het lijkt me nuttig en verrijkend dat studenten beseffen dat literaire teksten geen vaststaande betekenis of absolute eeuwigheidswaarde hebben: ze kunnen (moeten) zelf bijdragen tot betekenisvorming en zingeving. De docent speelt daarbij de rol van gids.

4 Didactisch materiaal

Wie vandaag een cursus Nederlandse literatuur geeft aan niet-beginnende leerders kan terugvallen op uitstekend didactisch materiaal. Wanneer we echter ons specifiek doelpubliek en de daaraan verbonden uitgangspunten en behoeften in ogenschouw nemen, dan blijkt het aanbod weinig gepast: geen enkel van de bestudeerde handboeken slaat expliciet de brug tussen theorie en praxis, die mijn studenten zou kunnen overtuigen om (eventueel) de rivier over te steken. Aan de hand van enkele voorbeelden probeer ik het probleem te illustreren.

In *Literair mechaniek. Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten* (1999, eerste editie) nodigen Erica van Boven en Gillis Dorleijn hun lezers uit om in het bad van de literatuur te stappen met een prachtige openingszin: “Literatuur is er om te lezen. Het beste lezen is wel de ademloze gang van kافت tot kافت of het loom bladeren en proevend verpozen bij nu eens deze regel en dan weer die” (Van Boven & Dorleijn 2008: 5). Voor de Franstalige student Nederlands als vreemde taal is bovenstaand citaat allicht meer een afknapper dan een uitnodiging, maar het boek is natuurlijk niet geschreven met een anderstalig lezerspubliek voor ogen.

In het al enige tijd beschikbare *Op poëtische wijze. Handleiding voor het lezen van poëzie* (1996) lezen we dit: “Bij tropen gaat het steeds om ‘substitutie’ van begrippen. Deze substitutie kan zowel op basis van gelijkenis gebeuren (metafoor), als op basis van contiguïteit (metonymie) of ingeslotenheid (synechdoche)” (Van Alphen e.a. 1996: 142). Bij studenten die niet zitten te wachten op theoretisch jargon kunnen dergelijke zinnen afkeer opwekken.

Het beschikbare materiaal is echter niet altijd te moeilijk voor onze doelgroep. Soms is het qua leeftijd of taalcompetentie ook té toegankelijk. In *Als ik jou. Poëzie voor anderstaligen* lezen we: “Luister naar het gedicht op de dvd. Maak terwijl je luistert een tekening van de jongen en van het

nlf 14

meisje. Wat denk je? Zijn ze knap?” (Decavele e.a. 2009: 37). Een dergelijke oefening is ongetwijfeld heel geschikt voor beginnende leerders van het Nederlands en een breed publiek van anderstaligen die geïnteresseerd zijn in de Nederlandse literatuur, maar zal wellicht weinig succes oogsten bij studenten van academisch niveau.

Uiteindelijk heb ik als referentiewerk voor mijn cursus *Literatuur van de moderne tijd* (Van Boven & Kemperink 2006) gekozen. De lijst van de onder de loep genomen werken is niet exhaustief, maar het boek van Erica Van Boven en Mary Kemperink biedt mij een geslaagde theoretische en historische uitvalsbasis om mijn pedagogische doelstellingen te bereiken. De beschreven tijdvakken en kunstbewegingen (aangevuld met sociale, economische en politieke achtergrondinformatie) vormen een degelijke (academische) fundering om uiteindelijk de stem van de tekst te laten horen. Die stem weerklinkt niet vanzelf door de opbouw van het boek of de keuze van teksten. Daarom beschouw ik het als een referentiewerk dat vooral relevante achtergrondinformatie bevat. In de volgende sectie wil ik meer in detail ingaan op de manier waarop ik literaire teksten in mijn colleges benader.

5

“ik wil bloot zijn en beginnen”

Het zal duidelijk zijn dat we voor het hierboven beschreven doelpubliek niet zomaar kunnen terugvallen op één kant-en-klaar boek: enige creativiteit van de docent lijkt aangewezen. Hierna volgen twee korte voorbeelden van hoe je een cursus hedendaagse literatuur in de gegeven omstandigheden zou kunnen aanpakken. Gedichten zijn het handigst om mee te werken: ze vormen (gewoonlijk) een vrij korte en autonome entiteit. Het spreekt vanzelf dat romans en toneelstukken (of delen ervan) ook in aanmerking komen, maar daarbij moet dan vaak heel wat context geschetst worden, wat tijd vraagt.

5.1

Luceberts *tellby toech tarra* is een interessante uitdaging. Laten we eerst het gedicht even in herinnering brengen (Lucebert 1974: 102):

“Ik lees wel graag, maar ik houd niet van literatuur”

tellby toech tarra
inna nip
inna nip
tarra toech tellby

Op het eerste gezicht lijkt de tekst bijzonder ontoegankelijk. Ik beschrijf hieronder in het kort enkele benaderingsstrategieën die men zou kunnen gebruiken om de tekst enige zin of betekenis te geven voor onze doelgroep. Mijn analyse omvat dus zeker niet alle mogelijke interpretaties. Daarbij moet men ook in het achterhoofd houden dat de voorgestelde aanpak niet zaligmakend is: er zijn talloze alternatieve paden denkbaar (dat geldt zowel voor de volgorde van de genomen stappen – en de tijd die men eraan wil besteden – als voor zuiver inhoudelijke vragen). Bovendien is het onmogelijk om hier een getrouwe weergave te geven van het eigenlijke lesverloop: elk college is anders en krijgt een eigen dynamiek afhankelijk van de medewerking en inbreng van de studenten. Het is aan de docent om de lezing van de tekst en de reacties erop (al dan niet) doelbewust te sturen.

Een eerste vraag die je aan studenten die het Nederlands niet als moedertaal hebben kan stellen, is of deze tekst wel in het Nederlands geschreven is. Gewoonlijk krijg ik een aarzelend “neen” als antwoord. Je kan dan vrij snel overstappen naar de constatering dat het inderdaad niet om Nederlands gaat, maar dat de woorden misschien toch wel op Nederlands (of verwante talen) lijken.

Tweede vraag: gaat het hier om een gedicht, om een tekst die thuishoort in een cursus literatuur? Deze vraag wordt doorgaans positief beantwoord: de vormelijke kenmerken van het geheel roepen vrij moeiteloos, al is het maar door de segmentering, het clichébeeld van een gedicht op. Dat leidt tot een bijkomende vraag: betreft het hier dan een gedicht dat deel uitmaakt van de Nederlandse literatuur? Studenten laten deze vraag doorgaans onbeantwoord, maar het antwoord is een eenvoudig “ja”: we vinden deze tekst immers terug in Nederlandstalige dichtbundels die gepubliceerd werden in Nederland, en verkrijgbaar zijn in Nederlandse en Vlaamse bibliotheken en boekenwinkels.

De vormelijke structuur van de tekst levert gewoonlijk weinig problemen op. De kruisstructuur tussen de eerste en de laatste lijn blijkt vrij transparant te zijn. Hetzelfde geldt voor de stijlbreuk tussen verzen één en vier enerzijds, en twee en drie anderzijds. Maar dan stokt de bespreking: verder graven blijkt altijd moeilijk.

nlf 14

Het woordje “toech” zorgt vaak voor een doorbraak, vooral wanneer gevraagd wordt te overwegen dat het hier om een werkwoord zou kunnen gaan. “Toech” zou dan, naar analogie met bijv. “sloeg”, een imperfectum kunnen zijn van een sterk werkwoord. Plots wordt “tellby toech tarra” een mogelijke zin, met een onderwerp, een werkwoord en een lijdend voorwerp. De volgende vragen liggen dan voor de hand. Wie of wat zijn “tellby” en “tarra”? Uiteraard kan op deze vraag geen eenduidig antwoord gegeven worden, maar het korte en scherpe (mannelijke) einde van “tellby” staat wel in duidelijk contrast met het zachte (vrouwelijke) einde van “tarra”. Bij studenten die Latijn hebben gevolgd, worden dergelijke verbanden des te sneller gelegd. Verzen één en vier krijgen nu een mogelijke betekenis: tellby (mannelijk) deed iets met tarra (vrouwelijk). Op het einde deed tarra dan iets (hetzelfde?) met tellby.

Tussen die twee acties of daden is er een soort dubbele uitroep (maar het zou net zo goed een overpeinzing kunnen zijn) waarin de /i/ en de /a/ ook overduidelijk aanwezig zijn: “inna nip”. Het is niet denkbeeldig dat het om een reactie (een waarschuwing?) gaat op de actie in vers één.

In dit stadium kan men aan studenten vragen om een (heel vrije) parafrase te maken van het gedicht; dat levert soms heel leuke hertalingen op. Ik houd het bij deze (lukraak gekozen), met twee lezingen voor “inna nip”:

jan bedroog marie
let op / wat jammer toch
let op / wat jammer toch
marie bedroog jan

5.2

In het gedicht van Lucebert proberen we betekenis te geven aan een tekst die er, op het eerste gezicht, geen heeft. Dat kan voor vele docenten een heel zware opdracht lijken en de haalbaarheid hangt eigenlijk af van waar zij hun studenten in staat toe achten. Het volgende voorbeeld zit vast verankerd in de geschiedenis (en dus in de werkelijkheid buiten de tekst), maar of het daarom veel toegankelijker is, zullen we laten zien. In *Dordrecht 25 november 1963* verwijst C. Buddingh' naar de moord op John F. Kennedy. Het gedicht gaat als volgt (Buddingh' 2010: 391):

“Ik lees wel graag, maar ik houd niet van literatuur”

l.s.
 wegens de gebeurtenissen in amerika
 gaat de ouderavond vandaag niet door
 de avond wordt nu gehouden
 op maandag negen december (over veertien dagen)
 ook weer in de meerpaal
 om acht uur
 de oudercommissie

Voor de (meeste) babyboomers is dit gedicht glashelder: de moord op president Kennedy veroorzaakt een wereldwijde schokgolf en heel wat geplande activiteiten (soms de meest triviale) worden afgelast. In dit geval een “ouderavond”. Maar voor een twintiger van vandaag (die geen geschiedenis studeert maar wel een vertaalopleiding volgt in Franstalig België), is dit allesbehalve evident en rijzen de volgende vragen: Waar ligt Dordrecht?, Wat gebeurde er zoal in 1963?, Wie is l.s.?, Welke gebeurtenissen?, Waarom amerika?, Wat is een meerpaal?, Wat doet een oudercommissie precies?, Waarom geen hoofdletters? Onze prototypische student zal een aantal bronnen (geografische, historische, lexicologische) moeten raadplegen om op die vragen te kunnen antwoorden. Daar is niets mis mee en het hoeft ook geen verwondering te wekken. De nood om informatie te gaan (op)zoeken is immers vanzelfsprekend en een belangrijk onderdeel van het leerproces (o.a. voor vertalers).

Het gedicht van Buddingh’ is dus eigenlijk (ondanks de duidelijke historische verwijzing) voor studenten van vandaag niet gemakkelijker dan dat van Lucebert. Lucebert doet vraagtekens rijzen door de afwezigheid van een eenduidige context; Buddingh’ doet wenkbrauwen fronsen door de aanwezigheid van een specifiek kader. Wat ook de geschiedkundige context is waarin een tekst tot stand kwam, we kunnen hem – in het licht van de eerdergenoemde uitgangspunten – altijd als didactisch materiaal aanbieden omdat we de stem van de tekst, als autonoom product, laten primeren. Dit standpunt hoeft geen afbreuk te doen aan de historisch-dynamische dimensie waarin elke literaire tekst geplaatst moet worden. Soms zal de historische context onontbeerlijk blijken om tot een gefundeerde interpretatie te komen; in andere gevallen zal dat niet noodzakelijk blijken. Waar we in de volgende sectie vooral aandacht aan willen schenken, is de band tussen tekst en tekstanalyse, en buitentekstuele werkelijkheid.

6

Een functionele aanpak

Zoekend naar een (aan)gepaste didactiek voor een vak literatuur binnen de vertaalopleiding besteden we tijdens de analyse veel aandacht aan de opeenvolgende stappen die gezet worden om tot een tekstgerichte interpretatie te komen. Het is immers de bedoeling dat leerders uiteindelijk in staat zijn om autonoom een vergelijkbare analyse uit te voeren. We maken er geen geheim van dat onze analyses eigenlijk semiotische oefeningen zijn in het lezen van allerlei verschillende (culturele) boodschappen, waaronder ook schilderijen en gebouwen. Aldus proberen we een functioneel karakter te geven aan ons literatuuronderwijs: we hopen dat het initiële gebrek aan enthousiasme en voorkennis van vele studenten in de vertaalopleiding daarvoor gekeerd zal worden. Hier volgen twee korte voorbeelden van toepassingen van analysetechnieken buiten de literatuur.

Het eerste betreft een college rond het begrip ENGEL. We tonen de studenten twee, in alle opzichten opmerkelijke, afbeeldingen van een engel: de schilderijen *Nachtengel* van Lucebert en *De gewonde engel* van Hugo Simberg. Beide werken zijn confronterend omdat ze niet stroken met het traditionele beeld dat de meeste mensen hebben van engelen. Hier zien we geen gelukzalige gevleugelde wezentjes in beate aanbidding voor God, maar enerzijds een ietwat clowneske en angstaanjagende figuur (Lucebert), en anderzijds een gebroken wezen dat door twee mannen gedragen wordt (Simberg). De onverwachte, zelfs schokkende aard van de beelden kan de aanleiding vormen voor een discussie met als centrale vraag: “welk verhaal hebben deze twee figuren te vertellen?” Het lesverloop zal in grote mate afhangen van de inspiratie van de studenten, maar het spreekt vanzelf dat de docent kan sturen in de richting van sleutelideeën zoals de strijd tussen goed en kwaad of de onvolmaaktheid van de wereld. De les kan tevens aanleiding zijn, mocht dat nuttig of nodig blijken, om te verwijzen naar enkele Bijbelse verhalen die fundamentele bouwstenen zijn van de westerse cultuur en, waarom niet, naar Vondels *Adam in ballingschap*.

Het tweede voorbeeld gaat over ARCHITECTUUR. Het operagebouw in het Australische Sydney, getekend door de Deense architect J. Utzon, is altijd een dankbaar studieobject. Het valt studenten zelden zwaar om (spontaan) in het dak van het gebouw een reeks schelpen of zeilen van schepen te ontdekken. Ze weten doorgaans wel dat Australië een kolonie in het Britse Rijk is geweest en dat het land o.a. als een grote gevangenis dienst heeft gedaan. De band met schepen die verre wateren oversteken is

“Ik lees wel graag, maar ik houd niet van literatuur”

vlug gelegd. En als je aankomt op dat strand in den vreemde vind je allicht wel schelpen. Bovendien is dat gebouw een soort architecturaal icoon geworden van de (post)moderne tijd: de kans dat onze studenten er al eens iets over gehoord hebben (of het gezien hebben), is dus vrij groot. Om aan te tonen dat het operagebouw in Sydney geen toevalstreffer of uitzondering is, kun je het Guggenheimmuseum in Bilbao bespreken (www.guggenheim.org). Op een heel eigen manier geeft de Amerikaanse architect F. Gehry de golvende beweging van de zee weer, terwijl hij er op de koop toe in slaagt om tegelijk het beeld van een schip (of schepen) op te roepen. De mogelijke links naar stromingen die ook voor de literatuurstudie belangrijk zijn geweest (deconstructivisme, postmodernisme) liggen voor de hand.

De ervaring leert dat studenten zelden stilstaan bij de semiotiek van het gebouw waar ze gemiddeld vijf jaar van hun opleiding doorbrengen (en we mogen waarschijnlijk van hetzelfde uitgaan voor leerlingen in het middelbaar onderwijs). Iets vergelijkbaars lijkt zich voor te doen m.b.t. de instelling waar ze ingeschreven zijn. Die gegevens kunnen eventueel leiden tot een onthullende opdracht: ‘lees’ het gebouw waar jij college loopt. Zo geef ik elk academiejaar een college ‘lectuur van ons gebouw’: we lopen dan in het gebouw rond waar de studenten les volgen én er omheen terwijl we de grammatica ervan proberen te begrijpen. Ook hier kunnen talrijke historische en stilistische verbanden gelegd worden. Het spreekt vanzelf dat niet elk gebouw aanleiding geeft tot een even rijke of diepgaande analyse. Dergelijke lesmomenten lenen er zich uiteraard uitstekend toe om op het verschil te wijzen tussen mimetische en niet-referentiële kenmerken van taal.

7

Toetsen

De grote lijnen van onze doelstellingen en aanpak zijn nu geschetst. Tot slot wil ik even stilstaan bij de evaluatie van de studenten. Die gebeurt op het einde van de cursus door middel van een mondeling examen op twintig. Een heel traditionele formule, dus. Door de bank genomen krijgen de studenten een vraag over de geziene leerstof en moeten ze een ongeziene tekst (die ook een schilderij of een gebouw kan zijn) interpreteren.

Paran (2010) beweert dat, idealiter, een toets in het literatuuronderwijs zinloos is omdat de aangeleerde vaardigheden haaks staan op wat er in traditionele examens getoetst wordt. Die vaardigheden zijn: een dieper

nlf 14

begrip van het menselijk gedrag, het plaatsen van het ik in de wereld, het bevorderen van het bewustzijn en het leren spelen met taal.

Ik sluit me aan bij dat lijstje, maar ik moet in de geschetste onderwijs-context ook rekening houden met volgende factoren: de literaire tekst blijft een tool voor het onderwijs in en van een vreemde taal; het literatuur-onderwijs is een aanvulling bij kennis van land en volk; we willen niet alleen analysetechnieken aanreiken, maar ook inzicht bieden in de literatuurgeschiedenis; en tot slot willen we bijdragen tot de vorming van de HOMO UNIVERSALIS. Het gaat hier om een complex geheel van (grotendeels geïntegreerde) vaardigheden, die volgens mij goed geëvalueerd kunnen worden tijdens een mondeling examen. De mogelijke interactie tussen examinerator en student maakt het immers mogelijk om onmiddellijk op uitspraken in te pikken en naar relevante verbanden te vragen. Zo kan de docent niet alleen de mondelinge taalvaardigheid beoordelen, maar ook nagaan of inhoudelijke antwoorden in een juist (historisch, als dat relevant blijkt te zijn) kader geplaatst worden. Ten slotte is het examen ook een maatstaf voor de doeltreffendheid van het geboden onderwijs: alleen als studenten behoorlijk tot goed scoren op het einde van de cursus mag de docent beweren dat zijn aanpak ook echt vruchten heeft afgeworpen. De docent heeft de taak om af te wegen in welke mate de antwoorden van de student een evenwicht tonen tussen *savoirs* (kennis van de leerstof) en *savoirs-faire* (breed en diepgaand semiotisch lezen). Daar bestaat (tot op heden) geen objectief meetinstrument voor. Als een docent echter van bij de aanvang van een cursus duidelijk maakt wat zijn methodologie is en wat hij van studenten verwacht, mogen we toch hopen op een wederzijds verwachtingspatroon dat op zijn minst duidelijk en billijk is.

8

Conclusie

Voor velen is het vanzelfsprekend dat literaire teksten (en kunstwerken in het algemeen) maatschappelijk relevant zijn. Voor een groot aantal van onze studenten – ook al hebben ze besloten talen te leren – is dat echter niet zo. In onze literatuurs cursus proberen wij hun angst, afkeer of twijfel te overwinnen voor wat op het eerste gezicht vaak onbegrijpelijk of zelfs nutteloos lijkt te zijn. Om dat doel te bereiken willen we aansluiten bij de praktische ingesteldheid van de (gemiddelde) student in een vertaalopleiding: we proberen aan te tonen dat de semiotische en tekstgerichte analyse breed toepasbaar is en helpt om een dieper inzicht te krijgen in een

“Ik lees wel graag, maar ik houd niet van literatuur”

brede waaier van (culturele) boodschappen. Het spreekt vanzelf dat dergelijke strategieën in het bijzonder bij vertaalwerk nuttig kunnen zijn: een goed contextueel begrip van de te vertalen boodschap is nu eenmaal onontbeerlijk om een correcte doeltekst af te leveren.

Deze bijdrage is een voorzichtige aanzet tot een (aan)gepaste didactiek om de geschetste doelstellingen te bereiken. Daarbij bouwen we doelbewust voort op wat Anton Van Wilderode al enkele decennia geleden schreef (1968: 9): “(wij willen de les zien) als een gesprek tussen lerares of leraar én leerlingen. Een levende dialoog dus, waarbij ruimschoots gelegenheid kan worden gevonden voor spreken en formuleren, kritisch lezen en zinvol discussiëren”. Ik hoop dat mijn voorbeelden een concrete invulling geven aan hoe de dialoog tussen docent en student inderdaad zinvol kan verlopen.

Bibliografie

- BARTH, J. (1984) *The Friday Book*, New York: Perigee Books.
- BUDDINGH', C. (2010) *Buddingh' gebundeld*, Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.
- DECAVELE, A., P. SCHOENAERTS & H. VAN LOO (2009) *Als ik jou. Poëzie voor anderstaligen*, Antwerpen: Garant.
- LUCEBERT (1974) *Verzamelde gedichten*, Amsterdam: De Bezige Bij.
- OGER, E. (1995) *Jacques Derrida*, Kapellen: Pelckmans.
- PARAN, A. (2010) “Between Scylla and Charybdis: The Dilemmas of Testing Language and Literature” in A. Paran & L. Sercu (eds.) *Testing the Untestable in Language education*, Bristol/ Buffalo/ Toronto: Multilingual Matters, *New Perspectives on Language & Education* 17, 2010: 143-164.
- VAN ALPHEN, E., L. DUYVENDAK, M. MEIJER & B. PEPERKAMP (1996) *Op poëtische wijze. Handleiding voor het lezen van poëzie*, Bussum: Coutinho.
- VAN BOVEN, E. & G. DORLEIJN (2008) *Literair Mechaniek. Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten*, Bussum: Coutinho.
- VAN BOVEN, E. & M. KEMPERINK (2006) *Literatuur van de moderne tijd*, Bussum: Coutinho.
- VAN WILDERODE, A. (1968) *De dubbelfluit*, Anwerpen: Standaard uitgeverij.
- WELLECK, R. & A. WARREN (1977) *Theory of Literature*, New York: Harcourt Brace.



n/f 14

Geraadpleegde websites

Guggenheim Bilbao – <http://www.guggenheim.org/bilbao>

Haute École Francisco Ferrer – <http://www.he-ferrer.eu>

Sydney Opera House – <https://www.sydneyoperahouse.com/>

Website Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel

Neutre Subventionné – <http://www.cpeons.be/>

Leerprogramma's Nederlands als vreemde taal voor het Openbaar

Onderwijs van de stad Brussel – <http://www.cpeons.be/>





Mobiele studenten, mobiele teksten

Literair vertalen in het literatuuronderwijs

Jane Fenoulhet
University College London

I

Inleiding

Literatuur hoeft niet uitsluitend in literatuurcolleges gedoceerd te worden. Er zijn andere dynamische manieren om literaire kennis bij te brengen aan studenten in het hoger onderwijs voor wie de literatuur in kwestie bij een nieuwe taal hoort. In dit artikel zal ik mijn aandacht richten op leerders van de Nederlandse taal voor wie de kennis van de Nederlandstalige literatuur een vorm van cultureel kapitaal betekent, zoals ik al eerder heb beargumenteerd (Fenoulhet 2007: 372). Waar ik hier voor pleit, is niet alleen voor een nieuwe vorm van literatuurdidactiek, maar ook voor een andere omgang met vertaling in het leslokaal.

De hele kwestie van de positie van literatuur in het (N)VT-curriculum veroorzaakt spanningen, zoals ik hier in het kort bij wijze van politieke achtergrond uiteen wil zetten. In recente jaren, zeker in het Engelse taalgebied, is de rol van vertaling in het VT-curriculum steeds instrumenteler geworden: zelfs als studenten niet opgeleid worden tot vertaler, heerst er toch een verwachting dat ze voornamelijk teksttypen leren vertalen die van nut zijn in de wereld van het betaald werk; literaire teksten zijn weliswaar leuk, maar niet interessant voor een werkgever. Er heeft namelijk een grote verschuiving plaatsgevonden in de attitude ten opzichte van het verkrijgen van kennis en inzicht door studenten als doel op zich, in de richting van hoger onderwijs als steun voor het nationaal economisch gebeu-

n/f 14

ren. (Voor een overzicht van de literatuur op dit gebied, zie Fenoulhet en Ros i Solé 2013: 257-8). Zulke ideeën bestaan ook wel in Nederland en misschien wat minder in België, maar naar mijn idee is het nog niet zeker dat ze hier de boventoon zullen voeren. Hoe dan ook moeten universiteiten er uiteraard rekening mee houden. In het Verenigd Koninkrijk zijn er gelukkig nieuwe geluiden te horen die in eerste instantie de nadruk leggen op studentenmobiliteit, globalisering en het belang van interculturele vaardigheden, wat ruimte creëert voor literair vertalen als interculturele bezigheid. En dit schept op zijn beurt meer ruimte in het curriculum voor een ‘luxevak’ als literatuur.

In deze bijdrage ga ik uit van het belang van literair vertalen voor de ontwikkeling van literaire vaardigheden, literaire kennis en interculturele vaardigheden. Ik begin met enige reflectie over recente ontwikkelingen in het denken over vertalen: ik denk hierbij aan een verschuiving van aandacht weg van het vertalen van woorden, zinnen en betekenis in de richting van vertalen als vorm van cultuuroverdracht. Hierna zal ik twee voorbeelden geven uit de eigen praktijk, in dit geval de module *Advanced Translation from Dutch into English* op University College London. Dit college is bedoeld voor vierdejaars Bachelor- en Masterstudenten en loopt over het hele academiejaar. Gedurende dat jaar beslaat het een kwart van het bachelorcurriculum en behandelt vertaaltheorie, niet-literair en literair vertalen. Het is het enige college vertalen tijdens de Bachelor-opleiding.

2

Interculturele vaardigheden

Mijn lijst van leerdoelen op het gebied van kennis en vaardigheden voor de module *Advanced Translation* in omgekeerde orde langslowend, begin ik met interculturele vaardigheden, waarvan men zich terecht mag afvragen wat die te maken hebben met literatuur. Als antwoord daarop moet ik meteen mijn visie op literatuur uit de doeken doen. Ik zie literatuur als iets wat inherent mobiel, grensoverschrijdend is. Een gedetailleerde uiteenzetting vindt men in mijn boek *Nomadic Literature* (Fenoulhet 2013). Verder verwijst ik naar het artikel van Dirk de Geest en Pieter Verstraeten ‘Transnationaal maar toch neerlandistiek?’ in het jubileumnummer van *Internationale Neerlandistiek*, waarin gepleit wordt voor een transnationale benadering in de literatuurstudies met aandacht voor het (inter)nationale en het lokale (De Geest & Verstraeten 2010). Ik ben het met de auteurs eens dat grensoverschrijdende factoren een belangrijke rol spelen in het literaire veld en dat

men rekening moet houden met het interculturele verkeer om een volledig beeld te geven van de Nederlandstalige literatuur. Het behandelen van literatuur in verband met vertalen geeft meteen inzicht in allerlei aspecten van de dynamische verhoudingen tussen literaturen die zonder tekstuele mobiliteit niet zouden bestaan in hun huidige vorm.

In zijn bijdrage “Intercultureel vertalen”, verschenen in het eerste deel van de IVN-serie *Lage Landen Studies*, doet Arie Pos verslag van een onderzoek dat hij heeft uitgevoerd bij zijn studenten Literair vertalen toen hij als gastdocent betrokken was bij de gelijknamige cursus op bachelor- en masterniveau aan de Universiteit van Leiden. Hij constateert dat er iets mankeert aan de literaire voorkennis van de studenten die uit heel de wereld afkomstig zijn, en dat dit mankement gevolgen heeft voor het toekomstige succes van deze aspirant-vertalers. Pos stelt namelijk vast dat hun kennis op een zeer gereduceerde ‘extramurale’ canon gebaseerd is, die voornamelijk dient om de kennis van (in dit geval) Nederland te vergroten, met als gevolg dat deze kennis grotendeels berust op romans die in Nederland spelen en door Nederlanders geschreven zijn. Het doel van zijn colleges was “een qua herkomst bijzonder heterogene groep studenten iets wezenlijks over de Nederlandstalige literatuur en het literair vertalen mee te geven en de veelheid van achtergronden en perspectieven te benutten om het interculturele karakter van het vertalen en van de visie op andere literaturen te laten zien”. (Pos 2010: 125) De ‘extramurale’ canon stond dit doel dus in de weg. Een verruimde canon van de Nederlandse literatuur biedt veel meer mogelijke aanknopingspunten met de eigen literaturen van de studenten: op die manier kunnen ze in het spanningsveld van literatuuropvattingen terechtkomen met als resultaat een bewusere omgang met literaturen in de moedertaal én in de vreemde taal.

De interculturele vaardigheden zijn volgens Pos contrastieve vaardigheden waardoor de kennis die de studenten hebben van de Nederlandse literatuur en van Nederlandse literatuuropvattingen gekoppeld kan worden aan het referentiekader van hun moedertaal. Sterker nog, “[d]e studenten moesten hun leeshouding veranderen van een houding die gericht is op tekstbegrip en inhoudelijke analyse naar een vertaalhouding die een omzetting van brontaal en broncultuur naar doeltaal en doelcultuur veronderstelt.” (Pos 2010: 135).

3 Literaire kennis

Wat voor soort literaire kennis komt er aan bod bij literair vertalen? Om deze vraag te beantwoorden kan de essaybundel *Vertaal! Over de didaktiek van het literair vertalen* onder redactie van Hilde van Belle en Henri Bloemen een goede inspiratiebron vormen. In feite levert de eerste bijdrage van Jeanne Holierhoek over de vertaling van een gedicht van Mallarmé al genoeg voorbeelden op van verschillende soorten LITERAIRE KENNIS. Holierhoek vindt kennis over de schrijver in kwestie kennelijk onmisbaar, want op de eerste bladzijde al worden de volgende elementen vermeld: kennis van de biografie van de schrijver, van het oeuvre en van zijn ontwikkeling als schrijver, kennis en begrip van literaire invloeden – die naast hun effect op een literaire loopbaan ook tekstuele effecten hebben – en verder ook van stilistische kenmerken (Holierhoek 2004). Het te vertalen gedicht wordt door Holierhoek in een literaire context geplaatst. Kortom, in dit artikel wordt ervan uitgegaan dat de student literair vertalen eerst de schrijver van het te vertalen stuk grondig moet leren kennen.

Het is geen toeval dat men overal in deze essaybundel literaire kennis als onmisbaar onderdeel van literair vertalen tegenkomt, want het vormt de basis voor een goede vertaling. Daar kunnen studenten en docenten niet omheen. Zelfs studenten die zoals sommige van mijn bachelorstudenten in elk studiejaar een vak Nederlandse literatuur volgen, ontdekken gauw dat ze hun kennis moeten uitdiepen. Dit doen ze via onderzoek in literaire geschiedenissen, of op internet in bijvoorbeeld dbnl – de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren – of de websites van individuele auteurs. En ze mogen ook tijdens de vertaalles via hun mobieltje of laptop onderzoek doen. Naar mijn ervaring is dit een uiterst effectieve manier om ervoor te zorgen dat studenten de nodige kennis opdoen, juist omdat ze deze kennis gebruiken voor een praktisch doel, en niet als doel op zich (omdat ze hierover hierover examen zullen moeten afleggen). In het vak Literair vertalen behandel ik een tiental auteurs waaronder sommige die de studenten ook in hun literatuurcolleges tegenkomen, en andere waarvan ik weet dat ze niet in het curriculum voorkomen, maar goed aansluiten bij de ontvangende of doelcultuur. Deze is meestal de Engelse, maar vanwege de grote mobiliteit van onze studenten is het belangrijk dat ook hun culturele achtergronden bij de keuze voor de te vertalen literatuur een rol spelen. Hiermee meen ik een indruk te hebben gegeven van wat ik onder literaire kennis versta. Ik kom hier straks op terug als ik mijn eerste voorbeeld bespreek: Hugo Claus.



4

Literaire vaardigheden

Terwijl literaire kennis de kwaliteit van een literaire vertaling ten goede komt, zijn de literaire vaardigheden absoluut onmisbaar. Het zal evident zijn dat daarbij een zekere kennis van bron- en doeltaal verwacht wordt, evenals enige ervaring met het overzetten van woorden en zinnen van de ene taal naar de andere. Dus, wat wordt er hier bedoeld met literaire vaardigheden als onderdeel van literair vertalen? Het kernidee is dat vertalen hier in bepaald belangrijk opzicht gelijk wordt gesteld met het schrijven, want in mijn visie, die ik bijvoorbeeld met Sherry Simon deel, schrijft een literair vertaler mee met de auteur die zij/hij aan het vertalen is (Fenoulhet 2013a: 17). Al lezend begint dit schrijfsproces. Cees Nooteboom, die zelf vertaald heeft en die veel vertaald is, beschrijft het leesproces in deze termen. Bij het overschrijven van een gedicht van Sappho zegt hij over een man die toekijkt: “maar hij weet niet dat ik door het over te schrijven het gedicht opnieuw schrijf” (Nooteboom 1997: 275). En over zijn eigen lezers zegt hij: “ze hebben het, al lezend, opnieuw geschreven” (Nooteboom 2006: 19). Het zal geen toeval zijn dat ook Borges dezelfde houding huldigde ten opzichte van het lezen want Nooteboom voelde een zekere band met de Argentijnse schrijver (zie bijv. Dijkgraaf 2009: 58-59).

Ik ben begonnen met het idee van literaire vertaling als een (zwakke) vorm van co-auteurschap van een literair werk. Hierna heb ik het idee geopperd dat de eerste stap al bij het lezen begint omdat de lezer de tekst weer activeert, of opnieuw “schrijft”. De meeste lezers schrijven hun versie natuurlijk nooit neer, en het maakt niet uit of ze de tekst hebben gelezen in hun eigen of een andere taal. Voor een vertaler staat vast dat zij/hij een anderstalige tekst leest als onderdeel van het vertaalproces wat betekent dat er op verschillende manieren wordt gelezen, maar ook dat een intensieve, aandachtige en diepgaande manier van lezen onontbeerlijk is. Met andere woorden, men kan vertaling zelfs als een vorm van ‘close reading’ beschouwen.

Er is in Wales, het tweetalige onderdeel van het Verenigd Koninkrijk, onderzoek gedaan naar vertaling als *close reading* en naar de specifieke vaardigheden die hiermee bevorderd worden. In dit geval moesten de studenten kritische teksten vertalen en geen primaire literatuur, maar toch komt wat hier beschreven wordt overeen met mijn eigen ervaringen.

Students also developed a sophisticated engagement with different types of critical writing as they were able to identify and prob-



n/f 14

lematise differences in intention and style in the different various pieces of writing they encountered. Again, the observer noted the way in which the exercise had succeeded in sharpening students' conceptual understanding and deployment. (Jones 2010: 8)

Kortom, we zijn allemaal af en toe luie lezers, of oppervlakkige lezers, en vertaling dwingt een diepere en preciezere omgang met de tekst af. Dit heeft nog een didactisch voordeel: “Most importantly, the observer also noted how the sessions had managed to take the fear out of what could have been anxiety inducing, and resultantly less efficacious sessions” (ibid.). Deze leesvaardigheid kan omschreven worden als tekstueel engagement of actief lezen waarbij de creatieve impulsen al in het spel zijn. Ook positief vanuit didactisch oogpunt is het feit dat de docent hierdoor studenten die de neiging hebben om meteen te gaan vertalen eerder moet aanmoedigen dan proberen om ze hun impulsief gedrag af te raden.

Ik weet uit eigen ervaring dat voor sommige vertalers de allereerste bezigheid bij een vertaling bestaat uit het aandachtige lezen van de tekst terwijl andere de leesfase combineren met vertalen. In deze fase bestaat het lezen uit het doorgronden van verschillende tekstelementen en het uitstellen van andere, waar externe kennis bij komt kijken. Afhankelijk van het niveau van de studenten komt dit vaak in eerste instantie op tekstbegrip neer en is misschien de minst literaire bezigheid van het hele proces. Ik ben het met vertaler en docent Hilde van Belle eens dat “reflectie en literaire analyse onontbeerlijk [zijn], niet alleen voor, maar tijdens het vertaalproces. Tijdens de verschillende taalrondes wordt de analyse doorgezet, en de ervan afhangende of mee samenhangende keuzes bijgesteld” (Van Belle 2004: 49). De volgende lijst met elementen van zo'n literaire analyse berust op observaties tijdens vertaallessen, maar is nog niet wetenschappelijk onderzocht:

- Stilistische aspecten als klank en ritme (ook van proza), zinsbouw
- Beeldspraak, symboliek
- Context
- Oog voor rijkdom/complexiteit
- Dynamiek en spanning
- Personages
- Narratologische aspecten zoals vertelinstantie
- Intertextualiteit, literaire allusies
- en nog meer, afhankelijk van de tekst die vertaald wordt.



5

Voorbeelden uit de praktijk

Auteurs die we vaker hebben vertaald in het kader van het vak *Advanced Translation* zijn o.a.: Kader Abdolah, Gerbrand Bakker, Abdelkader Benali, Maarten van den Brink, Kristien Hemmerechts, Tip Marugg, Bart Moeyaert, Thomas Rosenboom, Helga Ruebsamen, Annelies Verbeke, Joost Zwagerman, van wie een aantal als gastschrijver aan University College London is opgetreden. Voor degenen die een inzicht willen krijgen in de complexe groep studenten die deze cursus volgen, verwijs ik naar de inleiding van *Dutch Translation in Practice* (Fenoulhet & Martin 2015: 2-3). De tekstkeuze moet zo gevarieerd mogelijk zijn. Toch zijn de twee voorbeelden die ik hierna geef wel van ‘grote’ gecanoniseerde schrijvers. Het eerste voorbeeld werd door mij gekozen met de bedoeling dat de studenten een auteur die ze in hun literatuurcursus behandelen – nl. Claus – van heel dichtbij meemaken en met hem meeschrijven, als het ware. Later in de cursus krijgen studenten zelf de kans (enkel als ze willen) om een tekst te kiezen, in te leiden en te laten vertalen door de klas. Zo ben ik aan mijn tweede voorbeeld gekomen – een erg conservatieve keuze van een uiterst eigentijdse Masterstudente. Dit werd zo’n succes dat ik haar uitnodigde om het jaar daarop een gastcollege te verzorgen. De tekst waar het om gaat is *Iskander* van Louis Couperus.

5.1

Hugo Claus

Eerst geef ik een korte schets van de leercontext – onze vierdejaarsstudenten zijn net terug van een jaar studeren in Nederland of Vlaanderen en hebben het stadium bereikt waarin ze dus eindelijk in de literatuurcolleges een paar ‘grote namen’ willen bestuderen. De laatste jaren heeft Claus op de leeslijst gestaan met gedichten, een toneelstuk en *Het verdriet van België*. Wanneer ze aan het begin van hun derde jaar naar Nederland of Vlaanderen vertrekken, nemen ze de boekenlijst alvast mee. Veel van de studenten die voor literatuur kiezen, willen de vertaalcursus ook volgen. Claus is een veelzijdige schrijver en – om de lijn van Arie Pos te volgen – hij biedt allerlei mogelijkheden tot vergelijking met de Engelse literatuur. De meesten ontdekken bij voorbeeld de *angry young man* of, in het geval van onze studenten uit Ierland, de (anti)katholieke schrijver, terwijl het *sons and lovers*-aspect andere studenten aanspreekt. En er wordt ook van de

nlf 14

studenten verwacht dat ze op zoek gaan naar relevante teksten uit de Engelse literatuur. Ze zijn dus vanaf het begin intercultureel bezig. Een typische vertaalworkshop begint met het delen van de resultaten van hun onderzoek die ze tussendoor of achteraf ook met de anderen kunnen delen via de Moodle-site van de cursus, d.w.z. de elektronische leeromgeving.

In het geval van Claus krijgen ze een fragment uit een vroeg verhaal te vertalen: “De ‘pâtisserie’” uit *De zwarte keizer* (1960). In dit verhaal bespiedt de jonge Marcel Groenals zijn moeder die in de pâtisserie zit met een Duitser. Het fragment werd gekozen om de kennis van het oeuvre van Claus uit te breiden, maar ook vanwege de bekende thema’s die ook in *Het verdriet van België* te vinden zijn – de moeder en zoon-verhouding, de omgang met de Duitse bezetter, vooral de relatie tussen de moeder en een Duitse officier. De studenten krijgen dan een vergelijkbare passage uit *Het verdriet van België* waarin Louis Seynaeve zijn moeder een ijsje ziet eten met de Duitse officier voor wie ze werkt. De studenten bestuderen een kort fragment uit deze passage, samen met de Engelse vertaling zodat ze via dit kanaal ook intercultureel – hier: tweetalig – bezig zijn. Maar het is zeker niet de bedoeling dat ze gaan kijken of bepaalde woorden en zinnen correct weergegeven zijn. Ze beantwoorden vragen als: Voelt de Engelse tekst anders? Hoe? [bijvoorbeeld: minder seksueel geladen taal]; Hoe lees je de situatie tussen moeder en zoon, moeder en man?; Is de Engelse Claus een andere schrijver dan de Vlaamse? Een analyse van de verteltechniek van het fragment uit “De ‘Pâtisserie’” laat de bekende afwisseling van verhalende tekst met dialoog zien, en de rol van dialoog bij de tekening van de verschillende personages. De vertalers kunnen hun analyse van dit laatste aanscherpen via het uitproberen van verschillende stemmen in de vertaling. Ik herinner hier aan wat Van Belle zei: “Tijdens de verschillende taalrondes wordt de analyse doorgezet, en de ervan afhangende of mee samenhangende keuzes bijgesteld” (Van Belle 2004: 49).

5.2 Louis Couperus

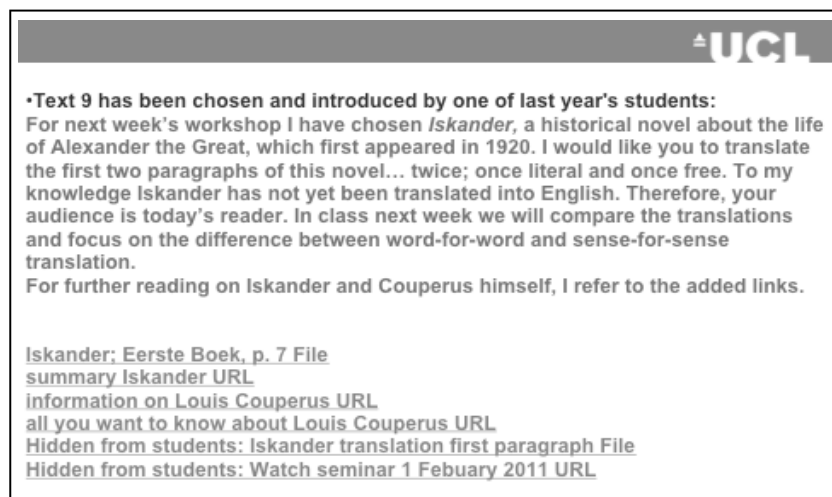
Ik citeer nu een kort fragment uit de tekst van Couperus die als opdracht gegeven werd.

De nazomerzon brandde neêr over het kamp van Kyros, de wijde vlakte in Cilicië, waar, volgens de overlevering, een eeuw her de

Mobiele studenten, mobiele teksten. Literair vertalen in het literatuuronderwijs

jonge Kyros had gekampeerd. De stralende hemel scheen onverzoeu-
 baar van gloed, dadelijk al, in de eerste ure des dags. De ach-
 terhoede van het Macedonische leger bewoog over de zanden
 heen als een slang, fabelmonster, met dof glanzende schubben
 van ijzer en brons, die waren de schilden, met de kam der oppie-
 kende lansen, die schenen de steile rugharen van den voort schui-
 venden draak, terwijl de vooraf gaande ruitery er de duizendvou-
 dige kop van scheen. (Couperus 1920: 7)

Figuur 1 geeft de samenvatting van de taak hierover, die de student in de elektronische leeromgeving plaatste.



UCL

•Text 9 has been chosen and introduced by one of last year's students:
 For next week's workshop I have chosen *Iskander*, a historical novel about the life of Alexander the Great, which first appeared in 1920. I would like you to translate the first two paragraphs of this novel... twice; once literal and once free. To my knowledge *Iskander* has not yet been translated into English. Therefore, your audience is today's reader. In class next week we will compare the translations and focus on the difference between word-for-word and sense-for-sense translation.
 For further reading on *Iskander* and Couperus himself, I refer to the added links.

[Iskander; Eerste Boek, p. 7 File](#)
[summary Iskander URL](#)
[information on Louis Couperus URL](#)
[all you want to know about Louis Couperus URL](#)
[Hidden from students: Iskander translation first paragraph File](#)
[Hidden from students: Watch seminar 1 February 2011 URL](#)

Hierbij moet gezegd worden dat ik zelf die tekst om verschillende redenen nooit zou hebben gekozen, vooral vanwege het taalgebruik. Weliswaar was Couperus in de jaren 1900-1920 een bekende schrijver in Engeland, maar dat hij nu nog met plezier gelezen en vertaald werd door de studenten was voor mij een verrassing. Het was een positieve keuze voor Couperus. Vooral zijn stijl en manier van schrijven met veel beeldspraak, en het kleurrijke, erg visuele, en uitheems karakter ervan sprak de studenten aan, maar ook zijn onderwerp – historische fantasie – kon de studenten boeien. Alles samengenomen een prachtig voorbeeld van ‘literary camp’ (een literaire stijl, esthetiek en sensibiteit die theatraal aandoet) dat meteen vergeleken kan worden met allerlei aspecten van de Engelstalige cultuur van de Hollywood film *Ben Hur* tot de mooischrijverij van Man Booker Prize-winnaar Alan Hollinghurst.

6 Slot

Door middel van dit stuk wilde ik een pleidooi houden voor een vorm van innovatie in de didactiek van de Nederlandse literatuur aan anderstalige studenten, gebaseerd op mijn ervaringen met studenten literair vertalen. Ik pleit voor een flexibele aanpak waarbij een interculturele bezigheid als vertalen een belangrijke rol kan spelen in het bijbrengen van het literatuurcurriculum aan studenten Nederlands als vreemde en tweede taal door de actieve omgang met literaire teksten. Niet alleen worden ze gemotiveerd om meer over een auteur te leren, ze leren ook aandachtig lezen, met oog voor stilistische en poëtische verschijnselen. De teksten en de auteurs die de meest inspirerende uitwerking hebben, zijn juist die welke in een of ander opzicht aansluiten bij de literaire smaak en actualiteit van de plaats en cultuur waar ze Nederlands studeren.

Bibliografie

- BLOM, C.W.P.M. & C. NOOTEBOOM (red.) (2006) *De grenzeloze wereld van Cees Nooteboom*, Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- CLAUS, H. (1960) "De 'pâtisserie'" in Hugo Claus, *De zwarte keizer*, Amsterdam: De Bezige Bij, 215-228.
- COUPERUS, L. (1920) *Iskander*, Rotterdam: Nijgh & Van Ditmar.
- DIJKGRAAF, M. (2009) *Nooteboom en de anderen*. In gesprek met Margot Dijkgraaf, Amsterdam: De Bezige Bij.
- FENOULHET, J. (2007) "Toch canoniek? Naar de integratie van literatuur in het universitaire Nvt-curriculum", in J. Fenoulhet, A.J. Gelderblom, M. Kristel e.a. (red.) *Neerlandistiek in contrast. Handelingen Zestiende Colloquium Neerlandicum*, Amsterdam: Rozenberg Publishers, 2007: 371-379.
- FENOULHET, J. (2013) *Nomadic Literature. Cees Nooteboom and his Writing*, Oxford: Peter Lang.
- FENOULHET, J. (2013a) "Complexity in the Contact Zone: Oeroeg in English translation" in H. BRAND, B. GROEN, E. HOEKSTRA & C. VAN DER MEER (red.) *De tienduizend dingen. Feestbundel voor Reinier Salverda*, Ljouwert: Fryske Akademy, 17-29.
- FENOULHET, J., A.J. GELDERBLUM, M. KRISTEL, J. LALLEMAN, L. MISSINNE & J. PEKELDER (red.) (2007) *Neerlandistiek in contrast. Handelingen Zestiende Colloquium Neerlandicum*, Amsterdam: Rozenberg Publishers.

Mobiele studenten, mobiele teksten. Literair vertalen in het literatuuronderwijs

- FENOULHET, J. & J. RENKEMA (red.) (2010) *Internationale Neerlandistiek: een vak in beweging*, Antwerpen: Academia Press.
- FENOULHET, J. & C. ROS I SOLÉ (2013) "Romanticising language learning: beyond instrumentalism", in *Language and Intercultural Communication*, 13/3: 257-265.
- FENOULHET, J. & A.E. MARTIN (2015) *Dutch Translation in Practice*, London/New York: Routledge.
- GEEST, D. DE & P. VERSTRAETEN (2010) "Transnationaal maar toch neerlandistiek?", in *Internationale Neerlandistiek*, 48/2010 [jubileumnummer IVN 1970-2010]: 73-84.
- HOLIERHOEK, J. (2004) "Het joch dat zich het hoofd van de romp zong. Over de vertaling van *Pauvre enfant pâle*", in Van Belle & Bloemen (red.) 2004: 11-19.
- JONES, D.S. (2010) "Translation as Close Reading", *Aberystwyth Journal of Academic Practice*, 1 (created 30/9/2010).
- NOOTEBOOM, C. (1997) *De filosoof zonder ogen. Europese reizen*, Amsterdam: Arbeiderspers.
- NOOTEBOOM, C. (2006) "Rede bij de aanvaarding van het eredoctoraat van de Radbouduniversiteit", in Blom & Nootboom (red.) 2006: 17-20.
- POS, A. (2010) "Intercultureel vertalen. Een multiculturele kijk op de Nederlandstalige literatuur", in Fenoulhet & Renkema (red.) 2010: 123-146.
- VAN BELLE, H. (2004) "De vertaler is een weeskind. Het uitstel in *The Stone Diaries* van Carol Shields" in Van Belle & Bloemen (red.) 2004: 49-66.
- VAN BELLE, H. & H. BLOEMEN (red.) (2004) *Vertaal! Over de didaktiek van het literair vertalen*, Leuven: Acco.



Auteurslijst

Jane Fenoulhet

University College London
School of European Languages, Culture and Society
Gower Street
London WC1E 6BT UK
j.fenoulhet@ucl.ac.uk

Nicky Heijne

Universiteit van Amsterdam
Faculteit der Geesteswetenschappen
Instituut voor Nederlands Taalonderwijs en Taaladvies (INTT)
P.C. Hoofthuis
Spuistraat 134
1012 VB Amsterdam
N.C.Heijne@uva.nl

Irena Barbara Kalla

Uniwersytet Wrocławski
Katedra Filologii Niderlandzkiej
Ul. Kuznicza 21-22
50-138 Wrocław (Polen)
barbara.kalla@uwr.edu.pl

Ronald Soetaert

Universiteit Gent
Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen
Vakgroep onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2
B-9000 Gent
ronald.soetaert@ugent.be

n/f 14

Stéphanie Vanasten

Université catholique de Louvain

Faculté de philosophie, arts et lettres

Centre de recherche en Ecriture, Création et Représentation : littératures
et arts de la scène

Collège Erasme

Place Blaise Pascal, 1 - 3.03.31

B-1348 Louvain-la-Neuve

stephanie.vanasten@uclouvain.be

Geert Vandermeersche

Universiteit Gent

Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen

Vakgroep onderwijskunde

Miriam Makebaplein 1

B-9000 Gent

geert.vandermeersche@ugent.be

Jan Walravens

Université libre de Bruxelles

Faculté de Lettres, Traduction et Communication

Avenue F.D. Roosevelt, 50

B-1050 Bruxelles

jan.walravens@ulb.ac.be

Centre de Méthodologie et de Pédagogie Appliquée

Ville de Bruxelles

Place Rouppe, 29

B-1000 Bruxelles

jan.walravens@brucity.education