

Faculté de philosophie, arts et lettres

**De culturele meerwaarde van
literatuur in het NVT-onderwijs in
Franstalig België: tussen
verwachtingen en ervaringen van
leerlingen in het vierde, vijfde en
zesde leerjaar secundair onderwijs**
Een leerlinggericht onderzoek

Auteur : CHENU Géraldine
Promoteur(s): Prof. Sara JONKERS en Prof. Stéphanie VANASTEN
Année académique 2018-2019
Master [120] en langues et lettres modernes, orientation germaniques,
à finalité didactique

De culturele meerwaarde van literatuur in het NVT-onderwijs in Franstalig België: tussen verwachtingen en ervaringen van leerlingen in het vierde, vijfde en zesde leerjaar secundair onderwijs

Een leerlinggericht onderzoek

Auteur : CHENU Géraldine

Promoteurs : Prof. Sara JONKERS en Prof. Stéphanie VANASTEN

Année académique 2018-2019

Master [120] en langues et lettres modernes, orientation germaniques, à finalité didactique

Dankwoord

Hoewel het schrijven van een scriptie eenzame arbeid is, zou deze nooit tot stand gekomen zijn zonder de hulp van verschillende mensen die mij hebben begeleid, advies gegeven en ondersteund om ze klaar te krijgen. Graag zou ik hen danken.

Eerst en vooral mijn promotoren Prof. Sara Jonkers en Prof. Stéphanie Vanasten voor hun advies, feedback en begeleiding tijdens de opzet van de enquête, het opbouwen van de lessenreeks en het schrijven van de scriptie.

Ook een speciale dank aan mijn vader en medestudente Marie Sevrin die mij voor het analyseren van de resultaten via *Excel* en *Social Science Statistics* hebben geholpen.

Graag zou ik mijn familie, kennissen en collega's van de bijlesschool bedanken voor hun hulp voor de verspreiding van alle enquêtes, maar ook vooral voor de morele steun en de constante adviezen bij momenten van twijfel.

Dank gaat uit aan alle anonieme leerlingen die een paar minuten van hun tijd aan het invullen van de enquêtes hebben besteed. Ook bedank ik graag Mevrouw Stephanie Nijmegeerts (Athénée Royale), Mevrouw Nathalie Wouters (Collège Saint-Benoit) en Meneer Patrick Hauwaert (Collège Saint-Pierre) die mij hebben toegestaan om mijn twee lesuren aan hun leerlingen te geven. Ook dank ik hun leerlingen die zo enthousiast aan de lessenreeks hebben deelgenomen en die aandachtig de vragenlijsten hebben ingevuld.

Een speciale dank aan Xiana Bogaert die haar kostbare tijd aan de verbetering van de taal en formulering heeft besteed.

Een laatste bedanking is voor mijn medestudente, Félicie Burnon, die altijd klaar stond om mijn praktische vragen zo vriendelijk mogelijk te beantwoorden. Onze uitwisselingen van ideeën over onze eigen scripties hebben me zeer veel geholpen.

Abstract

Abstract (Nederlands):

Het gebruik van literatuur in NVT-lessen staat vaak ter discussie. Ondanks de richtlijnen die in boeken en leerplannen staan, wordt het nut van literaire teksten soms in twijfel getrokken. Voornamelijk betreuren de leerkrachten een gebrek aan praktijkgerichte informatie en voorbeelden. Deze scriptie is een poging om deze hiaat te vullen. Eerst geeft deze scriptie een kort overzicht van de belangrijkste concepten en informatie betreffende literatuur- en cultuuronderwijs. Dan komt het praktische gedeelte van de scriptie aan bod met twee verschillende stappen die een antwoord op twee verschillende onderzoeksvragen geven. De eerste onderzoeksvraag peilt naar de verwachtingen, ervaringen en behoeftes van de leerlingen van de drie laatste jaren van het secundair onderwijs in het NVT-onderwijs in Franstalig België ten opzichte van het integreren van literatuur. Er wordt geprobeerd om een algemeen beeld van de huidige situatie via een online-enquête te schetsen. De tweede stap van dit onderzoek vertrekt uit het feit dat literatuur cultuur aan de leerlingen kan aanbieden en leren. Er wordt dan onderzocht hoe een literaire tekst effectief cultuur aan leerlingen kan laten ontdekken. Dit wordt onderzocht aan de hand van een opgebouwde lessenreeks met als basis een literair werk met culturele realia. Leerlingen vullen ook een vragenlijst in om te checken of deze culturele elementen wel worden aangeleerd. De vragenlijsten hebben ook als doel een mogelijke gedragsverandering van de leerlingen voor en na de lessenreeks te bepalen. Wat zijn de ervaringen van de leerlingen? Wat verwachten ze van literaire werken? Hebben ze van de lessenreeks genoten? Hebben ze van de lessen culturele elementen onthouden? zijn een paar vragen waarop deze scriptie probeert te antwoorden.

Sleutelwoorden: NVT-lessen – literatuur – leerlingen uit het secundair onderwijs – verwachtingen – ervaringen – lessenreeks – cultuuroverdracht

Abstract (français):

La place de l'utilisation de la littérature dans les cours de néerlandais est souvent sujet à débat. Malgré les lignes directrices dans les livres et les programmes, l'utilité des textes littéraires est parfois remise en question. Les enseignants déplorent principalement un manque d'informations et d'exemples pratiques. Ce mémoire est une tentative de combler cette lacune. D'abord, cette thèse donne un court aperçu des concepts importants et des informations

essentielles qui accompagnent l'enseignement de la littérature et de la culture. Ensuite, suit la partie pratique de ce mémoire en deux étapes afin de répondre aux deux questions de recherche. La première question de recherche concerne les attentes, les expériences ainsi que les envies des élèves des trois dernières années de secondaire de l'enseignement francophone belge au niveau de l'intégration de la littérature. L'esquisse d'une image globale de la situation y est présentée grâce à une enquête en ligne. La deuxième étape de cette recherche part du principe que la littérature peut être utilisée afin d'apporter et d'apprendre la culture. Il y est demandé comment un texte littéraire peut faire découvrir de la culture de façon efficace aux élèves. Une leçon sur base d'un texte littéraire contenant des éléments culturels est créée afin de répondre à cette question. Les élèves remplissent également un questionnaire afin de vérifier si ces éléments culturels ont bien été remarqués par les élèves. Les questionnaires ont également pour but de déterminer un éventuel changement de comportement avant et après la leçon. Quelle est l'expérience des élèves? Qu'attendent-ils des textes littéraires? Ont-ils apprécié la leçon? Ont-ils mémorisé des éléments culturels de cette leçon? sont quelques questions auxquelles ce mémoire essaye de répondre.

Mots-clés: cours de néerlandais (langue moderne) – littérature – élèves du secondaire – attentes – expériences – leçon – transfert culturel

Abstract (English):

The role of literature in Dutch lessons is subject to negotiation. Despite the guidelines in the books and programs, the use of literary texts is sometimes called into question. Teachers mainly deplore a lack of practical pieces of information and examples. This paper tries to fill this gap. First, this thesis gives a short overview of the most important concepts and pieces of information when speaking of teaching literature and culture. Then, the practical part of this dissertation follows with two main steps answering on two research questions. The first research question gauges the expectations, the experiences and the wishes of pupils from the last three years of secondary school in French-speaking Belgium about the use of literature. An attempt to draw a global image of the situation via an online survey is made. The second step of the research assumes that literature can offer and teach culture to pupils. The question is how literary texts can make pupils discover some cultural elements. A lesson on the basis of a literary work and containing cultural elements is created in order to investigate that. Pupils are also asked to fill a questionnaire which checks if the cultural elements were learned by the pupils. The purpose

of the questionnaires is also to determine a possible change of attitude before and after the lessons. What are the experiences of the pupils? What do the pupils expect from literary texts? Have they enjoyed the lessons? Have they memorized some cultural pieces of information? are some of the questions this thesis tries to answer.

Keywords: Dutch lessons as a foreign language – literature – pupils from secondary school – expectations – experiences – cultural transfer

Inhoudstafel

Dankwoord	5
Abstract	7
Lijst van tabellen.....	13
Lijst van figuren	14
I. Inleiding	17
II. Theoretisch gedeelte.....	19
2.1. Literatuur en cultuur: wat hebben ze met elkaar te maken?	19
2.2. Literatuuronderwijs.....	20
2.2.1. Literatuurdidactiek	21
2.2.2. Evolutie	22
2.2.3. Wat?	23
2.2.4. Hoe?.....	29
2.2.5. Waarom?	33
2.2.6. Wat zegt het <i>ERK</i> ?	37
2.2.7. Wat zeggen de leerplannen?.....	38
2.2.8. Conclusie	41
2.3. Cultuuronderwijs.....	41
2.3.1. Definitie cultuuronderwijs.....	41
2.3.2. De evolutie	43
2.3.3. Wat?	44
2.3.4. De interculturele competentie	46
2.3.5. Doelstellingen.....	47
2.3.6. Moeilijkheid	47
2.3.7. Hoe?.....	47
2.3.8. Wat zegt het <i>ERK</i> ?	49
2.3.9. Wat zeggen de leerplannen?.....	50
2.3.10. Conclusie	53
III. Methodologie	55
3.1. Onderzoeksvragen.....	55
3.2. Hypotheses.....	55
3.3. Methodologie online-enquête	56
3.3.1. Doel en onderzoeksvraag	56
3.3.2. Onderzoeksmethode	56
3.3.3. Tijdstip	58
3.3.4. Publiek	58

3.3.5.	Beschrijving enquêtes	59
3.4.	Methodologie lessenreeks	63
3.4.1.	Doel en onderzoeksvragen	63
3.4.2.	Onderzoeksmethode	64
3.4.3.	Tijdstip	64
3.4.4.	Publiek	64
3.4.5.	Beschrijving vragenlijsten	65
IV.	Resultaten van de online-enquête	69
4.1.	Proefpersonen	69
4.1.1.	Geslacht	69
4.1.2.	Leeftijd	69
4.1.3.	Steden	70
4.1.4.	Leerjaar	70
4.1.5.	Aantal jaren lessen Nederlands	71
4.1.6.	Aantal uren per week	72
4.1.7.	Richtingen	72
4.2.	Analyse van de resultaten van de online-enquête	73
4.2.1.	Ervaringen	73
4.2.2.	Wil om literaire teksten te lezen	82
4.2.3.	Het nut van literaire teksten	83
4.2.4.	Verwachtingen over het gebruik van literatuur	88
4.2.5.	Literatuur en cultuur	93
V.	Lessenreeks: beschrijving en resultaten	99
5.1.	Keuze literaire tekst	99
5.2.	Beschrijving lessenreeks	103
5.2.1.	Inspiratiebronnen	103
5.2.2.	Lessenreeks	104
5.3.	Proefpersonen	117
5.3.1.	Drie scholen	117
5.3.2.	Geslacht	118
5.3.3.	Aantal jaren Nederlands	118
5.4.	Analyse van de resultaten van de vragenlijsten	118
5.4.1.	Ervaring	118
5.4.2.	Wil	122
5.4.3.	Algemeen beeld van de stellingen voor de lessenreeks	124
5.4.4.	Algemeen beeld van de stellingen na de lessenreeks en vergelijking	126

5.4.5.	Iets geleerd? Cultureel? Over literatuur?	128
5.4.6.	Emotie gevoeld?	130
5.4.7.	Wil: zelfde auteur en andere teksten.....	131
5.4.8.	Vergelijking wil voor en na de lessenreeks.....	134
5.5.	Indruk	135
VI.	Bespreking	137
VII.	Conclusie	141
VIII.	Bibliografie.....	151
	Primaire literatuur	151
	Secundaire literatuur.....	151
Bijlage		155
	Bijlage 1: online-enquête	155
	Bijlage 2: vragenlijsten	162
	Bijlage 3: globaal verloop lessenreeks.....	164
	Bijlage 4: lessenreeks: leerlingenblad	166
	Bijlage 5: lessenreeks: leerkrachtenblad	173
	Bijlage 6: voorbeelden van geschreven gedichten.....	182
	Bijlage 7: afbeeldingen	183
	Bijlage 8: bronnen lessenreeks.....	184
	Bijlage 9: tabellen stellingen in de vragenlijst voor de lessenreeks	185
	Bijlage 10: tabellen stellingen in de vragenlijst na de lessenreeks	186

Lijst van tabellen

Tabel 1: aantal respondenten per stad (n= 90)

Tabel 2: aantal respondenten per genre (ervaring)

Tabel 3: overzicht auteurs en/of titels van de gelezen literaire teksten

Tabel 4: aantal respondenten per genre (verwachting)

Tabel 5: lijst van gelezen literaire teksten per school

Tabel 6: aantal respondenten per mening per stelling (voor de lessenreeks)

Tabel 7: percentage respondenten per mening per stelling (voor de lessenreeks)

Tabel 8: aantal respondenten per mening per stelling (na de lessenreeks)

Tabel 9: percentage respondenten per mening per stelling (na de lessenreeks)

Lijst van figuren

Figuur 1: aantal respondenten per leeftijd (n= 90)

Figuur 2: aantal respondenten per leerjaar (n= 90)

Figuur 3: aantal respondenten per aantal leerjaren (n= 90)

Figuur 4: aantal respondenten per aantal uren Nederlandse lessen (n= 90)

Figuur 5: aantal respondenten per richting (n= 90)

Figuur 6: percentage van ja/nee-antwoorden op de vraag ‘Dans le cadre du cours de néerlandais, as-tu déjà lu des textes littéraires néerlandophones ?’

Figuur 7: aantal respondenten per gelezen genre

Figuur 8: percentage respondenten per manier om de gelezen tekst te behandelen

Figuur 9: aantal respondenten per frequentie van het behandelen van literaire teksten (n= 59)

Figuur 10: aantal respondenten per mening over het motiverende karakter van literaire werken (ervaring) (n= 59)

Figuur 11: aantal respondenten per mening over de moeilijkheidsgraad van literaire werken (ervaring) (n= 59)

Figuur 12: aantal respondenten per mening over het interessante karakter van literaire werken (ervaring) (n= 59)

Figuur 13: vergelijking van de percentages respondenten over hun wil om (meer) literaire teksten in de NVT-lessen te behandelen

Figuur 14: percentage per reden waarom het gebruik van literatuur nutteloos is

Figuur 15: percentage per reden waarom het gebruik van literatuur wel nuttig is

Figuur 16: percentage per verwacht cultureel aanbod van literaire teksten

Figuur 17: percentage respondenten per gewenste manier om de literaire teksten te lezen

Figuur 18: aantal respondenten per verwachte frequentie van het behandelen van literaire teksten (n= 90)

Figuur 19: aantal respondenten per mening over het motiverende karakter van literaire werken (verwachting) (n= 90)

Figuur 20: aantal respondenten per mening over de moeilijkheidsgraad van literaire werken (verwachting) (n= 90)

Figuur 21: aantal respondenten per mening over het interessante karakter van literaire werken (n= 90)

Figuur 22: vergelijking van de meningen over het verband tussen literatuur en cultuur (n= 90)

Figuur 23: vergelijking van de meningen over het culturele aanbod van literaire teksten (n= 90)

Figuur 24: vergelijking van de meningen over het culturele aanbod buiten de literaire teksten (n= 90)

Figuur 25: geschat niveau van het gedicht

Figuur 26: percentage respondenten die al literaire teksten hebben gelezen

Figuur 27: percentage respondenten over hun wil om literaire teksten te behandelen

Figuur 28: vergelijking van de percentages tussen meisjes en jongens over hun wil om literaire teksten te behandelen

Figuur 29: vergelijking van de percentages over de wil van de leerlingen uit de drie scholen

Figuur 30: vergelijking van de percentages respondenten die wel of niet iets cultureels of iets over poëzie geleerd hebben

Figuur 31: percentage respondenten over het ervaren van emoties tijdens de lessenreeks

Figuur 32: vergelijking van de percentages respondenten over hun wil om andere literaire teksten van dezelfde auteur te lezen en hun wil om andere Nederlandstalige literaire teksten te lezen

Figuur 33: vergelijking van de percentages tussen jongens en meisjes over hun wil om andere Nederlandstalige literaire teksten te lezen

Figuur 34: vergelijking van de percentages respondenten uit de drie scholen over hun wil om andere Nederlandstalige literaire teksten te lezen

I. Inleiding

Literatuur lijkt geen centrale rol te spelen in de lessen Nederlands als vreemde taal in Franstalig België. Nochtans biedt literatuur veel voordelen, onder andere het aanleren van culturele elementen waarvoor zo vaak in het taalonderwijs wordt gepleit (zie 2.2.7. *Wat zeggen de leerplannen?*). Bovendien mag niet vergeten worden dat literatuur vroeger de basis was om een vreemde taal te leren (Erik Kwakernaak, 2004). We kunnen ons dan afvragen waarom de Nederlandstalige literatuur tegenwoordig zo weinig aandacht krijgt in NVT-lessen. Eén van de vaak gegeven redenen is dat er weinig materiaal voorhanden is. Daarnaast betreuren sommigen een gebrek aan onderzoek over het behandelen van literaire teksten in de klas en voornamelijk een gebrek daaraan binnen de didactiek van het Nederlands als vreemde taal. Nochtans bestaan er toch een paar studies en boeken over het mogelijke gebruik van literatuur in taallessen voor niet-moedertaalsprekers. Deze scriptie ligt in het verlengde van onderzoek naar het integreren van literatuur in NVT-lessen en probeert de belangrijkste elementen ervan in kaart te brengen. Binnen het domein van NVT-didactiek bestaat er een belangrijk onderzoek van Jessica Wannyn (2017). In haar scriptie legde de auteur vooral de nadruk op de theorie van het literatuuronderwijs en op de meningen van leerkrachten over het gebruik van literatuur in hun lessen. Ze voegde ook een eigen voorstel van inzetten van literatuur en een kleine enquête bij een paar leerlingen toe. Deze scriptie berust op Wannyns onderzoek en heeft als hoofddoel om verder op dit gebied te gaan. Anders dan Wannyns scriptie legt dit onderzoek de nadruk meer op de leerlingen en op het praktische gedeelte met het opbouwen en uitvoeren van een lessenreeks rond een literaire tekst. Ik wil onderzoeken wat de verwachtingen, ervaringen en behoeftes van de leerlingen zijn wat het gebruik van literatuur in NVT-lessen betreft, maar tevens of het gebruik van literatuur in NVT-lessen voor Franstaligen een meerwaarde heeft. Daarnaast richt deze scriptie zich in de eerste plaats op een hoofdrede om literatuur in de les te gebruiken, de cultuuroverdracht: literatuur om cultuur aan de leerlingen aan te bieden.

In het volgende deel van de scriptie komt de theoretische en conceptuele achtergrond van het onderzoek aan bod. Het centrale thema van deze scriptie is de culturele meerwaarde van het gebruik van literatuur in NVT-lessen. Als gevolg hiervan wordt de nadruk zowel op het literatuur- als op het cultuuronderwijs gelegd. Beide types onderwijs worden gedefinieerd. Deze definities worden dan door een klein overzicht van hun evolutie gevolgd. Daarna wordt er bekeken wat onder literatuur- en cultuuronderwijs valt (criteria), hoe dit materiaal kan worden gebruikt (aanpak) en waarom literatuur en cultuur nuttig in NVT-lessen zouden zijn (doelstellingen). De richtlijnen die in het *ERK* en in de leerplannen staan, worden ook

nauwkeurig geanalyseerd. Na de theoretische achtergrond komt het praktische gedeelte van mijn scriptie. Dit praktische gedeelte bevat twee verschillende stappen. Ten eerste wordt een online-enquête gevoerd. Ten tweede bouw ik een lessenreeks rond een literaire tekst op en geef ik die twee lesuren aan drie verschillende klassen. In de daaropvolgende hoofdstukken worden deze twee praktische stappen in detail besproken: methodologie, beschrijving van de enquête, lessenreeks en vragenlijsten, analyse, interpretatie en vergelijking van de resultaten en eigen terugblik op de ervaring. Deze scriptie wordt beëindigd met een bespreking en met een conclusie over het onderzoek.

Het doel van deze scriptie is om het beeld dat al door vorige studies binnen dit gebied (onder andere Wannyn (2017)) werd gegeven van het literatuuronderwijs in NVT-lessen in Franstalig België verder uit te werken en om dieper in te gaan op het praktische gedeelte. Deze scriptie probeert op deze manier een hiaat binnen dit domein te vullen. Deze scriptie wil praktische informatie over het gebruik van literatuur geven en zijn culturele meerwaarde aantonen. Hopelijk zal deze informatie als hulpmiddel kunnen worden gebruikt door de leerkrachten die een gebrek aan artikelen, boeken en/of praktische voorbeelden over dit onderwerp betreuren.

II. Theoretisch gedeelte

Deze theoretische achtergrond heeft als doel om een overzicht te geven van de belangrijkste theoretische en praktische concepten en elementen over het literatuur- en cultuuronderwijs. Hopelijk zal dit hoofdstuk nuttige informatie aan de leerkrachten aanbieden voor hun toekomstige gebruik van literatuur en cultuur in hun NVT-lessen. Voordat beide types van onderwijs worden beschreven, wordt eerst duidelijk gemaakt waarom literatuur en cultuur in deze scriptie worden samengebracht.

2.1. Literatuur en cultuur: wat hebben ze met elkaar te maken?

In deze scriptie wordt het literatuuronderwijs uit een specifiek uitgangspunt bekeken, namelijk de culturele meerwaarde. In dit deel wordt er gekeken welke link er tussen beide bestaat; waarom deze twee concepten in deze scriptie worden samengebracht. In de volgende delen over het cultuuronderwijs en het literatuuronderwijs zal de link nog explicieter worden. Ik zal aantonen dat het cultuuronderwijs onlosmakelijk verbonden is met het gebruik van literaire teksten en dat het literatuuronderwijs vaak doelt op een culturele ontdekking. De volgende hoofdstukken zullen dat in detail uiteenzetten.

Het is algemeen aanvaard dat literatuur een deel van de cultuur uitmaakt. Neem bijvoorbeeld het vierde thematische veld van de leerplannen ‘vie culturelle’ waaronder literatuur valt. Als gevolg hiervan weerspiegelt de literatuur van een land een deel van de cultuur van ditzelfde land. Dit wordt door Joep Leerssen (n.d.: 19) bevestigd: ‘literature is seen first and foremost as the expression, through its proper language, of a specific nationality [...] Literary history is thus a form of studying the nation’s true character as expressed in its cultural history’. Hoewel het vandaag de dag achterhaald is om over ‘specific nationality’ te spreken, bevestigt deze uitspraak nochtans dat literatuur een uitdrukking van cultuur is. In zijn tekst verwijst Leerssen naar Taine (geciteerd in Leerssen, n.d.: 19) om te bewijzen dat een tekst door “ras” (‘texts as co-determined in their literary characteristics by their authors’s physical ethnicity’), “moment” (‘texts breathe a “spirit of age”’) en “milieu” (‘invoked the entire array of stereotypes’) bepaald wordt. Baldensperger gaat verder in op dit onderwerp: ‘Une littérature exprime une nation, non parce-que celle-ci l’a produite, mais parce-que celle-ci l’a adoptée et admirée’ (geciteerd in Leerssen, n.d.: 20).

Dat literatuur een cultureel medium is, wordt evenzeer toegelicht door Kiene Brillenburg Wurth & Ann Rigney (2006) in hun laatste deel van *Het leven van teksten*. Dit recent artikel bevestigt de stelling dat teksten ‘producten van hun eigen tijd’ zijn en dat ze ‘[daar] de sporen van [dragen]’ (Brillenburg Wurth & Rigney, 2006: 295). De auteurs voegen

daarenboven een andere dimensie toe: teksten ‘functioneren niet als passief reflecterende spiegels. Teksten dragen actief bij aan de constructie van culturele werkelijkheid.’ (Brillenburg Wurth & Rigney, 2006: 303). Met andere woorden, literaire teksten zijn geen simpele weerspiegeling van de culturele werkelijkheid, maar ze beïnvloeden de constructie van deze werkelijkheid. Ze zijn zelf ‘cultuurkritisch’ (Brillenburg Wurth & Rigney, 2006: 308) en helpen om het ‘onbegrijpelijk[e] begrijpelijk te maken’ (Brillenburg Wurth & Rigney, 2006: 310). Literaire teksten spelen tevens een belangrijke rol in de culturele herinnering: ze zijn ‘literair erfgoed’ en ‘een middel om het verleden te kennen’, maar ook spelen ze ‘een rol in de ontwikkeling van onze kijk op het verleden’ (Brillenburg Wurth & Rigney, 2006: 324-328). Wat bijzonder aan dit artikel is, is dat de auteur teksten als veel meer beschouwen als enkel een weerspiegeling van cultuur. Ze leggen de nadruk op de actieve rol van literaire teksten in de samenleving: ze voegen namelijk iets aan de cultuur toe.

Kortom, de relatie tussen cultuur en literatuur is tweezijdig met literatuur als een deel van cultuur en met cultuur in literatuur weerspiegeld. Aan de ene kant is literatuur een onderdeel van cultuur naast vele andere aspecten. Aan de andere kant weerspiegelt en voegt literatuur iets toe aan de cultuur waarin die wordt geschreven. Deze tweerichtingsrelatie kan uitleggen waarom literaire teksten in leerplannen worden voorgesteld als materiaal om toegang tot een andere cultuur aan de leerlingen aan te bieden en waarom één van de nagestreefde doelstellingen van het literatuuronderwijs de cultuuroverdracht is. Deze laatste vaststelling wordt in detail uitgelegd in het deel over literatuuronderwijs (zie 2.2.5.4. *Cultuuroverdracht*).

Samengevat is het niet verbazend dat beide begrippen in deze scriptie met elkaar worden samengebracht, aangezien ze vaak als onlosmakelijk met elkaar verbonden beschouwd worden. Nu deze relatie opgehelderd is, zullen theorieën besproken worden die de verschillende aspecten van het cultuuronderwijs en het literatuuronderwijs bestuderen. Omdat deze termen nauw verbonden zijn, is het vanzelfsprekend dat sommige aspecten van literatuur- en cultuuronderwijs overlappen, wat een indruk van herhaling geeft aan de volgende delen van de scriptie. Voor de theoretische duidelijkheid heb ik toch beslist om deze aspecten expliciet te herhalen bij zowel het cultuur- als het literatuuronderwijs.

2.2. Literatuuronderwijs

Het onderwerp van deze scriptie valt binnen het domein van het literatuuronderwijs. Het gebruik en onderwijzen van literatuur in NVT-lessen en taallessen over het algemeen is een echt debat. Aan de ene kant lijkt de communicatieve aanpak en de nadruk op het ontwikkelen van de vier vaardigheden het gebruik van literatuur in de steek te laten. Aan de andere kant

willen de meeste docenten Nederlands de jongeren warm maken voor het lezen van boeken en hen leren dat literatuur leerzaam is (Mies Pols & Ramon Groenendijk, 2009: 12). Hoewel het gebruik van literaire teksten niet centraal staat bij het onderwijzen van een vreemde taal in het Franstalige onderwijs (zie 2.2.7. *Wat zeggen de leerplannen?*), lijkt de school een centrale rol te spelen in het lezen van boeken. Aliye Erdem concludeerde in zijn onderzoek bijvoorbeeld dat ‘teachers are the ones who influence children then most in acquiring the habit of reading [...] Teachers continue to be models’ (Erdem, 2014: 3984). Affidah Morni & Siti-Huzaimah Sahari (2013: 423) beklemtonden daarnaast de belangrijke rol van leerkrachten bij het aanzetten tot lezen buiten de schoolse context. Leerkrachten Nederlands zouden dan een belangrijke rol spelen bij het lezen van Nederlandstalige werken door leerlingen en het gebruik van literaire werken lijkt voordelen te hebben. Bovendien wordt literatuur vaak als een vorm van taalgebruik beschouwd (Jan Griffioen & Harm Dasma, 1978: 2). Daarom is het logisch dat literatuur bij het leren van een taal wordt bestudeerd. Literatuuronderwijs heeft dus wel zijn plaats binnen het vreemdetalenonderwijs. In dit deel van het theoretische gedeelte wordt behandeld wat we onder literatuuronderwijs beschouwen.

Omdat er een gebrek aan bekende theorieën en modellen binnen de didactiek van het Nederlands als vreemde taal bestaat over het gebruik van literatuur in lessen Nederlands als vreemde taal, komt de meeste informatie uit artikelen en boeken, die het literatuuronderwijs in het Nederlands als moedertaal en het literatuuronderwijs in lessen vreemde talen in het algemeen, met een sterke aanwezigheid van bronnen uit de didactiek van het Engels als vreemde taal, bekijken. Als we literatuur in de les willen gebruiken, vragen we ons af welk materiaal we moeten gebruiken (= wat?), welke aanpak het best past om dit materiaal te behandelen (= hoe?) en om welke reden(en) we dit materiaal in de les behandelen (= waarom?). Dit deel van deze scriptie streeft na een samenvatting van de belangrijkste ideeën rond deze drie vragen (wat, hoe en waarom) te maken.

2.2.1. Literatuurdidactiek

Het literatuuronderwijs impliceert een bepaalde literatuurdidactiek, die op de volgende manier gedefinieerd wordt: ‘onderdeel van de literatuurstudie dat zich toespitst op de overdracht van kennis en vaardigheden met betrekking tot het schrijven en lezen van literatuur, vooral in het onderwijs.’ (*Algemeen Letterkundig Lexicon*). Deze wetenschappelijke discipline is vrij recent. De ‘heropleving van de literatuurdidactiek’ (Wannyn, 2017: 11) in de jaren 80 gaat gepaard met de vraag ‘waarom literatuur een rol in het vreemdetalenonderwijs zou moeten spelen’ (Wannyn, 2017: 12).

2.2.2. Evolutie

Het gebruik van literaire teksten binnen lessen van vreemde talen is veranderd in de loop van de tijd. Kwakernaak (2004) legde deze evolutie uit.

Aan het begin van deze lessen hadden we freelancers en ondernemers die privélessen gaven met een nadruk op het mondelinge gebruik van de taal. Er was dan nog geen sprake van literatuur in de lessen. Dan volgde een professionalisering van het beroep. De leerkrachten volgden taal- en letterkundige studies. Als gevolg van deze studies werden taal en literatuur met elkaar verbonden. Literatuur werd gezien als de basis om de taal te leren. De nadruk werd dan meer op de schrijfvaardigheid gelegd. Er werd verondersteld dat de gecanoniseerde schrijvers de taal bepaalden. De lessen bevatten dan grammatica-, vertaal- en literatuurcolleges. De evaluatie nam de vorm van een boekentest aan. Vanaf de jaren 70 ontstond een aparte didactiek voor het onderwijs van vreemde talen. Dit ging gepaard met de opkomst van de vier vaardigheden, namelijk de lees-, luister-, schrijf- en spreekvaardigheden waarvoor de basis leerboeken in plaats van literaire teksten waren. Ten slotte volgde de communicatieve aanpak in de jaren 80 en 90. De boekentesten werden helemaal afgeschaft en literatuur en taalvaardigheid werden als twee aparte domeinen beschouwd.

Ik kan tot de conclusie komen dat het belang van literatuur in de lessen vreemde talen verschilt naargelang de periode. Literatuur nam een centrale plaats in in de lessen vreemde talen tijdens de tweede grote periode van de geschiedenis van het onderwijzen van vreemde talen. In de loop van de tijd ‘werd de ruimte voor literatuuronderwijs sterk gereduceerd’ (Kwakernaak, 2004: 12). Aan het einde van de jaren 90 leek literatuur zelfs ‘steeds minder een centraal vormingsmiddel en meer een marginaal cultuurverschijnsel voor liefhebbers’ (Kwakernaak, 2004: 12) te zijn. Literaire teksten vielen buiten beschouwing voor de leerkrachten van vreemde talen. Nochtans heeft een recente evolutie op het gebied van taaldidactiek een nieuwe waarde aan literatuur in de taallessen teruggegeven. Sinds een paar jaren bestaat er een vraag naar meer cultuur in de taallessen. Zoals reeds vastgesteld, is het gebruik van literaire teksten een manier om die cultuur aan te bieden. Hoewel literatuur niet meer de enige basis is om een taal te leren zoals tijdens de tweede periode, wordt die toch als een nuttige bron van materiaal beschouwd om de cultuur- en de taalvaardigheden van de leerlingen te ontwikkelen.

Naast een evolutie van de keuze om literaire teksten wel of niet in de lessen te gebruiken, bestaat er ook een evolutie in de manier waarop literatuur in de les wordt behandeld. Vier benaderingen worden hier onderscheiden: de literair-historische benadering, de tekst-immanente benadering, de maatschappelijke benadering en de receptie-esthetische benadering.

Elke benadering werd tijdens een bepaalde periode ontwikkeld en handhaaft een bepaalde manier om de literaire tekst te behandelen. Meer uitleg over deze benaderingen volgt in het stuk over de aanpak (zie 2.2.4. *Hoe?*). Vandaag de dag worden deze vier benaderingen vaak naast elkaar op scholen gebruikt.

2.2.3. Wat?

Als we ons de vraag stellen wat en/of welk materiaal het literatuuronderwijs behandelt, dan is het antwoord eenvoudig: literatuur en/of literaire werken. Dan wordt het ingewikkeld. Wat we onder literatuur horen, is bijzonder moeilijk te definiëren. Deze term is veelomvattend en is het onderwerp van vele artikelen. Het doel van dit deel van de scriptie is niet om een overzicht van de mogelijke definities van de term te geven, maar wel om verder te bepalen wat we als literatuur/literaire teksten beschouwen in de context van NVT-lessen in het Franstalige onderwijs. Voordat de verschillende criteria voor de keuze van het materiaal worden genoemd, wordt er vlug gekeken wat het Franstalige onderwijs als literatuur beschouwt.

2.2.3.1. *Literatuur in het Franstalige onderwijs*

Zowel in het referentiedocument voor de taallessen in Franstalige België als in de leerplannen wordt dit concept van ‘literaire teksten’ en daarbij van ‘literatuur’ niet nauwkeurig beschreven. Er komt geen duidelijke definitie van de term. De discussie rond wat literatuur is, wordt zelf vermeden zoals bij de theorieën over literatuuronderwijs. In plaats van abstracte definities op basis van abstracte criteria te geven, geven de documenten die betrekking op het onderwijzen van literatuur hebben liever concrete voorbeelden van genres die tot literatuur behoren. Deze genres worden in de leerplannen genoemd: *conte, nouvelle, roman, extrait de roman, texte littéraire contemporain, récit réel ou fictif, bande dessinée, portrait, biographie, scénarios, poésie* (uit leerplannen Segec en leerplan van de Franstalige gemeenschap).

Kortom, literatuur wordt in de leerplannen via concrete voorbeelden van genres gedefinieerd. Literatuur is dus een opsomming van bepaalde genres die al literair worden beschouwd.

2.2.3.2. *De criteria*

Op school wordt meer aandacht aan referentiële teksten dan aan fictionele teksten besteed. Nochtans wordt er gepleit om leerlingen met veel verschillende tekstsoorten kennis te laten maken, onder andere teksten die alleen voor het leesplezier worden gelezen. Dankzij het grote aanbod zullen de leerlingen zelf ontdekken ‘welke rol lezen in hun leven kan spelen’ (Griffoen & Dasma, 1978: 307-309). Naast een groot aanbod is ook de selectie van de teksten van groot belang. Eefje Claassen (2015) benadrukt dit belang van de keuze in het volgende citaat: ‘het is

daarom, aldus Van der Knaap, van belang dat docenten het keuzeproces intensiever begeleiden en erachter komen wat leerlingen interessant vinden' (Claassen, 2015).

Om het literaire werk te kiezen, moet er 'a good match between literary work and group of learners' bestaan (Joanne Collie & Stephen Slater, 1987: 7). De keuze van het materiaal hangt dus hoofdzakelijk van het doelpubliek af. Er moet met verschillende criteriarekening gehouden worden:

A. Het doelpubliek:

a. De beginsituatie

Volgens Griffioen & Dasma (1978: 315) is het 'van groot belang dat de leraar steeds behoorlijk op de hoogte is van de beginsituatie van zijn leerlingen ten aanzien van fictie.' Dit kan gerealiseerd worden aan de hand van een enquête die de relatie van de leerlingen met het lezen van literatuur in kaart zou proberen te brengen. De resultaten zouden de leerkracht begeleiden in zijn/haar keuze voor het meest geschikte materiaal voor zijn/haar doelgroep.

b. De leeftijd

De leeftijd van de leerlingen heeft een invloed op de keuze van de literaire tekst. Voor Griffioen & Dasma (1978: 317) worden bepaalde genres met bepaalde leeftijden geassocieerd. Bijvoorbeeld zestienjarigen zouden niet-literaire streekromans lezen, terwijl zeventienjarigen lichte literaire genres zouden behandelen en achttienjarigen avant-gardistische literatuur. Hoewel hun classificatie voor literatuur in de moedertaal geldt, kunnen we veronderstellen dat die classificatie ook van toepassing kan zijn op literatuur in een vreemde taal met enkele aanpassingen. Bovendien ontwikkelt de leesvaardigheid zich samen met de leeftijd. Meer genres en meer complexe literaire werken worden in de moedertaallessen behandeld als de leerlingen ouder worden. Het is dan ook niet verbazend dat literaire teksten overwegend in de laatste jaren van het secundair onderwijs aan bod komen.

c. Het niveau

Het niveau van de leerling zou volgens Griffioen & Dasma (1978: 318) geen invloed hebben op de leesinteresse, maar wel op het type van literatuur die begrepen wordt hebben. 'Opvallend is, dat er geen verschil in leesinteresse bestaat tussen meer en minder intelligente leerlingen. Wél gaan de intelligente leerlingen sneller door de stadia van leesinteresses dan minder intelligente leerlingen met als gevolg, dat ze dan ook verder komen in "rijpere" literatuur.' (Griffioen & Dasma, 1978: 318). Dit criterium vind ik ouderwets en vooral moeilijk vast te leggen in de praktijk. Een verschil maken tussen intelligente en minder intelligente leerlingen is echt van een andere tijd.

d. Het geslacht

Hoewel onze maatschappij probeert te vermijden om verschillen aan ‘gender’ toe te kennen, wordt er toch dikwijls aangenomen dat jongens en meisjes graag verschillende genres zouden lezen. Jongens zouden een voorkeur hebben voor wetenschappelijke en populairwetenschappelijke lectuur lezen, maar ook voor genres met actie en ingewikkelde plots, detectives, verhalen met humor en moderne literatuur (Griffoen & Dasma, 1978: 320), terwijl meisjes van biografieën, streek-, familie- en sociale romans en van traditionele literatuur zouden houden (Griffoen & Dasma, 1978: 320).

e. De leerling

Elke leerling is uniek en heeft dus een bepaalde interesse voor andere literaire werken. Daarom pleiten Griffoen & Dasma (1978: 321) voor een bepaalde individualisering van de keuze. Hoewel dit praktisch gezien best moeilijk kan zijn in een klas van dertig leerlingen, is het aangeraden om de leerlingen soms de keuze te laten welk literair werk ze willen lezen.

f. Het milieu

Griffoen & Dasma (1978: 320-321) beschouwen het milieu van de leerlingen als een ander criterium dat de keuze van het materiaal zou bepalen. Het is waar dat het sociale milieu de interesse voor literatuur lezen zou beïnvloeden. Dit zou dan gekoppeld zijn aan het modelgedrag van de ouders. Dit onderwerp moet nochtans voorzichtig behandeld worden. Omdat dit aspect van literatuuronderwijs niet in detail in deze scriptie wordt besproken, zal ik geen verdere commentaar meer geven over de invloed van het sociale milieu.

g. De belangstellingen en interesses

Er bestaan veel gevarieerde thema's die in een literair werk behandeld kunnen worden. Voorbeelden van thema's zijn dieren, avonturen, Westerns, hobby, sport, science fiction, carrières, liefde en gezinsleven (Griffoen & Dasma, 1978: 322-323). Om een keuze tussen deze thema's te maken, is het een goed idee om naar de interesses en belangstellingen van de leerlingen te kijken. Het is belangrijk dat de keuze voor de literaire werken relevant ‘to the life’s experiences, emotions, or dreams of the learner’ is (Collie & Slater, 1987: 6). Deze aansluiting aan de interessesfeer van de leerlingen wordt ook door Wannyn aanbevolen (Wannyn, 2017: 26). Ze voegt daaraan toe dat werken beter vanuit de ervaringswereld van de leerlingen vertrekken (Wannyn, 2017: 26). Voor Josien Lalleman moet de gekozen tekst ook interessant voor de leerlingen zijn (Lalleman, 2007: 16). Collie & Slater (1987: 6) gaan zelf verder door te zeggen dat het belangrijkste criterium het volgende is: ‘work is able to stimulate the kind of personal involvement [...] by arousing the learners’ interest and provoking strong, positive reactions from them’ (Collie & Slater, 1987: 6). Kortom, het gekozen literaire werk moet bij de

interesses en belangstellingen van de leerlingen passen. De leerlingen moeten zich op deze manier ook betrokken voelen tot de tekst.

h. De waarden en onwaarden

Er moet worden toegevoegd dat elke leerling vanuit zijn/haar eigen waardensysteem naar een tekst kijkt. ‘Daarbij is dus steeds sprake van een confrontatie van het eigen waardensysteem met het waardensysteem zoals dat in de wereld van de tekst gestalte krijgt’ (Griffoen & Dasma, 1978: 323). Afhankelijk van het verwachte effect (bevestiging of ontkenning) kunnen de leerkrachten voor een bepaald literair werk kiezen.

i. Het leesplezier

In de keuze voor een literair werk wordt dikwijls het criterium van het leesplezier gebruikt (Kwakernaak, 2015: 407). Deze focus op het leesplezier wordt ook in Wannyns’ scriptie benadrukt in haar criteria voor de selectie van de literaire tekst (Wannyn, 2017: 30). Interessant is dat ze dit leesplezier met eenvoudige (jeugd)literaire teksten en triviale teksten associeert. Ze adviseert om die teksten te gebruiken om de leerlingen voor het lezen van de canon voor te bereiden. Interessant genoeg lijkt ze te impliceren dat de canon niet op het eerste gezicht leesplezier bij de leerlingen zou opleveren. Dit zou interessant zijn om in een verdere studie te onderzoeken.

Hoewel het leesplezier een relevant criterium lijkt te zijn bij de keuze van een literaire tekst, is dit criterium moeilijk te bepalen. Het plezier dat een tekst bij een lezer creëert, is zo persoonlijk en subjectief, zodat het bijna onmogelijk is om dit te objectiveren en algemene uitspraken over het leesplezier van een bepaalde tekst te maken.

B. De tekst:

Naast de criteria die hoofdzakelijk met het doelpubliek te maken hebben, zijn er ook criteria die verbonden zijn aan de tekst zelf.

a. Het niveau

Het taalniveau van een tekst speelt een belangrijke rol in de keuze van een literair werk. Zoals Claassen het benadrukt, ‘[vormt] te weinig kennis van een taal [...] een hindernis bij het lezen’ [sic] (Claassen, 2015). Er wordt in deze gevallen als maatstaf vaak aangeraden dat de leerlingen minimum 95% van de woorden van de literaire tekst moeten kennen, zodat ze de tekst zonder problemen kunnen lezen. Dit vormt de uitdaging voor het onderwijs van vreemde talen. Literaire teksten bevatten immers dikwijls een afwijkend taalgebruik (Wannyn, 2017: 21). Door de communicatieve aanpak leren de leerlingen meestal woorden die in hun alledaagse leven nuttig kunnen zijn. Als gevolg hiervan lijkt het afwijkend taalgebruik van een literaire tekst

onhaalbaar voor leerlingen van het secundair onderwijs en vraagt men zich af of dit afwijkende taalgebruik echt relevant voor deze leerlingen kan zijn (Wannyn, 2017: 22). Als reactie op het tweede gevolg zegt Lazar juist dat literatuur toelaat om de leerlingen bewust te maken van dit afwijkende taalgebruik (Lazar, 1993: 18-19 geciteerd in Wannyn, 2017: 22). Als antwoord op de mogelijke onhaalbaarheid van literatuur is de uitdaging om literaire teksten die toch begrijpelijk zijn voor de leerlingen te vinden en/of die begrijpelijk voor de leerlingen te maken zonder de oorspronkelijke versie te veel te veranderen. Het is evenzo van belang dat de teksten niet te lang zijn (Lalleman, 2007: 16). Daarom pleiten Collie & Slater om goed gekozen fragmenten te gebruiken, terwijl Griffioen & Dasma korte verhalen als oplossing naar voren schuiven (geciteerd in Wannyn, 2017: 31).

Naast het woordniveau en de lengte van de tekst kan ook de inhoud van een literair werk het niveau van de tekst bepalen. Janne de Vries raadt aan om eerst met gemakkelijke literatuur te beginnen om daarna pas literatuur over cultuur te behandelen (geciteerd in Claassen, 2015). Literaire werken met culturele elementen zijn niet zelden te vinden, maar kunnen best problematisch zijn voor de leerlingen. Het gebeurt immers vaak dat het literair werk ‘een ander cultureel referentiekader hanteert’ (Wannyn, 2017: 25). Deze culturele barrière moet aandachtig worden behandeld. Een goede begeleiding van de leerkracht is hier essentieel. Hieraan wil ik aansluiten dat de keuze voor het literair werk in deze scriptie juist om deze reden wordt gemaakt, omdat de tekst iets cultureels aanbiedt (zie 5.1. *Keuze literaire tekst*). Dit culturele verschil wordt opzettelijk niet vermeden en om de tekst toegankelijk te maken voor de leerlingen, worden de oefeningen nauwkeurig en doordacht opgebouwd (zie 5.2.2.5. *Gedetailleerde beschrijving*).

Het wordt in elk geval geadviseerd om de moeilijkheidsgraad van de literaire teksten geleidelijk op te bouwen (Van Assche, 1988: 84 geciteerd in Wannyn, 2017: 26), zowel in taal als in inhoud.

b. Het genre

Variatie en een groot aanbod lijken essentieel te zijn bij de keuze van de te behandelen genres. Er bestaat een verzoek om de leerlingen met veel verschillende tekstgenres en tekstsoorten te confronteren. 'Belangrijk is dat leerkrachten leerlingen gevoelig maken voor verschillende tekstsoorten' (Wannyn, 2017: 31). Voor Griffioen & Dasma (1978: 326) moet elke fictionele tekstsoort behandeld worden. Tot de fictionele tekstsoorten behoren de roman, het korte verhaal, poëzie, drama, jeugdliteratuur, triviaalliteratuur, detectiveroman, science fiction en stripverhalen.

Nochtans observeert Kwakernaak dat er een duidelijke dominantie van de verhalende proza bestaat (Kwakernaak, 2015: 407). Romans, korte verhalen en jeugdboeken worden immers meer behandeld dan poëzie, stripverhalen en toneel (Wannyn, 2017: 72). In de volgende paragrafen bespreek ik elk genre op een algemene, bondige manier. Ze kunnen nuttig zijn om de keuze tussen de verschillende genres te maken.

Ondanks hun dominantie in literatuuronderwijs is het lezen van romans problematisch om praktische redenen. De belangrijkste is dat het lezen van dit genre te veel tijd neemt. Een oplossing zou zijn om een fragment uit een roman te gebruiken. Ook dit kan voor problemen zorgen, aangezien ‘geen enkel fragment zo representatief is voor het gehele werk’ (Griffoen & Dasma, 1978: 326 – 327). Een andere, betere oplossing zou zijn om korte verhalen te gebruiken. ‘De Nederlandse literatuur is rijk aan voor leerlingen geschikte korte verhalen, en het ziet ernaar uit dat die rijkdom groter wordt.’ (Griffoen & Dasma, 1978: 326-327). Het is dus niet verbazend dat dit genre frequent in NVT-lessen gebruikt wordt.

Het gebruik van jeugdboeken wordt herhaaldelijk als legitiem beschouwd. Veel didactici vinden dat dit type literatuur het beste bij de interesses van de leerlingen past, dat dit genre het leesplezier helpt te vergroten en dat het de leerlingen voorbereidt op de originele werken en/of de volwassenliteratuur (geciteerd in Wannyn, 2017: 28).

Ook al duidt de enquête van Wannyn afgenomen bij leerkrachten aan dat er in grote maat gebruik wordt gemaakt van canonieke literatuur vanwege het ‘belang van de kennismaking met de Nederlandse vaderlandse letteren’ (Wannyn, 2017: 73), krijgt de triviale literatuur de laatste jaren steeds meer aandacht. Kwakernaak beschouwt dit type literatuur als een soort voorbereiding op de “echte literatuur” (Kwakernaak, 2009: 397 geciteerd in Wannyn, 2017: 30). Dit type literatuur wordt namelijk duidelijk geassocieerd met leesplezier, wat één van de belangrijkste criteria voor de selectie van een werk is (Wannyn, 2017: 30).

Bijzonder aan het poëziegenre is dat gedichten grotendeels als leesteksten op school worden ingezet, terwijl dit genre door lied-, song- of rapteksten buiten de school voorkomt (Kwakernaak, 2015: 407). Een poging om dit op te lossen wordt gemaakt in de lessenreeks: het gedicht wordt eerst aan de leerlingen voorgelezen als een mondelinge tekst (zie 5.2.2.5. *Activiteit 3*).

De beelden die met de stripverhalen gepaard gaan zijn fundamenteel voor het verhaal. Ze worden voornamelijk geïnterpreteerd als hulpmiddel voor het begrip van de geschreven tekst en het verhaal, maar dienen dus ook geanalyseerd te worden (Griffoen & Dasma, 1978: 341 –

344). Stripverhalen lijken populair te zijn bij de jongeren (zie enquête bij leerlingen in Wannyn, 2017: 97).

Dat het toneel in veel mindere mate voorkomt in de lessen, wordt door Kwakernaak uitgelegd door het feit ‘dat de rol van het theater als cultureel en maatschappelijk spraakmakend gebeuren verregaand is overgenomen door televisie, bioscoop, video en dvd’ (Kwakernaak, 2015: 407).

Om kort samen te vatten, bestaan er veel verschillende criteria die de keuze van een literair werk kunnen begeleiden. Deze criteria betreffen vooral het doelpubliek en de tekst zelf. Afhankelijk wat de leerkracht in zijn/haar les wil bereiken, kan hij/zij meer gewicht geven aan bepaalde criteria en zo de keuze van zijn/haar literaire werk nauwkeuriger bepalen.

2.2.4. Hoe?

Nadat het literaire werk wordt gekozen, moeten we ons afvragen hoe we dit in de les gaan behandelen.

2.2.4.1. De benaderingen

Er bestaan vier verschillende benaderingen binnen het literatuuronderwijs. Deze benaderingen gaan gepaard met ontwikkelingen binnen de literatuurwetenschap en sociale en maatschappelijke ontwikkelingen (Pols & Groenendijk, 2009: 12). Elk van deze benaderingen brengt een andere manier om naar de tekst te kijken met zich mee.

A. Literair-historische benadering

De literair-historische benadering, of ook de historische benadering genoemd, is de eerste aanpak die voor het literatuuronderwijs werd gebruikt (Kwakernaak, 2015: 405). Deze methode past binnen het domein van de literatuurgeschiedenis, omdat de literaire werken ‘op zichzelf geanalyseerd en geïnterpreteerd tegen de achtergrond van de stroming en van persoon en leven van de auteur’ (Kwakernaak, 2015: 405) worden. Daarvoor worden de auteursbiografieën tot in het detail bekeken en de kenmerken van de periodes en stromingen worden geanalyseerd. Pols & Groenendijk (2009: 12) voegen ook toe dat het basisprincipe van de historische benadering is dat ‘cultuuroverdracht [...] tot persoonlijke ontplooiing [leidt]’ [sic] (Pols & Groenendijk, 2009: 12).

B. Tekst-immanente benadering

De tekst-immanente benadering, of ook ergocentrische benadering genoemd door Pols & Groenendijk (2009: 12), ontwikkelde zich in de jaren 50 en 60 als tegenbeweging tegen de vorige benadering. Het literaire werk wordt namelijk op zichzelf geanalyseerd, los van zijn

context. Het kan gezien worden als een soort van ‘ontmoeting met het literaire werk zelf’ (Pols & Groenendijk (2009: 12). Alle aandacht wordt aan de tekst en zijn structuur besteed. Tot deze methode behoren literaire begrippen, de tekstanalyse en de literatuurtheorie (Kwakernaak, 2015: 406).

C. Sociologische of maatschappelijke benadering

De sociologische literatuurbeschouwing ontstond in de jaren 60 en 70 opnieuw als reactie tegen de voorgaande benadering. Volgens deze methode wordt het literaire werk beschouwd als ‘product van de sociale, politieke en economische verhoudingen van de tijd waarin het ontstond’ (Kwakernaak, 2015: 405). Literatuur wordt gebruikt om ‘kritisch [te leren kijken] naar de maatschappij’ (Pols & Groenendijk, 2009: 12). De concepten ‘engagement’, ‘maatschappelijke thema’s’ en ‘persoonsontwikkeling’ staan centraal binnen deze aanpak.

D. Receptie-esthetische benadering

In de jaren 70 en 80 ontstond een nieuwe golf binnen het literatuuronderwijs: de receptie-esthetische benadering. Alle aandacht gaat naar de lezer, zodat deze methode ook wel de lezersgerichte benadering genoemd wordt (Pols & Groenendijk, 2009: 12). De basisideeën zijn de volgende: (a) ‘het effect dat een tekst op de lezer heeft staat centraal’ (Pols & Groenendijk, 2009: 12) en (b) ‘Elke lezer recipieert de auteurstekst op zijn eigen wijze’ (Kwakernaak, 2015: 405). De nadruk wordt vooral op de ontwikkeling van een leessmaak en literaire smaak en op de tekstervaring gelegd.

Voor Wannyn (2017: 32) zijn de twee laatste benaderingen de meest geschikte voor het literatuuronderwijs en de ontwikkeling van de literaire competentie. De maatschappelijke benadering laat toe om de leerlingen ‘te laten reageren op de inhoud van de gelezen tekst aan de hand van maatschappelijke thema’s’ (Wannyn, 2017: 32). Daarnaast is de ontwikkeling van de leessmaak die door de receptie-esthetische benadering wordt bevorderd ‘ook van groot belang voor de literaire competentie’ (Wannyn, 2017: 33). Hoewel deze twee benaderingen precies bij de definitie van literaire competentie van Bolscher et al. (2004: 175) passen (geciteerd in Wannyn, 2017: 32), moet er genuanceerd worden dat de vier benaderingen ‘onderlinge verbanden’ tonen en dat ze ‘vaak samen behandeld’ worden (Kwakernaak, 2015: 407). Binnen de NVT-lessen kan elke benadering gebruikt worden afhankelijk van de te bereiken doelstellingen waarvoor het literaire werk wordt ingezet. Variatie tussen de benaderingen is hier een sleutelconcept.

Naast de keuze van de benadering moeten de leerkrachten ook andere keuzes maken over hoe ze de tekst gaan behandelen. Bijvoorbeeld, moeten de leerlingen een heel boek lezen (extensief) of slechts een passage in detail lezen (intensief)?

2.2.4.2. De leeractiviteiten

Na de keuze voor de aanpak moeten de leerkrachten leeractiviteiten verzinnen die bij hun methodekeuze passen. Kwakernaak (2015: 412) geeft een paar voorbeelden van activiteiten die bij elke benadering zouden passen.

Als de leerkracht naar de lezersreactie, leeservaring en leessaak wil kijken, kunnen we aan de leerlingen vragen om mondeling of schriftelijk op een tekst te reageren. We kunnen ook een beoordelingsschaal en –vragen gebruiken. Als het over hun leeservaring in het algemeen gaat, dan is het schrijven van een leesdagboek of een leesautobiografie een leuke opdracht.

Als het doel van het gebruik van het literaire tekst het tekstbegrip is, kunnen vragen over de inhoud van de tekst worden gesteld. Er mag niet vergeten worden dat deze vragen van globaal naar gedetailleerd gerangschikt moeten worden. Globale vragen zijn onder andere de inhoud navertellen of de gebeurtenissen vanuit het perspectief van één van de personages beschrijven. Gedetailleerde vragen zijn bijvoorbeeld zinnen of woorden verklaren.

Als de leerkracht de nadruk op de literatuurtheorie, tekstanalyse en literaire begrippen wil leggen, kan aan de leerlingen worden gevraagd om de vormkenmerken en de opbouw van de tekst te bestuderen. Vragen over het genre passen ook bij deze benadering.

Er kan daarnaast naar de interpretatie van de leerlingen worden gevraagd. Typische vragen zijn dan ‘wat wordt bedoelt met...?’ en ‘wat wil de schrijver zeggen met...?’. Creatieve opdrachten zoals opengelaten plekken en het schrijven van een ander einde zijn geschikt om op de interpretatie toe te spitsen.

Als voor de maatschappelijke benadering wordt gekozen, is het essentieel vragen te stellen en opdrachten te geven die toelaten om de tekstelementen tegen de achtergrond van maatschappelijke, sociale en psychologische verschijnselen te plaatsen. Beschrijvingen van de milieus en karakters, als ook uitleg over beweegredenen van de personages zijn typische vragen en opdrachten.

Als de interesse naar de literair-historische achtergrond gaat, worden vragen over de periode, de auteur en de stroming gesteld.

Voor de leeractiviteiten bestaan er ten slotte veel verschillende types oefeningen die bij het behandelen van een literaire tekst over het algemeen kunnen gebruikt worden. Het heeft geen zin om een lange lijst van alle mogelijke activiteiten te maken. Als inspiratiebronnen adviseer ik het boek van Collie & Slater (1987) *Literature in the language classroom* waarop ze een heleboel praktische activiteiten aanbieden voor het behandelen van een literair werk met als gemeenschappelijk doel van alle opdrachten de leerlingen actief te laten meewerken, hen te motiveren en hun interesse op te wekken voor de literaire tekst. *Zeggenschap* van Griffioen & Dasma (1978: 344 - 355) gaat ook over meerdere onderwijsleersituaties voor het behandelen van een literair werk, onder andere het klassengesprek en het voorlezen. De scriptie van Wannyn (2017: 90-93; 107-120; 131-133; 135-143) vermeldt evenzeer drie concrete voorbeelden van een lessenreeks op basis van een literaire tekst, die als inspiratie kunnen dienen voor eigen lessen. Interessant is haar structuur: een opwarmingsfase gevolgd door het lezen van de tekst. Dan antwoorden de leerlingen op begrips- en discussievragen. Daarna komen de woordenschatoefeningen en spreekoefeningen. Eventueel ontspanningsoefeningen en uitbreidingsmogelijkheden kunnen worden toegevoegd. Sommige leerplannen en leerboeken bevatten ook voorbeelden van lessenreeksen. Die worden later besproken (zie 5.2.1. *Inspiratiebronnen*).

Het is belangrijk op te merken over de leeractiviteiten dat gesprekken en discussies als interessante activiteiten bij het behandelen van literatuur worden gezien. Ze laten toe dat de leerlingen met elkaar praten (over de literaire tekst) en dat ze ‘van elkaars kennis profiteren’ (Pols & Groenendijk, 2009: 13). De docent kan hen als een gids in de discussie sturen ‘via bevraging en sturing’ (Pols & Groenendijk, 2009: 13). Samen komen de leerlingen en de leerkracht tot de interpretaties. Dit heeft als voordeel ‘het verstarde intellectualisme’ te doorbreken (Griffioen & Dasma, 1978: 106-107) en zo tot andere, nieuwe interpretaties te komen. Een tweede voordeel ligt daarin dat ‘de leerling [inziet] dat zijn mening telt en zijn mening door zijn klasgenoten serieus wordt genomen’ (Pols & Groenendijk, 2009: 14). Evengoed essentieel voor het gebruik van literatuur in de les is het feit dat de leerkrachten liever voor meerdere verschillende taken kiezen om de leerlingen te motiveren en hun vaardigheden te ontwikkelen (Tuula Merisuo-Storm & Marjaana Soininen, 2013: 2587). Motiverende activiteiten en variatie binnen deze activiteiten blijken net zo belangrijk te zijn als goed voorbereide activiteiten.

2.2.4.3. Toetsen

Kwakernaak (2015: 414-415) geeft advies over het toetsen van literatuur. Dit wordt niet in deze scriptie gethematiseerd, aangezien literatuur in NVT-lessen in het Franstalige onderwijs niet als zo getoetst mag worden (zie 2.2.7. *Wat zeggen de leerplannen?*).

2.2.5. Waarom?

Door de vele institutionele en praktische bezwaren (geen plicht, gebrek aan tijd, gebrek aan evaluatie, grootte van de klas, ontmoedigend effect van de onderwijsinspectie, enz.) (Wannyn, 2017: 25) kunnen we ons afvragen waarom leerkrachten literaire werken in NVT-lessen dan wel zouden gebruiken. Waarom is het gebruik van literaire teksten nuttig? Op deze vraag probeer ik een antwoord te formuleren. Er moet bijkomend gezegd worden dat de doelstellingen bij het gebruik van literatuur zowel in de moedertaal als in de vreemde taal gelden. Deze indeling is terug te vinden in Wannyns scriptie (2017: 12-21).

2.2.5.1. Het leesplezier

Zoals reeds vermeld, is het leesplezier het belangrijkste criterium voor Wannyn voor de selectie van literaire teksten, maar het is ook een belangrijke doelstelling bij het gebruik van literatuur. ‘Kortom, het in stand houden van en het bevorderen van het leesplezier is dus een belangrijke doelstelling van het literatuuronderwijs zowel in de moedertaal als in de vreemde taal. Leerkrachten moeten ervoor zorgen dat leerlingen aan literatuur genoeg beleven’ (Wannyn, 2017: 12). Voor Griffioen & Dasma (1978: 305) is het leesplezier zelfs ‘voorwaarde én doel voor het onderwijs in fictionele teksten.’ Dit leesplezier wordt tevens onder de redenen opgenoemd, waarom literatuur in de les wordt gebruikt, bij de theorieën van Pols & Groenendijk (2009: 13) en Claassen (2015). Hoewel ze niet meer uitleg geven over dit leesplezier (bv. hoe dit te bepalen?), lijkt deze doelstelling inherent te zijn aan het gebruik van literatuur in de klas.

In deze scriptie wordt met het leesplezier rekening gehouden. Vragen in de vragenlijsten die voor en na de lessenreeks worden ingevuld, proberen dat na te gaan (zie 3.4.5. *Beschrijving vragenlijsten*).

2.2.5.2. Ontwikkeling van de taalvaardigheden

‘De taal oefenen aan de hand van literaire teksten is een algemene doelstelling van het literatuuronderwijs’ (Wannyn, 2017: 13). Literaire teksten kunnen als middel gebruikt worden om de taalvaardigheid van de leerlingen te ontwikkelen, oefenen, verbeteren en vergroten, zowel in de moeder- als in de vreemde taal.

Dankzij het gebruik van literaire teksten komen de leerlingen ‘in aanraking met een meer gevarieerd, creatief en subtiel taalgebruik’ (Wannyn, 2017: 13). Ze worden zich bewust van het afwijkende taalgebruik dat literaire teksten typeert (Wannyn, 2017: 22).

Daarnaast kunnen literaire teksten door de leerkrachten worden gebruikt om nieuwe woorden aan te leren (Lalleman, 2007). Literatuur kan ook bij het grammaticaonderwijs gebruikt worden. Een literaire tekst kan als basis dienen om nieuwe grammaticaregels aan de leerlingen voor te stellen (Lalleman, 2007).

Bovendien ‘kunnen literaire teksten in de lees-, spreek-, luister- en schrijfvaardigheid ingebed worden om het taalniveau van de cursisten te verhogen’ (Wannyn, 2017: 13). Met andere woorden, ze kunnen gebruikt worden als materiaal om de vier/vijf taalvaardigheden te oefenen.

Voor de lessenreeks die voor deze scriptie opgebouwd wordt, zijn meerdere doelstellingen expliciet aanwezig in de vorm van verschillende oefeningen. De oefeningen rond de woordenschat maken duidelijk dat de tekst de leerlingen nieuwe woorden bijbrengt. Sommige vragen over bijzondere regels (bv. vraag 8 van de lessenreeks, zie 5.2.2.5. *Activiteit 4 – deel B*) verwijzen naar de specifieke taal van de tekst. Alle vaardigheden (lees-, luister, spreek- en schrijfvaardigheden) die in de les geoefend worden, hebben als basis de literaire tekst. Alle activiteiten staan in het deel 5.2. *Beschrijving lessenreeks* beschreven.

2.2.5.3. *Ontwikkeling van de literaire vaardigheden*

Het gebruik van literaire teksten in de taallessen helpt zeker en vast bij de ontwikkeling van de literaire vaardigheid, namelijk ‘the ability to infer a message’ (Carter & Long, 1991: 6 geciteerd in Wannyn, 2017: 14). Een lezer die literair competent is, heeft ‘de grammatica van literatuur onder de knie’, ‘beschikt over de nodige kennis wat de literaire conventies betreft’, maar kan ook meer ‘inzicht krijgen in de maatschappij’ door het lezen van teksten: de lezer kan de boodschap zelf uit de tekst halen. Kwakernaak onderscheidt zes niveaus binnen de literaire competentie (Kwakernaak, 2009: 398 geciteerd in Wannyn, 2017: 16 – 17).

Omdat deze doelstelling verder in de scriptie niet van belang is, wordt dit aspect niet verder beschreven.

2.2.5.4. *Cultuuroverdracht*

Dat literaire werken culturele elementen in zich dragen en kunnen overbrengen, is het uitgangspunt van deze scriptie. Vanzelfsprekend is dus de doelstelling cultuuroverdracht de belangrijkste voor deze scriptie. Uit onderzoek blijkt dat ‘literaire teksten inzichten in de cultuur

van een vreemde taal kunnen bieden' (Wannyn, 2017: 18). Voor Lalleman kunnen de leerlingen kennis maken met verschillende culturele elementen zoals gewoontes via literaire teksten (Lalleman, 2007). Anders geformuleerd, literaire werken bieden culturele realia die nuttig kunnen zijn om de cultuur van het land van de bestudeerde taal te begrijpen. Literaire werken bevatten immers 'a great deal of cultural information' (Collie & Slater, 1987: 4) en ze laten toe 'to understand the way of life of the country without going there' (Collie & Slater, 1987: 4). Deze 'cultural enrichment' (Collie & Slater, 1987: 4) wordt mogelijk gemaakt doordat literatuur een variatie aan contexten aanbiedt met veel verschillende personages uit uiteenlopende sociale milieus die diverse aspecten van het leven kunnen weerspiegelen. Literatuur kan op deze manier gebruikt worden als 'a complement to other materials used to increase the foreign learner's insight into the country whose language is being learnt' (Collie & Slater, 1987: 4).

Het gebruik van literair materiaal in de NVT-lessen biedt de mogelijkheid aan de leerlingen om meer kennis van het Nederlands te verwerven. Ohlsen verzekert: '[Literatuur] biedt de cursisten een mogelijkheid om hun kennis van Nederland te vergroten. Nederlands proza en Nederlandse poëzie bieden vaak prachtige inkijkjes in de cultuur van dit land [...]' (Ohlsen, 2014: 16 geciteerd in Wannyn, 2017: 18). Drie kwart van de leerkrachten meent ook dat literaire werken een goed middel vormen om cultuur door te geven (zie enquête Wannyn, 2017: 81).

Omdat literaire teksten een bepaalde cultuur met zich meebrengen en de leerling altijd vanuit zijn/haar eigen cultuur een tekst gaat lezen, mogen we zelfs van interculturaliteit spreken. De confrontatie tussen de verschillende culturen is wat de leeservaring nog meer verrijkend maakt. Deze interculturaliteit wordt dikwijls in de NVT-lessen nagestreefd (zie 2.3.4. *De interculturele competentie*).

De cultuuroverdracht staat centraal in de tekstkeuze voor de lessenreeks (zie 5.1. *Keuze literaire tekst*) en in de oefeningen die worden gemaakt (zie 5.2.2.5. *Gedetailleerde beschrijving*). Vragen over deze cultuuroverdracht worden expliciet gesteld in de vragenlijsten (zie 3.4.5. *Beschrijving vragenlijsten*).

2.2.5.5. *Motiverend lesmateriaal*

Er wordt vaak gezegd dat literaire teksten motiverend lesmateriaal zijn. Door hun authenticiteit zouden deze teksten de motivatie van de leerlingen verhogen (Collie & Slater, 1987: 3). Omdat deze teksten niet opzettelijk voor leerlingen worden geschreven, lijken deze teksten

interessanter te zijn voor de leerlingen. Bovendien bieden ze iets nieuws aan de leerlingen wat hen motiveert (Wannyn, 2017: 19).

De motivatie om literaire teksten te lezen wordt aangeduid in de vragenlijsten met een schaalvraag die voor en na de lessenreeks wordt ingevuld (zie 3.4.5. *Beschrijving vragenlijsten*).

2.2.5.6. *Individuele ontplooiing en maatschappelijke bewustwording*

Een allerlaatste reden waarom leerkrachten literaire teksten in de les Nederlands zouden gebruiken, is de individuele ontplooiing en de maatschappelijke bewustwording van de leerlingen.

Volgens Collie & Slater ‘literature fosters personal involvement in readers’ (Collie & Slater, 1987: 5). Literaire teksten helpen mee aan de algemene ontwikkeling van de leerling. Door geconfronteerd te worden met andere levensstijlen (in de literaire werken) en met diverse manieren om deze levensstijlen te percipiëren (discussies rond werken met leeftijdsgenoten), bepalen de leerlingen hun eigen identiteit en eigen leefwereld. ‘Het samen bespreken van literaire teksten [...] is dus positief voor de persoonlijke ontplooiing’ (Wannyn, 2017: 20).

De confrontatie heeft niet alleen tot gevolg dat de leerlingen hun eigen identiteit ontwikkelen, maar ook dat ze zich bewuster worden van de maatschappij. Meer dan hun eigen identiteit en de wereld rondom hen te begrijpen en vast te leggen, verbreden ze dankzij literatuur hun kennis en bewustzijn over de maatschappij en hun leefwereld. Literatuuronderwijs heeft als doel ‘hen te helpen hun wereld te begrijpen en uit te breiden, hen te leren omgaan met verschillen tussen individuen en groepen mensen en door hen in staat te stellen in toenemende mate zelf sturing te geven aan hun leren en zelf verantwoordelijkheid te nemen.’ (Pols & Groenendijk, 2009: 13). Door te lezen worden de leerlingen met maatschappelijke problemen geconfronteerd en worden ze gestimuleerd om kritisch na te denken over die problemen (Claassen, 2015).

Dankzij de confrontatie tussen de leefwereld van de leerling en die van de literaire tekst kunnen de leerlingen hun eigen identiteit ontwikkelen, maar ook hun maatschappelijke bewustwording.

In deze scriptie wordt deze doelstelling niet verder in detail behandeld.

Er kan tot de conclusie worden gekomen dat het integreren van literatuur in NVT-lessen verschillende doelstellingen kan vervullen. Naast ‘het verwerven van zowel talige als culturele en literaire competentie’ (Lalleman, 2007) zijn literaire teksten motiverend materiaal die ook een invloed op het ontwikkelen van het leesplezier kunnen hebben. ‘Literatuur vervult een belangrijke rol in [...] de emotionele ontwikkeling’ (Claassen, 2015), onder andere door een individuele ontplooiing en maatschappelijke bewustwording van de leerlingen. Zoals bij de opgebouwde lessenreeks voor deze scriptie kan een literair werk verschillende doelstellingen tegelijkertijd vervullen. Het bereiken van deze doelstellingen hangt af van de manier waarop de leerkracht zijn/haar tekst behandelt met de leerlingen.

2.2.6. Wat zegt het *ERK*?

Het *ERK*, of *Europese Referentiekader*, kan ook richtlijnen aan de leerkrachten geven over het gebruik van literaire teksten in lessen vreemde talen.

Na een analyse van de termen ‘literatuur’ en ‘literaire teksten’ in het *ERK*-document dankzij de zoekfunctie in het tekstdocument heb ik ontdekt dat beide begrippen op verschillende plaatsen in het document verschijnen. Het gebruik van literaire werken in de taallessen wordt dus wel vermeld door het *ERK*. Welke rol speelt literatuur in de les volgens het *ERK*?

Net zoals in de theorieën over het literatuuronderwijs kent het *ERK* verschillende functies en/of doelstellingen aan het gebruik van literatuur toe. Veel meer dan alleen een esthetische functie heeft de integratie van literatuur in de les ook ‘intellectuele, morele en emotionele, taalkundige en culturele’ onderwijsdoelen (*ERK*, 2008: 54). Over de esthetische functie zegt het *ERK* dat literaire teksten als voorbeeld geciteerd kunnen worden om zo de leerlingen in contact te laten komen met fantasierijk en artistiek taalgebruik (*ERK*, 2008: 54). In de eerste plaats komt literatuur voor in verband met de lees- en de schrijfvaardigheid in het *ERK*. Literaire teksten zoals boeken (fictie en non-fictie), stripverhalen en literaire tijdschriften worden beschouwd als materiaal voor het oefenen van de leesvaardigheid en als basis voor het schrijven van een samenvatting en/of kritiek (*ERK*, 2008: 28, 60, 66, 83, 90). Interessant is dat het gebruik van literaire werken met een hoog taalniveau geassocieerd worden, namelijk B2, C1 en C2. De culturele functie van literatuur wordt in het deel over de sociaal-culturele kennis behandeld. Onder waarden, overtuigingen en houdingen valt kunst waartoe literatuur dan weer behoort. Hoewel het gebruik van literatuur niet verplicht is in lessen vreemde talen, is het nuttig op te merken dat ‘de kennis van en vaardigheid in het ontwikkelen van de esthetische waardering voor literatuur bij leerders’ (*ERK*, 2008: 131) bij de verwachte vaardigheden van een leerkracht horen. Dit citaat lijkt te suggereren dat men van de leerkrachten verwacht dat ze

de smaak voor literatuur aan de leerlingen doorgeven, ook al is het gebruik ervan niet verplicht en/of populair.

2.2.7. Wat zeggen de leerplannen?

Tot zover werden verschillende theorieën en modellen over het literatuuronderwijs aangekaart. Het *ERK* heeft ons ook richtlijnen gegeven over het integreren van literatuur in taallessen in het algemeen. Wat ons interesseert, is het gebruik van literaire teksten in NVT-lessen in het Franstalige onderwijs. Het is nu hoog tijd om documenten te analyseren die specifiek op dit onderwijs toespitsen. Deze documenten zijn de *référentiels* en de verschillende leerplannen. Elk onderwijsnet beschikt over zijn eigen leerplan. Omdat deze scriptie de verschillende netten als thema heeft, worden alle leerplannen bekeken om een beeld van het gebruik van literatuur in NVT-lessen in het Franstalige onderwijs te geven. Opnieuw wil ik beklemtonen dat we hier niet de praktijk analyseren, maar de richtlijnen die de praktijk zouden moeten sturen en beïnvloeden.

In *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes*, de *référentiel* voor alle netten van het Franstalige onderwijs, worden de literaire teksten vernoemd als type tekst voor de leesvaardigheid (Ministère de la Communauté Française, 1999: 6). Interessant is dat dit type materiaal enkel in de *référentiel* voor het ASO voorkomt, terwijl er in de leerplannen voor TSO en BSO geen sprake is van literaire teksten (Ministère de la Communauté Française, 2000a). Dit heeft waarschijnlijk daarmee te maken dat deze twee laatste overkoepelende richtingen meer gericht zijn op een concreet beroep en geen algemene vorming. Daarom wordt er bijvoorbeeld voorgesteld om teksten te gebruiken die in verband staan met het beroep en/of de praktijk. Ik vind interessant hoe de afwezigheid van literaire teksten als lesmateriaal impliceert dat de leerlingen geen nood hebben aan en/of nut ondervinden van dit type tekst in hun opleiding. Het versterkt daarbovenop nog de elitaire status van literatuur door die enkel te laten behandelen door leerlingen uit het ASO. Literatuur wordt dus als een aparte niche gezien die niets te maken heeft met praktijkgerichte en alledaagse teksten.

Omdat de meerderheid van de leerlingen in het vrije onderwijs zit (zie Branka Cattonar, 2018-2019), heb ik ervoor gekozen om in het bijzonder de twee leerplannen van de Segec (vrij onderwijs) in detail te analyseren. In mindere mate worden de andere leerplannen geanalyseerd met de sleutelwoorden ‘littérature’ en ‘littéraire’.

In het oude leerplan van de Segec (2000) worden de literaire werken als basis gezien om de cultuur te behandelen naast andere types tekst: ‘Cette dimension socioculturelle se retrouvera dans le contenu des supports d’apprentissage (articles de presse, textes littéraires, ...)’ (Segec, 2000: 14). Ze worden niet enkel beschouwd als een middel voor de culturele vaardigheid maar ook als een middel om de leesvaardigheid te oefenen in de derde graad van het secundair onderwijs (Segec, 2000: 39).

Het nieuwe leerplan van de Segec (2018) is meer volledig wat de rol van literatuur in NVT-lessen betreft. Eerst wordt er duidelijk gemaakt dat literatuur zowel een cultureel aspect bevat (Segec, 2018: 11) als ook een middel is om toegang tot cultuur te krijgen (Segec, 2018: 11). Opnieuw wordt hoofdzakelijk de culturele doelstelling van het gebruik van literatuur benadrukt. Dan worden literaire teksten genoemd bij het oefenen van andere vaardigheden. Bijzonder is dat literatuur niet alleen als een geschreven genre wordt opgevat dat enkel bij de leesvaardigheid (zie Segec, 2000) en eventueel bij de schrijfvaardigheid (zie *ERK*, 2008) kan helpen, maar als lesmateriaal dat voor alle vaardigheden kan worden ingezet. Voor de leesvaardigheid op niveau B1- en B1+ is er sprake van ‘conte, nouvelle, extrait de roman (Segec, 2018: 51) en op niveau B2-, ‘conte, nouvelle, texte littéraire contemporain, résumé, critique de livre’ (Segec, 2018: 55). Voor de luistervaardigheid op niveau A2- en A2+ komt ‘court récit’ (Segec, 2018: 30) voor en voor een niveau B1- en B1+ ‘récit (relativement court)’ (Segec, 2018: 43). Zelfs in de spreekvaardigheid zonder interactie spelen de literaire teksten een rol op niveau B1- en B1+ ‘récit réel ou fictif d’événements, portrait, biographie, résumé d’un livre [...] critique d’un livre’ (Segec, 2018: 45). Hetzelfde geldt voor de schrijfvaardigheid op hetzelfde niveau (Segec, 2018: 53). Kortom, literaire teksten zijn een middel om zowel cultuur als taal in al zijn aspecten, of vaardigheden genoemd binnen het gebied van het onderwijs, aan te bieden.

Het leerplan van het Ministerie van de Franstalige Gemeenschap (WBE) legt opnieuw de nadruk op de culturele doelstelling van literaire teksten. Ze gaan zelfs een stap verder door te zeggen dat literaire teksten een interculturele ontmoeting kunnen creëren: ‘Le texte littéraire, la chanson, le poème, ... sont aussi des formes de rencontre: avec une personnalité, un style, une problématique, une époque, ... La pédagogie du texte littéraire fait partie de celle de l’interculturel. Et la même approche peut lui être appliquée’ (Ministère de Communauté Française, 2000b: 18). Deze aanpak wordt in drie stappen verdeeld. Ten eerste moeten de leerlingen hun uitbeeldingen activeren en die correct formuleren met de hulp van de leerkracht. Ten tweede confronteren de leerlingen hun eigen reacties met die van de andere leerlingen en

met de tekst. Ze worden zich op deze manier bewust van de verscheidenheid van meningen. Ten derde wordt er aan de leerlingen gevraagd om een link met hun eigen leven te leggen. Deze aanpak zou zowel voor het literatuur- als het cultuuronderwijs werken volgens de WBE. In dit leerplan worden de literaire werken ook met de leesvaardigheid samengebracht.

Het leerplan van het officieel onderwijs creëert hoge verwachtingen. Een deel van het leerplan wordt aan de rol van de literaire, historische en culturele kennis besteed. Ik verwacht dat dit deel van leerplan meer informatie zou geven over de literaire kennis in NVT-lessen. Desondanks wordt enkel herhaald dat literatuur een deel van de culturele kennis is en dat literaire teksten als bronnen geschikt zijn voor het cultuuronderwijs (CPEONS-CECP, n.d.: 36). De relatie tussen het gebruik van literaire teksten end leesvaardigheid in de derde graad wordt opnieuw vastgesteld.

Hoewel het document *Professeur de langue, passeur de culture* vooral voor het cultuuronderwijs wordt geanalyseerd (zie 2.3.9. *Wat zeggen de leerplannen?*), bevat dit document een interessant deel over literatuur dat het gebruik van literaire teksten in lessen van vreemde talen zou samenvatten. Het fragment luidt als volgt (Segec, 2005: 6):

La littérature, si son étude systématique n'est plus inscrite explicitement dans les programmes de langues modernes, cela n'exclut en rien d'y faire appel dans une perspective telle qu'elle vienne apporter un éclairage, une réflexion sur une thématique abordée par ailleurs en classe. La littérature, dont la matière première est la langue, peut jouer un rôle-clé si les textes choisis sont adaptés au niveau de l'élève et à l'objectif poursuivi. Les textes littéraires peuvent être de bons supports didactiques, leur qualité n'est pas liée à l'actualité des informations, et ils offrent, plus que d'autres documents authentiques indispensables, une invitation à l'interprétation, une polysémie qui permet à l'élève de se distancier, de prendre du recul, de se méfier des évidences et en même temps, de mobiliser plusieurs représentations de la même réalité. Les sujets littéraires, quant à eux, sont variés et par leur diversité, de récits de vie à récits de voyage, d'histoires extraordinaires ou quotidiennes, fournissent l'envie d'en savoir plus, d'aller plus loin dans la découverte. Par ailleurs, des textes littéraires pourront donner accès à différents registres de langue. Enfin, ces textes, outre qu'on leur confère traditionnellement une valeur d'« autorité » qui transmet un contenu culturel, peuvent aussi être, par leur valeur polémique, l'invitation au débat ou à l'échange d'idées. La littérature peut aussi être le lieu d'un usage plus esthétique de la langue (par exemple création littéraire, poétique...) voire ludique. Enfin, les thèmes abordés en littérature pourront se révéler porteurs de sens pour les adolescents, nous reviendrons sur cet aspect.

In dit geciteerd tekstfragment kunnen we de verschillende bovengenoemde doelstellingen van het literatuuronderwijs terugvinden, namelijk de ontwikkeling van taalvaardigheden, cultuuroverdracht, individuele ontplooiing, maatschappelijke bewustwording, maar ook interculturele ontmoeting en het aanzetten tot uitwisseling van ideeën tussen medeleerlingen. Opmerkelijk is dat films naast literaire werken vaak in dit documenten worden genoemd. Ze lijken gebruikt te worden voor dezelfde redenen. Het verband tussen literatuur en de nieuwe technologie wordt benadrukt.

2.2.8. Conclusie

Hoewel het niet verplicht is om literatuur in NVT-lessen te integreren, wordt het gebruik van literaire teksten zowel in de leerplannen als in andere theorieën voorgetrokken.

Als lesmateriaal worden grotendeels klassieke genres zoals romans, korte verhalen en stripverhalen geciteerd in de leerplannen. Theorieën en modellen bieden meer informatie over de keuze van het literaire werk door diverse criteria voor te stellen, die zowel betrekking hebben op het doelpubliek als ook de literaire tekst zelf.

De favoriete soorten aanpak in het literatuuronderwijs zijn talrijk en hangen voornamelijk af van wat de leerkracht met de leerlingen wil bereiken. Leerkrachten moeten keuzes maken tussen verschillende benaderingen en leeractiviteiten. Essentieel is dat de leerlingen met elkaar in interactie komen.

Het gebruik van literaire werken vervult daarnaast verschillende doelstellingen. De belangrijkste die zowel in de theorieën en modellen als in de leerplannen voorkomen, is de taalontwikkeling, in het bijzonder de leesvaardigheid en de cultuuroverdracht. Deze allerlaatste doelstelling zal van groot belang zijn voor deze scriptie en laat toe om het uitgangspunt van dit onderzoek te bewijzen: literatuur om cultuur aan te bieden.

2.3. Cultuuronderwijs

Deze scriptie onderzoekt de culturele meerwaarde van het gebruik van literatuur. Omdat de nadruk op het culturele aspect van literatuurgebruik wordt gelegd, is het essentieel om naast het literatuuronderwijs ook studies binnen het domein van het cultuuronderwijs te bestuderen. Wat verstaat men onder de term ‘cultuuronderwijs’? Wat wordt aangeleerd? Wat wordt van de school, de leerkrachten en de leerlingen verwacht? Wat zeggen de leerplannen?

2.3.1. Definitie cultuuronderwijs

De term ‘cultuuronderwijs’ verwijst naar het onderwijzen van cultuur op school. In de ogen van Sofie Beunen, Jessy Siongers & John Lievens (n.d.: 6) leert dit type onderwijs ons ‘te reageren

op en om te gaan met globale uitdagingen zoals vrede en duurzaamheid' en dient 'als basis voor de creatieve, innovatieve, cognitieve, emotionele, esthetische en sociale ontwikkeling van kinderen en jongeren'. Daarnaast wordt van het cultuuronderwijs verwacht 'te resulteren in sociale verantwoordelijkheid, sociale cohesie, culturele verscheidenheid en interculturele dialoog.' Het is dan ook niet verwonderlijk dat dit type onderwijs op school aangemoedigd wordt. Bovendien lijkt de school 'een van de belangrijkste instituties' te zijn om alle leerlingen in contact met cultuur te brengen op een gelijkaardige manier (Beunen, Siongers & Lievens, n.d.: 3).

Wat ons in deze scriptie interesseert, is niet het onderwijzen van cultuur in het algemeen, maar het onderwijzen van cultuur in de NVT-lessen. Waarom moet cultuur aan bod komen in de NVT-lessen? Om op deze vraag te antwoorden, verwijs ik naar Ludo Beheydt en Alice van Kalsbeek en hun boek *Cultuur in taal* (2003). In dit boek, dat over de interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands ten opzichte van anderstaligen gaat, onderscheiden de auteurs meerdere antwoorden en perspectieven op de vraag uitgangspunten waarom cultuur in NVT-lessen wordt aangeboden.

Beheydt argumenteert dat 'de onderwijspraktijk van het Nederlands als vreemde taal verschillende culturele componenten [bevat]' (Christine van Baalen, Ludo Beheydt & Alice van Kalsbeek, 2003: 12). Deze culturele componenten worden aan verschillende actoren verbonden die in de lessen in interactie komen, namelijk de docent, de leerlingen, de te onderwijzen taal en het lesmateriaal. Elk van deze actoren heeft zijn/haar eigen cultuur die dan in confrontatie komt met de specifieke andere cultuur van een andere actor. Hoewel dit argument interessant is, bestaat er veel geciteerd en nog belangrijker argument pro cultuur in taallessen, namelijk dat taal en cultuur van nature uit nauw met elkaar verbonden zijn. Daarom is het voor Beheydt logisch dat ze naast elkaar onderwezen worden. Van Kalsbeek voegt hieraan toe dat 'taalonderwijs zonder cultuur net zo incompleet [is] als taalonderwijs zonder grammatica. Cultuur onderwijzen zonder aandacht voor de taal is, als men uitgaat van de verwevenheid van beide, ook eigenlijk niet te verdedigen' (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 67). Ze adviseert om cultuur aan taaltaken of oefeningen over taalvaardigheid te koppelen. Dit wordt in de opgebouwde lessenreeks voor deze scriptie gedaan (zie 5.2.2.5. *Gedetailleerde beschrijving*). Kwakernaak beklemtoont in het volgende citaat deze verwevenheid: 'De taal kan niet losgemaakt worden van de cultuurgemeenschap waarbinnen ze het dagelijks communicatiemiddel is. Taal en cultuur zijn nauw met elkaar verweven'

(Kwakernaak, 2015: 385). Dit verband tussen taal en cultuur komt ook duidelijk in de leerplannen voor (zie 2.3.9. *Wat zeggen de leerplannen?*).

Dat cultuur een plaats in NVT-lessen heeft, moet niet meer bewezen worden. Daarop volgt de vraag wat geleerd wordt. Voordat deze vraag wordt beantwoordt, volgt een kort overzicht van de evolutie van het cultuuraanbod in taallessen.

2.3.2. De evolutie

De gekozen aanpak in het taalonderwijs heeft een belangrijke invloed op de manier waarop cultuur in de les wel of niet wordt gegeven. Beheydt (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 29-36) traceert de evolutie van deze uiteenlopende werkwijzen. Hier volgt een samenvatting daarvan.

Tot in de jaren 60 was de grammatica-vertaalmethode de dominante aanpak voor het onderwijzen van een taal. De vreemde taal werd beschouwd als ‘een soort toegangspoort tot de vreemde cultuur’ (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 29). Cultuur kwam aan bod in de lessen hoofdzakelijk via tekstfragmenten.

Dan volgden de audiolinguale methodes. Met deze methodes werd de taal zelf geleerd en werd er niet over de taal onderwezen. Deze kleine nuance is van groot belang. Er was als gevolg ‘weinig aandacht voor cultuur en zeker niet voor interculturaliteit’ (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 32).

Later werd het gebruik van de vreemde taal ‘als een communicatief gebeuren’ geïnterpreteerd (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 32). Taal werd geleerd om taalhandelingen uit te voeren. Hoewel de cultuur niet het expliciete doel bij deze communicatieve methode leek te zijn, was het deelnemen aan de doeltaalcultuur toch een impliciete doelstelling. Bovendien was een interculturele benadering aanwezig ‘met uiteindelijk doel: het begrijpen van en de empathie met de doelcultuur’ (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 33).

De volgende aanpak plaatste de cultuur centraal in het onderwijs van vreemde talen. Dankzij de interculturele aanpak is cultuur essentieel bij een taalles. Met deze methode gaat men ervan uit dat ‘de leerder met zijn eigen culturele identiteit en dus met zijn eigen gekleurde bril de doelcultuur bekijkt’ (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 34). Er bestaat dus een interculturele situatie waarin de cultuur van de leerling met de cultuur van de doeltaal worden geconfronteerd. De leerling moet zich bewust zijn van zijn eigen cultuur, maar ook gevoelig worden voor de cultuur van de andere. Met de interculturele methode ontwikkelt de

leerling de vaardigheid ‘om onbekende culturele fenomenen te analyseren en te interpreteren’ (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 35). Cultuur wordt op twee manieren behandeld. Ten eerste als presentatie van land en volk, ‘uiterlijke kenmerken en de waarden en normen van de doelcultuur’. Ten tweede, als aandacht voor de culturele gebondenheid van de taal (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 35). Sinds de jaren 80 is er steeds meer vraag naar een culturele vergelijking met eigen land. De contrastieve methode van Beheydt (zie 2.3.7. *Hoe?*) zou bij deze stroming passen.

De allerlaatste aanpak is de transculturele aanpak. Hierin wordt de nadruk gelegd op het feit dat er geen echte Nederlandse cultuur bestaat, omdat andere culturen ook de taal als lingua franca, zelfs soms moedertaal gebruiken. Het idee daarachter is dat we in een multiculturele maatschappij leven en dat over de culturele verschillen spreken de werking van onze maatschappij zou belemmeren. Beheydt is kritisch tegenover deze aanpak en bevoordeelt de interculturele aanpak boven de transculturele voor het taalonderwijs. Deze interculturele methode wordt ook in de nieuwe leerplannen naar voren geschoven (zie 2.3.9. *Wat zeggen de leerplannen?*).

2.3.3. Wat?

Meeste studies en leerplannen over het cultuuronderwijs beginnen met een definitie van ‘cultuur’. Zoals bij het literatuuronderwijs, is deze definitie van cultuur moeilijk te geven, aangezien de term ‘cultuur’ zoveel verschillende aspecten kan bevatten. Voor de NVT-lessen geeft het boek van van Baalen, Beheydt en van Kalsbeek (2003) bijzonder nuttig om verder te bepalen wat we onder cultuur verstaan.

De definitie die van cultuur wordt gegeven, is van groot belang, want die bepaalt wat aan de leerlingen wordt geleerd onder het begrip ‘cultuur’. Beheydt onderscheidt twee opvattingen over cultuur die beide vaak in NVT-lessen voorkomen. De eerste opvatting is idealistisch en beschouwt cultuur ‘als de hogere expressie van de geest, zoals die tot uitdrukking komt in bijvoorbeeld literatuur, kunst en muziek’ (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 18). De link tussen cultuur en literatuur wordt opnieuw gelegd. De tweede opvatting is antropologisch, die cultuur als ‘de totale “levensstijl van een samenleving”’ (Bouman, 1964: 12 geciteerd in van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 18) definiëren. Met andere woorden, ‘alles onder wat in een bepaalde samenleving te zien is: hoe men eet, drinkt, praat, loopt, feestviert, maar ook de kunst, godsdienst, en de normen en waarden’ (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 18) wordt aan de leerlingen onderwezen. Naast het onderwijzen van Cultuur met een grote C die met de eerste opvatting correspondeert, maakt van Kalsbeek

een verder onderscheid in het type cultuur in NVT-lessen. Volgens haar wordt de behavioristische definitie van de term vaak gebruikt om te bepalen wat onder cultuur valt. Deze definitie is een verdere uitdieping van de antropologische opvatting van Beheydt en verwijst naar ‘cultuur als verzameling waarneembare kenmerken zoals kleding, (manier van) eten en gedragsregels’ (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 64-65). Samengevat vallen zowel de kunst, de literatuur en de architectuur als gewoontes onder ‘cultuur’ in cultuuronderwijs in NVT-lessen.

In de leerplannen van het Franstalige onderwijs wordt ‘cultuur’ vooral via culturele vaardigheden die moeten worden ontwikkeld omschreven. Meer informatie erover volgt in 2.3.9. *Wat zeggen de leerplannen?* Wat toch al kan worden gezegd, is dat de definitie van cultuur die in de leerplannen staat ook omvangrijk is. Cultuur wordt als iets zeer breed beschouwd, ‘La culture dans son acception la plus large’ (Segec, 2018: 9-10), ‘cultuur in bredere zin’ (Kwakernaak, 2015: 388) en bevat veel verschillende elementen onder andere de muziek, de literatuur, de gewoontes, de leefstijlen, de praktijken, de tradities en erfgoed, maar ook de stereotypes, de waarden en het gemeenschappelijke begrip.

Omdat de definities van ‘cultuur’ zo veelomvattend zijn, is het nuttig om met andere termen te werken die rond cultuur gaan om verder te specificeren wat in het onderwijs wordt geleerd. Een term die vaak met culturele informatie wordt geassocieerd, is ‘culturele realia’. Realia zijn ‘cultuurbepaalde termen en uitdrukkingen’ (Grit, 2004: 279). Diederik Grit onderscheidt twee verschijningsvormen van dit concept: ‘de concrete unieke verschijnselen of categorale begrippen die specifiek zijn voor een bepaald land of cultuurgebied en die elders geen of hooguit een gedeeltelijk equivalent kennen’ en ‘de voor deze verschijnselen/begrippen gebruikte termen’ (Grit, 2004: 279). Deze term verwijst naar verschillende begrippen, onder andere historische, geografische, particulier-institutionele, publiek-institutionele, eenheids- en sociaal-culturele begrippen. Als we over Nederland spreken, zouden we bijvoorbeeld over de Tachtigjarige Oorlog, Afsluitdijk, RABO-bank, Tweede Kamer, dubbeltje, beschuit met muisje en Sinterklaas spreken. Belangrijk is dat realia historisch bepaald is. ‘Zelfs landen binnen eenzelfde taalgebied kennen uiteenlopende realia.’ (Grit, 2004: 279). Binnen het onderwijs van het Nederlands kennen Vlaanderen en Nederland verschillende realia. Hierbij moet vermeld worden dat deze realia moeilijk te begrijpen zijn voor leden van een andere cultuurgemeenschap. Naast de denotatie (=objectieve betekenis) die eventueel opgezocht kan worden, is de connotatie (=subjectieve verwijzingen) van het concept zeer moeilijk te vatten voor leden van een andere taalgemeenschap, laat staan voor niet-moedertaalsprekers (Grit,

2004: 280). Door het feit dat deze realia cultureel bepaald zijn, zijn ze best moeilijk te vertalen. Hoewel er geen sprake van vertaling is in deze scriptie, is het toch noodzakelijk dat de leerkracht ook deze realia expliciet maakt voor de leerlingen. Ze moeten die kennen om een literaire tekst in al zijn diepgang te kunnen begrijpen.

Wat de lessenreeks betref, zal ik ‘cultuur’ behandelen aan de hand van verschillende culturele realia die in de literaire tekst voorkomen (zie 5.1. *Keuze literaire tekst*).

2.3.4. De interculturele competentie

De ontwikkeling van de interculturele competentie is één van de doelstellingen van het onderwijs van cultuur en gaat gepaard met de bevorderde interculturele aanpak. Deze interculturele competentie gaat ervan uit dat er een communicatie ontstaat tussen leden van verschillende culturen in een NVT-les. Kwakernaak definieert de interculturele competentie en/of vorming als een verzameling en/of combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen (Kwakernaak, 2015: 386). Van Kalsbeek beschrijft deze elementen uitgebreider in de volgende citaten: ‘leerders moeten enige kennis hebben van de nieuwe cultuur en de nieuwe taal’ (= kennis), ‘Daarnaast moeten ze vaardigheden aanleren’ (= vaardigheden, zoals bijvoorbeeld de sociale conventies bij een kennismaking) en ‘Ten slotte moet het vreemdetalenonderwijs bijdragen aan bewustwording en attitude-vorming’ (= houdingen: eigen culturele bagage, beeld van de nieuwe cultuur, enz.) (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 64).

Hoe dan ook, het leren van cultuur is niet alleen met pure overdracht van kennis geassocieerd, maar ook met het ontwikkelen van attitudes en vaardigheden. Kwakernaak onderscheidt twee types kennis: de praktische kennis ‘om als vreemdetalige je weg te vinden in de vreemdtalige maatschappij’ en de inhoudelijke kennis ‘die nodig of nuttig is om (beter) met buitenlanders te kunnen communiceren’ (Kwakernaak, 2015: 389). Beide moeten onderwezen worden. Kwakernaak noemt drie vaardigheden die absoluut in het cultuuronderwijs moeten worden geoefend: zoeken (naar informatie), afleiden (culturele elementen uit een bepaalde tekst) en verwerken/toepassen (gebruik van die informatie in een nieuwe context) (Kwakernaak, 2015: 393-395). Met betrekking tot houdingen bestaan er twee types van reactie op de confrontatie tussen twee of meerdere culturen: een positieve reactie die met interesse en belangstelling gepaard gaat. Deze reactie leidt tot een open, nieuwsgierige houding. De andere reactie is negatief en gaat samen met onverschilligheid en afwijzing. Dit zorgt voor een zelfgenoegzame, afwerende houding (Kwakernaak, 2015: 396).

Onder de vaardigheden die ontwikkeld moeten worden om adequaat intercultureel te communiceren, maakt van Kalsbeek een onderscheid tussen onder andere de linguïstische competentie, de pragmatische competentie, de discursieve competentie en de strategische competentie (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 83 - 90). Omdat deze scriptie zich voornamelijk toelegt op de interculturele vorming met kennisoverdracht van culturele realia en het ontwikkelen van attitudes via discussies (zie 5.2. *Beschrijving lessenreeks*), worden deze vaardigheden hier niet verder gepreciseerd.

2.3.5. Doelstellingen

Uit een studie van Beunen, Siongers & Lievens (n.d.: 86) blijkt dat andere doelstellingen naast het ontwikkelen van de interculturele competentie worden genoemd voor het cultuuronderwijs door leerkrachten. Hier volgt een opsomming van deze mogelijke doelstellingen. Volgens de leerkrachten is het meegeven van een algemene en intellectuele bagage de belangrijkste reden om cultuur in de les aan te bieden. Dan volgen andere drijfveren, onder andere de inhoud interessanter maken, stimulatie van de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen, iets bij brengen over het vak en het leren omgaan met verschillende culturen. Andere redenen worden in minder mate opgegeven zoals de leerlingen bewustmaken van het cultureel erfgoed en de stimulans tot actieve deelname aan kunst en cultuur buiten de school. Dat cultuuronderwijs volgens de leerplannen verplicht is, lijkt geen vaak gegeven reden te zijn.

2.3.6. Moeilijkheid

Eén van de grootste moeilijkheden van het cultuuronderwijs is dat de leerlingen met een nieuwe cultuur ook meteen andere waarde- en normensysteem geconfronteerd worden. Het gebeurt dikwijls dat cultuurbotsingen (= communicatiestoornissen) ontstaan. ‘Iets loopt verkeerd omdat de betrokken mensen elkaars cultuur niet begrijpen’ (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 38). Sommige onderzoekers pleiten om deze cultuurbotsingen zoveel mogelijk te vermijden door teksten te kiezen die geen grote culturele afstand bevatten. Voor van Kalsbeek (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 79) zijn deze cultuurbotsingen onvermijdelijk. Belangrijk hierbij is dat de docenten aan de cultuurbotsingenaandacht schenken en dat ze instrumenten hebben om ze tot een positieve en leerzame ervaring te maken.

2.3.7. Hoe?

Wat zijn de mogelijkheden om cultuur in de NVT-lessen aan te bieden?

Beunen, Siongers & Lievens (n.d.: 8) duiden aan dat cultuur zowel actief als receptief kan worden ervaren. Onder actief bedoelen ze ‘actief beoefenen en artistiek ontwikkelen van, of betrokken zijn bij cultuur’ en onder receptief ‘het bezoeken, beschouwen van cultuur’. In het

kader van een NVT-les zouden de leerlingen bijvoorbeeld een cultureel project ontwikkelen en/of een cultureel project bezoeken. Omdat dit in de praktijk vaak om praktische redenen moeilijk is, komt de cultuur in NVT-lessen vooral via teksten aan bod. Om ideeën op te doen hoe die te behandelen, verwijs ik naar auteurs zoals Kwakernaak, Beheydt en van Kalsbeek.

Kwakernaak (2015: 391) licht toe hoe de docenten eerst en vooral met de voorkennis van de leerlingen aan de slag moeten gaan voordat ze verder gaan met de nieuwe culturele elementen. Deze activering van de voorkennis komt ook in de aanpak voor dat door van Kalsbeek wordt voorgesteld (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 91 - 99). Volgens haar zijn drie begrippen essentieel in het cultuuronderwijs: het perspectief, de context en de dialoog. Op de eerste plaats is het perspectief van groot belang, zodat de leerkrachten zich bewust bezighouden met de voorkennis van de leerlingen. Als gevolg hiervan is het noodzakelijk om die precies te bepalen, aangezien de nieuwe kennis aan de reeds aanwezige kennis en vaardigheden moet aansluiten. 'Een manier om die kennis boven water te halen is het mobiliseren van voorkennis, ook welde *advance organizer*' genoemd (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 92). Om dit te doen, stelt van Kalsbeek verschillende activiteiten voor: brainstormen, vragen stellen, woordvelden maken, associatieoefeningen of werken met foto's. Een paar van deze activiteiten worden in de opgebouwde lessenreeks gebruikt (zie 5.2.2.5. *Gedetailleerde beschrijving*). Ze moedigt daarnaast aan om een dubbel perspectief op een situatie te hebben. Als werkvorm stelt ze groepswerken voor: groepen bespreken een bepaalde situatie waarin twee culturen samenkomen en dan draaien ze de situatie om om een andere perspectief op de situatie te kunnen ontwikkelen. Ten tweede, bij het lezen van een tekst is het voor van Kalsbeek cruciaal dat er een context met veel informatie over de cultuur wordt meegegeven. Deze context 'kan expliciet worden aangebracht door de docent of in het leermiddel' (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 96) of 'studenten kunnen ook de taak krijgen die context zelf te construeren door samen informatie over het onderwerp van de tekst op te zoeken, foto's te bespreken en kennis over het onderwerp uit te wisselen.' (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 96). Het derde en laatste begrip is de dialoog en heeft te maken met de dialogische pedagogiek van Kramsch. Kramsch (1997 geciteerd in van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 97 - 99) onderscheidt drie schillen in de cultuur. De eerste, de binnenste, bevat de werkelijke kenmerken. De tweede betreft de kenmerken die aan een cultuur worden toegeschreven door mensen, die zichzelf als lid van die cultuur zien. De derde, de buitenste, bevat de eigenschappen die door leden van andere culturen aan een cultuur worden toegekend. Om een kijk op die schillen te kunnen krijgen, worden de dialogen, de groepswerken als

werkvorm voorgetrokken: ‘Juist in de gesprekken met elkaar en door samen opdrachten uit te voeren kunnen leerders inzicht krijgen in elkaars culturele bagage en kunnen ze de diverse schillen eraf halen’ (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 98). Zoals bij het literatuuronderwijs (zie 2.2.4. *Hoe?*) wordt ook binnen het cultuuronderwijs het groepswerk als de ideale werkvorm beschouwd. Deze werkvorm kan ook gebruikt worden bij de aanpak van Beheydt, die de voorkeur geeft aan een contrastieve aanpak waar elementen van de nieuwe cultuur met elementen van de eigen cultuur worden vergeleken. Volgens hem leidt deze methode tot ‘de relativering van de eigen cultuur en voor openheid voor de andere cultuur’ (van Baalen, Beheydt & van Kalsbeek, 2003: 37). Een cultureel bewustzijn en een goede vergelijking van de culturele aspecten zijn noodzakelijk om die methode positief in de praktijk toe te passen en om te vermijden te veel aandacht aan stereotypes te besteden.

Als besluit kunnen we zeggen dat verschillende aspecten belangrijk zijn voor het behandelen van cultuur in NVT-lessen. Deze aspecten zijn de voorkennis en/of het perspectief, de context, de dialoog en/of interactie, het culturele bewustzijn en de vergelijking. Idealiter komen al deze verschillende aspecten aan bod als een culturele element in de les. De ideale werkvorm, het groepswerk, kan voor het oefenen van elk aspect ingezet worden.

2.3.8. Wat zegt het *ERK*?

Zoals bij het literatuuronderwijs kan het *ERK* richtlijnen aan leerkrachten bieden wat het onderwijzen van cultuur in lessen vreemde talen betreft.

In de doelstellingen van het taalbeleid van de Raad van Europa komt cultuur verschillende keren aan bod. Eén van de doelstellingen is bijvoorbeeld ‘een breder en dieper inzicht kunnen krijgen in de leefwijze en gedachtewereld van andere volken en hun culturele erfgoed’ (*ERK*, 2008: 8). Verder is er sprake van ‘wederzijds begrip, verdraagzaamheid en respect voor identiteit en culturele diversiteit bevorderen door meer doeltreffende internationale communicatie’, ‘de rijkdom en diversiteit van het Europese culturele leven handhaven en verder ontwikkelen door meer wederzijdse kennis van nationale en regionale talen, ook die welke op minder grote schaal worden onderwezen’ en ‘voorzien in de behoeftes van een meertalig en multicultureel Europa door de merkbare ontwikkeling van het vermogen van Europeanen om met elkaar te communiceren over taal- en cultuurgrenzen, het geen een blijvende, levenslange inspanning vereist die door de bevoegde organen moet worden aangemoedigd, georganiseerd en gefinancierd op alle onderwijsniveau’ (*ERK*, 2008: 9). Hoe dan ook, cultuur neemt een belangrijke plaats in in de doelstellingen van het taalbeleid van Europa. Als gevolg hiervan wordt cultuur in taallessen zeker bevorderd.

De nauwe verwantschap tussen taal en cultuur komt bovendien expliciet in het *ERK* voor, zoals het volgende citaat bewijst: ‘Taal is niet alleen een hoofdaspect van cultuur, maar ook een middel om toegang te krijgen tot cultuurverschijnselen’ (*ERK*, 2008: 10).

Het *ERK* associeert cultuur met diverse doelstellingen. In deze paragraaf som ik de belangrijkste op. Volgens het *ERK* bestaat de culturele competentie van iemand uit ‘verschillende culturen waartoe dat individu toegang heeft gekregen niet simpelweg naast elkaar; zij worden vergeleken en gecontrasteerd en gaan actieve interactie aan die leidt tot een veelzijdiger, geïntegreerd multiculturele competentie, waarvan de meertalige competentie één component is, die ook weer interactie aangaat met andere componenten’ (*ERK*, 2008: 10-11). Met deze definitie van de culturele competentie wordt er duidelijk gemaakt dat er meerdere culturen zijn die in interactie treden met elkaar en dat het begrip multiculturele competentie in plaats van culturele competentie geschikter zou zijn. Dit kan in verband worden gebracht met de theorieën van Beheydt en van Kalsbeek die voordien al werden beschreven. Daarnaast uit cultuur zich niet alleen in de culturele competentie, maar ook in de algemene vaardigheden van een individu (cultureel bewustzijn) en in de communicatieve taalvaardigheden (belang van de socioculturele context: sociolinguïstiek) volgens het *ERK* (2008: 14-16). Dit kan preciezer worden uitgelegd aan de hand van de volgende twee vaardigheden van een leerder: de socioculturele kennis en de interculturele vaardigheden en bekwaamheden. De eerste term behelst de ‘kennis van de maatschappij en cultuur van de gemeenschap waarin een taal wordt gesproken, ook een aspect van kennis van de wereld’ (*ERK*, 2008: 96). Het bevat onder andere het alledaagse leven, de interpersoonlijke verhoudingen, de waarden, overtuigingen, houdingen en de rituele gedragingen. Dit geeft voorbeelden voor culturele elementen die in taallessen kunnen worden onderwezen. De tweede term verwijst naar het fenomeen waarbij de culturen van beide talen (moedertaal en geleerde taal) in contact komen in NVT-situaties (*ERK*, 2008: 98). Er wordt eerder verwacht van leerlingen de interculturele vaardigheden pas op een hoger niveau (‘Mastery’) (*ERK*, 2008: 24) te beheersen. Toch worden culturele onderwerpen al vanaf een B1-niveau aangeboden. De socioculturele vaardigheid wordt uitsluitend op een C2-niveau getoetst.

2.3.9. Wat zeggen de leerplannen?

In de leerplannen krijgen de leerkrachten meer informatie over hoe cultuur met het leren van een taal wordt verbonden. In dit deel van de scriptie wordt er bekeken wat de verschillende leerplannen van de verschillende netten (elk net beschikt over zijn eigen leerplan) voor het

cultuuronderwijs in NVT-lessen voorstellen. Het document *Professeur de langue, passeur de culture* brengt naast de leerplannen ook interessante informatie met zich mee.

In alle leerplannen wordt het nauwe verband tussen taal en cultuur al vanaf de inleiding expliciet vastgesteld. Cultuur leren wordt als een logisch deel van een taal leren beschouwd.

In het leerplan van het vrije onderwijs (2000) komt de cultuur vooral in *La langue, vecteur de culture* aan bod. Daarin wordt er het volgende geschreven : ‘Apprendre une langue, c’est entrer en contact avec des personnes d’autres cultures. Les aspects culturels et sociaux font naturellement partie de l’apprentissage et sous-tendent les compétences sociolinguistique et socioculturelle’ (Segec, 2000 : 14). Wat onder de socioculturele vaardigheid valt, kan geïnterpreteerd worden als richtlijnen om de culturele elementen te kiezen die in de lessen kunnen worden behandeld (Segec, 2000: 14).

L’élève est sensibilisé à ...

percevoir divers faits, comportements et points de repères utiles pour séjourner et communiquer dans cette société ;

percevoir, nuancer ses stéréotypes sur l’autre culture ;

percevoir la richesse de l’autre culture dans ses divers aspects : façon de vivre, patrimoine et traditions, création.

Kortom, het leerplan definieert *cultuur* als verschillende aspecten zoals feiten en gedragingen, die nuttig zouden zijn om een cultuur te beleven, als stereotypes en als verschillende aspecten zoals traditie, erfgoed, levensstijl, enz.

Over de aanpak lijkt het leerplan in te zetten op vaardigheidsoefeningen. Op deze manier verschijnt het concept van eigen cultuur en de andere cultuur in de beschrijving van deze oefeningen. Cultuur behoort daarenboven tot het vierde thematische veld dat in taallessen moet worden behandeld. Essentieel is dat deze cultuurkennis niet geëvalueerd mag worden.

In het nieuwe leerplan van de Segec (2018) wordt de link tussen taal en cultuur opnieuw duidelijk gelegd. Nochtans kan doorheen de jaren een evolutie worden geconstateerd. De relatie wordt immers nauwkeuriger beschreven. Het onderwijzen van cultuur neemt steeds meer een centrale plaats in in het vreemdetalenonderwijs. Opnieuw wordt de interculturele dimensie naast de culturele dimensie genoemd. Onder deze dimensies vallen verschillende aspecten (Segec, 2018: 9-10):

- *découvrir la richesse de l'autre culture dans ses divers aspects et, par contraste, prendre conscience de la sienne : patrimoine et traditions, création artistique, modes de vie ... et de se construire des références culturelles ;*
- *décoder divers faits, comportements et points de repère utiles en vue de communiquer et de se comporter de façon adéquate, plus particulièrement, avec ceux dont il étudie la langue ;*
- *percevoir et rectifier ses stéréotypes sur les autres cultures ;*
- *identifier les éléments socioculturels garants d'une communication efficace.*

Dit leerplan voegt de verschillende uitdagingen van het cultuuronderwijs in vreemdetalenlessen toe en zijn tegelijkertijd terug te vinden in het document *Professeur de langue, passeur de culture*.

Naast de leerplannen biedt de Segec een andere interessante bron voor het leren van cultuur, namelijk het document *Professeur de langue, passeur de culture*. In dit document wordt het verband tussen taal en cultuur leren opnieuw toegelicht. Cultuur wordt hier in zijn ruimere betekenis gebruikt en als iets dynamisch opgevat (Segec, 2005: 4). Belangrijk is dat het document de uitdagingen van het cultuuronderwijs nauwkeurig uitlegt. De eerste uitdaging is communicatieve aspect, namelijk de leerlingen bewust maken dat communicatie cultuurbepaald is. Onder cultuur valt dan de impliciete cultuur, het feit dat een taal de werkelijkheid anders weerspiegelt, en de expliciete cultuur, de cultuur van een land, van een sociale groep (Segec, 2005: 6). De tweede uitdaging is relationeel en ethisch. Met deze uitdaging wordt bedoeld dat een interculturele situatie niet alleen de nieuwsgierigheid van de leerlingen stimuleert, maar ook hun empathie. In deze situatie is het noodzakelijk om zich in de plaats van de gesprekspartner te plaatsen en 'ouvrir une réflexion' (Segec, 2005: 7). Als leerkracht is er een nood aan om de reflexiviteit centraal te plaatsen en om de leerlingen te helpen om kritisch na te denken. De derde uitdaging is persoonlijk en heeft te maken met de identiteit van de leerling. Een andere cultuur leren laat toe om een eigen identiteit te ontwikkelen. De laatste uitdaging is filosofisch. De cultuur wordt bestudeerd om de wereld beter te begrijpen en zin te geven aan diezelfde wereld. Praktisch raadt het document aan om teksten en materiaal te selecteren die zowel de vijf taalvaardigheden als de interculturele vaardigheid oefenen. Het biedt hiervoor een vragenlijst aan die de keuze van het materiaal zou faciliteren (Segec, 2005: 12). Met betrekking tot het thema bestaan er veel verschillende thema's die aan bod kunnen komen om cultuur aan te leren (kennis over het land, eetgewoontes, kunst, literatuur, enz.). Het document beklemtoont de variatie in de informatie, wat belangrijk is om stereotypes te vermijden. Daarom wordt er aan de leerkrachten gevraagd om verschillende perspectieven in de les te behandelen en zo de leerlingen tot discussies en kritische reflectie aan

te zetten (Segec, 2005: 13). Zoals bij Kwakernaak en van Kalsbeek (zie 2.3.4. *De interculturele competentie*), onderscheidt dit document de begrippen kennis, vaardigheid en attitude. Omdat deze al werden uitgelegd, wijd ik hierover niet meer verder uit. Voor de concrete voorbeelden die als inspiratiebron kunnen dienen, sluit het document met de volgende conclusie af: ‘Le défi que doit relever l’enseignant de langue aujourd’hui est donc bien d’enseigner la langue mais aussi, à travers cet enseignement, de permettre à l’élève un réel apprentissage interculturel. La question sera donc : comment adopter une perspective interculturelle pour telle ou telle séquence, tel ou tel thème ?’ (Segec, 2005: 15).

Niet alleen in de leerplannen van de Segec wordt het cultuuronderwijs nauwkeurig besproken, maar ook in het leerplan van het Ministerie van de Franstalig Gemeenschap (2000b). Op de eerste pagina van het tweede ‘cahier’ van dit leerplan wordt ‘la contribution des cours de langues germaniques à la formation des élèves’ besproken. Naast het principe van de autonomie en communicatie wordt de interculturele communicatie behandeld met onder andere een beschrijving van het concept *cultuur*, de doelstellingen, de methodologie en de literaire werken. Wat verschilt van de leerplannen van de Segec, is dat de nood aan cultuur wordt bewezen aan de hand van een verwijzing naar het decreet van 1997 (artikel 6 en 9) waarin cultuur als een expliciete doelstelling van het leren van een vreemde taal voorkomt. Dit leerplan voegt daarnaast duidelijke en expliciete voorbeelden toe van kennis, vaardigheden en attitudes die bij de culturele opleiding worden ontwikkeld. Opmerkelijk is ook dat de ideeën over plezier in de opleiding wordt bijgevoegd.

Het leerplan van het officiële onderwijs vult niets bijzonder aan behalve voorbeelden van specifiek materiaal om cultuur aan de leerlingen aan te bieden. Voorbeelden daarvan zijn de volgende : ‘sources orales, écrites et/ou audiovisuelles, ouvrages de référence, documents iconographiques et/ou musicaux, documents historiques, linguistiques, littéraires’ (CPEONS-CECP, n.d: 23).

2.3.10. Conclusie

Het onderwijzen en leren van cultuur in NVT-lessen wordt bevestigd door de these dat taal en cultuur nauw met elkaar verbonden zijn. Als gevolg hiervan moet cultuur absoluut deel uitmaken van lessen vreemde talen. Zowel het *ERK* als de leerplannen benadrukken de nood aan cultuur in taallessen. De interculturele aanpak die vandaag de dag vooral van toepassing is in het taalonderwijs ondersteunt de noodzaak van cultuur in taallessen.

Wat tot cultuuronderwijs behoort, hangt van de definitie van cultuur af. Binnen het onderwijs neemt deze definitie vaak een ruime betekenis aan en wordt cultuur dikwijls beschouwd als een verzameling van kenmerken die zowel de eetgewoontes als de literatuur kunnen inhouden. Het lijkt essentieel dat leerlingen de cultuur van de bestudeerde taal leren kennen, maar dat ze ook die andere cultuur met hun eigen cultuur confronteren. Er wordt de voorkeur gegeven aan een interculturele methode.

Er wordt aan de leerlingen gevraagd dat ze niet alleen hun kennis over cultuur ontwikkelen, maar dat ze ook hun vaardigheden en attitudes ten opzichte van de cultuur ontplooien. Ze moeten bovendien leren kritisch om te gaan met de culturele informatie die ze leren. Groepswerken en discussies worden voorgetrokken. De leerkrachten worden verwacht om de leerlingen in hun kritische reflectie te begeleiden en om het beste materiaal te kiezen dat zowel de taalvaardigheden als de culturele vaardigheden zou oefenen. Een focus op de perspectieven, de context, de dialoog en een vergelijking wordt in de theorieën over cultuuronderwijs bij NVT-lessen gelegd.

Het aanbod van cultuur heeft meerdere voordelen, maar het ontwikkelen van de interculturele competentie om met interculturele situaties te kunnen omgaan, lijkt het belangrijkste doel te zijn. Er mag niet vergeten worden dat de interculturele vorming niet geëvalueerd kan worden.

Tot zover werden in deze scriptie de concepten *literatuur en cultuur*, *literatuuronderwijs* en *cultuuronderwijs* beschreven. Hoewel deze begripsbepalingen niet altijd de complexiteit van deze concepten weergeven, werd dit theoretische gedeelte zo opgebouwd om kort en bondig een licht op de belangrijkste theoretische en praktische elementen te werpen, die noodzakelijk zullen zijn als achtergrondinformatie voor het praktische gedeelte van deze scriptie.

III. Methodologie

3.1. Onderzoeksvragen

Na een theoretisch overzicht van het cultuur- en literatuuronderwijs gaan we nu over tot het praktische gedeelte van dit onderzoek. Dit praktische deel wordt in twee opgesplitst: een online-enquête en een lessenreeks. Aan de hand van deze twee concrete onderzoeksstappen probeer ik een antwoord op de twee volgende onderzoeksvragen te geven:

Vraag 1: Wat zijn de verwachtingen, de ervaringen en de behoeftes van leerlingen van de laatste drie jaren van het secundair onderwijs ten opzichte van het aanbod en het gebruik van literatuur in lessen Nederlands als vreemde taal?

Vraag 2: Hoe kunnen culturele elementen aangeboden worden in de les Nederlands als vreemde taal via een lessenreeks die vertrekt vanuit een literaire tekst?

De eerste vraag stelt als doel enkele aspecten rond het literatuuronderwijs van leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar van het secundair onderwijs in kaart te brengen. Verschillende aspecten zoals de genres, de frequentie en de aanpak worden geanalyseerd. Er wordt naar de verwachtingen van de leerlingen gevraagd, maar ook naar hun ervaring uit hun vorige leerjaren en naar wat ze zouden willen. Op deze vraag zal getracht worden een antwoord te geven aan de hand van de antwoorden op de online-enquêtes en vragenlijsten. Meer uitleg komt in de volgende stukken van de scriptie aan bod. Er moet worden opgemerkt dat het woord ‘behoefte’ hier wordt beschouwd in de zin van ‘zin’, ‘trek’, ‘verlangen’, wat de leerlingen graag zouden lezen en/of behandelen.

De tweede onderzoeksvraag gaat gepaard met het tweede praktische deel van deze scriptie. Er wordt een lessenreeks opgebouwd met als vertrekpunt een literaire tekst. Twee lesuren werden aan drie verschillende klassen gegeven. Na de les werd dan onderzocht of leerlingen culturele elementen uit deze lessenreeks hebben geleerd door middel van vragenlijsten, dat voor en na de lesuren werd ingevuld. De beschrijving en analyse van deze lessenreeks en van de resultaten van de vragenlijsten volgt in V. *Lessenreeks en beschrijving*.

3.2. Hypotheses

Ik verwacht dat de leerlingen geen grote interesse tonen om literaire teksten in de les Nederlands te gebruiken. Vermoedelijk associëren leerlingen literaire teksten met zeer uiteenlopende genres zoals romans en korte verhalen. Ik verwacht ook dat ze nog niet veel in aanraking kwamen met literatuur in hun lessen Nederlands en dat ze er geen behoefte aan en geen zin in hebben.

Na de lessenreeks vermoed ik dat leerlingen een positievere houding ten opzichte van literatuur en cultuur in de les NVT zullen hebben. Ze zullen waarschijnlijk meer kennis opdoen over de specifieke culturele aspecten die in de les worden behandeld. Als we meer tijd zouden hebben, zou er zelfs worden verwacht dat leerlingen hun kritische denken met deze lessenreeks kunnen hebben ontwikkeld en, als gevolg hiervan, zich maatschappelijk zouden kunnen engageren met goed onderbouwde argumentatie voor actuele culturele thema's die niet tijdens de lesuren worden behandeld.

In wat volgt, wordt de methodologie van zowel de online-enquête als de vragenlijsten in detail beschreven. Voor elk praktische element worden het doel en de onderzoeksvraag, de onderzoeksmethode, het tijdstip, het publiek en de vragen van de enquêtes/vragenlijsten vermeld.

3.3. Methodologie online-enquête

3.3.1. Doel en onderzoeksvraag

In deze scriptie wordt er de potentiële culturele meerwaarde van literatuur aangeboden in klassen van het secundair onderwijs nagegaan. Voordat ik effectief een lessenreeks opbouw en een paar uren aan leerlingen lesgeef, is het van belang om een algemeen beeld van de situatie te krijgen wat het gebruik van literatuur in lessen Nederlands als vreemde taal betreft. Er wordt daarvoor bevraagd wat de verwachtingen, de ervaringen en de behoeftes van leerlingen van de laatste drie jaren van het secundair onderwijs zijn ten opzichte van het aanbod en het gebruik van literatuur in lessen Nederlands als vreemde taal. In de enquête die online wordt verspreid, antwoorden de leerlingen op vragen die proberen hun verwachtingen over wat het gebruik van literatuur in de les kan zijn en aanbieden, hun eigen persoonlijke ervaring met literatuur in de les Nederlands en hun behoeftes naar literatuur in de les Nederlands te verduidelijken. Op basis van de antwoorden kan een algemeen beeld worden geschetst van de huidige situatie. Toch moet gezegd worden dat dit beeld niet representatief is voor het hele Franstalige onderwijs van het Nederlands als vreemde taal is, aangezien ik niet genoeg respondenten heb kunnen bereiken om representatief voor het hele systeem te kunnen zijn.

3.3.2. Onderzoeksmethode

Om zoveel mogelijke leerlingen uit de vierde, vijfde en zesde leerjaar van het secundair onderwijs te bereiken, worden de enquêtes die op *Survio.com* worden gemaakt, massaal verspreid via het internet (mails, Facebookgroepen, enz.). Dit heeft als voordeel dat leerlingen uit verschillende regio's uit Wallonië en Brussel kunnen worden benaderd. Online-enquêtes

worden ook sneller verspreid dan enquêtes op papier. De resultaten worden dan geanalyseerd door middel van de programma's *Excel* en *Social Science Statistics*.

De verspreiding van online-enquêtes via Facebook en mail vraagt een kanttekening. De verspreiding wordt tot groepen waartoe ikzelf behoor en tot kennissen van mijn omgeving en mezelf beperkt. Dit is vrij problematisch, want het doelpubliek zijn leerlingen uit de vierde, vijfde en zesde leerjaar van het secundair onderwijs uit Wallonië en Brussel. Deze doelgroep is vaak niet onmiddellijk met mijn eigen omgeving verbonden. Om mijn doelgroep te bereiken, zou ik idealiter naar verschillende scholen moeten te gaan en de enquête verplicht laten invullen, wat tot een hoge responsgraad zou leiden (Beunen, Siongers & Lievens, n.d.: 1). Omdat ik zoveel mogelijke leerlingen wou uit verschillende plekken en scholen, was dit praktisch gezien voor mij onhaalbaar en heb ik toch voor online-enquêtes gekozen. Om het probleem van de bereikbaarheid op te lossen, heb ik consequent aan de respondenten gevraagd om de enquêtes te delen in de hoop een snowball-effect te creëren. Bovendien heb ik veel leerkrachten kunnen overtuigen om samen met hun leerlingen de enquête te beantwoorden. Na de analyse van mijn steekproef moet besloten worden dat ik niet genoeg diversiteit bij mijn respondenten heb om een algemeen representatieve conclusies te kunnen trekken uit de resultaten. Als gevolg daarvan zijn veralgemeningen uit de resultaten van deze scriptie niet mogelijk. We moeten voorzichtig zijn met het extrapoleren van besluiten naar de hele leerlingenpopulatie, aangezien maar een deel ervan met de enquête wordt bereikt. Ook al stelt de scriptie zich dat niet tot doel.

De enquête bevat 32 vragen in totaal. Het eerste deel van de vragen omsluit de onafhankelijke variabelen ('objecten in je onderzoek die een oorzaak vormen [...] heeft een effect op afhankelijke variabelen.'¹) en het tweede deel de afhankelijke variabelen ('objecten met een waarde die beïnvloed wordt door een of meerdere andere variabelen in je onderzoek.'²). Het eerste deel dient als basis voor het analyseren van het effect en de interactie van de verschillende variabelen (geslacht, leeftijd, enz.) en het tweede deel voor de vergelijking tussen de verwachtingen, ervaringen en behoeftes. De enquête wordt in het Frans geschreven en ingevuld om begripsproblemen en/of uitingsproblemen te vermijden.

¹ <http://www.onderzoekenspss.nl/spss-handleiding/spss-begrippen/variabelen.html>

² <http://www.onderzoekenspss.nl/spss-handleiding/spss-begrippen/variabelen.html>

Voor een nauwkeurige beschrijving van de enquêtes, zie 3.3.5. *Beschrijving enquêtes* en *Bijlage 1: online-enquête*.

3.3.3. Tijdstip

De online-enquêtes werden aan het begin van februari 2019 verstuurd. De meeste antwoorden werden tussen februari 2019 en mei 2019 verzameld. Ondanks het feit dat de link nog bruikbaar was, heb ik geen antwoord meer gekregen na mei 2019. Dit heeft waarschijnlijk te maken met de examenperiode van de leerlingen.

3.3.4. Publiek

De enige voorwaarden om aan de enquête te kunnen deelnemen zijn (a) een leerling uit het vierde, vijfde en/of zesde leerjaar van het secundair onderwijs zijn, (b) bij het Franstalige onderwijs horen en (c) lessen Nederlands als vreemde taal volgen. Andere kenmerken zoals het geslacht, het schoolnet, de onderwijsvormen, het aantal jaren en uren Nederlands zijn geen voorwaarden. De bedoeling is namelijk zoveel mogelijk verschillende leerlingen te bereiken om een vergelijking tussen hen te kunnen maken.

In dit onderzoek wordt de doelgroep direct onderzocht; de leerlingen antwoorden op de online-enquête. Nochtans moet het opgemerkt worden dat de leerkrachten, een andere doelgroep, door sommige vragen (bv: vragen over het aantal en genres van de gelezen boeken) ook onderzocht worden.

Zoals al eerder besproken, is dit doelpubliek moeilijk te bereiken buiten een schoolcontext. Hoewel sommige wel een Facebookprofiel hebben, lijkt dit sociale medium minder populair te zijn bij deze generatie. Bovendien tonen ze vaak geen grote interesse voor dit type onderzoek. Het mag niet vergeten worden dat het Nederlands weinig populair is bij leerlingen en dat de Nederlandse literatuur dikwijls als ver-van-mijn-bed wordt ervaren. Bijgevolg zijn de leerlingen niet zo enthousiast om zo'n enquête te beantwoorden. Daarnaast ben ik me ervan bewust dat de leerlingen niet per se eerlijk en waarheidsgetrouw op de vragen hebben geantwoord, hoewel hun leerkrachten hen hebben aangezet om dit te doen. Omdat het niet direct aan hun lessen vasthangt, zien de leerlingen waarschijnlijk niet het nut in om een enquête tijdens hun vrije tijd in te vullen. Het is ook onmogelijk om leerkrachten te verplichten de enquêtes tijdens hun lessen te laten invullen om technologische en tijdsredenen. Desondanks al deze nadelen heb ik 95 respondenten kunnen verzamelen uit verschillende onderwijsvormen en scholen.

3.3.5. Beschrijving enquêtes

In dit onderdeel van de methodologie beschrijf ik mijn enquête diepgaand. De ganse enquête is ook in de bijlage terug te vinden (zie *Bijlage 1: online-enquête*).

1^e deel: de onafhankelijke variabelen

De zeven eerste vragen betreffen algemene informatie over de respondenten. Die zijn noodzakelijk om na te gaan of de respondenten wel aan de voorwaarden voldoen (zie 4.1. *Proefpersonen*). Ze laten daarenboven toe om nader onderzoek uit te voeren (verschillen in functie van het geslacht, leeftijd, enz.).

Vraag 1: het geslacht met keuze uit man, vrouw en LGBT. Deze indeling kan problematisch zijn. De keuze om een derde categorie naast de traditionele tweedeling man/vrouw valt te verklaren door de actuele debatten over gender. De traditionele binaire oppositie wordt hierin vaak betwist. Er wordt gepleit om een derde categorie toe te voegen. Ik heb voor ‘LGBT’ gekozen. Deze keuze werd bekritiseerd, wat gerechtvaardigd kan zijn. ‘Man/vrouw’ en LGBT moeten niet als tegenstellende en elkaar uitsluitende categorieën worden beschouwd, maar als complementair: ‘Ik ben een man en LGBT’. Ik heb hier een vaak voorkomende fout gemaakt: ik heb de gendersidentiteit en het geslacht met elkaar verwisseld. Een betere keuze zou ‘X’ als derde categorie zijn geweest. Spijtig genoeg was het onmogelijk om de enquête op tijd te veranderen.

Vraag 2: leeftijd. Omdat het doelpubliek leerlingen uit het 4^{de}, 5^{de} en 6^{de} jaar van het secundair onderwijs is, worden verschillende leeftijden voorgesteld die bij deze leerjaren zouden passen (van 14 tot 20 jaar oud). Deze brede schaal van leeftijd probeert de verschillende soorten leerlingen (o.a. de blijfenzitters) in aanmerking te laten komen.

Vraag 3: schoolplaats. Er wordt aan de leerlingen gevraagd om de plaats van hun school aan te duiden. Om te verschillende antwoorden te vermijden, heb ik mogelijke antwoorden voorgesteld. Ik vraag aan de leerlingen om zoveel mogelijk voor deze antwoorden te kiezen. Ik heb opzettelijk ervoor gekozen om over steden te spreken in plaats van provincies, die als plaatsbepaling niet precies genoeg zijn. Deze variabele is belangrijk, omdat de afstand tussen de school en de taalgrens waarschijnlijk een invloed zou hebben op de lessen Nederlands en het gebruik van literatuur tijdens deze lessen. Daarom is het essentieel om een preciezere locatie aan de leerlingen te vragen. Om de steden te bepalen, heb ik een kaart van België genomen en de belangrijkste steden van Wallonië genomen en alfabetisch gerangschikt. Na de analyse van de resultaten heb ik opgemerkt dat ik niet genoeg respondenten had voor de verschillende plekken om algemene tendensen over een mogelijk effect van deze afstand vast te stellen.

Vraag 4: de richting. In Franstalig België onderscheiden we vier verschillende richtingen in het secundair onderwijs: *général de transition*, *technique de transition*, *technique de qualification* en *professionnel*. De eerste twee behoren tot *l'enseignement de transition* en de laatste twee tot *l'enseignement de qualification*. Zoals al in het hoofdstuk 2.2.7. *Wat zeggen de leerplannen?* vastgesteld, is het van betekenis om een onderscheid te maken tussen het gebruik en het doel van literatuur. Volgens de richtlijnen kunnen de literaire teksten wel voor *l'enseignement de transition* gebruikt worden, maar niet voor *l'enseignement de qualification*. In Vlaanderen is het secundair onderwijs anders verdeeld: ASO, BSO en TSO. Omdat deze verdeling anders is, heb ik beslist dat ik de Franse termen zal gebruiken voor de beschrijving van de resultaten om de resultaten zo accuraat mogelijk te interpreteren.

Vraag 5: leerjaar: keuze tussen het 4^{de}, 5^e of 6^{de} leerjaar om aan de voorwaarde van deze enquête te voldoen.

Vraag 6: aantal leerjaren Nederlands met een keuze tussen 1 en 8. Deze vraag betreft alleen maar de jaren die tot het secundair onderwijs behoren. Omdat lessen Nederlands niet verplicht zijn in het basisonderwijs in Wallonië, heb ik beslist om alleen de jaren in het secundair onderwijs te tellen.

Vraag 7: aantal uren met een keuze tussen 2 en 4 uren. Dit zijn de mogelijkheden in het Franstalig onderwijs.

Omdat het taalniveau het gebruik van literatuur lijkt te bepalen (zie 2.2.7. *Wat zeggen de leerplannen?*), kan het interessant zijn om het niveau van de leerlingen te bekijken. Omdat leerlingen vermoedelijk geen idee hebben van hun ERK-niveau, kan het niveau eventueel bepaald worden op basis van hun leerjaar, aantal leerjaren Nederlands en aantal lessen Nederlands. Toch kost een dergelijke analyse te veel tijd, geeft dit geen antwoord op de twee onderzoeksvragen van deze scriptie, dus heb ik beslist dit niet te integreren in de analyse.

Een vergelijking tussen de onderwijsnetten in het Franstalige onderwijs wordt vaak vermeden (Cattonar, 2018-2019). Daarom is er opzettelijk geen vraag over het net van de school in deze enquête.

2^e deel: de afhankelijke variabelen

Vraag 8 tot en met vraag 32 proberen de ervaringen, verwachtingen en behoeftes van de leerlingen ten opzichte van het gebruik van literatuur in NVT-lessen te bepalen. In dit deel van de enquête wordt de term 'texte littéraire' gebruikt om naar het gebruik van literatuur in de NVT-lessen te verwijzen. Deze term wordt in de inleiding van de enquête uitgelegd indien de

leerlingen er moeite mee zouden hebben. Het begrip wordt als volgt beschreven: ‘texte littéraire = roman, nouvelle, conte, BD, roman graphique, scénarios, poèmes, etc. (pas les articles de presse, les notices, les dialogues, etc.)’. Zoals al verschillende keren in deze scriptie uitgedrukt, is de term ‘literatuur’ moeilijk te bepalen. Daarom heb ik ervoor gekozen om die door ‘literaire teksten’ te vervangen, een term die concreter is.

De belangrijkste bron voor het schrijven van deze vragen is de enquête van Wannyn (2017) die aan het doelpubliek wordt aangepast. Hoewel ze een vraag naar de perceptie van de leerlingen ten opzichte van literatuur in hun moedertaal als mogelijke verbetering van de enquête voorstelt, valt dit aspect ook bij deze enquête buiten beschouwing met het oog op de lengte van de enquête. Daarnaast geldt het theoretische gedeelte van deze scriptie als basis voor het meeste van de voorgestelde antwoorden. Peter G. Swanborn (2015) heeft interessante richtlijnen gegeven voor het opbouwen van deze enquête. Andere enquêtes over leesgewoontes zoals Anne Uusen & Mare Mürsepp (2012) en Ahmet Pehlivan, Oguz Serin & Nergüz Bulut Serin (2010) hebben ook als inspiratiebron gediend.

Vragen 8 tot en met 15 proberen de ervaring van de leerling met het gebruik van literatuur in de les Nederlands in kaart te brengen. Bij vraag 8 worden de leerlingen gevraagd of ze al literaire teksten in de les Nederlands gelezen hebben. De leerlingen antwoorden met ja of nee. De volgende vragen proberen deze ervaring nauwkeuriger te omschrijven. Indien de leerlingen nooit literaire teksten in hun NVT-lessen hebben behandeld, mogen ze voor het antwoord ‘niet van toepassing’ kiezen voor de vragen 9 tot en met 15. Voor ze die wel al Nederlandstalige literaire teksten hebben gelezen, antwoorden ze op de volgende vragen welke genres, op welke manier, welke titels en/of auteurs, het aantal teksten, hun motivatie, welke moeilijkheidsgraad en hun interesse. Vraag 9 gaat over het genre van de gelezen teksten. Een paar mogelijkheden worden aan de leerlingen voorgesteld, namelijk de roman, het korte verhaal, het toneelstuk, het gedicht, het stripverhaal en het scenario. Dit zijn de meest voorkomende genres. De leerlingen mogen ook andere genres toevoegen indien nodig. Dan wordt er aan de leerlingen gevraagd of ze deze teksten volledig en of in fragmenten hebben gelezen. Vraag 11 is de enige open vraag die aan de leerlingen wordt gesteld. Er wordt aan hen gevraagd of ze een titel en/of een auteur kunnen noemen. Bij vraag 12 wordt er naar het aantal literaire teksten gekeken. De leerlingen hebben de keuze tussen: ten minste één keer per week, ten minste één keer per maand, ten minste één keer per trimester, ten minste één keer per jaar of minder vaak. Dan volgt een serie van drie vragen waarop de leerlingen aan de hand van een schaal van ‘helemaal niet akkoord’ tot ‘helemaal akkoord’ antwoorden. Deze vragen gaan over

hoe de leerlingen het gebruik van de literaire teksten hebben ervaren: vonden ze deze teksten motiverend, interessant of moeilijk? Er wordt voor deze drie elementen gekozen, omdat ze het meeste voorkomen in de reactie van leerlingen na het behandelen van een literaire tekst. De vraag over de motivatie correspondeert ook met één van de belangrijkste doelstellingen (motiverend materiaal).

Vraag 16 en vraag 17 verwijzen naar de behoefte van de leerlingen aan het gebruik van literatuur in NVT-lessen. De eerste vraag is bedoeld voor de leerlingen die nog geen literaire teksten hebben gelezen. De tweede vraag moet door de andere leerlingen, die reeds dit type teksten hebben gelezen, beantwoord worden. Bij deze vragen worden de leerlingen gevraagd of ze zin hebben in het lezen van Nederlandstalige literaire werken.

Met vraag 18 en 19 wordt er naar het nut van de integratie van literaire teksten in NVT-lessen gevraagd, en nauwkeuriger naar de perceptie van de leerlingen. Vraag 18 vertrekt vanuit het uitgangspunt dat het gebruik geen nut zou hebben. De voorgestelde antwoorden worden geschreven op basis van de vaak gegeven redenen waarom literatuur in de les niet gebruikt wordt en de moeilijkheden van het gebruik ervan. Dit zijn de mogelijke antwoorden: te moeilijk te lezen, afwijkend taalgebruik, niet noodzakelijk voor het alledaagse leven, ouderwets, niet nuttig om de Nederlandse taal en/of de cultuur verbonden met de geleerde taal te leren, niet van lezen houden en te tijdrovend. Vraag 19 vertrekt vanuit het tegenovergestelde idee dat de leerlingen wel het nut van het gebruik van literaire teksten in NVT-lessen inzien. De voorgestelde antwoorden zijn geïnspireerd uit de doelstellingen van het literatuuronderwijs, de leerplannen en het document *Professeur de langue, passeur de culture* (zie 2.2.5. *Waarom?* en 2.2.7. *Wat zeggen de leerplannen?*). Ze vernoemen zowel het ontwikkelen van verschillende vaardigheden als het plezier en de authenticiteit van het materiaal. In bijlage worden alle antwoorden gegeven (zie *Bijlage 1: online-enquête*).

Vraag 20 spitst op de verwachtingen over het culturele aspect van literatuur van de leerlingen toe. Deze vraag past bij het hoofdonderwerp van deze scriptie: literatuur om cultuur aan te bieden. De leerlingen worden gevraagd welke culturele elementen ze bij het gebruik van literaire teksten verwachten te ontdekken. De voorgestelde antwoorden hebben als inspiratiebron het deel over de socio-culturele vaardigheden van het leerplan van het vrije onderwijs (Segec, 2000: 14) en het document *Professeur de langue, passeur de culture*, die de verschillende uitdagingen van het cultuuronderwijs voorstelt (zie 2.3. *Cultuuronderwijs*). Er is sprake van feiten, praktijk en stereotypes, maar ook van eigen cultuur ervaren, interculturele

ontmoeting, eigen identiteit ontwikkelen, maatschappij beter begrijpen en emoties oproepen. Voor een volledige beschrijving van deze antwoorden, zie *Bijlage 1: online-enquête*.

Vraag 21 tot 26 gaan opnieuw over de behoeftes en verwachtingen van de leerlingen van een mogelijk gebruik van literaire teksten in NVT-lessen. Deze vragen zijn het vervolg van vragen 16 en 17. De leerlingen antwoorden op vragen over het genre, de manier, het aantal, de motivatie, de moeilijkheidsgraad en de interesse van de literaire teksten die ze graag zouden lezen. Deze voorgeformuleerde antwoorden bij de vragen zijn dezelfde als die bij vragen 9, 10, 12, 13, 14 en 15.

De laatste vragen volgen dezelfde structuur. De leerlingen worden gevraagd om hun mening over verschillende stellingen te geven aan de hand van een vijfpuntschaal van ‘helemaal niet akkoord’ tot ‘helemaal akkoord’. Deze stellingen proberen de mening van de leerlingen over het verband tussen literatuur en cultuur te verduidelijken. Vragen 27 en 28 gaan specifiek over het feit dat cultuur via literatuur aangeboden kan worden, vragen 29 en 30 over het leren van culturele elementen via literaire teksten (ervaring en wil) en vragen 31 en 32 over het leren van culturele elementen naast literaire teksten (ervaring en wil).

Al deze vragen proberen het gebruik van literatuur en het verband met cultuur in kaart te brengen vanuit twee belangrijke uitgangspunten: de ervaring en de behoeftes en/of verwachtingen. Vele vragen overlappen in de twee delen (ervaring en behoeftes). Dit heeft als voordeel dat de enquête sneller ingevuld kan worden, wat het risico dat de leerlingen de hele enquête niet volledig invullen, vermindert en dat de vragen vergeleken kunnen worden.

3.4. Methodologie lessenreeks

3.4.1. Doel en onderzoeksvragen

Het tweede praktische deel bevat het opbouwen van een lessenreeks met een literair werk en het geven van de lessen bij drie klassen in drie verschillende scholen. Dit deel heeft als doel om op de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, namelijk: hoe kunnen culturele elementen aangeboden worden in de les Nederlands als vreemde taal via een lessenreeks die vanuit een literaire tekst vertrekt? De analyse van voorbeelden van lessenreeksen en het opbouwen van een eigen lessenreeks gelden als antwoord op hoe cultuur met een literaire tekst als kan worden onderwezen. De vragenlijsten die worden ingevuld voor en na de lessenreeks, hebben als doel te onderzoeken of deze culturele elementen effectief worden aangeleerd. Er wordt ook gekeken naar de literaire ervaring van de leerlingen in de les en of de verwachtingen en meningen over

literatuur van de leerlingen veranderd zijn. Dit kan gelinkt worden aan de eerste onderzoeksvraag. Op die manier wordt het praktische gedeelte van de scriptie afgerond.

3.4.2. Onderzoeksmethode

De eerste stap is om een lessenreeks op te bouwen rond een literair werk dat culturele elementen aan de leerlingen zou aanbieden. Om dit te doen, wordt een literair werk gekozen (zie 5.1. *Keuze literaire tekst*) en daarbij lesactiviteiten gemaakt. Als inspiratiebron heb ik voorbeelden uit boeken van het literatuuronderwijs genomen. Bovendien heb ik de voorbeelden die in de leerplannen staan bekeken (zie 5.2.1. *Inspiratiebronnen*).

Nadat de lessenreeks klaar was, heb ik die door mijn promotoren en een paar medeleerlingen laten herlezen ter controle. Ik heb die twee lesuren dan aan drie verschillende klassen gegeven. Om die klassen te vinden, heb ik als voorwaarde genomen dat de leerlingen in het zesde ASO zitten en dat ze Nederlandse lessen volgen. Ik heb ook ervoor gekozen om drie scholen uit drie verschillende provincies van België te kiezen (Brussel, Waals-Brabant en Namen). Officieel is dit kenmerk (de locatie) de enige die de klassen van elkaar onderscheiden. Daarom zou een vergelijking mogelijk zijn. Nochtans heb ik de lesuren aan klassen gegeven die een paar verschillen tonen door gebrek aan tijd en door praktische redenen. Het was immers moeilijk om scholen te vinden die mij de toestemming gaven om zo laat tijdens het schooljaar lessen te geven. Voor en na de lessenreeks vullen de leerlingen vragenlijsten in die de basis voor de analyse van de resultaten zijn.

3.4.3. Tijdstip

De eerste twee lesuren werden op 10 mei in Collège Saint-Pierre (Brussel) gegeven. Daarna volgt Athénée Royal de Jodoignes (Geldenaken) op 17 mei en Collège Saint-Benoit à Maredsous op 21 mei. Behalve voor de Athénée worden de twee lesuren na elkaar gegeven. Omdat ik hetzelfde aan alle klassen wil aanbieden, heb ik geen veranderingen tussen de verschillende scholen gemaakt. Er moet toch opgemerkt worden dat ik de leerstof meer onder de knie had tijdens de derde keer dat ik de lessen gaf. Ik had ook meer ideeën dankzij de besprekingen met de leerlingen uit de andere scholen.

3.4.4. Publiek

De leerlingen aan wie ik de twee lesuren heb gegeven, zitten in het zesde leerjaar en volgen Nederlandse lessen. Ze zitten in het ASO. Dit zijn de gemeenschappelijke elementen tussen de drie scholen. De verschillen tussen de drie scholen worden in het deel 5.3. *Proefpersonen* beschreven.

3.4.5. Beschrijving vragenlijsten

De vragenlijsten zijn essentieel, aangezien het de enige basis is waarop ik kan evalueren of mijn lessenreeks de verwachte doelstellingen heeft bereikt, namelijk iets cultureels aan de leerlingen aanleren. Toch mag die toets niet te veel tijd in beslag nemen, want ik moet genoeg tijd hebben om het gedicht met de leerlingen te behandelen. Daarom heb ik vragen geselecteerd uit mijn online-enquête. Deze vragenlijsten gaan over drie grote aspecten: de ervaring van de leerlingen ten opzichte van het gebruik van literaire teksten in NVT-lessen, de attitudes ten opzichte van dit gebruik (stellingen en wil) en de culturele elementen die tijdens de lessenreeks wordt behandeld. De eerste twee aspecten staan in verbinding met de eerste onderzoeksvraag. Het laatste aspect gaat na of de lessenreeks effectief de culturele elementen heeft aangebracht en formuleert een antwoord op de tweede onderzoeksvraag. Een exemplaar van deze vragenlijsten kan in *Bijlage 2: vragenlijsten* worden teruggevonden.

De eerste vragenlijst is algemener (over literaire werken in het algemeen) dan de tweede vragenlijst die specifiek aan de lessenreeks is aangepast. Om beide toch vergelijkbaar te maken, gaat een deel van de vragenlijsten over dezelfde aspecten, namelijk de schaalvragen. Verder bevat de eerste vragenlijst algemene informatie die niet in de tweede vragenlijst terugkeert. De tweede vragenlijst stelt vragen over de culturele meerwaarde van de les.

Ik vraag enkel naar die algemene informatie van de leerlingen, die per leerling in eenzelfde klas kan verschillen, namelijk het geslacht en het aantal jaar Nederlandse lessen. Voor de rest (aantal uren per week, immersie of niet, school, jaar, studierichting) kan ik de informatie zelf invullen.

Dan krijgen de leerlingen twee ja/nee-vragen gecombineerd met open vragen over de literaire werken. De eerste gaat over hun ervaring: hebben ze al literaire teksten in de les Nederlands behandeld? De tweede gaat over hun wil/zin om literaire teksten te behandelen. Voor beide vragen wordt er naar de hoeveelheid en de genres gevraagd. Omdat de eerste vraag over de ervaring gaat, wordt deze vraag niet opnieuw gesteld in de tweede vragenlijst die na de lessenreeks wordt ingevuld. De vraag over de motivatie wordt wel in de vragenlijst bij de lessenreeks gesteld met een onderscheid tussen literaire werken van dezelfde auteur en Nederlandse literaire werken.

Daarna volgen schaalvragen. Dit type vraag heeft als voordeel dat een snel antwoord mogelijk is zowel voor de respondent als ook achteraf voor de analyse. Hier heb ik voor een 5-puntenschaal gekozen. De leerlingen geven hun mening (van 'helemaal niet akkoord' tot

‘helemaal akkoord’) over verschillende stellingen. De interpretatie van het antwoord in het midden van de schaal is nogal problematisch. Zoals in de bespreking uitgebreid uitgelegd (zie VI. *Bespreking*), wordt dit type antwoord als de uitdrukking van een gemengd gevoel beschouwd. De betekenis zou dan zijn dat de leerlingen niet echt van de waarheid van de stelling zijn overtuigd en/of dat ze wel akkoord gaan met de stelling in sommige situaties en niet akkoord gaan in andere situaties. Als we hier over situatie spreken, wordt het behandelen van een bepaald literair werk bedoeld. De stellingen waarover de leerlingen hun mening moeten geven, gaan over de moeilijkheidsgraad, de motivatie en de interesse om literaire werken te lezen, maar ook over het verband tussen literatuur en cultuur, het nut van literatuur en cultuur in lessen Nederlands en over het plezier om literaire teksten te lezen. Dit laatste aspect, het plezier, is een toevoeging in vergelijking met de oorspronkelijke enquête. Deze stelling heb ik toegevoegd, omdat een belangrijke doelstelling van het literatuuronderwijs juist dit plezier kan zijn (zie 2.2.5. *Waarom?*). Om dit te meten, moet ik expliciet naar het leesplezier vragen, maar blijf me er tegelijkertijd van bewust het leesplezier zeer moeilijk te meten is. Deze vragen verschijnen in beide vragenlijsten met een kleine nuance. Er is sprake van literaire teksten in het algemeen in de eerste vragenlijst, terwijl in de tweede vragenlijst over de lessenreeks specifiek naar het gedicht gevraagd wordt. Als eerste vraag van de tweede vragenlijst worden de leerlingen gevraagd of ze de behandelde tekst als een literaire tekst beschouwen.

De andere vragen van de tweede vragenlijst gaan dieper in op de cultuur. Ik vraag onder andere aan de leerlingen wat ze uit de lessenreeks hebben geleerd, wat ze over de Nederlandse cultuur hebben geleerd en wat ze over de Nederlandse poëzie hebben geleerd. Met andere woorden, deze vragen peilen naar wat de lessenreeks de leerlingen heeft bijgebracht, vooral op het gebied van cultuur. Deze vragen blijven opzettelijk algemeen (‘wat heb je geleerd over cultuur?’ in plaats van ‘noem drie typische producten uit Nederland’) om te vermijden dat ik enkel de leerlingen kan ondervragen die goed hebben geluisterd tijdens de lessen en die deze informatie al hebben ‘gestudeerd’. Ik voeg ook een vraag toe over de emoties die bij het lezen worden opgeroepen. Dit aspect wordt zeker en vast met poëzie verbonden. Bovendien kan het emotionele aspect gelinkt worden aan het idee van plezier. Dan volgen twee vragen over de wil om verder Nederlandse literaire teksten te lezen.

Het hoofddoel van deze lessenreeks is om na te gaan hoe culturele elementen via een literaire werk kunnen worden onderwezen en of de leerlingen iets cultureels van deze twee lessen hebben geleerd. Daarom moet ik vragen stellen over culturele elementen. Het zou mogelijk zijn geweest om een lange lijst van vragen over verschillende culturele elementen op

te stellen, waaronder de culturele elementen die in de lessenreeks worden behandeld. Het idee daarachter zou zijn dat ik de antwoorden in de vragenlijsten voor en na de lessenreeks zou vergelijken, maar ook de vragen tussen elkaar zou vergelijken: hebben ze andere antwoorden gegeven alleen maar op de vragen die tijdens de lessenreeks worden behandeld of ook op andere vragen? Dit is best mogelijk aangezien het behandelen van bepaalde culturele aspecten niet alleen toelaat om kennis van deze elementen te ontwikkelen, maar ook om het kritische geheugen te ontwikkelen en om de voorkennis te activeren. Als gevolg daarvan zullen de antwoorden van de vragen over andere culturele elementen misschien ook worden beïnvloed, hoewel ze niet expliciet tijdens de lessenreeks worden behandeld. Desalniettemin heb ik ervoor gekozen om alleen vragen te stellen die tijdens de lessenreeks worden behandeld, namelijk over de culturele realia en de Nederlandse poëzie, in de tweede vragenlijst. Deze keuze om slechts drie vragen over culturele elementen in de tweede vragenlijst te stellen is opzettelijk gemaakt. Ten eerste is het praktisch onmogelijk om meer vragen te stellen. Het invullen van de vragenlijst zou dan te lang duren. Ten tweede wil ik meten wat deze lessenreeks de leerlingen heeft bijgebracht. Daarom heeft het zin enkel naar de lesinhoud te vragen. Ten derde heb ik geen geldig bewijs om te beweren dat een mogelijk verschil van antwoorden voor vragen over niet-behandelde aspecten aan mijn lessenreeks te danken is. Misschien is er hier sprake van toeval, misschien ook van voorkennis of is de oorzaak mogelijk de ontwikkeling van het kritische geheugen. Ik kan alleen maar hypothesen formuleren en niets bewijzen, wat ik probeer te vermijden.

IV. Resultaten van de online-enquête

In dit stuk van de scriptie worden de resultaten van de online-enquêtes besproken. Eerst wordt een beeld van de proefpersonen geschetst. Dan worden de antwoorden op alle vragen geanalyseerd en geïnterpreteerd.

4.1. Proefpersonen

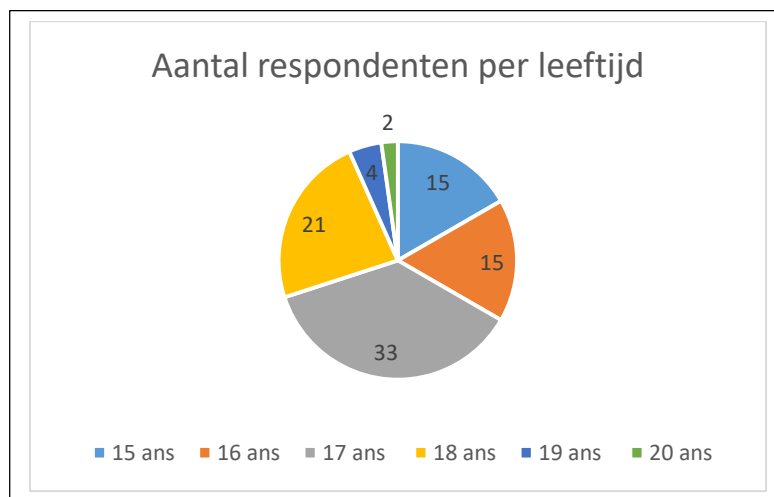
Na vier maanden heb ik 95 respondenten kunnen bereiken. Spijtig genoeg moesten een paar enquêtes geschrapt worden, omdat de respondenten niet aan de voorwaarde voldeden (zie 3.3.4. *Publiek*). Bij enquête 68 blijkt de leerling alleen maar Engelse lessen te volgen. Bij enquêtes 69, 75 en 76 duiden de leerlingen aan dat ze geen les Nederlands volgen. Daarom zijn de antwoorden die dan volgen altijd ‘niet van toepassing’. Respondent 94 is een student uit de Master didactiek voor Germaanse talen en dus geen leerling uit het secundair onderwijs. Omdat deze vijf enquêtes niet relevant voor deze scriptie zijn, worden ze geschrapt. In totaal zijn er 90 enquêtes bruikbaar voor het onderzoek.

4.1.1. Geslacht

De drie categorieën voor geslacht zijn niet evenwichtig gerepresenteerd. Onder de negentig respondenten zijn er 62 meisjes, 25 jongens en 3 LGBT-leerlingen. Deze ongelijkheid tussen de groepen maakt het moeilijk om de groepen met elkaar te vergelijken. Wat de LGBT-leerlingen betreft, kunnen we geen algemene conclusie uit de antwoorden van slechts drie leerlingen trekken.

4.1.2. Leeftijd

De meeste deelnemers aan de online-enquête zijn zeventien jaar oud (33 leerlingen) en achttien jaar oud (21 leerlingen). Telkens vijftien leerlingen van vijftien en zestien jaar hebben deelgenomen. De rest van de deelnemers is negentien (4 leerlingen) en twintig jaar oud (2 leerlingen).



Figuur 1: aantal respondenten per leeftijd (n=90)

4.1.3. Steden

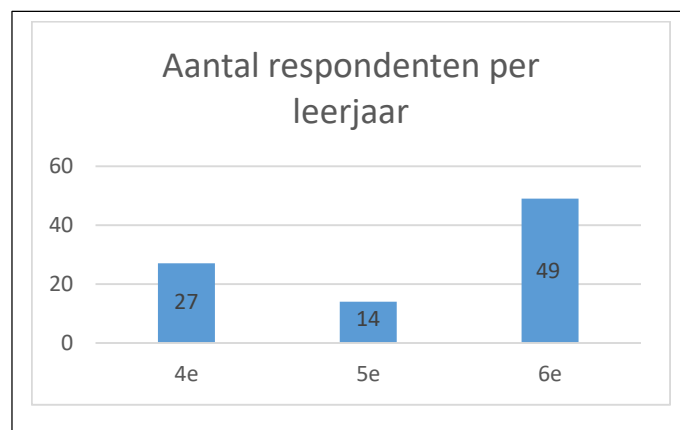
De respondenten voldoen spijtig genoeg niet aan de verwachting dat ze in uiteenlopende regio's in Wallonië en Brussel naar school gaan en dat zo een vergelijking door een evenwichtige geografische verdeling mogelijk zou zijn. De analyse van de resultaten toont aan dat deze verwachting niet wordt ingelost. De scholen van de leerlingen situeren zich slechts in 13 verschillende grote steden van de Franstalige gemeenschap. De stad die het meest voorkomt is Brussel met 29 leerlingen. Dan volgt Beauraing en Namen met respectievelijk 15 leerlingen en 13 leerlingen. Acht leerlingen gaan naar een school in Philippeville en vijf in Charleroi, Marche-en-Famenne en Mons. Dan volgen andere steden die door maximum drie leerlingen worden gerepresenteerd. Dat Brussel en steden uit de provincie Namen het meest aanwezig zijn, kan worden verklaard door de verspreiding van de enquête via kennissen. Het grote verschil in aantal tussen bijvoorbeeld Brussel en Marche-en-Famenne maakt het onmogelijk om conclusies te trekken over een mogelijk invloed van de afstand van de taalgrens. Zelfs als dit verschil in aantal niet te groot is, zorgt het lage aantal ervoor (bijvoorbeeld in Wavre en Libramont) dat de steekproef niet adequaat kan worden gebruikt om deze invloed te bepalen.

Stad	Aantal respondenten
Beauraing	15
Bruxelles	29
Charleroi	5
Dinant	3
Florennes	1
Libramont	1
Marche-en-Famenne	5
Mons	5
Namur	13
Philippeville	8
Soignies	2
Verviers	2
Wavre	1

Tabel 1: aantal respondenten per stad (n= 90)

4.1.4. Leerjaar

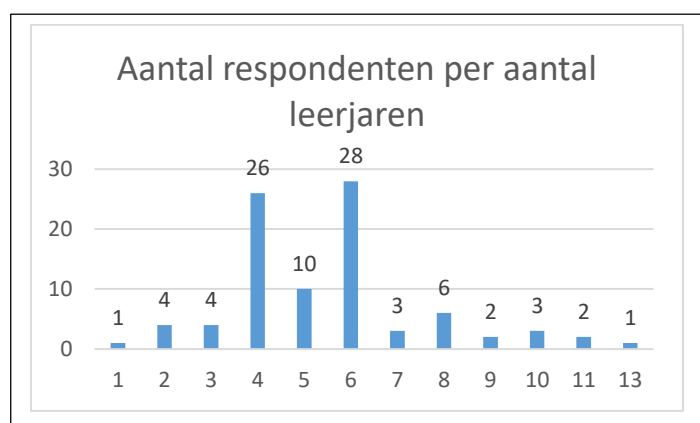
Zoals de leeftijden van de leerlingen al impliceren, zit meer dan de helft van de leerlingen in het zesde leerjaar (49 van 90 respondenten). Onder de respondenten zijn er ook 27 leerlingen uit het vierde en 14 leerlingen uit het vijfde. Opnieuw maakt deze ongelijkheid tussen de categorieën het moeilijk om een vergelijking te maken.



Figuur 2: aantal respondenten per leerjaar (n = 90)

4.1.5. Aantal jaren lessen Nederlands

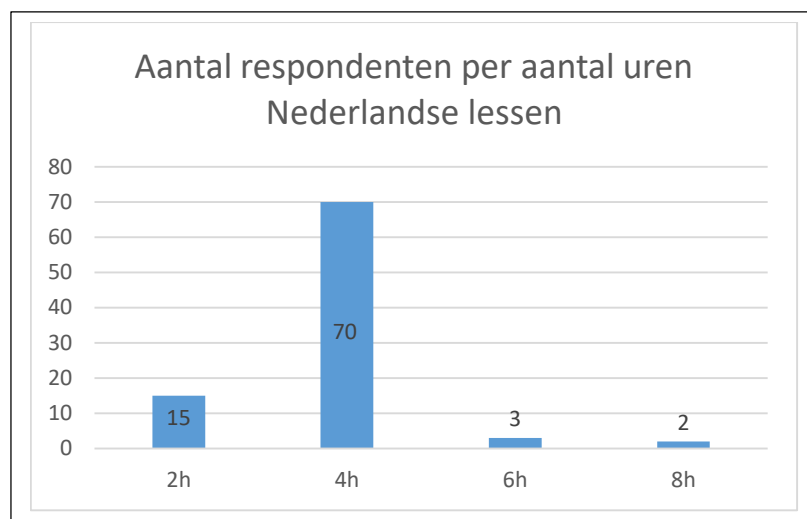
Dat de meeste leerlingen in het vierde en het zesde leerjaar zitten, gaat samen met de vaststelling dat de meeste respondenten al zes jaar (28 leerlingen) of vier jaar (26 leerlingen) Nederlandse lessen volgen. Tien leerlingen hebben geantwoord dat ze al vijf jaar Nederlandse lessen volgen. De rest van de antwoorden zijn uiteenlopend. Interessant is dat een paar leerlingen andere antwoorden hebben toegevoegd, namelijk 9, 10, 11 en 13. Deze cijfers kunnen worden verklaard, doordat sommige leerlingen een paar jaren in het secundair onderwijs zijn blijven zitten en/of dat ze de jaren in het basisonderwijs meetellen, hoewel de vraag enkel naar het secundair onderwijs verwijst. Deze verspreiding van de resultaten en het te lage aantal van respondenten voor bepaalde antwoorden maakt het opnieuw onbruikbaar voor een vergelijking.



Figuur 3: aantal respondenten per aantal leerjaren (n= 90)

4.1.6. Aantal uren per week

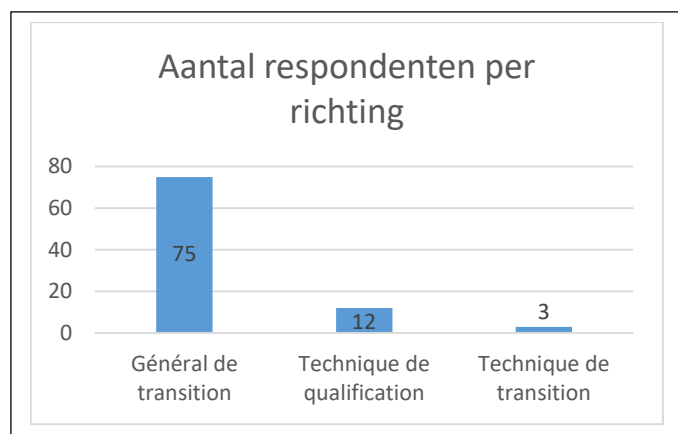
De meerderheid van de ondervraagde leerlingen volgen vier uur NVT-lessen (70 op 90 leerlingen). Dit is niet verbazend aangezien de meeste respondenten de richting *général de transition* of *technique de transition* volgen waar vier uren NVT-lessen het klassieke aanbod is. Vijftien leerlingen hebben aangeduid dat ze twee uren Nederlands per week volgen. Meer verrassend zijn de toegevoegd antwoorden van vijf van de leerlingen. Volgens hun antwoorden volgen ze zes uren (3 leerlingen) of acht uren (2 leerlingen) Nederlandse lessen. Ze voegen als uitleg toe dat ze in het immersieonderwijs zitten en dat ze daarom ofwel geschiedenis ofwel aardrijkskunde ofwel beide lessen in het Nederlands volgen. Dit legt het hoge aantal uren dus uit. Opnieuw laat een te groot verschil tussen de categorieën niet toe om een vergelijking te maken.



Figuur 4: aantal respondenten per aantal uren Nederlandse lessen (n= 90)

4.1.7. Richtingen

Opmerkelijk is dat een grote meerderheid van de ondervraagde leerlingen in *général de transition* zitten (75 op 90). Daarnaast zijn er twaalf leerlingen van *technique de transition* en drie van *technique de qualification*. Geen leerlingen die *professionnel* volgen, hebben aan de online-enquête deelgenomen. Dit lage aantal van *technique de transition* en *professionnel* kan worden uitgelegd, daardoor dat literaire teksten zo goed als niet in deze richtingen worden behandeld (zie 2.2.7. *Wat zeggen de leerplannen?*). Als gevolg hiervan voelen deze leerlingen zich hoogstwaarschijnlijk niet bij deze enquête betrokken. Dit is spijtig, want het zou interessant zijn geweest om hun antwoorden te analyseren om te zien of de praktijk wel met de theoretische richtlijnen overeenkomt. Door het te grote verschil in aantal tussen de leerlingen in *général de transition* en *technique de transition* worden ze niet met elkaar vergeleken.



Figuur 5: aantal respondenten per richting (n= 90)

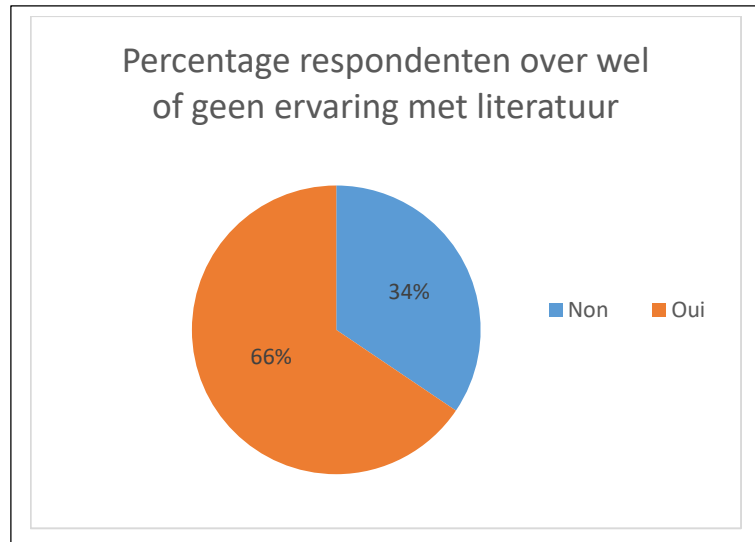
4.2. Analyse van de resultaten van de online-enquête

In de volgende onderdelen van dit eerste praktische gedeelte komen de analyse en de interpretatie van de antwoorden van de ondervraagde leerlingen op de vragen, die naar de ervaringen, verwachtingen en behoeftes proberen te peilen, aan bod. Het doel is om een algemeen beeld van deze aspecten te proberen schetsen. Een belangrijke methodologische voetnoot is dat deze steekproef in geen enkel moment pretendeert representatief te zijn voor de hele leerlingenpopulatie van het Franstalige onderwijs. Zoals al een aantal keren herhaald, maakt het te grote verschil tussen de verschillende categorieën en het te lage aantal respondenten bij sommige van deze categorieën dat de steekproef niet representatief kan zijn voor alle leerlingen. Om deze redenen moeten we voorzichtig zijn met veralgemenende uitspraken over de resultaten. Nochtans kan uit de resultaten van deze kleine steekproef een algemeen beeld van de ervaringen, verwachtingen en behoeftes van de ondervraagde leerlingen worden afgeleid.

4.2.1. Ervaringen

4.2.1.1. *Vraag 8: Dans le cadre du cours de néerlandais, as-tu déjà lu des textes littéraires néerlandophones?*

Deze vraag peilt naar de ervaringen van de onderzochte leerlingen met literatuur in de les Nederlands. De antwoorden op deze vraag laten zien dat 66% van de leerlingen al Nederlandstalige literaire teksten in hun NVT-lessen hebben gelezen.



Figuur 6: percentage van ja/nee-antwoorden op de vraag 'Dans le cadre du cours de néerlandais, as-tu déjà lu des textes littéraires néerlandophones?'

Dit betekent dat een grote meerderheid van de respondenten al in contact is gekomen met Nederlandstalige literaire werken, wat de algemene veronderstelling ontkent dat literatuur meestal afwezig is in NVT-lessen. Dit komt tevens niet overeen met de gevonden resultaten van Wannyn in haar onderzoek bij de leerkrachten. Volgens haar enquête rapporteert slechts 44% van de leerkrachten al literaire teksten in klas te hebben gebruikt (Wannyn, 2017: 66). Minder dan de helft van de leerkrachten gebruikt dus literatuur in hun lessen, terwijl mijn onderzoek impliceert dat meer dan de helft van de leerlingen literatuur onderwezen krijgen. Dit verschillende resultaat kan meerdere oorzaken hebben. Ten eerste hebben beide enquêtes een andere doelpubliek (leerkracht vs. leerlingen), ondervraagd op andere tijdstippen (2017 vs. 2019). Een vergelijking zonder gemeenschappelijke grond moet worden vermeden. Ten tweede speelt het feit dat de steekproef niet representatief is, waarschijnlijk een grote rol. Na analyse van de onafhankelijke variabelen is het te vermoeden dat een paar leerlingen uit dezelfde klas komen, waardoor hun ervaring dezelfde zal zijn: als de ene leerling literatuur in de les heeft behandeld, hebben de andere leerlingen ook deze literatuur behandeld. Meerdere leerlingen zullen dan in contact met literatuur komen, terwijl het maar door één leerkracht zal worden gegeven. Ten derde is het deelnemen aan deze enquête vrijwillig. Het is hoogstwaarschijnlijk dat de leerlingen die eraan hebben deelgenomen zich bij dit onderwerp betrokken voelen. Anders geformuleerd, ik heb meer kans om leerlingen te bereiken die interesse voor en/of ervaring met de Nederlandstalige literatuur hebben.

Ondanks deze opmerkingen kan er worden geconcludeerd dat ongeveer twee derde van de steekproef al ervaring met de Nederlandstalige literatuur heeft gehad. De analyse van de volgende vragen laat toe om deze ervaring verder te nuanceren. Alleen maar de antwoorden van de leerlingen die ‘ja’ op vraag 8 hebben geantwoord, worden geanalyseerd. Aangezien de andere leerlingen geen literaire tekst hebben gelezen, antwoorden ze met ‘niet van toepassing’ op vraag 9 tot en met 15. Ze vallen dus buiten beschouwing voor de analyse en interpretatie van deze vragen.

4.2.1.2. *Vraag 9: A quel(s) genre(s) appartenait ces textes littéraires?*

De leerlingen hadden de keuze tussen verschillende genres en konden voor meer als één genre kiezen. In tabel 2 wordt een overzicht gegeven van de mogelijke genres en van het aantal leerlingen die voor elk genre hebben gekozen.

Genre	Aantal respondenten
roman	21
kort verhaal	17
toneelstuk	10
gedicht	5
stripverhaal/graphic novel	27
scenario	11
andere	2

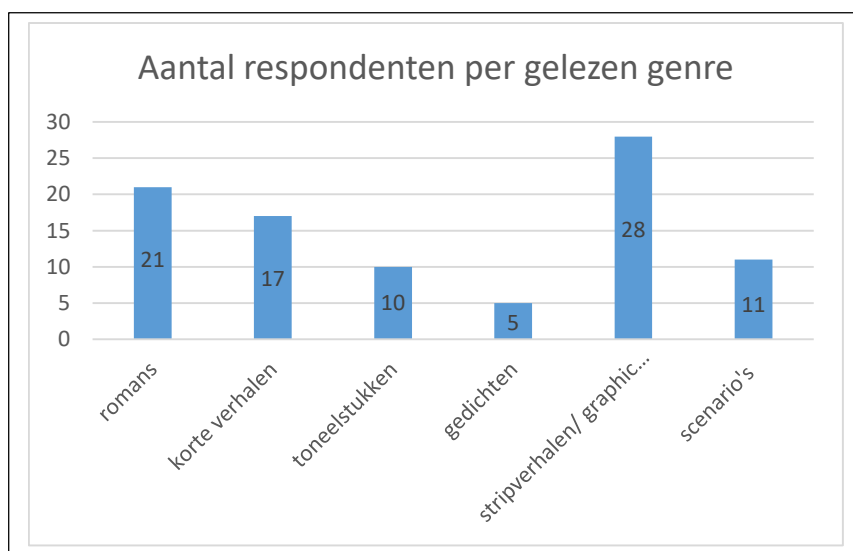
Tabel 2: aantal respondenten per genre (ervaring)

Zoals vanuit de theorie verwacht wordt (zie 2.2.3. *Wat?*) behoren de roman (21 leerlingen) en het korte verhaal (17 leerlingen) tot de meest gelezen genres. Opmerkelijk is dat in dit onderzoek de stripverhalen/graphic novels door de leerlingen het meest opgegeven genre is met 27 leerlingen, terwijl dit genre door de leerkrachten minder gebruikt wordt (Wannyn, 2017: 72). Dit verschil in de praktijk tussen de leerlingen en leerkrachten kan worden uitgelegd door het verschil van steekproef. Er is hier ook sprake van perceptie en zelfgerapporteerd gedrag. Voor de leerlingen was het behandelen van een stripverhaal waarschijnlijk een leuke ervaring, die eventueel sneller in hun geheugen wordt opgeslagen en als een belangrijke herinnering wordt beschouwd. Voor sommige leerkrachten horen de stripverhalen nog tot de lagere genres van literatuur. Zelfs als ze die in klas gebruiken, gaan ze vermijden om die in een enquête te rapporteren om meer nadruk te leggen op het feit dat ze de canon behandelen. Dit

blijft enkel een hypothese, maar moet in overweging worden genomen om dit verschil te begrijpen.

Na deze top 3 volgen de scenario's (11 leerlingen) en de toneelstukken (10 leerlingen). Het gedicht lijkt het minst behandelde genre te zijn met slechts vijf leerlingen die dit genre hebben gelezen. De plaats van het scenario is niet verbazend, aangezien er steeds meer voor gepleit wordt om literatuur met de nieuwe media en technologie te verbinden, waaronder films (zie 2.2.7. *Wat zeggen de leerplannen?*). Bijzonder is dat toneelstukken meer behandeld lijken te worden dan gedichten. Hoewel beide genres tot de minst behandelde genres behoren, sluit Kwakernaak uit dat toneel nog minder aan bod komt dan gedichten (Kwakernaak, 2015: 407). Dit onderzoek toont een ander beeld dat meer bij de resultaten van de enquête van Beunen et al. bij Vlaamse jongeren past waar 'dichtbundels en poëzie het minst geliefd [zijn]' en waar stripverhalen bij de geliefde boekgenres horen (Beunen, Siongers & Lievens, n.d.: 21).

In de andere antwoorden komen, vreemd genoeg, persartikels voor. Dit antwoord wordt weggelaten, aangezien ze niet tot het literaire genre behoren en dat dit expliciet aan het begin van de enquête duidelijk wordt gemaakt met een definitie van 'literaire werken'. Het tweede antwoord is 'stripverhalen'. Als dit met de andere wordt samengeteld, verhoogt het cijfer naar 28 leerlingen, die stripverhalen in de les hebben behandeld.

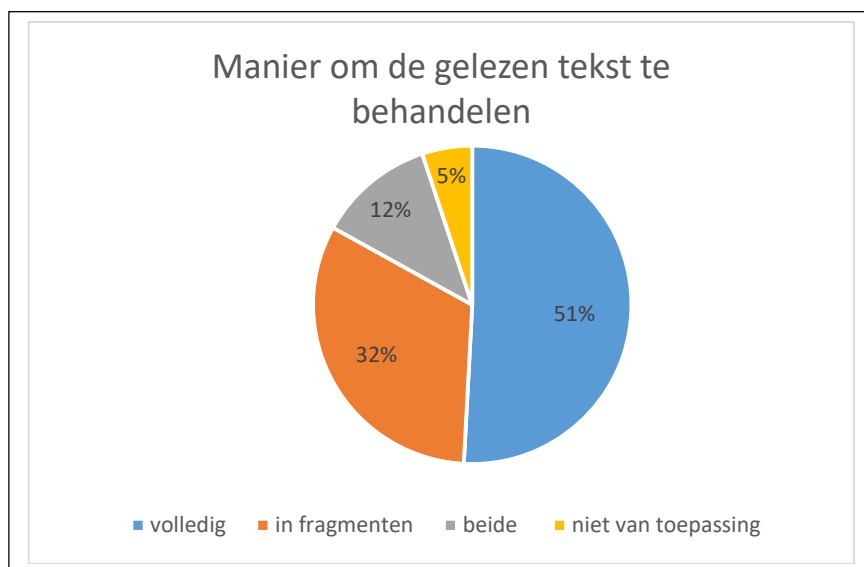


Figuur 7: aantal respondenten per gelezen genre

4.2.1.3. Vraag 10: *As-tu lu ces textes littéraires...?*

Deze vraag verwijst naar de gekozen aanpak om de literaire werken te behandelen. 51% van de leerlingen die al literaire teksten in de NVT-lessen hebben besproken, hebben de tekst volledig gelezen, 32% in fragmenten en 12% van deze leerlingen hebben een deel van deze teksten

volledig gelezen en een ander deel in fragmenten gelezen. Drie van de ondervraagde leerlingen (5%) kiezen voor ‘niet van toepassing’ zonder meer uitleg te geven.



Figuur 8: percentage respondenten per manier om de gelezen tekst te behandelen

4.2.1.4. Vraag 11: *Quel était le titre ou l'auteur de ces textes littéraires ?*

Deze vraag is de enige uit de enquête die kwalitatief is. Er wordt dus geen statistische analyse uitgevoerd. De antwoorden worden apart in detail bekeken en geanalyseerd. In de volgende tabel staat een overzicht van de verschillende antwoorden gegeven door de leerlingen in de orde die ze worden gegeven:

Auteurs	Titels
	De Zwarte Tulp (1)
Simenon (1)	
Frank Geleyn	De Vijand (1)
Tom Lanoye (1)	
	Geluk in een pil (1)
	Titeuf (1)
	Het Gouden Ei (1)
Pieter Aspe	De Butlerknop (9)
Hugo Claus	Een Bruid in de Morgen (1)
Bart Moeyaert	Duet met Valse Noten (1)
Harry Mulisch (3)	

Toine Heijmans (1)	
	Kuifje (3)
	De Smaak van zijn Stem (1)
	Gaz (1)
Hergé	De Juwelen van Bianca Castafiore (7)

Tabel 3: overzicht auteurs en/of titels van de gelezen literaire teksten

Niet alle leerlingen die literaire teksten in hun lessen hebben gelezen, hebben op deze vraag geantwoord. Een paar die toch hebben geantwoord, duiden aan dat ze er niets meer van weten. In totaal zijn er slechts 27 leerlingen van de 59 die een titel of een auteur op deze vraag hebben ingevuld. Dit betekent dat bijna een helft van de leerlingen helemaal geen antwoord op die vraag hebben gegeven. Dit kan aan de hand van verschillende mogelijke verklaringen uitgelegd worden. Een eerste mogelijke verklaring is dat ze het vergeten zijn. Een andere mogelijke verklaring is dat het behandelen van literaire teksten niet per se een opmerkelijke ervaring voor de leerlingen is. Als gevolg hiervan herinneren ze zich geen specifieke titel en/of auteur. Een andere verklaring zou zijn dat er bij de bespreking van een literaire tekst meer aandacht aan de inhoud en de betekenis van het verhaal worden besteed dan aan de auteur en de titel. Daarom hebben een paar leerlingen waarschijnlijk wel literaire teksten behandeld zonder zich van de titel en de auteur bewust te zijn. Dat deze informatie dikwijls in een kleiner lettertype onder een fragment van de tekst in leerboeken staat, versterkt dit probleem. In de opgebouwde lessenreeks van deze scriptie worden oefeningen uitgedacht om dit op te lossen. De allereerste activiteit van de lessenreeks werkt rond de titel van de tekst. De naam en het leven van de auteur worden tijdens de bespreking samen met de vooroordelen over de Nederlandse poëzie besproken. Meer uitleg volgt in 5.2. *Beschrijving lessenreeks*.

Zoals in de analyse van de resultaten van de gelezen genres al gesuggereerd, behoren de geciteerde teksten tot de genres van stripverhalen (*Kuifje*, *Titeuf*, enz.) en romans (*De Butlerknop*, *De Smaak van zijn Stem*, enz.). Interessant is dat dezelfde auteurs en/of titels voorkomen (zie cijfers tussen haakjes in Tabel 3). *Kuifje* lijkt een populair stripverhaal te zijn. Bij de roman wordt Pieter Aspe en *De Butlerknop* zeer frequent vernoemd. Er kan opgemerkt worden dat de meest geciteerde titels en auteurs van romans tot de literaire canon behoren. Dit bevestigt het frequente gebruik van canonieke literatuur gevonden door Wannyn in haar enquête bij de leerkrachten (Wannyn, 2017: 73).

Een interpretatie van de geciteerde titels en/of auteurs moet voorzichtig worden aangegaan. Men mag niet vergeten dat deze vraag de perceptie van de leerlingen weerspiegelt. De antwoorden verwijzen naar wat de leerlingen zich nog kunnen herinneren en zijn geen weergave van de alle behandelde teksten in de les. De opgesomde werken hadden waarschijnlijk iets bijzonders en/of recent werden behandeld, zodat de leerlingen zich deze werken herinneren. Dat ze iets bijzonders bevatten, kan een kenmerk van de tekst zelf zijn, maar ook de manier waarop de tekst in de les wordt onderwezen. Deze hypothesen kunnen slechts geverifieerd worden via diepte-interviews met de leerlingen, wat buiten deze scriptie valt.

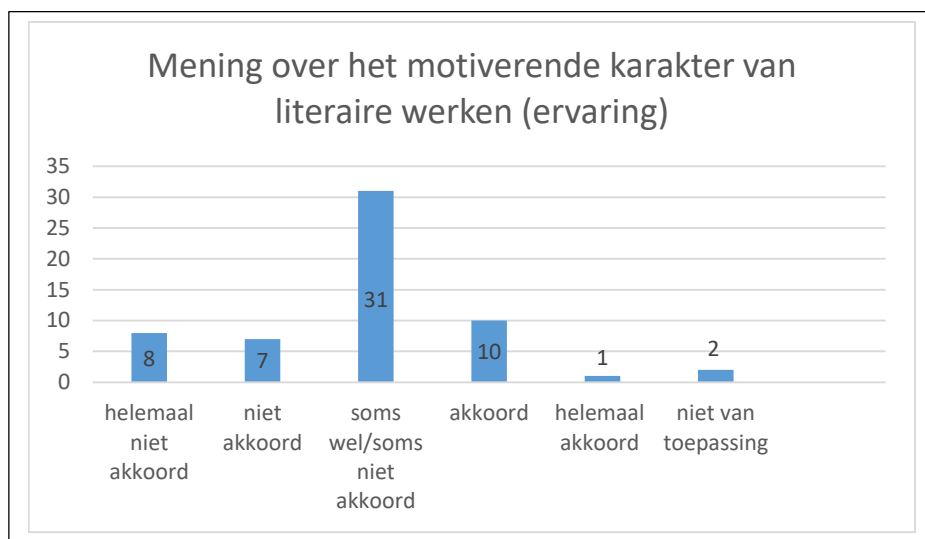
4.2.1.5. *Vraag 12: Combien de textes littéraires as-tu lu cette année scolaire?*

Als er naar de frequentie van de gelezen tekst wordt gevraagd, antwoordt ongeveer 40% van de leerlingen, die literaire werken al in hun NVT-lessen hebben behandeld, dat ze ten minste één literair werk per trimester hebben behandeld (n= 23). Elf leerlingen hebben voor ten minste één keer per jaar gekozen en tien voor ten minste één keer per maand. Deze resultaten tonen dat de meeste leerlingen in de gemiddelde frequenties (tussen één keer per maand en één keer per jaar) zitten. Wat de extreme frequenties betreft, hebben slechts drie leerlingen gekozen voor een zeer hoge frequentie (ten minste één keer per week) en acht leerlingen voor een zeer lage frequentie (minder vaak). Eén leerling heeft zelf een ander antwoord ingevuld: dat geen van deze categorieën bij hem van toepassing is. Spijtig genoeg heeft hij niet meer informatie over de frequentie gegeven.



Figuur 9: aantal respondenten per frequentie van het behandelen van literaire teksten (n= 59)

4.2.1.6. *Vraag 13: As-tu trouvé le(s) texte(s) littéraire(s) lu(s) plus motivant(s) que d'autres textes de lecture ?*



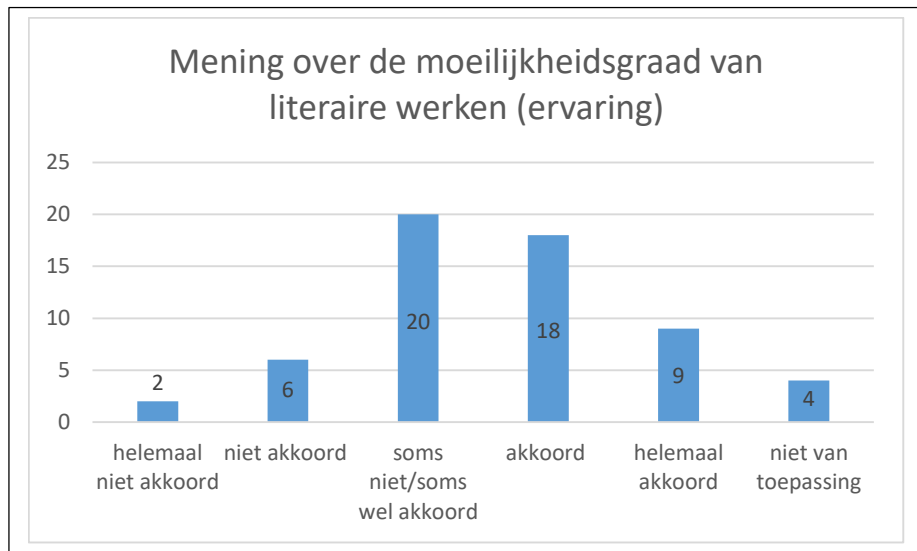
Figuur 10: aantal respondenten per mening over het motiverende karakter van literaire werken (ervaring) (n= 59)

Uit figuur 10 wordt duidelijk dat het motiverende karakter van het integreren van literaire werken in de lessen, dat zo vaak in theorieën wordt voorgetrokken, in de praktijk niet door de leerlingen van de online-enquête wordt opgemerkt. De helft van de leerlingen (53%, $n = 31$) heeft een gemengd gevoel over dit motiverende karakter. De leerlingen lijken zelfs meer de literaire tekst als niet motiverend te hebben ondervonden (15 leerlingen) dan als meer motiverend (11 leerlingen). Dit verschil is zo klein dat we kunnen zeggen dat ongeveer even veel leerlingen literaire teksten niet motiverend als wel motiverend vinden.

4.2.1.7. *Vraag 14: As-tu trouvé le(s) texte(s) littéraire(s) lu(s) plus difficile(s) que d'autres textes de lecture ?*

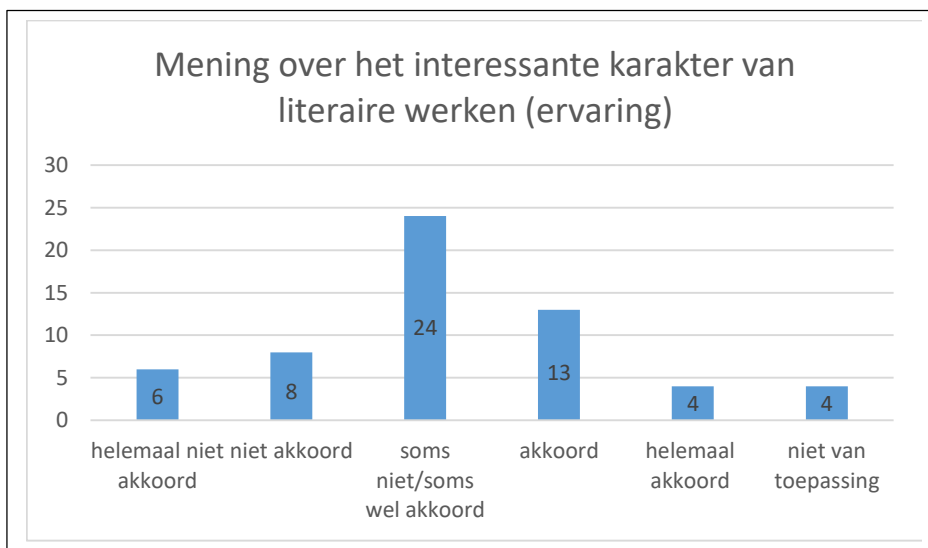
Dat leerlingen de literaire werken als moeilijker ervaren dan andere teksten resulteert uit figuur 11. In totaal zijn er 27 leerlingen die akkoord en helemaal akkoord gaan met het feit dat literaire teksten moeilijker te lezen zijn dan een ander teksttype. Voor 20 leerlingen verschilt deze moeilijkheidsgraad afhankelijk van de situatie ('soms niet/soms wel akkoord') en/of zijn ze er niet van overtuigd deze moeilijkheid te hebben geobserveerd. Slechts 8 leerlingen vinden de literaire teksten niet per se moeilijker dan andere teksttypes (6 niet akkoord en 2 helemaal niet akkoord).

Samengevat, de moeilijkheidsgraad van literaire teksten lijkt opgemerkt te zijn en wordt bevestigd door een kleine meerderheid van de leerlingen uit de streekproef.



Figuur 11: aantal respondenten per mening over de moeilijkheidsgraad van literaire werken (ervaring) (n= 59)

4.2.1.8. *Vraag 15: As-tu trouvé le(s) texte(s) littéraire(s) lu(s) plus intéressant(s) que d'autres textes de lecture ?*



Figuur 12: aantal respondenten per mening over het interessante karakter van literaire werken (ervaring) (n= 59)

Net zoals voor het motiverende karakter van de literaire werken, is het meest gegeven antwoord een gemengd gevoel over het interessante karakter van literaire teksten (ongeveer 44% van de respondenten, n= 24). De leerlingen lijken er niet in alle gevallen van overtuigd te zijn, hoewel ze dit karakter wel in sommige situaties ondervinden. Als we naar de antwoorden van de andere leerlingen kijken, bestaat er toch een tendens om de literaire teksten als interessanter te

beschouwen (17 leerlingen die akkoord en helemaal akkoord gaan tegenover 14 die helemaal niet akkoord en niet akkoord gaan).

Interessant is op te merken dat de leerlingen vooral voor een gemengd antwoord hebben gekozen voor de drie laatste vragen. Voornamelijk over het motiverende en interessante karakter van de literaire werken hebben de respondenten geen uitgesproken mening. Dit impliceert dat de leerlingen de literaire werken niet per se meer motiverend en interessant hebben gevonden, maar ook niet per se minder motiverend en interessant. Dit ambigue gevoel is ook aanwezig in mindere mate bij de moeilijkheidsgraad. De mening van de leerlingen lijkt naargelang de situatie en de besproken literaire tekst te verschillen. Om genuanceerde antwoorden te krijgen, moeten we elke les en leerling apart bekijken. Waarschijnlijk spelen de keuzes van de literaire tekst en de aanpak om die te behandelen een rol in de perceptie van de leerling.

4.2.2. Wil om literaire teksten te lezen

4.2.2.1. *Vraag 16: Si tu n'as jamais lu de textes littéraires en classe, aimerais-tu en lire dans le cadre du cours de néerlandais ?*

Voor deze vraag worden de enquêtes van de 31 leerlingen die nooit literaire teksten in hun NVT-lessen hebben behandeld geselecteerd. Er wordt hen gevraagd of ze graag literaire werken in de les Nederlands willen behandelen. Meer dan de helft van de leerlingen (55%, n= 17) toont interesse voor literatuur in de lessen. Deze positieve wil ten opzichte van literatuur moet toch genuanceerd worden, aangezien nog één derde van de respondenten geen motivatie vertoont om literatuur in de les te lezen (35%, n= 11).

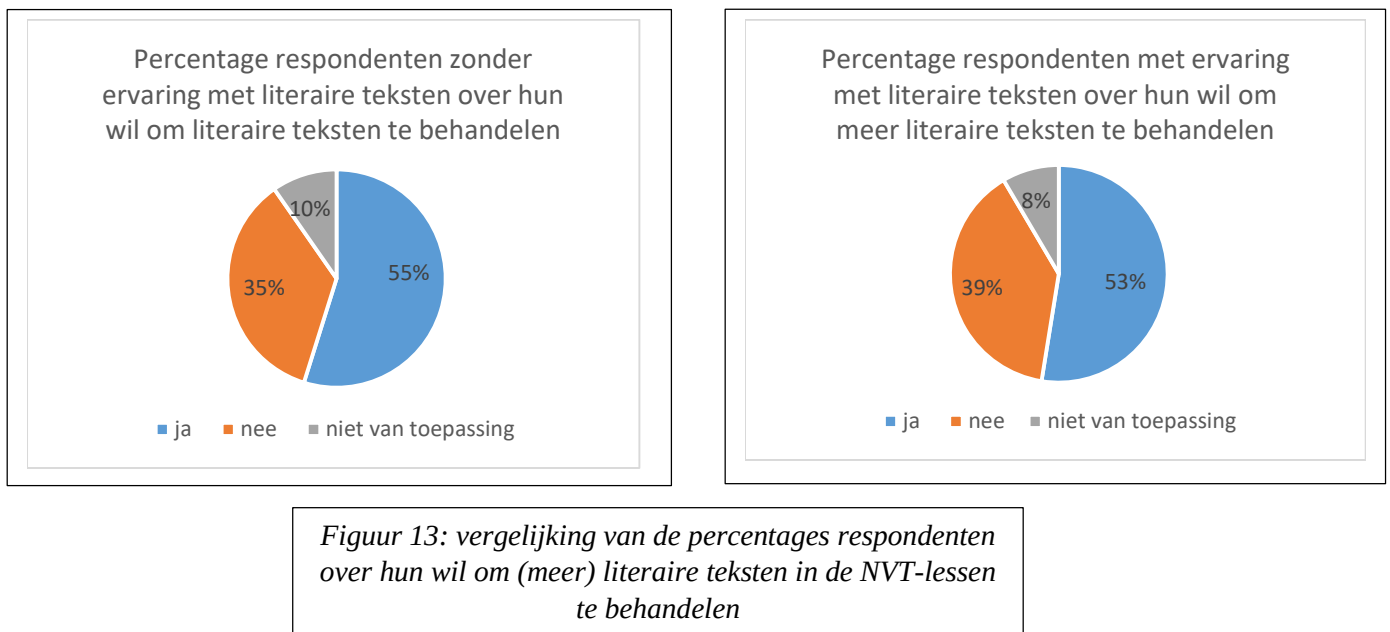
4.2.2.2. *Vraag 17: Si tu en lis déjà, aimerais-tu lire des textes littéraires néerlandophones plus souvent dans le cadre du cours de néerlandais ?*

Bij de leerlingen die al literaire teksten in de lessen hebben behandeld (n= 59), antwoordt 53% (n= 31) dat ze graag meer literaire teksten in de les willen bespreken. Voor 39% van de respondenten (n= 23) is het antwoord 'nee'. Dit antwoord kan twee betekenissen hebben vanwege de formulering van de vraag. Ofwel lezen ze al genoeg literaire teksten en willen ze niet nog meer literaire werken behandelen, ofwel hebben ze helemaal geen wil om literaire teksten in de les te bespreken.

4.2.2.3. *Vergelijking vraag 16 en vraag 17*

Uit de onderstaande grafieken is op te merken dat zowel bij de groep die nooit een literaire tekst heeft behandeld als bij de groep die wel al literaire werken heeft gelezen een gelijkaardig percentage van leerlingen graag literaire teksten of meer literaire teksten wil lezen (tussen 53% en 55%). Het percentage van nee-antwoorden is ongeveer 37%. We hadden kunnen verwachten

dat de twee groepen bij deze vraag een andere tendens zouden hebben vertoond. Een mogelijkheid zou zijn geweest dat de leerlingen die al literaire teksten hebben behandeld een positievere attitude zouden hebben ten opzichte van het gebruik van meer literatuur. Een andere mogelijkheid zou zijn geweest dat de leerlingen die geen literaire teksten hebben gelezen, de nood hieraan zouden voelen en dus positiever zouden denken over de integratie van literatuur. De gevonden resultaten bevestigen geen van deze hypothesen.



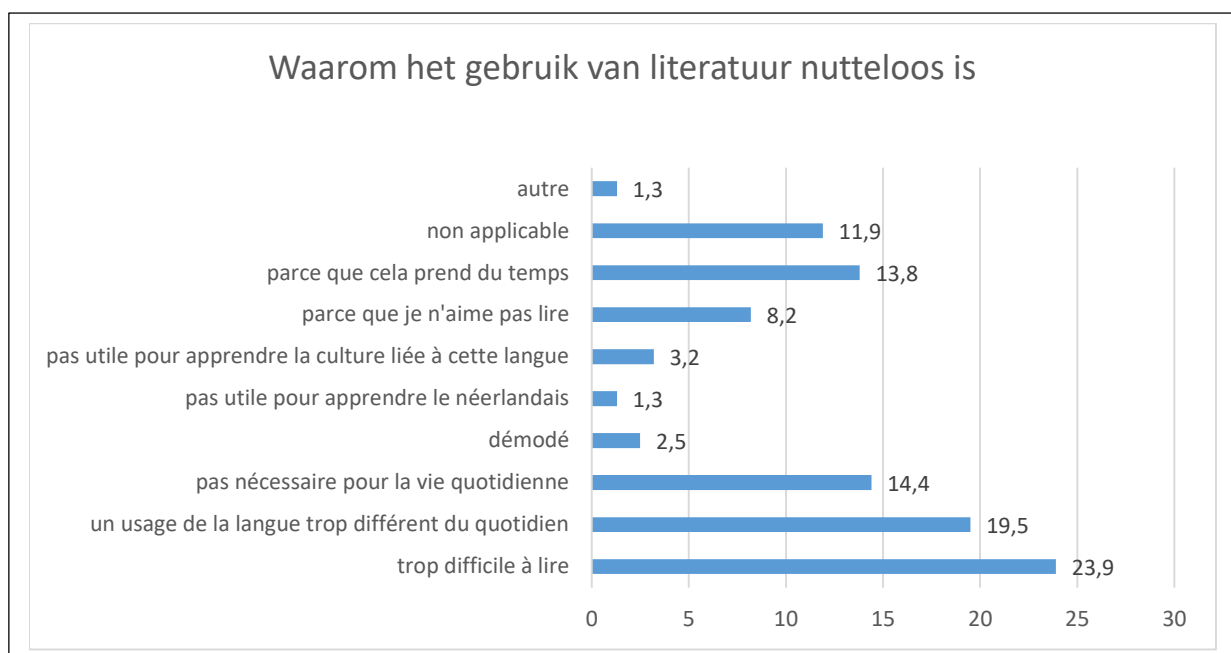
In totaal wenst meer dan de helft (meer) literatuur in de NVT-lessen terug te vinden. Tussen 35 en 39% van de leerlingen staat echter niet open voor het gebruik van literaire teksten in lessen.

Voor de drie volgende vragen worden de antwoorden in percentages weergegeven. Omdat de leerlingen meerdere antwoorden konden geven, wordt het percentage voor elk antwoord berekend op basis van het geheel van de gegeven antwoorden.

4.2.3. Het nut van literaire teksten

4.2.3.1. *Vraag 18: Selon toi, pourquoi aborder des textes littéraires néerlandophones au cours de néerlandais n'aurait pas de sens ?*

Deze vraag probeert verder te achterhalen waarom sommige ondervraagde leerlingen het gebruik van literatuur in de lessen Nederlands als nutteloos zouden beschouwen. De leerlingen konden uit meerdere antwoorden kiezen.



Figuur 14: percentage per reden waarom het gebruik van literatuur nutteloos is

Uit figuur 14 komt naar voren dat sommige redenen duidelijk dominanter zijn dan andere. De meest gegeven reden is de moeilijkheidsgraad van literaire teksten (23,9% van de antwoorden, door 38 leerlingen gegeven). Dit komt overeen met de resultaten op vraag 14: de meeste leerlingen ervaren het lezen van literaire teksten als iets moeilijks. Dit komt ook overeen met de vaak gegeven veronderstelling dat literatuur te moeilijk zou zijn voor leerlingen (zie 2.2.3.2.B.a. *Het niveau en moeilijkheden* in Wannyn, 2017: 21-25). Samen met de moeilijkheidsgraad komt het afwijkende taalgebruik van literaire teksten bij de vaakst gegeven redenen voor (19,5%). Dan volgen de argumenten dat het niet noodzakelijk is voor het alledaagse leven (14,4%) en dat het veel tijd in beslag neemt (13,8%). Als een andere reden duiden leerlingen aan dat ze niet van lezen houden (8,2%). Het gedrag in de moedertaal lijkt hier het gedrag in een vreemde taal te beïnvloeden. Dat er een verband tussen het leesgedrag in de moedertaal en het leesgedrag in de vreemde taal bestaat, werd al vastgesteld en verder onderzocht door van der Knaap (geciteerd in Claassen, 2015).

Eén van de minst gegeven redenen is het nut van literaire werken om de cultuur te leren (3,2%) en om de taal te leren (1,3%). Sommige leerlingen zien dus het nut van literaire teksten om de taal en zijn cultuur te leren niet. Maar de meest ondervraagde leerlingen zien wel het nut ervan. Voor de meeste leerlingen lijkt literatuur niet per se ouderwets te zijn (slechts 2,5% van alle gegeven antwoorden).

Daarnaast is het interessant om de twee andere categorieën te analyseren. Voor deze vraag is er een hoog percentage ‘niet van toepassing’. Dit antwoord kan twee interpretaties krijgen: ofwel willen de leerlingen niet op deze vraag antwoorden, ofwel vinden ze deze vraag voor hen niet van toepassing omdat ze wel het nut van integreren van literaire teksten zien. Dit zou bijgevolg betekenen dat voor 19 van de leerlingen het gebruik van literatuur nuttig is en dat er geen redenen kunnen worden gevonden om het niet te bespreken in de les. Zonder meer uitleg bij dit antwoord van de leerlingen zelf, blijft het zeker en vast een hypothese. Een interessant antwoord bij de categorie ‘andere’ is de volgende: ‘les livres néerlandophones ne sont pas les meilleurs’. Het materiaal zelf lijkt de oorzaak te zijn van het gevoel van nutteloosheid.

4.2.3.2. *Vraag 19: Selon toi, pourquoi est-il important d'intégrer des textes littéraires dans les cours de néerlandais ?*

Voor deze vraag wordt de tegenoverstelde stelling voorgesteld, namelijk dat het gebruik van literatuur in de les wel interessant is en een nut heeft.



Figuur 15: percentage per reden waarom het gebruik van literatuur wel nuttig is

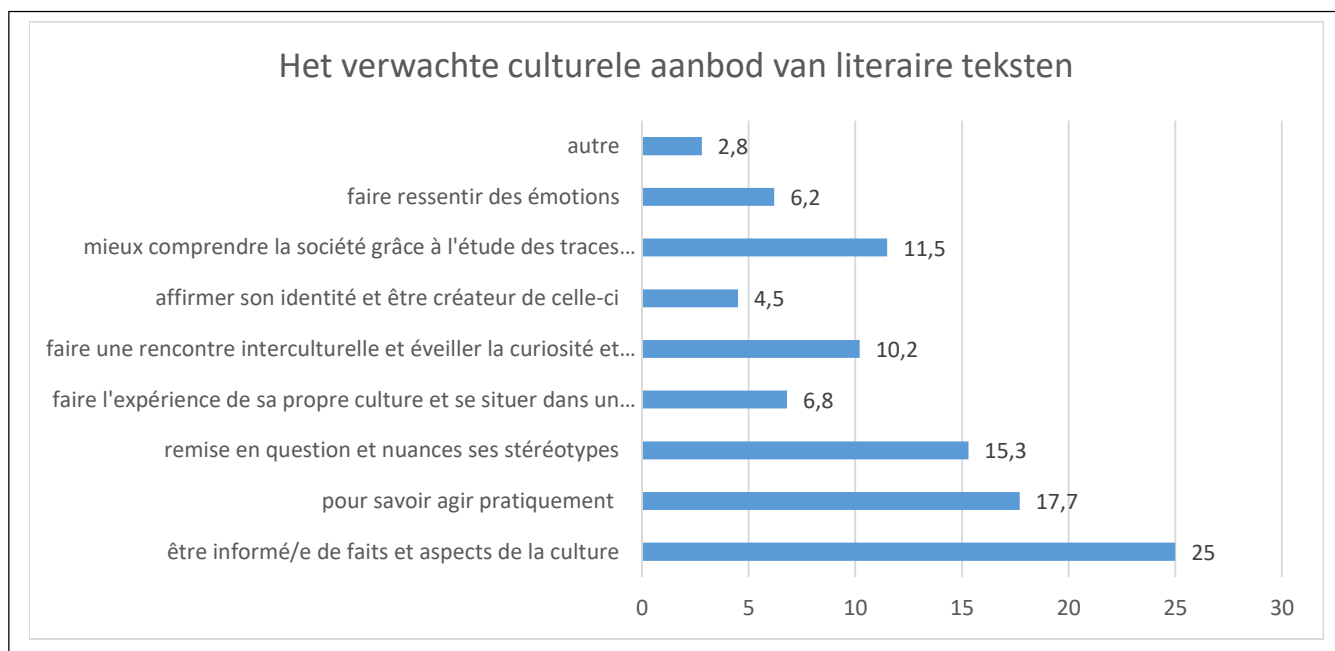
In de ogen van de respondenten is het belangrijk om literaire teksten in NVT-lessen te integreren om twee hoofdredenen: de ontwikkeling van taalaspecten (20,3% van alle gegeven antwoorden) en de ontwikkeling van de leesvaardigheid (18,8%). Deze redenen kunnen in verband worden gebracht met de ontwikkeling van de taalvaardigheid, die zo vaak als doelstelling in theorieën over het literatuuronderwijs wordt geciteerd. In de top 3 van de redenen komt ook het leren van de cultuur van de bestudeerde taal voor (12,7%). Deze doelstelling werd al door de leerlingen van de enquête van Wannyn benadrukt (Wannyn, 2017: 103). Dit resultaat komt overeen met de culturele overdracht dat ook als één van de belangrijkste doelstellingen van het literatuuronderwijs wordt genoemd (zie 2.2.5.4. *Cultuuroverdracht*) en is daarnaast het uitgangspunt van deze scriptie. Opmerkelijk is dat de redenen uit deze top 3 met de redenen corresponderen die in de leerplannen staan voor het gebruik van literatuur (zie 2.2.7. *Wat zeggen de leerplannen?*). Ze kunnen ook in verband worden gebracht met de resultaten van de vorige vraag. Het leren van de cultuur en van de taal worden niet vaak gegeven om de nutteloosheid van de integratie van literatuur in de les te bewijzen, omdat net deze argumenten naar voren geschoven worden om het tegendeel te argumenteren. Toch lijken de leerlingen nog meer de nadruk op de ontwikkeling van de taal te leggen met 67 en 62 respondenten die voor de eerste twee redenen hebben gekozen.

De diversiteit van de thema's (7,3%) en het leesplezier (6,4%) worden ook door de leerlingen geprezen. Dan volgen antwoorden die met de kritische reflectie en de interactie te maken hebben (5,8%). Voor achttien leerlingen (5,5%) is het feit dat we met authentiek materiaal worden geconfronteerd een goede reden om literaire teksten te gebruiken. 5,2% van de leerlingen gaan zelfs verder door zich aan te sluiten bij het argument dat ze dankzij dit authentieke materiaal, de literaire werken, in contact komen met de cultuur en dat ze die cultuur kunnen beleven.

Uit de andere mogelijke antwoorden valt op te maken dat het voelen van emoties slechts 1,8% van de gevallen aangeduid wordt. Dit antwoord wordt zodoende door slechts 6 leerlingen gekozen, tenzij deze mogelijke doelstelling een centrale plaats bij de lessenreeks heeft (zie 3.4.5. *Beschrijving vragenlijsten* en 5.2. *Beschrijving lessenreeks*).

4.2.3.3. *Vraag 20: Quels apports culturels attends-tu des textes littéraires ?*

Deze vraag formuleert één van de doelstellingen van deze scriptie: wat verwachten de leerlingen cultureel te leren via het behandelen literaire teksten?



Figuur 16: percentage per verwacht cultureel aanbod van literaire teksten

De meeste leerlingen verwachten dat literaire teksten hen informatie aanbiedt over verschillende feiten en aspecten van de cultuur (25% van de gegeven antwoorden). Dit is het meest voor de hand liggende antwoord. Deze feiten en aspecten kunnen worden gezien als de culturele realia, die in de opgebouwde lessenreeks voorkomen, en als de kennis die bij de interculturele competentie worden genoemd (zie 2.3.4. *De interculturele competentie*). Dit idee van cultuur als feiten en aspecten in zijn ruime zin komt heel vaak voor in het cultuuronderwijs (zie 2.3.3. *Wat?*). Daarnaast verwachten 31 leerlingen dat literaire teksten hen praktische informatie meegeeft om in het land van de bestudeerde taal te kunnen leven. Dat leerlingen praktijkgerichte elementen verwachten, is niet verbazend. Er wordt zelfs in leerplannen geadviseerd om zoveel mogelijke concrete situaties aan leerlingen te onderwijzen (Segec, 2000: 9). De nuancering van de stereotypes wordt ook door de leerlingen verwacht (15,3%). Dit past precies bij de doelstellingen van de leerplannen (Segec, 2000: 14). De maatschappelijke bewustwording en de interculturele interactie volgen. Interessant genoeg is dat deze interculturele interactie slechts op de vijfde plaats van de verwachtingen van de leerlingen voorkomt, terwijl in theorieën over cultuuronderwijs de focus op deze interculturaliteit ligt (zie 2.3.4. *De interculturele competentie*).

De antwoorden met betrekking tot de ontwikkeling van de eigen cultuur en eigen identiteit worden opvallend minder frequent gekozen (4,5 en 6,8%). Volgens de resultaten van

de leerlingen kan besloten worden dat de leerlingen denken dat men vooral over de cultuur van de andere via literaire teksten leert, meer dan de eigen cultuur. Emoties oproepen door een literaire tekst lijkt opnieuw geen evidente verwachting te zijn voor de leerlingen (slechts 6,2%). De categorie ‘andere’ voegt niets nieuws toe aan de resultaten.

4.2.4. Verwachtingen over het gebruik van literatuur

4.2.4.1. *Vraag 21: Quel(s) genre(s) de textes littéraires aimerais-tu lire lors de ton cours de néerlandais?*

Genre	Aantal respondenten
roman	30
kort verhaal	52
toneelstuk	20
gedicht	8
stripverhaal/graphic novel	47
scenario	16
andere	0

Tabel 4: aantal respondenten per genre (verwachting)

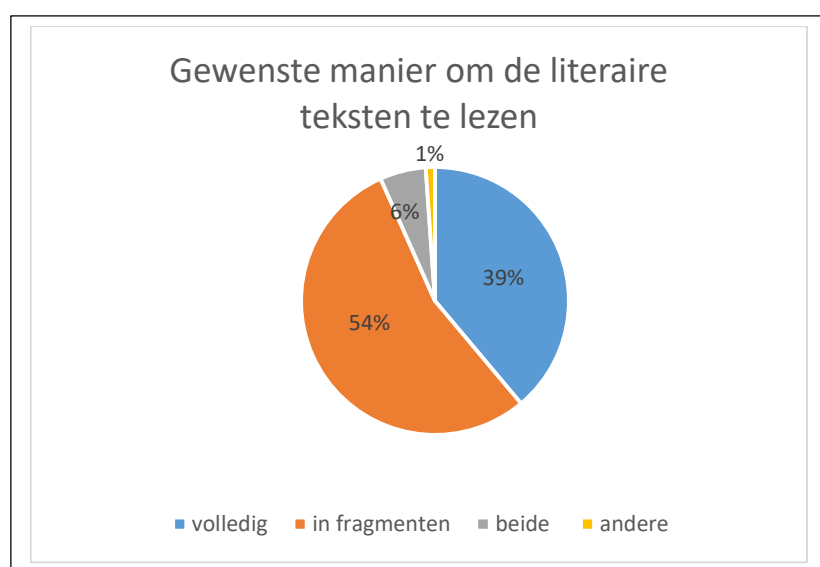
Tussen de meest voorkomende genres die leerlingen graag zouden lezen, vinden we de korte verhalen, de stripverhalen en de romans. Zoals bij vraag 9 gesteld, zijn deze drie genres ook de vaakst genoemde als het over literatuur in de les gaat (zie 2.2.3. *Wat?*). Anders hier is hun volgorde volgens dalende frequentie. Volgens de leservaring van de leerlingen komen de stripverhalen op de eerste plaats, dan volgen de romans en uiteindelijk de korte verhalen. De verwachtingen van de leerlingen daarentegen rangschikken dezelfde genres op een andere manier: zo nemen de korte verhalen de eerste plaats in met 52 leerlingen, die graag het genre in de les zouden behandelen. Dan komen de stripverhalen met 47 leerlingen. De romans worden door 30 leerlingen gekozen. Leerlingen lijken dus zin en motivatie te hebben om korte verhalen te lezen. Aan deze keuze voor korte verhalen wordt al door Griffioen & Dasma in het theoretische gedeelte van deze scriptie de voorkeur gegeven (zie 2.2.3.2.B.b. *Het genre*).

Na deze top 3 zouden twintig leerlingen ook toneelstukken willen lezen en zestien scenario's, wat een ander patroon als bij de ervaring vertoont. Eenzelfde tendens bij enerzijds de ervaringen en anderzijds de verwachtingen vinden we terug bij het genre gedichten, dat niet populair lijkt te zijn, aangezien slechts acht leerlingen van de 90 respondenten dit genre graag in de les zouden bespreken.

Als we vraag 9 (ervaring) en vraag 21 (wil) vergelijken, zien we overeenkomsten. De romans, korte verhalen en stripverhalen behoren tot de top 3 van de meest gekozen genres. De toneelstukken en de scenario's volgen. Gedichten nemen altijd de laatste plaats in. Wat verschillend is, is vooral de volgorde van deze genres. Terwijl leerlingen vooral stripverhalen hebben gelezen (ervaring), lijken ze liever korte verhalen te lezen (verwachting). Deze verschillen kunnen aan de ene kant door het verschillende doelpubliek (alleen de leerlingen die al literaire teksten hebben behandeld vs. alle leerlingen), aan de andere kant door de twee andere vragen verklaard worden. Het is namelijk zo dat de ene vraag op de ervaring zinspeelt (wat er in praktijk gebeurt), terwijl de andere naar de verwachting en wil van de leerlingen vraagt (wat ze graag zouden graag lezen). In dit geval kunnen we zeggen dat de werkelijkheid niet honderd procent past bij de verwachtingen van de leerlingen.

4.2.4.2. Vraag 22: *Aimerais-tu lire ces textes littéraires...?*

Bij deze vraag worden de leerlingen gevraagd op welke manier ze graag de literaire werken willen lezen. 54% van de leerlingen (n= 49) heeft ervoor gekozen liever de teksten in fragmenten te lezen. 35 leerlingen (39%) vinden het beter om de teksten volledig te lezen. Slechts 6% van de leerlingen hebben beide mogelijkheden geantwoord. Een leerling heeft ook een antwoord toegevoegd: 'ça dépend du type de texte (ex: roman en entier et théâtre par extrait)'. Dit extra antwoord is interessant en laat zien dat het genre van de tekst een invloed kan hebben op de manier waarop de leerlingen graag de desbetreffende tekst zouden lezen. Dit legt uit waarom sommige leerlingen voor beide antwoorden hebben gekozen en waarom de resultaten tussen beide manieren zo verspreid zijn.

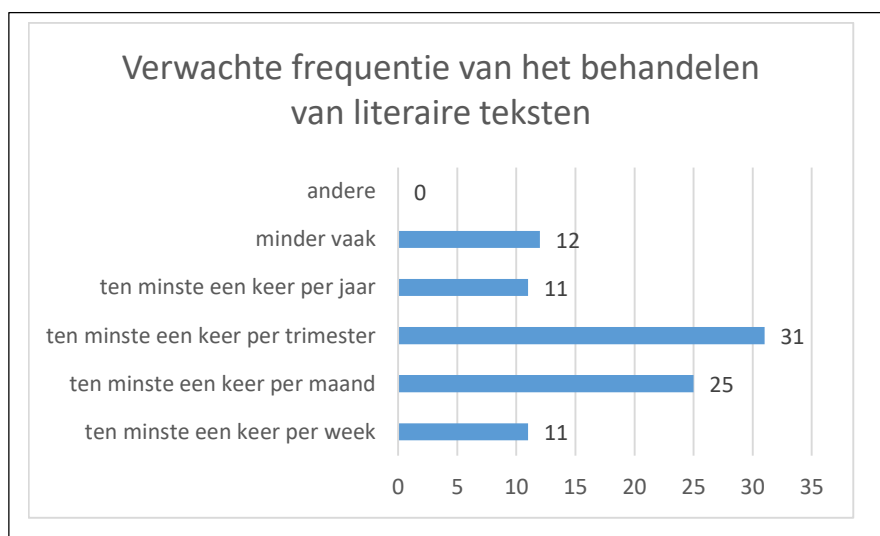


Figuur 17: percentage respondententen per gewenste manier om de literaire teksten te lezen

Opnieuw lijkt de ervaring en de wil van de leerlingen anders te zijn. Bij de ervaringen is er een meerderheid van leerlingen die de teksten volledig hebben gelezen, tegenover 32% die ze in fragmenten hebben gelezen. Bij de verwachtingen is de tendens omgekeerd. Meer leerlingen geven de voorkeur aan fragmenten gekozen in plaats van volledige teksten. Kortom, de leerlingen uit de steekproef krijgen meer volledige teksten voorgeschoteld in de les, terwijl ze liever fragmenten lezen.

4.2.4.3. *Vraag 23: Combien de textes littéraires aimerais-tu lire lors de tes cours de néerlandais ?*

Ongeveer een derde van de ondervraagde leerlingen (n=31) zou graag hebben dat literatuur ten minste één keer per trimester wordt behandeld. Voor 25 leerlingen zou minstens één keer per maand zelfs beter zijn. De meeste leerlingen willen dus dat de literaire teksten tussen ten minste één keer per maand en ten minste één keer per trimester worden gelezen. Dit komt bijna overeen met de ervaring die door de 59 leerlingen in vraag 12 wordt weerspiegeld. Wat de andere frequenties betreft, zouden 12 leerlingen graag literaire teksten minder vaak dan ten minste een keer per jaar behandelen. Elf leerlingen hebben voor ten minste één keer per week en elf voor ten minste één keer per jaar gekozen.

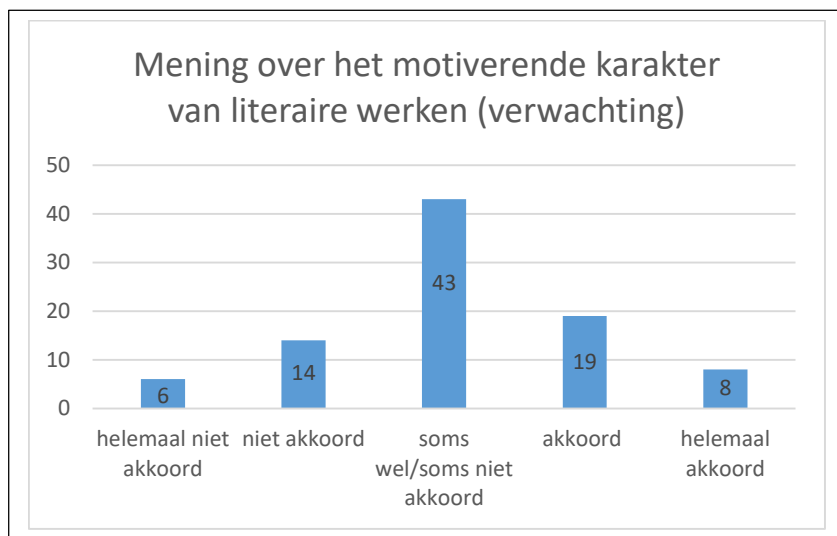


Figuur 18: aantal respondenten per verwachte frequentie van het behandelen van literaire teksten (n= 90)

4.2.4.4. *Vraag 24: Penses-tu que lire des textes littéraires est plus motivant que de lire d'autres textes ?*

Uit de bovenstaande figuur kan opgemaakt worden dat bijna de helft van de ondervraagde leerlingen (n= 43) een gemengd gevoel heeft bij het mogelijke motiverende karakter van literaire teksten. Nochtans toont de steekproef een lichte positieve tendens: meer leerlingen

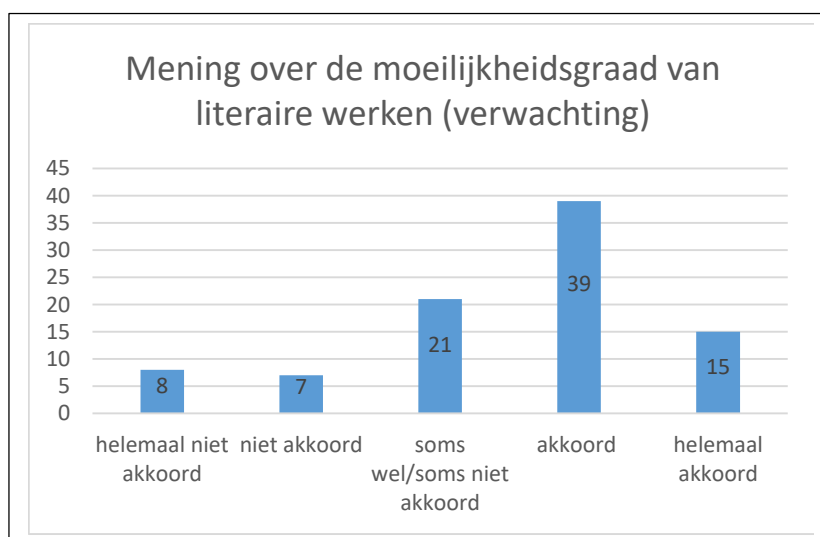
gaan (helemaal) akkoord met het feit dat literaire werken voor meer motivatie zorgen (27 leerlingen). Voor twintig leerlingen zijn de literaire werken niet motiverend.



Figuur 19: aantal respondenten per mening over het motiverende karakter van literaire werken (verwachting) (n= 90)

Hoewel het gemengde gevoel het meest dominant is, moet de lichte positieve verwachting van de leerlingen ten opzichte van het mogelijke motiverende karakter worden opgemerkt.

4.2.4.5. *Vraag 25: Penses-tu que lire des textes littéraires est plus difficile que lire d'autres textes?*

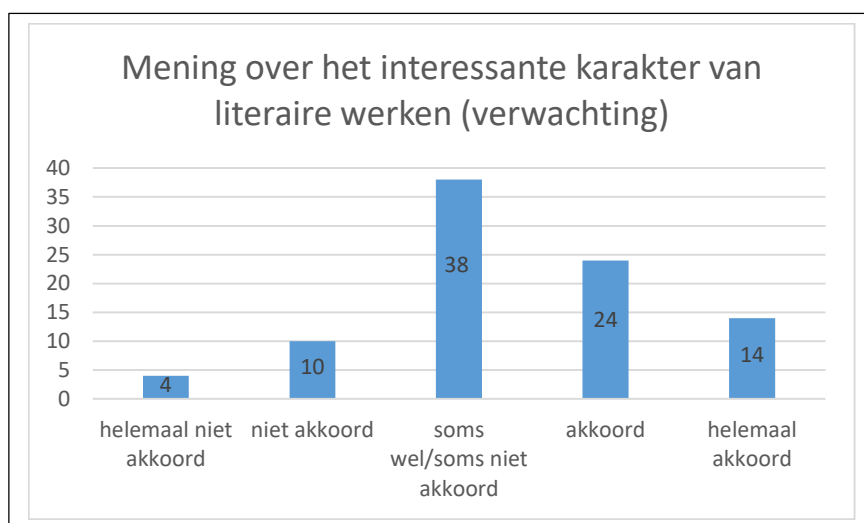


Figuur 20: aantal respondenten per mening over de moeilijkheidsgraad van literaire werken (verwachting) (n= 90)

De algemene trend binnen de antwoorden van de leerlingen lijkt aan te duiden dat ze verwachten dat literaire teksten moeilijker zijn. 39 leerlingen gaan akkoord met de moeilijkheidsgraad en 15 helemaal akkoord. Samen vormen ze 60% van de steekproef die de verwachting weergeeft dat literaire werken moeilijker te lezen zijn. Voor 21 leerlingen is deze moeilijkheid soms wel, soms niet aanwezig. Slechts 15 leerlingen van de 90 gaan niet akkoord met deze stelling.

Kortom, een grote meerderheid van de leerlingen verwacht wel dat literaire teksten een hogere moeilijkheidsgraad hebben.

4.2.4.6. *Vraag 26: Penses-tu que lire des textes littéraires est plus intéressant que de lire d'autres textes ?*



Figuur 21: aantal respondenten per mening over het interessante karakter van literaire werken (verwachting) (n= 90)

Wat het mogelijke interessante karakter van literaire teksten betreft, zijn de meningen van de leerlingen verdeeld tussen een gemengd gevoel (38 leerlingen) en het (helemaal) akkoord gaan met dit interessante kenmerk (38 leerlingen). Het meest gekozen antwoord ('soms wel/soms niet akkoord') is interessant. Het betekent dat meeste leerlingen er niet van overtuigd zijn dat literaire teksten per se interessanter dan andere types teksten zijn en/of dat het van de literaire tekst afhangt. Daarnaast is er ook een deel van de leerlingen die dit kenmerk wel aan de literaire teksten toekennen. Slechts 14 leerlingen verwachten niet dat de literaire teksten interessanter zijn dan andere teksttypes.

Op basis van de resultaten van de laatste drie vragen kunnen we zeggen dat meeste leerlingen niet per se verwachten dat de literaire teksten meer of minder motiverend zijn, hoewel een lichte tendens bestaat om te denken dat literaire teksten wel meer motiverend

zouden zijn voor sommige leerlingen. De leerlingen gaan akkoord met de hogere moeilijkheidsgraad van literaire teksten. Dat literatuur interessanter is, wordt door een deel van de leerlingen verwacht, terwijl het andere deel verwacht dat dit karakter afhankelijk van de situatie en de desbetreffende tekst zal zijn.

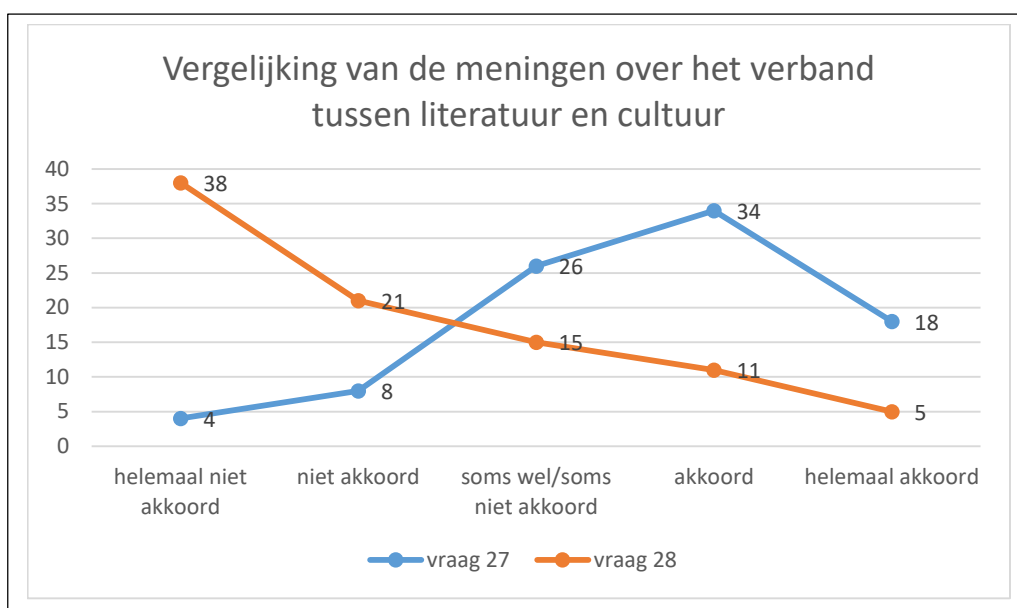
In vergelijking met de resultaten bij de vragen over concrete ervaringen in de lessen (vraag 13 tot en met 15) blijft de uitgesproken mening over de moeilijkheid van de literaire teksten aanwezig: de leerlingen hebben de literaire werken als moeilijk ervaren en ze verwachten dat ze moeilijk zullen zijn. Bij de ervaringen waren de meningen over het motiverende en interessante karakter vooral gemengd, zelfs negatief wat de motivatie betreft. Dit gemengde gevoel blijft sterk aanwezig bij de verwachtingen, maar evenzeer positieve verwachtingen ten opzichte van deze mogelijke kenmerken zijn terug te vinden. Dit betekent dat de meerderheid van de leerlingen het gebruik van literatuur in NVT-lessen als iets neutraals, zelfs positiefs ziet.

4.2.5. Literatuur en cultuur

4.2.5.1. *Vraag 27: Donne ton avis sur cette proposition concernant le cours de néerlandais: une façon d'apprendre la culture est d'utiliser la littérature en vraag 28 : Donne ton avis sur cette proposition concernant le cours de néerlandais: la culture et la littérature n'ont rien à voir.*

Deze twee uitspraken hebben als doel om de mening over het mogelijke verband tussen literatuur en cultuur te achterhalen. Op basis van de resultaten van beide vragen kan worden geconcludeerd dat de meest ondervraagde leerlingen wel het verband tussen literatuur en cultuur waarnemen (66% van de leerlingen gaan (helemaal) niet akkoord met het feit dat literatuur en cultuur niets met elkaar te maken hebben) en dat de meest ondervraagde leerlingen het gebruik van literatuur als een manier om cultuur te leren beschouwen (58% van de leerlingen gaan (helemaal) akkoord met deze uitspraak).

Omdat de uitspraken tegenstellingen zijn, is het logisch dat ze tegenovergestelde tendensen in het antwoord blootleggen (zie *figuur 22*). Opmerkelijk is dat de grafieken niet honderd procent elkaars spiegelbeeld zijn zoals verwacht.

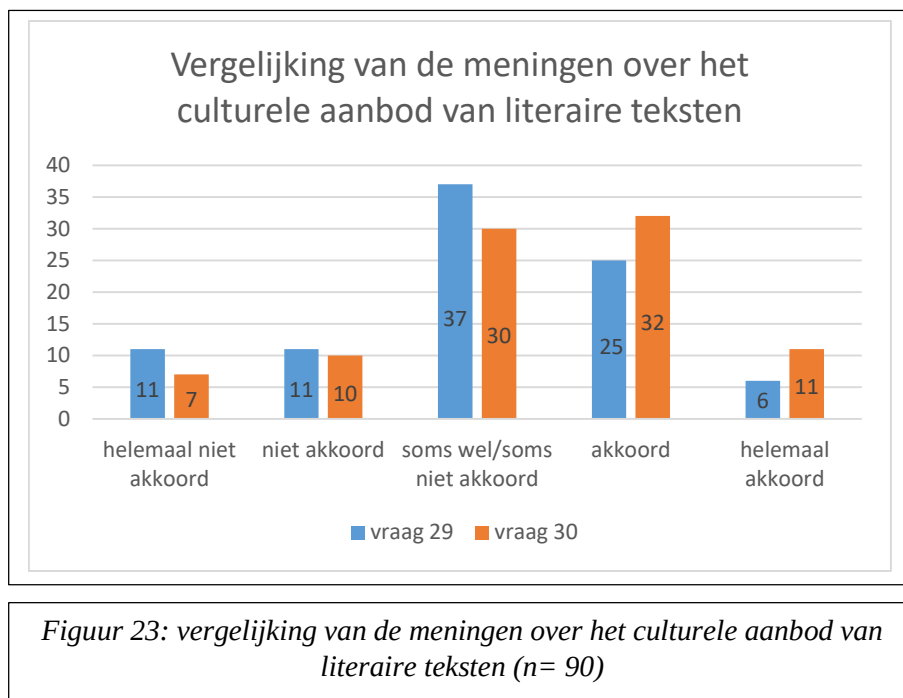


Figuur 22: vergelijking van de meningen over het verband tussen literatuur en cultuur (n= 90)

Als we uitvoerig deze grafiek bestuderen, kunnen we vaststellen dat er meer leerlingen zijn die een gemengd gevoel op vraag 27 dan op vraag 28 geven, terwijl dit in een ideale situatie het ontmoetingspunt van beide grafieken zou zijn. Dit betekent dat er meer leerlingen zijn die in twijfel trekken dat literatuur een manier is om cultuur te leren dan dat cultuur en literatuur niet in verband staan met elkaar. Bovendien is de grafiek voor vraag 28 constant aan het dalen, terwijl er bij de grafiek voor vraag 27 een breuk waar te nemen valt. In werkelijkheid betekent dit dat de leerlingen de afwezigheid van een verband tussen literatuur en cultuur helemaal ontkennen, aangezien er steeds minder antwoorden zijn naarmate het antwoord ‘helemaal akkoord’ bereikt wordt. Bij vraag 27 verschilt dit. Hoewel ze wel akkoord gaan met het gebruik van literatuur om cultuur aan te leren, zijn er toch meer leerlingen die akkoord gaan (34) dan leerlingen die helemaal akkoord gaan (18). Een sterke bevestiging van deze uitspraak hebben we hier niet. Omdat er ook meer leerlingen zijn die (helemaal) niet akkoord gaan met het feit dat cultuur en literatuur geen verband hebben dan leerlingen die (helemaal) akkoord met het gebruik van literatuur om cultuur te leren, kan uit de resultaten worden geconcludeerd dat het bestaan van een verband tussen literatuur en cultuur voor de leerlingen een evidentie is. De leerlingen zijn minder overtuigd van de aard van deze correlatie, literatuur om cultuur te leren, hoewel de meerderheid er toch akkoord mee gaat.

4.2.5.2. *Vraag 29: Donne ton avis sur cette proposition concernant le cours de néerlandais: j'ai appris des éléments culturels via les textes littéraires en vraag 30 : Donne ton avis sur cette proposition concernant le cours de néerlandais: j'aimerais apprendre des éléments culturels via les textes littéraires.*

Deze vragen peilen naar het culturele potentieel van literaire teksten in de lessen Nederlands op school. Met de eerste vraag wordt aan de leerlingen gevraagd of ze al culturele elementen uit literaire teksten hebben geleerd. Deze vraag peilt naar hun ervaring. De tweede vraag betreft hun verwachtingen: verwachten ze om culturele elementen te leren via literaire teksten?



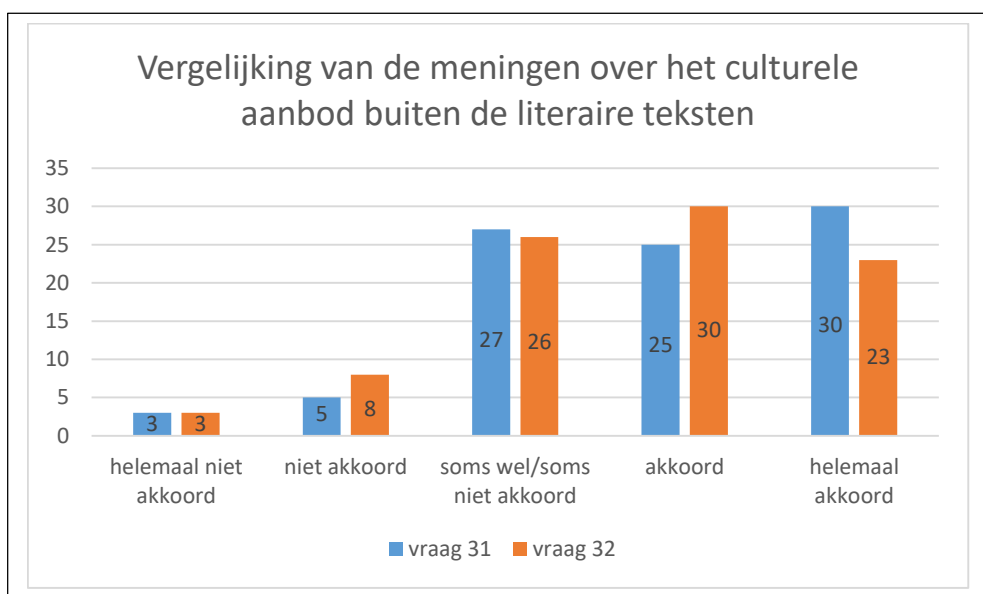
Wat onmiddellijk zichtbaar wordt, is dat eenzelfde tendens zowel bij de ervaring als bij de verwachting van de leerlingen tevoorschijn komt. De meeste leerlingen hebben voor de antwoorden ‘soms wel/soms niet akkoord’ en ‘akkoord’ gekozen. Opmerkelijk is het dat dit percentage met ongeveer 69% van de leerlingen voor beide vragen samenvalt (n= 62). Dan volgt het minder frequente antwoord ‘helemaal akkoord’. De minst gekozen antwoorden zijn ‘niet akkoord’ en ‘helemaal niet akkoord’.

Wat verschillend is, is dat de leerlingen vaker akkoord gaan met vraag 30 dan met vraag 29. Anders geformuleerd, de leerlingen verwachten meer culturele elementen uit literaire teksten te leren dan wat ze al hebben ervaren. Opnieuw zijn de resultaten van de verwachtingen positiever wat het culturele aanbod betreft dan de resultaten van de ervaringen waar het antwoord ‘soms wel/soms niet akkoord’ het meest gekozen is.

Samengevat liggen de meeste antwoorden tussen een gemengd gevoel en het akkoord gaan. Over de concrete ervaringen lijken de leerlingen meer een gemengd gevoel te hebben ten opzichte van het leren van culturele elementen. Een groot deel van de leerlingen duidt ook aan dat ze wel culturele elementen uit de tekst hebben geleerd. Ik constateer dat de verwachtingen van de leerlingen dan weer positiever zijn: een groot deel van hen verwacht om culturele elementen door middel van literaire werken te leren. Als de meningen niet positief zijn, dan zijn ze vooral neutraal.

4.2.5.3. *Vraag 31: Donne ton avis sur cette proposition concernant le cours de néerlandais: j'ai appris des éléments culturels en-dehors de textes littéraires en vraag 32 : Donne ton avis sur cette proposition concernant le cours de néerlandais: j'aimerais apprendre des éléments culturels en-dehors des textes littéraires.*

Bij deze vragen wordt er naar het culturele aanbod buiten de literaire teksten gekeken.



Figuur 24: vergelijking van de meningen over het culturele aanbod buiten de literaire teksten (n= 90)

Zoals bij de analyse van de vorige twee vragen, kunnen we eenzelfde tendens observeren zowel voor de ervaring als voor de verwachting van de leerlingen: de meeste leerlingen hebben voor ‘soms wel/soms niet akkoord’, ‘akkoord’ en ‘helemaal akkoord’ gekozen. Zowel bij de ervaring als bij de verwachting lijken de leerlingen (helemaal) akkoord te gaan dat ze culturele elementen buiten literaire teksten hebben geleerd (55 leerlingen) en dat ze graag culturele elementen buiten de literaire teksten zouden leren (53 leerlingen). Verschillend is dat ‘helemaal akkoord’ het meest gegeven antwoord bij vraag 31 is, terwijl ‘akkoord’ het meest gegeven

antwoord bij vraag 32 is. Deze kleine nuance is moeilijk te interpreteren zonder diepte-interviews.

Dan volgt het antwoord ‘soms wel/soms niet akkoord’ voor beide vragen met respectievelijk 27 en 26 leerlingen. Deze ongeveer dertig procent van de leerlingen zijn er dus niet van overtuigd dat ze culturele elementen buiten literaire teksten hebben geleerd of tenminste geven ze weer dat dit culturele aanbod afhankelijk is van de lessituatie (‘soms wel/soms niet’). Eveneens ongeveer dertig procent van de leerlingen zou er niet van overtuigd zijn dat ze graag culturele elementen buiten literaire teksten zouden leren en/of dat ze dit culturele aanbod graag afhankelijk van de situatie zouden krijgen (‘soms wel/soms niet’).

Interessant is de vergelijking tussen de resultaten van de laatste vier vragen, waaruit resulteert dat de leerlingen meer culturele elementen lijken te hebben geleerd buiten literaire teksten dan door literaire teksten. Verder zouden ze liever culturele elementen leren buiten de literaire teksten dan met literaire teksten. De leerlingen die aan mijn enquête deelnamen bevestigen dat literaire teksten niet de enige bronnen zijn om cultuur in de les aan te bieden.

V. Lessenreeks: beschrijving en resultaten

In dit stuk van de scriptie wordt de lessenreeks beschreven en worden de resultaten van de vragenlijsten geanalyseerd. Eerst wordt de keuze voor de literaire tekst onderbouwd. Vervolgens wordt de lessenreeks in detail uitgelegd. De analyse van de resultaten van de vragenlijsten volgen daarop. Dit stuk wordt met een korte paragraaf over mijn eigen ervaring en indruk tijdens de lessen afgerond.

5.1. Keuze literaire tekst

De gekozen tekst voor de opgebouwde lessenreeks is een gedicht van Rodaan Al Galidi uit zijn driedelige dichtbundel *De herfst van Zorro* die in 2006 verschenen is en die genomineerd werd voor de VSB Poëzieprijs in 2007. Het gekozen gedicht *Op een nacht in zijn herfst opende Zorro de koelkast* vertelt het verhaal van Zorro, die de vla in zijn koelkast op een nacht aanspreekt met een liedje. Om meerdere redenen heb ik voor dit gedicht gekozen.

Ten eerste is het genre van het literaire werk belangrijk. De gekozen tekst is een gedicht. Dit genre behoort zeer duidelijk tot de literaire genres, wat een voorwaarde voor deze scriptie is (een lessenreeks op basis van een literaire tekst). Poëzie wordt vaak gezien als één van de hoogste genres van literatuur. Toch is deze elitaire opvatting aan verandering toe. Volgens Kila Van der Starre (2017:16) beschouwen de meeste Nederlanders poëzie juist als ‘een sociaal fenomeen dat collectief ervaren wordt en een functie vervult in het sociale leven en in het privéleven. Dit laat zien dat poëzie geen “elitaire kunstuiting” of “een niche” is, maar juist een wijdverspreide kunst- en cultuurvorm.’ (Van der Starre, 2017: 16).

Ik heb opzettelijk voor dit genre gekozen, omdat we nait de theorie (zie 2.2.3.2.B.b. *Het genre*) en de resultaten van de online-enquête (zie 4.2. *Analyse van de resultaten van de online-enquête*) kunnen constateren dat dit genre verre van populair is in het NVT-onderwijs. Zodat de lessenreeks uitdagend wordt, heb ik ervoor gekozen om Nederlandstalige poëzie te behandelen. Dit genre roept ook emoties op, een ander voordeel van poëzie. Volgens Van der Starre ‘is de hoofdreden dat mensen ervoor kiezen om poëzie te ervaren om geraakt te worden’[sic] (Van der Starre, 2017: 22). Omdat het oproepen van emoties bij de doelstellingen van het literatuur- en cultuuronderwijs hoort (zie *Professeur de langue, passeur de culture*), is het aangeraden om hierop verder te werken.

Ten tweede vervult dit gedicht meerdere doelstellingen van het literatuuronderwijs (zie 2.2.5. *Waarom?*). Eerst en vooral kan deze tekst leesplezier bij de leerlingen oproepen. Omdat leerlingen vanzelfsprekend van smaak verschillen wat hun lectuurkeuzes betreft, is het best

moeilijk een tekst te kiezen die bij alle leerlingen plezier zal opwekken. Om aan dit criterium te proberen voldoen, heb ik dus voor een tekst gekozen die uit het boek *Woorden temmen: 24 uur in het licht* van Kila & Babsie komt, dat juist geschreven werd om de lezers te ontspannen en te amuseren. Dit boek van Kila & Babsie heeft als doel om iedereen poëzie op een toegankelijke manier te laten ervaren. De auteurs willen tonen dat ‘gedichten ook licht, fijn, leuk, grappig, ontroerend en verfrissend [kunnen] zijn’ [sic] (Kila & Babsie, 2018: 3). Het boek is op een bijzondere manier opgebouwd: één gedicht voor elk uur van de dag gekoppeld aan een locatie. Bij elk gedicht komen verschillende oefeningen voor om de lezers het gedicht te laten ontdekken en zelfstandig over het gedicht na te denken. Deze oefeningen zijn ludiek om het idee van plezier niet te verliezen. Het meten van het plezier bij de lezers is ingewikkeld, wat zelfs tot de kritische vraag leidt of het plezier überhaupt moeten meten. Dit plezier wordt nochtans in deze scriptie gemeten met een vraag in de laatste vragenlijst, namelijk ‘Je prends du plaisir à lire de la poésie’. Daarnaast vervult dit gedicht de tweede doelstelling (ontwikkeling van de taalvaardigheid). Dankzij zijn bijzondere vorm vestigt dit gedicht de aandacht op de taal. De ontwikkeling van de literaire vaardigheid kan ook met dit werk worden bereikt. Doordat deze tekst veel vrije rijm bevat en dat de tekst een hybride karakter heeft (mix met een narratief gedeelte), laat dit gedicht toe om de kenmerken van de poëzie met de leerlingen te bespreken. Omdat de tekst authentiek is, kan die ook waarschijnlijk motiverend zijn (zie 2.2.5.5. *Motiverend lesmateriaal*). De laatste doelstelling, de individuele ontplooiing en maatschappelijke bewustwording, kan tevens met dit gedicht nagestreefd worden. De hoofdthema’s, de eenzaamheid en de vriendschap, zijn hedendaagse thema’s, die de leerlingen zeker kunnen aanspreken en die zeer uitgebreid kunnen worden besproken. Hoewel alle doelstellingen met dit gedicht kunnen worden geoefend, behoren ze niet tot het doel van deze scriptie. Met uitzondering van de emoties en het leesplezier vallen alle doelstellingen dus buiten beschouwing tijdens de lessenreeks en de vragenlijsten.

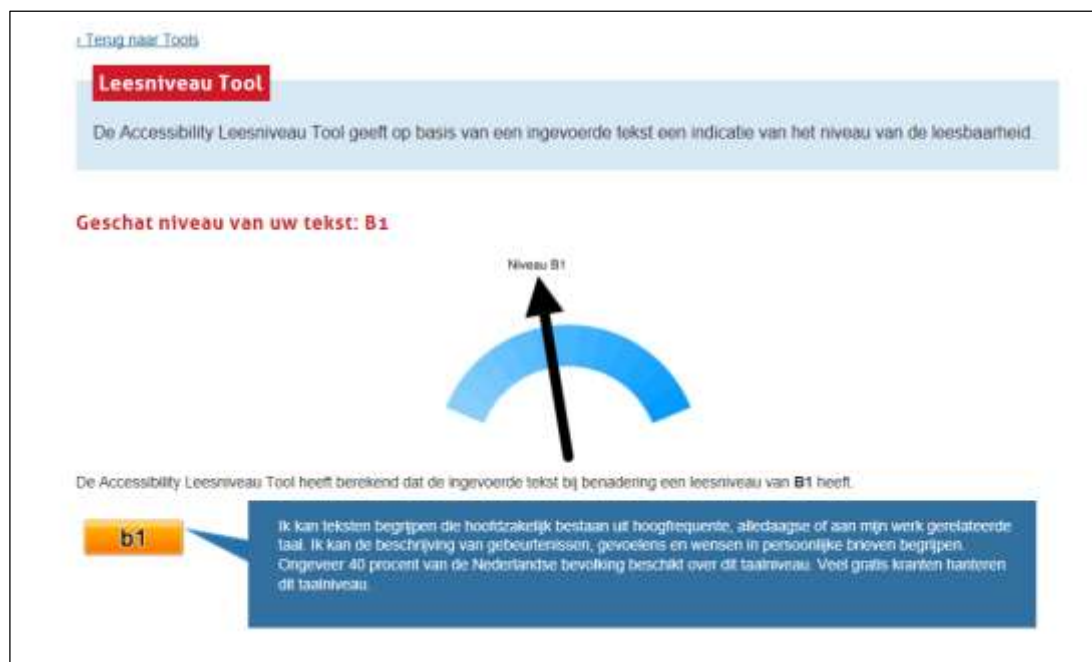
Ten derde bevat de tekst culturele elementen die tijdens de les behandeld kunnen worden. Hoewel het essentieel is dat het vertrekpunt van de lessenreeks een literaire tekst is, is het van groot belang dat de tekst gebruikt kan worden om culturele elementen aan de leerlingen zichtbaar te maken, aangezien mijn scriptie net deze culturele meerwaarde van het gebruik van literatuur thematiseert. Het past bovendien bij de laatste doelstelling van het literatuuronderwijs (zie 2.2.5.4. *Cultuuroverdracht*). Zoals reeds gespecificeerd (zie 2.3.3. *Wat?*), bestaan er veel culturele aspecten die in een les kunnen worden behandeld. Ik heb ervoor gekozen om met dit gedicht de nadruk te leggen op de informatieve en de emotionele functies van cultuur. Anders

gezegd, ik heb dit gedicht gekozen zodat het emotie bij de leerlingen kan aanwakkeren (emotionele functie) en omdat het gedicht inhoudelijk culturele realia aanreikt (informatieve functie). De distantiëring ten opzichte van de eigen beeldvorming (identificeren en bespreken van stereotypes, zelfperceptie en perceptie van de ander) is tijdens de lessenreeks bij sommige oefeningen aanwezig, maar staat niet centraal bij de tekstkeuze. We verwachten van het genre (gedicht) en van de thema's (eenzaamheid en vriendschap) dat dit gedicht bij de leerlingen emoties gaat oproepen. Dit wordt onderzocht met de laatste vraag op vragenlijst 'As-tu ressenti des émotions lors de ce cours? Si oui, lesquelles?'. Zoals al opgemerkt, komt deze emotionele functie zowel bij het literatuur- als bij het cultuuronderwijs voor.

Alles rond het begrip emotie is vrij subjectief. Daarom heb ik daarnaast enkele concrete culturele elementen nodig die gemakkelijker meetbaar zijn, die de 'culturele realia' genoemd worden (zie 2.3.3. *Wat?*). Ze zijn bijzonder interessant en vervullen de informatieve functie. Omdat leerlingen vaak nieuwsgierig zijn naar nieuwe informatie, is het werken met deze elementen vermoedelijk een andere motivatiebron voor de leerlingen. De tekst van Al Galidi bevat verschillende culturele realia. Dit gedicht behandelt 'de Nederlandse cultuur' (Teekens, 2007) op een specifieke manier. Onder andere de culturele realia 'vla' en het personage 'Zorro' wordt gebruikt. Op basis daarvan heb ik meer culturele realia over Nederlandse eetgewoontes en Nederlandse poëzie aan de leerlingen tijdens de lessen kunnen doorgeven. Daarenboven heb ik het leven van de auteur heel kort behandeld.

Ten vierde past de moeilijkheidsgraad van de tekst bij het niveau van het doelpubliek. Volgens het nieuwe leerplan van de Segec (Segec, 2018: 23) moeten de leerlingen een B1+-niveau voor alle vaardigheden, zelfs een B2- niveau voor de leesvaardigheid bereiken. De tekst die ik gekozen heb, moet aan deze voorwaarde voldoen. Een aspect dat de moeilijkheidsgraad van een tekst kan bepalen, is het woordniveau. Om dit niveau te bepalen, heb ik de website *Accessibility.nl*³ gebruikt, dat het niveau van de woorden in de literaire tekst volgens de *ERK*-schaal bepaalt. Volgens deze website behoren de woorden van het gedicht van Al Galidi tot een B1-niveau. Dat de woorden van dit gedicht eenvoudig zijn, is op het eerste gezicht opvallend en is één van de redenen waarom ik voor dit gedicht gekozen heb. Omdat poëzie dikwijls als moeilijk wordt beschouwd, vond ik het belangrijk om een tekst te kiezen die gebruikmaakt van een eenvoudige woordenschat.

³ <https://www.accessibility.nl/kennisbank/tools/leesniveau-tool>



Figuur 25: geschat niveau van het gedicht

Naast het woordniveau zijn er ook andere aspecten die de moeilijkheidsgraad van een tekst kunnen bepalen: de zinsbouw, de zinslengte, de afstand tussen de lezer en de tekst, de tekstsoort en het lees/luisterdoel (Sara Jonkers, 2017-2018). Opnieuw passen deze aspecten van het gekozen gedicht bij het niveau van het doelpubliek. De zinnen zijn kort en bondig. Hun structuren zijn gemakkelijk te begrijpen, hoewel ze moeilijk zelf te produceren zijn (bv.: ‘komend van het land van de melk...’). Het verhaallijn van de tekst is eenvoudig (Zorro spreekt de vla aan) en de thema’s van eenzaamheid en vriendschap kunnen de leerlingen interesseren. De elementen die een afstand tussen de lezer en de tekst zouden kunnen creëren zoals culturele realia, worden in detail besproken en behandeld tijdens de lessen. De tekstsoort poëzie wordt vaak als ingewikkeld beoordeeld door bijvoorbeeld de vele impliciete betekenissen van de woorden en zinnen. Om dit aspect passend bij het niveau van de leerlingen te maken, worden de betekenissen geleidelijk aan opgebouwd via discussies tijdens de lessen. De vragen bij de luister- en de lees oefening worden ook op zo’n manier gesteld dat ze met het niveau van de leerlingen overeenkomen. Meer informatie over deze aanpassingen worden in de beschrijving van de lessenreeks gegeven (zie 5.2. *Beschrijving lessenreeks*). Kortom, de moeilijkheidsgraad past bij het niveau van de leerlingen uit het zesde leerjaar van het secundair onderwijs. De moeilijke tekstelementen worden aangepast aan het juiste niveau.

Er zijn nog andere aspecten van de tekst van Rodaan Al Galidi die ervoor hebben gezorgd dat ik voor deze tekst heb gekozen. Een eerste aspect is de lengte van de tekst. Omdat ik slechts twee lessen had, was het onmogelijk om een roman te behandelen. Een oplossing zou zijn dat ik alleen maar fragmenten van een roman zou behandelen, maar ik wilde liever een

volledig werk te bespreken. Stripverhalen worden frequent in lessen gebruikt voor hun toegankelijkheid (Wannyn, 2017: 77). Daarom vond ik dat poëzie een uitdagende en qua lengte geschikte tekstsoort zou zijn. Daarnaast is de tekst recent; de leerlingen hebben het gedicht waarschijnlijk nog niet behandeld. Dit gedicht wordt ook door Kila en Babsie gekozen als één van hun 24 lievelingsgedichten (Kila & Babsie, 2018: 3). Deze auteurs kunnen als autoriteit op het gebied van poëzie in didactiek beschouwd worden, wat mijn keuze rechtvaardigt. Wat nog interessant is aan dit gedicht, is de auteur en zijn leven: Rodaan Al Galidi is een vluchteling uit Zuid-Irak, die een tijdje in een asielcentrum heeft geleefd omdat hij de Nederlandse nationaliteit niet kon krijgen. Daar heeft hij als autodidact zelf het Nederlands geleerd en boeken geschreven. Hij heeft een paar prestigieuze prijzen gewonnen zoals de EL Hizjra-literatuurprijs en zijn publicaties werden meermaals genomineerd, bijvoorbeeld voor de VSB Poëzieprijs. Deze uitzonderlijke levensloop en het feit dat hij niet in zijn moedertaal schrijft, maakt de analyse van zijn teksten nog interessanter (zie bronnen in *Bijlage 8*). Bovendien wordt hij dikwijls geprezen ‘omdat hij het poëtenmilieu te verstoft en intellectueel vindt en de gewone man of vrouw wil aanspreken’ (Teekens, 2007). Dit verklaart waarom zijn gedichten voor het zesde leerjaar toegankelijk zijn. Een allerlaatste aspect dat minder te maken heeft met de tekst, maar met het boek waarin het gedicht staat, zijn de oefeningen, die samen met het gedicht worden aangeboden. Hoewel ik die niet letterlijk in mijn lessenreeks heb overgenomen, zijn deze oefeningen een goede inspiratiebron voor het didactische gebruik van poëzie.

5.2. Beschrijving lessenreeks

5.2.1. Inspiratiebronnen

De tweede onderzoeksvraag (Hoe kunnen culturele elementen aangeboden worden in de les Nederlands als vreemde taal via een lessenreeks die vanuit een literaire tekst vertrekt?) wordt onderzocht op basis van een opgebouwde lessenreeks die aan leerlingen wordt gegeven en een vragenlijst die ze tweemaal invullen. Om deze lessenreeks op te bouwen, worden de theoretische elementen over de aanpak van het literatuur- en cultuuronderwijs gebruikt (zie 2.2.4. *Hoe?* en 2.3.7. *Hoe?*). Ze geven richtlijnen, ideeën en concrete voorbeelden over hoe literaire teksten kunnen worden onderwezen om cultuur aan te bieden. Specifiek voor poëzie is het leerplan WBE interessant, omdat dit leerplan twee Nederlandse gedichten, *Thuis* en *Weduwe* (2000b: 36 – 40), als voorbeeld geeft en ideeën opwerpen voor de opgebouwde lessenreeks (brainstorm rond termen, voorlezen, enz.). Daarnaast zijn leerboeken interessante en nuttige bronnen. Op basis van Wannyns scriptie (2017) heb ik kunnen bepalen dat twee leerboeken het poëzie vermelden (*Graag gedaan 6^{de}* en *Graag gedaan Plus 6^{de}*). Beide zijn bedoeld voor leerlingen van het laatste leerjaar, wat een bepaalde moeilijkheidsgraad lijkt te

impliceren. Omdat het doelpubliek van deze scriptie het zesde leerjaar is, kan de aanpak precies bij hen passen. Andere leerboeken zoals *De omgevallen boekenkast* en *Als ik jou. Poëzie voor anderstaligen* geven ook interessante manieren om gedichten te behandelen in de les. Al deze voorbeelden werden geraadpleegd voordat de lessenreeks werd opgebouwd. Interessant zou zijn geweest om deze voorbeelden nauwkeurig te beschrijven en kritisch te bekijken wat de keuze van het gedicht en de aanpak betreft, maar dit valt buiten de beschouwing van deze scriptie. Wat hier van belang is, is te zien hoe ik culturele elementen in een lessenreeks rond een literair werk heb aangeboden (zie 5.2.2. *Lessenreeks*) en of dit aanbod wel effectief is (zie 5.4. *Analyse van de resultaten van de vragenlijsten*).

5.2.2. Lessenreeks

5.2.2.1. Praktische informatie

De lessenreeks wordt opgesteld voor zesdejaars uit het ASO-onderwijs. Het hoofdthema en de leerstof is een gedicht *Op een nacht in zijn herfst opende Zorro de koelkast*. De specifieke onderwerpen zijn de sfeer, de inhoud en de thema's van het gedicht bepalen, woordenschat van het gedicht bespreken, over stereotypes rond poëzie praten en zelf een gedicht schrijven.

De twee belangrijkste thematische velden die in de lessenreeks worden behandeld, zijn de vierde ('congés, loisirs, hobbies, intérêts, vie sociale et culturelle') en de tiende ('nourritures et boissons') vooral via de verschillende culturele realia en discussies voorzien tijdens de lessen. Woorden rond emoties en kleuren komen ook tijdens de twee lessen ter sprake.

We kunnen verschillende doelstellingen onderscheiden. Hier volgt een lijst:

- De leerlingen kunnen de sfeer uit een beluisterd gedicht halen.
- De leerlingen kunnen culturele realia halen uit een gelezen gedicht.
- De leerlingen kunnen de belangrijke informatie halen, gebruiken en samenvatten uit een gelezen gedicht.
- De leerlingen kunnen belangrijke informatie halen, gebruiken en samenvatten uit een geschreven tekst.
- De leerlingen kunnen hun emoties en hun mening uitdrukken.
- De leerlingen kunnen hun vooroordelen rond poëzie uitdrukken en bespreken.
- De leerlingen kunnen zelf een gedicht schrijven met de hulp van een model.
- De leerlingen kunnen de woordenschat omtrent 'eten' en 'emoties' correct gebruiken.

Als we naar de doelstellingen van het literatuuronderwijs kijken, dan probeert deze lessenreeks ook om overeenkomstig verschillende doelstellingen te bereiken, namelijk het leesplezier, de cultuuroverdracht en de motivatie. In mindere mate worden ook de

woordenschatuitbreiding en/of ontwikkeling van de taalvaardigheden en de maatschappelijke bewustwording behandeld, maar niet in de vragenlijst geëvalueerd.

Daarvoor heb ik in het leerplan van Segec (2018) als referentie voor de opbouw van de lessenreeks bekeken. In wat volgt, worden een paar belangrijke referentiepunten voor deze lessenreeks geciteerd.

A. Cultuur

- *P. 11 : Voici quelques domaines parmi d'autres où la culture peut être intégrée dans l'exercice des cinq compétences.*
 - *La vie quotidienne : les repas, leurs horaires, la cuisine, les usages à table, les bars, les habitudes de travail, les loisirs, les divertissements, les sorties (et leurs concepts propres : passeggiata, tea-time, maatjes ...)*
 - *Les éléments sociaux : les relations entre personnes, en famille, entre générations entre personnes de sexe différent, la conversation, les manières de s'adresser aux gens, ainsi que d'autres problèmes sociaux, le travail, l'emploi, les niveaux de vie, la structure sociale, le logement, l'individualisme, le rôle de la femme ...*
 - *L'art : la littérature, le cinéma, la peinture, la « Culture » au sens traditionnel, mais aussi la chanson populaire et les arts dits «mineurs»*

B. Luistervaardigheid

- *P. 42-43 : compréhension à l'audition : niveau B1- et B1+ : Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B1, l'élève devra être capable de comprendre les éléments pertinents globaux et de détail*
 - fd'un message oral répondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ;*
 - fpour (s')informer et/ou (faire) agir et/ ou comprendre des opinions et/ou des sentiments ;*
 - fdans des situations qui font sens pour l'élève ; fsur la base des différents types de documents suivants, éventuellement combinés*

C. Spreekvaardigheid met interactie

- *P. 47– 49: expression orale en interaction : niveau B1- et B1+ : Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B1, l'élève devra être capable de produire, en interaction, un message oral*
 - frépondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ;*
 - fpour (s')informer et/ou (faire) agir et/ ou exprimer des opinions et/ou des sentiments ;*
 - fdans des situations qui font sens pour l'élève ;*
 - fsur la base des différents types de productions suivants, éventuellement combinés*

NB : vie sociale et culturelle – pour exprimer des sentiments – pour échanger des opinions, argumenter

D. Leesvaardigheid

- *P. 54 – 55 : compréhension à la lecture : niveau B2- : Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B2-, l'élève devra être capable de comprendre les éléments pertinents de détail ainsi que le sens global d'un message écrit assez long
frépondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ;
fpour (s')informer et/ou (faire) agir et/ ou comprendre des opinions et/ou des sentiments ;
fdans des situations qui font sens pour l'élève ;
fsur la base des différents types de textes suivants, éventuellement combinés
NB : vie sociale, sociétale et culturelle – voorbeelden : 'texte littéraire contemporain'*

E. Schrijfvaardigheid

- *P. 52 – 53: expression écrite: niveau B1- et B1+ : Pour rencontrer les attendus au terme du niveau B1, l'élève devra être capable de produire un message écrit articulé simplement
frépondant aux caractéristiques générales du niveau listées dans le tableau figurant ci-contre ;
fpour (s')informer et/ou (faire) agir et/ ou exprimer des opinions et/ou des sentiments ;
fdans des situations qui font sens pour l'élève ;
fsur la base des différents types de productions suivants, éventuellement combinés
NB : vie sociale et culturelle – voorbeelden : er is sprake van een sprookje (maar niet van een gedicht)*

5.2.2.2. *Algemene commentaren*

Tijdens twee lesuren behandel ik het gedicht van Rodaan Al Galidi *Op een nacht in zijn herfst opende Zorro de koelkast* uit *De herfst van Zorro* (2006). Omdat ik (a) de voorkennis van de leerlingen met betrekking tot analyse van literaire teksten niet ken en (b) slechts twee lesuren heb om een gedicht te behandelen, heb ik beslist om geen literaire concepten expliciet en duidelijk te behandelen tijdens deze twee lesuren. Ik leg de nadruk meer op de inhoud en de boodschap van het gedicht en op de emoties en/of het effect dat dit gedicht bij de leerlingen zou kunnen oproepen.

Qua aanpak kunnen we dan spreken van een sociologische benadering (leren kritisch naar de maatschappij te kijken, maatschappelijke bewustwording), vooral via de verschillende vragen die aanzetten tot discussies over verschillende thema's zoals eenzaamheid, vriendschap

en stereotypes, en van een lezersgerichte aanpak met de nadruk op het effect en de emoties, vooral tijdens de luisteroefening. De vragen bij de leesoefening dienen als basis voor de sociologische benadering, maar hebben tevens als doel om de nadruk op de culturele elementen te leggen. Zoals in Pols & Groenendijk (2009) voorgesteld, laat de combinatie van de lezersgerichte aanpak en de sociologische aanpak toe om de sociale context aan te halen. Aangezien er in het leerplan sprake is van een 'compétence socioculturelle' (Segec, 2000), interpreteer ik deze sociale context als deel van de cultuur. Met andere woorden, het gedicht van Rodaan Al Galidi bevat expliciete culturele elementen zoals 'vla' en 'Zorro' die we 'culturele realia' noemen, maar gaat ook over een maatschappelijk thema 'de eenzaamheid en de vriendschap'. De discussie rond deze thema's brengt de leerlingen tot een maatschappelijke bewustwording en een betere kennis van de context waarin ze leven. Deze maatschappelijke bewustwording kan als één van aspecten van de culturele ontwikkeling gezien worden (zie 2.2.5. *Waarom?*), maar wordt om praktische redenen niet expliciet in de vragenlijsten geëvalueerd. Daarnaast is het de bedoeling dat de leerlingen plezier beleven als ze het gedicht lezen/beluisteren. Omdat iedereen uniek is en plezier een subjectieve ervaring is, kan het leesplezier van een gedicht moeilijk gemeten worden. Toch beweren Pols & Groenendijk (2009) dat teksten met sociale context, ver van de vertrouwde omgeving van de leerlingen, het leesplezier van de jongeren verminderen. Daarom heb ik voor een gedicht gekozen dat thema's beschrijft die precies bij hen kunnen passen ('eenzaamheid', 'vriendschap') en meer aansluiten aan hun eigen sociale context.

Ik heb gekozen voor een werkvorm, die de leerlingen zoveel mogelijk zelf actief aan het werk zetten. Het is op deze manier niet de bedoeling dat ik mijn analyse van het gedicht aan de leerlingen opleg, integendeel, ik streef na dat de leerlingen tot hun eigen analyse van het gedicht komen met de hulp van gerichte vragen (luister- en leesoefening). Dat de analyse en interpretatie van een gedicht vooral persoonlijk is, wordt verschillende keren tijdens de twee lessen benadrukt. Dit heeft als gevolg dat leerlingen meer hun eigen ideeën durven te uiten en dat interessante discussies ontstaan uit tegenovergestelde meningen. Zeker volgt deze lessenreeks ook de basische didactische criteria, namelijk het feit dat we van receptieve naar productieve vaardigheden overgaan, dat de verschillende activiteiten ingeleid worden via brainstorm/discussie/... om de voorkennis te activeren, dat elke vaardigheid verschillende stappen bevat, enz.

Het principe achter deze lessenreeks is de kennismaking van jongeren met literaire teksten naast de meer klassieke tekstgenres zoals nieuwsberichten. Omdat ik hier twee uren aan

leerlingen lesgeef die ik niet ken, blijft het behandelen van literaire teksten iets apart, iets dat naast de gewone Nederlandse lessen bestaat. Idealiter zou zijn om dit gedicht in een grotere lessenreeks met verwante thema's te integreren. Ik denk bijvoorbeeld aan het eten (voor de woordenschat rond eten) en/of aan relatie met anderen (voor de bespreking rond 'eenzaamheid' en 'vriendschap').

5.2.2.3. *Korte analyse van het gedicht*

In de leerkrachtenbladen van de lessenreeks (zie *Bijlage 5: lessenreeks: leerkrachtenblad*) zijn de mogelijke antwoorden bij elke vraag van de oefeningen van de lessenreeks terug te vinden. Deze antwoorden geven een idee van de richting van mijn persoonlijke interpretatie van het gedicht. Voordat ik meer informatie over deze interpretatie geef, wil ik absoluut benadrukken dat deze interpretatie van het gedicht persoonlijk is. De lijsten van antwoorden zijn dus niet exhaustief. Andere interpretaties zijn eerder tijdens de lessen opgekomen.

In mijn ogen gaat dit gedicht vooral over de thema's van eenzaamheid en vriendschap. Dit wordt bevestigd door het hoge aantal woorden aanwezig in de tekst die bij beide concepten horen. De strijd tussen positieve en negatieve gevoelens valt ook constant in dit gedicht op te merken. De beginsituatie die in het narratieve gedeelte wordt beschreven, drukt vooral de eenzaamheid uit. Zorro voelt zich eenzaam en als gevolg hiervan beslist hij om tegen een vla in zijn koelkast te praten. Volgens Zorro voelt de vla zich ook eenzaam. Nochtans ervaart Zorro zijn eenzaamheid als erger dan die van de vla. Volgens hem kan hij die eenzaamheid niet ontsnappen. Dit gevoel van eenzaamheid is niet het enige gemeenschappelijke element tussen Zorro en de vla. Als we verder gaan met de lectuur van het gedicht, begrijpen we dat ze veel kenmerken delen en dat een soort vriendschap tussen hen zou kunnen ontstaan. Dit gedicht thematiseert volgens mij de vriendschap die uit de eenzaamheid van twee wezens ontstaat.

De keuze voor het bekende personage Zorro is zeker niet toevallig en brengt verschillende mogelijke interpretaties met zich mee. De eerste interpretatie hangt samen met de beschermer van Zorro, hij beschermt namelijk mensen. In dit gedicht beschermt hij de vla door te beslissen 'dat hij hem niet op zou eten' (Al Galidi, 2006). Eveneens is de identiteit van Zorro door niemand gekend. Zorro kan dus iedereen zijn. Dit leidt tot de tweede interpretatie. Iedereen zou het hoofdpersonage van dit gedicht kunnen zijn, iedereen kan zich op een moment zo eenzaam voelen dat hij/zij met voedsel praat. Als uitbreiding daarvan kunnen we zeggen dat dit gedicht universeel is, de thema's van eenzaamheid en vriendschap zijn immers universeel. Een laatste interpretatie is uit het leven van de auteur geïnspireerd. Zorro wordt met de zwarte ridder afkomstig uit Spanje geassocieerd. Zorro zou dus en migrant zijn die naar het land van de vla,

Nederland, zou zijn gekomen. Daar voelt hij zich bijzonder alleen. Dit gedicht zou dan zeer actueel zijn met als hoofdthema migratie. Andere interpretaties zijn zeker mogelijk en het is hier zeker niet de bedoeling om een nauwkeurige analyse en interpretatie van het gedicht te maken. Deze alinea heeft echter als doel mijn eigen interpretatie van het gedicht in kaart te brengen om beter de vragen en de antwoorden van de lessenreeks te begrijpen.

Dit gedicht werd gekozen omdat het culturele realia bevat. Ik leg de focus op twee figuren: Zorro en de vla. Het personage van Zorro is onderwerp van een oefening. Dit kan aanzetten tot de bespreking van andere personages. Dankzij de vla heb ik over typische Nederlandse eetgewoontes kunnen spreken. Andere culturele realia zoals beschuit met muisjes en stroopwafels worden vernoemd.

Wat de culturele elementen betreft, worden niet alleen deze culturele realia tijdens de les besproken, maar ook elementen rond literatuur. Op basis van dit gedicht heb ik met de leerlingen ook over enkele mogelijke kenmerken van de Nederlandse literatuur gesproken, onder andere de steeds vrijere vorm van het gedicht en het absurde, de humor en het speelse dat in het gedicht zitten (een vla aanspreken). Het heeft ook toegelaten om meer over het lezen van een gedicht in het algemeen te zeggen, namelijk het gebruik van metaforen, de aanwezigheid van verwijzingen, de nood om naar een impliciete betekenis te zoeken, de diversiteit aan interpretaties, enz.

5.2.2.4. Globaal verloop

In de tabel in de bijlage (zie *Bijlage 3: globaal verloop lessenreeks*) staat het globale verloop van de twee uren van mijn lessenreeks. Daarop staat een korte beschrijving van de verschillende lesfasen, de vaardigheden die bij elke lesfase worden betrokken, de werkvormen, het materiaal, de tijd die aan deze activiteiten wordt besteed en de doelstellingen die tijdens die lesfase worden geoefend.

De allereerste activiteit en de allerlaatste activiteit zijn dezelfde, namelijk de vragenlijst invullen. Op basis van deze vragenlijsten zal ik bepalen wat de ervaringen van de leerlingen met betrekking tot literatuur zijn, of ze iets cultureels uit de lessenreeks hebben geleerd en of ze van mening veranderd zijn over het lezen van literaire teksten. Deze vragenlijsten worden in detail besproken in het hoofdstuk 3.4.5. *Beschrijving vragenlijsten*.

De les begint met een korte inleiding waar de leerlingen woorden moeten associëren met de sleutelwoorden van de titel van het gedicht. Deze opgave heeft als doel de woordenschat en de voorkennis van de leerlingen te activeren. Dan wordt de tekst aan de leerlingen

voorgelezen. Er wordt hierna aan hen gevraagd om hun gevoelens uit te drukken via een woord, een kleur en een emotie. Deze activiteit van ongeveer 15 minuten heeft als doelstellingen het verwoorden van de sfeer van een beluisterd gedicht en het uitdrukken van emoties en een mening.

Daarna krijgen de leerlingen de tekst te lezen en antwoorden ze op verschillende vragen. Deze vragen worden in drie delen opgedeeld (zie 5.2.2.5. *Activiteit 4*). De leesvaardigheid laat toe om verschillende doelstellingen te oefenen, namelijk het zelfstandig achterhalen van de culturele realia, het selecteren, gebruiken en samenvatten van de belangrijke informatie uit een gelezen gedicht en het gebruiken van de woordenschat. Deze activiteit is het belangrijkste en neemt dus het meeste tijd in beslag.

Na deze activiteiten rond het gedicht zelf nemen we afstand van dit specifieke gedicht om over poëzie in het algemeen te spreken. Aan de hand van vragen en afbeeldingen worden een paar stereotypes rond poëzie besproken. De leerlingen worden aangezet om hun mening te geven.

De laatste activiteit is een schrijfvaardigheid. De leerlingen worden aangemoedigd om zelf een gedicht te schrijven. Deze activiteit wordt stapsgewijs opgebouwd. Om de lessenreeks af te ronden, hebben de leerlingen de mogelijkheid om hun tekst met de andere te delen.

5.2.2.5. *Gedetailleerde beschrijving*

Hier volgt een gedetailleerde beschrijving van de verschillende activiteiten van de lessenreeks. De lessenreeks kan worden teruggevonden in *Bijlage 4: lessenreeks: leerlingenblad*.

Activiteit 1: vragenlijst

Aangezien mijn scriptie over de culturele meerwaarde van het gebruik van literatuur in Nederlandse lessen gaat, moet ik meten of de leerlingen iets cultureels uit die lessen hebben geleerd. Om dat te meten, vullen de leerlingen een vragenlijst in. Omdat ik slechts 2 lessen geef, is het helemaal niet de bedoeling dat ik een lange vragenlijst aan de leerlingen geef. Deze vragenlijst is bijgevolg kort, maar probeert toch accuraat te peilen naar de ervaring en attitude van de leerlingen ten opzichte van literatuur, cultuur en naar kennisverwerving over de culturele elementen besproken tijdens de les.

Om de anonimiteit te respecteren, maar toch de vragenlijsten van het begin en van het einde te kunnen vergelijken, geef ik aan elke leerling een nummer dat ze op hun blad schrijven. Bovendien heb ik ervoor gekozen om recto-verso bladen aan de leerlingen te geven. Op de voorkant van de pagina staat de vragenlijst voor de lessenreeks en op de achterkant die van na

de lessenreeks. Er wordt aan de leerlingen gevraagd om niet naar de achterkant te kijken om te vermijden dat de vragen over het culturele aanbod van de lessenreeks de leerlingen zouden beïnvloeden tijdens de twee lessen. Als ze die van tevoren lezen, is het zeer waarschijnlijk dat ze meer aandacht aan deze elementen zouden schenken, wat het spontane leren zou verhinderen.

Activiteit 2: inleiding

Doelstelling: de leerlingen kunnen de woordenschat omtrent ‘eten’ en ‘emoties’ correct gebruiken.

Als inleiding krijgen de leerlingen de allereerste zin van het gedicht, ook de titel *Op een nacht in zijn herfst opende Zorro de koelkast* en wordt hen gevraagd om woorden te associëren met de woorden ‘nacht’, ‘herfst’ en ‘koelkast’. Het idee hier is om hun voorkennis over woorden rond deze thematische velden te activeren voordat ze naar het hele gedicht luisteren en dit lezen. ‘Zorro’ heb ik opzettelijk niet genomen. Ik verwacht dat de meeste leerlingen dit personage niet kennen, daarom zou het moeilijk zijn om associatiewoorden voor Zorro te vinden.

Ik heb opzettelijk gekozen geen discussie rond poëzie en literatuur te maken. Hoewel ze dit thema waarschijnlijk al uit de vragenlijst hebben kunnen afleiden, wil ik de activiteit beginnen zonder aan de leerlingen duidelijk te maken dat ze een literair werk gaan analyseren. Omdat ze vaak dit type activiteit als negatief ervaren (te moeilijk, enz.), wordt er vermeden dat ze de activiteit met negatieve veronderstellingen beginnen. Daarom heb ik ervoor gekozen om met een klassieke inleiding mijn lessenreeks te beginnen.

Activiteit 3: luisteroefening

Doelstellingen: de leerlingen kunnen de sfeer van een beluisterd gedicht achterhalen en de leerlingen kunnen hun emoties en hun mening uitdrukken.

Omdat ik de klassen waar ik mijn lessen ga geven nog niet kende toen ik de lessenreeks opbouwde, wist ik niet of ik een gemakkelijke toegang tot technologie zou hebben om naar een audiobestand en/of muziek te luisteren. Toch wil ik niet dat mijn lessenreeks saai wordt door alleen maar lees oefeningen als receptieve vaardigheid te maken. Daarom heb ik ervoor gekozen om zelf het gedicht aan de leerlingen voor te lezen. Dit idee komt uit het leerplan WBE waarin een voorbeeld van lessenreeks rond het gedicht *Weduwe* wordt gegeven. Als eerste activiteit van deze lessenreeks wordt het gedicht aan de leerlingen voorgelezen terwijl ze stil zitten en de ogen sluiten (Ministère de la Communauté Française, 2000b: 38). Deze werkvorm vind ik interessant. Er wordt vaak aan de leerlingen gevraagd om notities te nemen als ze naar een tekst

luisteren. Hier wordt er aan hen alleen maar gevraagd om naar de tekst te luisteren. De nadruk wordt vooral gelegd op wat ze voelen. Dit gaat gepaard met een functie van literatuur, namelijk emoties oproepen. Een manier om deze emoties op te roepen is het gedicht aan de leerlingen voor te lezen (Griffoen & Dasma, 1997: 348 – 349). Na het luisteren kiezen de leerlingen een woord, een kleur en een emotie die volgens hen het gedicht weerspiegelen. Dat bespreken ze met hun burens. Hier wordt er niet expliciet naar de inhoud van het gedicht gevraagd. Het idee is aan de leerlingen te tonen dat zulke teksten emoties kunnen oproepen en dat ze kunnen worden geluisterd voor het plezier en niet per se om de inhoud te bespreken.

Door de moeilijkheid en het genre van de tekst is er een risico dat de leerlingen afhaken als ze geen tekstdrager voor ogen hebben. Daarom stel ik geen inhoudsvragen. Ik wil aan de leerlingen tonen dat poëzie ook performen is en de tekst uitgevoerd kan worden. Bovendien wil ik dat deze activiteit een luisteroefening blijft en geen leesoefening wordt.

Activiteit 4: leesoefening

Doelstellingen: de leerlingen kunnen culturele realia halen uit een gelezen gedicht, de leerlingen kunnen de belangrijke informatie halen, gebruiken en samenvatten uit een gelezen gedicht en de leerlingen kunnen de woordenschat omtrent ‘eten’ en ‘emoties’ correct gebruiken.

Nu dat ze de sfeer hebben kunnen bepalen, gaan de leerlingen rond de inhoud van het gedicht werken. Om dit te doen, krijgen ze het gedicht op papier en lezen ze het.

De vragen worden in drie verschillende delen opgedeeld. In DEEL A gaan de vragen over de culturele realia en de woordenschat. De vragen in DEEL B gaan over de inhoud en analyse van het gedicht. Voor DEEL C wordt naar persoonlijke meningen gevraagd. Elk deel bevat een andere werkvorm. Voor DEEL A bespreken de leerlingen de antwoorden per twee. Omdat de antwoorden over woordenschat en de precieze culturele realia gaan, verwacht ik dat de samenwerking tussen de leerlingen hen zou helpen om tot de juiste antwoorden te komen. Wat de analyse en de inhoud van het gedicht betreft, is een klassikale bespreking ideaal. Op die manier kan ik de leerlingen aanzetten tot meer nadenken en inzicht. Toch vind ik het essentieel dat de leerlingen eerst individueel aan het werk gaan om zeker te zijn dat iedereen meewerkt. Voor het laatste DEEL C is er sprake van persoonlijke meningen. Daarom vraag ik dat de leerlingen individueel aan het werk gaan. Een kleine bespreking brengt deze activiteit tot een einde.

Hier volgt een beschrijving van alle vragen:

DEEL A:

- Vraag 1 gaat over een van de culturele realia van de tekst, namelijk Zorro. In deze vraag krijgen de leerlingen twee afbeeldingen van Zorro waaruit ze de kenmerken van het personage proberen af te leiden. Er wordt hen gevraagd wie hij is, wat hij doet en wat zijn attributen zijn. Ik vraag hen ook of ze dit personage als een superheld beschouwen en of ze andere superhelden kennen.
- Vraag 2 gaat over de andere culturele realia, namelijk de vla. In deze oefening krijgen de leerlingen meerkeuzevragen over de vla. Omdat de leerlingen waarschijnlijk de realia nog niet kennen, heb ik ervoor gekozen dat ze per twee werken. Bovendien heb ik voor een werkvorm gekozen die eenvoudig is: de meerkeuzevragen. De derde deelvraag is een noemvraag. Het heeft als doel om de woordenschat van de leerlingen te activeren en uit te breiden. Alleen de laatste oefening over vla kan moeilijker lijken. In deze oefening krijgen de leerlingen vier afbeeldingen van typische producten uit Nederland en moeten ze die benoemen. Het zorgt voor een uitdaging voor de leerlingen die de andere vragen als te gemakkelijk zouden ervaren. Om hen te helpen, correspondeert het aantal streepjes met het aantal letters van het woord.
- Vraag 3 gaat over de woordenschat. De leerlingen moeten de betekenis van vijf woorden raden op basis van de context. Deze woorden maken deel uit van de thematische velden eten en emoties ('verrotten', 'een grote mond hebben', 'eenzaamheid', 'heimwee' en 'eeuwig'). Het zijn ook nieuwe woorden die qua niveau in het laatste jaar van het secundair onderwijs kunnen worden aangeleerd.
- Vraag 4 gaat over de woordenschat rond het thema emoties. Dankzij de context van de zin kunnen de leerlingen afleiden wat de twee mogelijke oorzaken van 'trillen' kunnen zijn en dan de betekenis van dit woord afleiden. Bij deze vraag wordt literatuur gebruikt als woordenschatuitbreiding (zie 2.2.5. *Waarom?*).

DEEL B: Voor dit deel van de leesoefening werken de leerlingen eerst individueel voor een paar minuten. Dan bespreken we klassikaal de antwoorden. Deze bespreking biedt de mogelijkheid om verder en dieper op het onderwerp in te gaan en om de leerlingen aan te moedigen tot verder nadenken. Daarnaast onderstreept deze vraag de bewering dat voor sommige vragen geen correcte antwoorden bestaan. Integendeel, er bestaan diverse mogelijke interpretaties en antwoorden. Daarom wil ik dat met de klas bespreken zodra iedereen de kans krijgt om zijn/haar eigen interpretatie van het gedicht te geven.

- Vraag 5: Tot nu toe werd er nog niet gezegd dat de leerlingen met een gedicht werken. Ik laat hen dat ontdekken. Het zal waarschijnlijk niet zo moeilijk zijn, aangezien ze al de tekst hebben gehoord hebben en de vorm van een gedicht (lay-out: segmentering) zo specifiek is. Deze vraag laat toe om over het vormelijke aspect van een gedicht te spreken, zeker tijdens de klassikale verbetering. Verder is deze vraag uitdagend en moeilijker door zijn hybride karakter. Het eerste gedeelte is een narratief gedeelte, zoals het begin van een verhaal. Dan volgt een lied in de vorm van een gedicht. Het gedicht van Al Galidi staat vormelijk ver af van het traditionele gedicht: geen eindrijm, verschillende lengte van strofen, enz. Dat is interessant te bespreken met de leerlingen.
- Vraag 6 gaat over de inhoud van het gedicht en meer bepaald het aanduiden van de spreker en van de gesprekspartner. In dit gedicht is het essentieel dat de leerlingen de twee ‘hoofdpersonages’ duidelijk in hun hoofd hebben om het hele gedicht te kunnen begrijpen, maar ook om het absurde van het gedicht te kunnen achterhalen: tegen een vla spreken.
- Vraag 7 gaat dieper in op het hoofdpersonage van Zorro. De leerlingen worden gevraagd waarom de dichter voor dit personage zou hebben gekozen. Er bestaan geen correcte antwoorden. Daarom verwacht ik een bespreking tussen de leerlingen.
- Vraag 8 gaat over de impliciete inhoud. De leerlingen worden gevraagd om een impliciete verwijzing naar een land te vinden die in een versregel van het gedicht staat: ‘komend van het land van de melk’. Om op die vraag correct te antwoorden, moeten de leerlingen de tekst wel kunnen begrijpen, maar ook moeten ze het concept ‘vla’ kennen. Om deze reden wordt deel A over de culturele realia verbeterd voordat de leerlingen deel B invullen. Het antwoord staat niet zwart op wit in de tekst, maar is impliciet. Als leerlingen in het 6^{de} jaar ASO verwacht ik dat ze in staat zijn om zo’n impliciete elementen te begrijpen. Tijdens de verbetering wordt de oorsprong van deze regel met de leerlingen besproken.
- Vraag 9 gaat opnieuw over de impliciete inhoud en het stijlfiguur van vergelijking. Het gedicht zit vol impliciete vergelijkingen. Ik vraag hier aan de leerlingen waarnaar de zin ‘ook ik zit in een koelkast’ zou verwijzen. Ik verwacht dat deze vraag een moeilijkere vraag is om te beantwoorden, maar een bespreking tussen de leerlingen kan dat zeker oplossen.
- Vraag 10 gaat over de inhoud van het gedicht. Ze moeten de emoties van het hoofdpersonage uitdrukken op basis van woorden in de tekst.

- Vraag 11 gaat over de vergelijking. Dit concept is bekend bij gedichten en wordt veel gebruikt in dit gedicht. De meest voorkomende vergelijking is die van de vla met de broer. Ik wil de leerlingen ervan bewust maken dat er een reden is voor deze vergelijking, namelijk dat er gemeenschappelijke elementen tussen de twee dingen bestaan die de vergelijking mogelijk maken. De leerlingen kijken zelf in het gedicht naar deze elementen.
- Vraag 12 bespreekt één van de mogelijke thema's van het gedicht, de vriendschap. Ik vraag aan de leerlingen wat dit gedicht over dit thema zegt. Om hen te begeleiden, analyseren we samen strofe per strofe.

DEEL C:

- Vraag 13: Eerst wou ik aan de leerlingen vragen om het hoofdthema van het gedicht volgens hen te noemen en dat te bewijzen (waarom). Toch impliceert deze vraag dat er één belangrijk thema in het gedicht staat, terwijl ik juist hen wil aantonen dat er een meerderheid aan interpretaties bestaat en dat een gedicht zegt wat jij wilt dat het zegt. Daarom heb ik ervoor gekozen om een vraag rond de emoties te stellen, wat helemaal bij een gedicht past. Ik vraag de leerlingen om aan te geven hoe ze zich voelen als ze dit gedicht lezen. Ik stel die vraag opzettelijk na de analyse. Na de luisteroefening heb ik aan de leerlingen al gevraagd hoe ze zich voelden. Het had dan geen zin om deze vraag alweer direct na de eerste leesronde te stellen. Ik vind het interessant om opnieuw naar hun emotie te peilen nadat we samen het gedicht in detail hebben bekeken. Ik geef de leerlingen twee minuten de tijd om aan een emotie te denken en om dat te kunnen bewijzen aan de hand van de tekst. De leerlingen schrijven hun emotie op een stuk papier en laten het stuk tonen. Ik vraag aan sommige van hen om het uit te leggen.

Via deze vragen werk ik met de verschillende aspecten van de analyse van een gedicht: de lezersreactie (bv: gevoelens uitdrukken), tekstbegrip (bv. vraag 6), de literaire begrippen (bv. vraag 5) en de interpretatie (bv. vraag 9) (Kwakernaak, 2015: 412). De maatschappelijke thema's van 'eenzaamheid' en 'vriendschap' worden ook via verschillende vragen behandeld. De literair-historische benadering wordt hier niet geïmplementeerd. De literaire begrippen zijn eveneens zeer oppervlakkig benaderd (vooral tijdens klasgesprekken). Alle vragen bieden de mogelijkheid aan om verschillende aspecten en elementen te bespreken (zie leerkrachtenblad in *Bijlage 5: lessenreeks: leerkrachtenblad*).

Activiteit 5: inleiding rond poëzie

Doelstellingen: de leerlingen kunnen hun emoties en hun mening uitdrukken en de leerlingen kunnen hun vooroordelen rond poëzie uitdrukken en bespreken.

Een manier om cultuur in de les te geven is, naast culturele realia, ook vooroordelen te behandelen en te bespreken. Tijdens deze discussie van een tiental minuten vraag ik de leerlingen naar hun vooroordelen over poëzie. Ze kunnen verschillende aspecten behandelen: de vooroordelen over de dichters, het publiek, de interesse, de moeilijkheidsgraad, enz.

Het idee achter deze activiteit is dat de leerlingen zoveel mogelijk op elkaars vooroordelen reageren en dat we tot een soort debat komen.

Deze bespreking laat ook toe om verschillende culturele elementen te behandelen: het leven van de auteur, De Nacht van de Poëzie, de veelvuldigheid van interpretaties, ... Afbeeldingen worden gebruikt indien nodig om de leerlingen te inspireren (zie *Bijlage 7: afbeeldingen*).

Activiteit 6: schrijfoefening

Doelstellingen: de leerlingen kunnen zelf een gedicht schrijven met de hulp van een model en de leerlingen kunnen de woordenschat omtrent ‘eten’ en ‘emoties’ correct gebruiken.

De les eindigt met een schrijfactiviteit. Deze activiteit begint met een citaat van V. Hugo waarin de stelling “poëzie zit in iedereen” verwerkt is.

Voor deze activiteit worden de leerlingen aangespoord om hun eigen gedicht te schrijven. Deze activiteit wordt geïnspireerd uit het boek van Kila & Babsie (2018). Zoals in het gedicht, kiezen de leerlingen voor één voorwerp dat in hun koelkast zit, voor de vergelijking met een familielid, voor een naam, een type relatie en een emotie (eenzaamheid, geluk, enz.). Op basis van deze keuze beslissen ze wat ze tegen dit voorwerp zouden zeggen en dan schrijven ze hun gedicht. Om met het schrijven van het gedicht te helpen, heb ik de activiteit in verschillende stappen verdeeld. In stap 1 kiezen de leerlingen voor een voorwerp uit de koelkast. Voor stap 2 vergelijken de leerlingen dit voorwerp met een familielid. Bij stap 3 kiezen de leerlingen hun eigen naam in het gedicht. Stap 4 heeft als doel om de relatie tussen de ik-figuur en het voorwerp te bepalen, maar ook de emotie(s) die de leerlingen willen uitdrukken. Daar geef ik een paar voorbeelden als inspiratiebron. De vijfde stap is een soort brainstorming: de leerlingen schrijven zoveel mogelijk woorden rond hun gekozen voorwerp, familielid, naam, relatie en emotie. Ze kunnen deze woorden dan gebruiken in hun gedicht. Vanaf stap 6 beginnen de leerlingen werkelijk te schrijven. Ze worden eerst gevraagd een

situatie te beschrijven (het narratieve gedeelte). Dan schrijven ze hun strofen (stap 7). Zodat het niet te veel tijd inneemt, is het essentieel dat ik de omvang van het gedicht bepaal, namelijk 3 strofen. Ik maak ook aan de leerlingen duidelijk dat ze het imperatief moeten gebruiken. Wat de inhoud betreft, geef ik hen een paar voorbeelden van wat ze in hun gedicht zouden kunnen schrijven.

Deze activiteit vraagt creativiteit, maar de leerlingen worden begeleid (gedicht van Rodaan als model, brainstorm, enz.). Ze worden ook aangemoedigd om de gedichten samen te bespreken om op deze manier meer ideeën op te doen.

Door gebrek aan tijd zal het onmogelijk zijn om elke leerling zijn/haar gedicht voor de klas te laten voorlezen. Als ik toch tijd heb, vraag ik aan een paar leerlingen om hun gedicht voor de klas te laten voordragen.

Een idee om deze zelfgeschreven gedichten verder te gebruiken, is een gedichtenbundel samen te stellen. Omdat ik hier slechts twee uren aan de leerlingen geef, is dit onmogelijk. Nochtans zou dit idee super zijn voor een langere lesperiode (bv. een schooljaar). Samen met de leerlingen kunnen we een bundel maken van verschillende soorten gedichten over verschillende thema's, die ze doorheen het jaar zelf zouden hebben geschreven. Aan het einde van het schooljaar sluiten we af met een boek met alle gedichten samen, waarop de leerlingen trots zullen zijn.

Activiteit 7: vragenlijst

De leerlingen vullen de vragenlijst in zodat ik die kan vergelijken met de test aan het begin van het eerste lesuur.

5.3. Proefpersonen

In totaal hebben 48 leerlingen de twee lessen gevolgd. Ze hebben allemaal het eerste deel van de vragenlijst ingevuld. Spijtig genoeg heeft één van deze leerlingen het tweede deel niet kunnen invullen, aangezien hij vroeger moest vertrekken. Het aantal respondenten is dus 48 voor de vragenlijst die voor de lessenreeks wordt ingevuld en 47 voor de vragenlijst die na de lessenreeks wordt ingevuld.

5.3.1. Drie scholen

De leerlingen die deze vragenlijsten hebben ingevuld komen uit drie verschillende scholen. De eerste school, Collège Saint-Pierre, ligt in Brussel. Deze school staat bekend om de hoge eisen die ze aan de leerlingen stelt. Een goed niveau van het Nederlands wordt van de leerlingen verwacht. Ze leggen bijvoorbeeld het examen van de CNAVT aan het einde van hun schooljaar

af. Bovendien hebben de meeste leerlingen al Nederlandse lessen in de basisschool gehad gezien de maatregelen van het Brusselse onderwijs. De tweede school is de Athénée Royal in Geldenaken. De leerlingen die de lessenreeks hebben gevolgd zitten in het immersieonderwijs. Ze krijgen Nederlandse lessen van een moedertaalspreker en volgen geschiedenis en aardrijkskunde in het Nederlands. De derde school, Collège Saint-Benoit, ligt in Maredsous. Deze middelbare school telt veel leerlingen uit het rijke sociale milieu. Door de locatie en hun milieu (mogelijkheid om in naar het buitenland te gaan studeren) lijken de meeste leerlingen geen echte interesse te tonen voor het Nederlands.

5.3.2. Geslacht

De steekproef bestaat uit 23 meisjes en 25 jongens.

5.3.3. Aantal jaren Nederlands

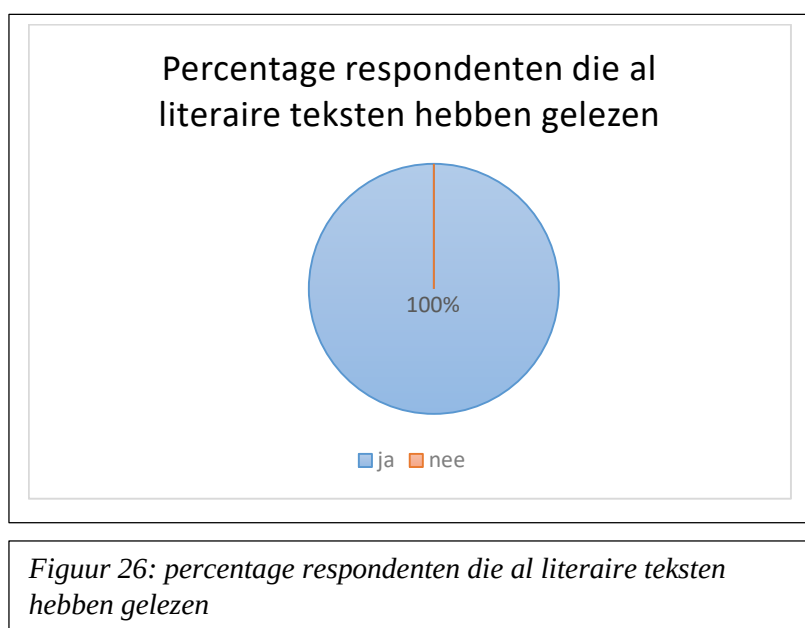
De meeste leerlingen volgen de NVT-lessen als hun eerste vreemde taal, aangezien de meerderheid al zes jaar Nederlands (37 leerlingen) heeft gevolgd. Tien leerlingen duiden aan dat ze het Nederlands al zeven jaar leren. Dit cijfer kan uitgelegd worden door het feit dat ze een jaar in hun secundair onderwijs zijn blijven zitten. Slechts één leerling volgt al vier jaar Nederlandse lessen, en dus als tweede vreemde taal. Omdat één leerling niet representatief is en omdat alle andere leerlingen ongeveer hetzelfde aantal jaren hebben aangeduid, heeft het geen zin om een analyse van een mogelijke invloed van deze factor voor de volgende vragen te maken.

5.4. Analyse van de resultaten van de vragenlijsten

5.4.1. Ervaring

Alle leerlingen hebben al ervaring met literaire teksten in hun NVT-lessen. Dit percentage van leerlingen die in contact met literatuur tijdens hun NVT-lessen kwamen, is bijzonder hoog en komt niet overeen met de al gevonden resultaten: 66% van de leerlingen volgens de online-enquête (zie 4.2.1.1. *Vraag 8*). Dit hoge percentage kan worden uitgelegd door de keuze van de klassen die gelijkaardig zijn. De lessen werden aan het einde van het schooljaar gegeven. Dit heeft als nadeel dat weinig leerkrachten de tijd aan twee extra lesuren konden besteden. Het heeft daarentegen als voordeel dat de leerkrachten die mij wel toestemming hebben gegeven, echte interesse voor dit onderwerp hebben. Als gevolg hiervan hebben ze waarschijnlijk al literaire teksten in hun lessen gebruikt, wat dit hoge percentage verklaart. Door gelijkaardige klassen te hebben gekozen, komen de resultaten tussen de verschillende klassen overeen. Een keuze voor andere klassen zou andere resultaten opleveren.

Deze bevinding laat toe om een algemene uitspraak over deze scriptie te maken. Het is best moeilijk om een algemeen percentage te maken of literaire teksten wel of niet behandeld worden, aangezien dit percentage heel verschillend lijkt te zijn afhankelijk van de leerkrachten en van de klassen. Dat er grote verschillen tussen de klassen zijn, wordt al door Wannyn ontdekt (Wannyn, 2017: 102). Als ze naar hun ervaring met literaire teksten vroeg, antwoordde ongeveer 72% van de leerlingen van het vijfde jaar dat ze al literaire teksten hebben gelezen, tegenover slechts 22,2% van de leerlingen van het zesde jaar. Dit benadrukt de bestaande verschillen tussen klassen in het gebruik van literaire teksten.



Over het aantal gelezen boeken duiden bijna alle leerlingen aan dat ze ongeveer één tot twee literaire werken per jaar bespreken. Als er naar de titels wordt gevraagd, is het niet verrassend dat precies dezelfde titels per klas worden gegeven. Hier volgt een lijst van de meest gegeven titels per school:

Collège Saint-Pierre
De Butlerknop
Huwelijksreis
Dolfijnenkind
Ben X
Het stenen Bruidsbed
Blond
De Fouten

War Horse De smaak van zijn stem Duet met valse noten Niets was alles wat hij zei De Aanslag Het verdriet van België Ten Oorlog Oorlogspaard De trein der traagheid Op zee Asterix en Obelix Lucky Luke Jommeke
Athénée Royale van Geldenaken
Het leven van een loser Black Oorlogswinter 11 september 2001 Kruistocht in spijkerbroek Suske & Wiske Van Gogh
Collège Saint-Benoit van Maredsous
Niets Roadmovie De Kooi De hond van Roosevelt De blauwe tunieken Blinker en het bag bag-juweel Kuifje

Tabel 5: lijst van gelezen literaire teksten per school

Uit de bovenstaande tabel wordt het duidelijk dat de meest gelezen literaire genres romans en stripverhalen zijn, met een overgrote meerderheid van romans. Dit komt overeen met de resultaten uit de online-enquête (vraag 11).

Ik merk op dat de romans vooral tot het genre jeugdboeken (*Niets, Het leven van een loser*) horen voor de Athénée Royale en voor de Collège Saint-Benoit, terwijl leerlingen uit Collège Saint-Pierre meer romans uit de literaire canon lezen (*De Butlerknop, De Aanslag*). Vanuit de theorie (zie 2.2.3.2.B.b. *Het genre*) impliceert het dat de leerlingen uit Collège Saint-Pierre een stap verder zijn dan de andere leerlingen, aangezien jeugdboeken als voorbereiding op de canon worden beschouwd (geciteerd in Wannyn, 2017: 28). Interviews met de leerkrachten zouden belangrijke informatie geven over de redenen waarom ze voor jeugdboeken en/of de canon hebben gekozen. De theorie formuleert al hypothesen (meer leesplezier bij jeugdboeken, elitair karakter van de canon), maar deze hypothesen kunnen hier niet worden bevestigd zonder de leerkrachten te interviewen. Interessant is daarnaast dat de leerlingen per klas helemaal andere literaire teksten lijken te hebben gelezen.

De stripverhalen die hier worden genoemd zijn vaak genoemde en populaire stripverhalen. Zoals bij de enquête wordt *Kuifje* genoemd. Daarnaast hebben we ook *Suske & Wiske, Jommeke, Astérix en Obélix, ...* Opnieuw lijken de klassen andere stripverhalen te hebben gelezen.

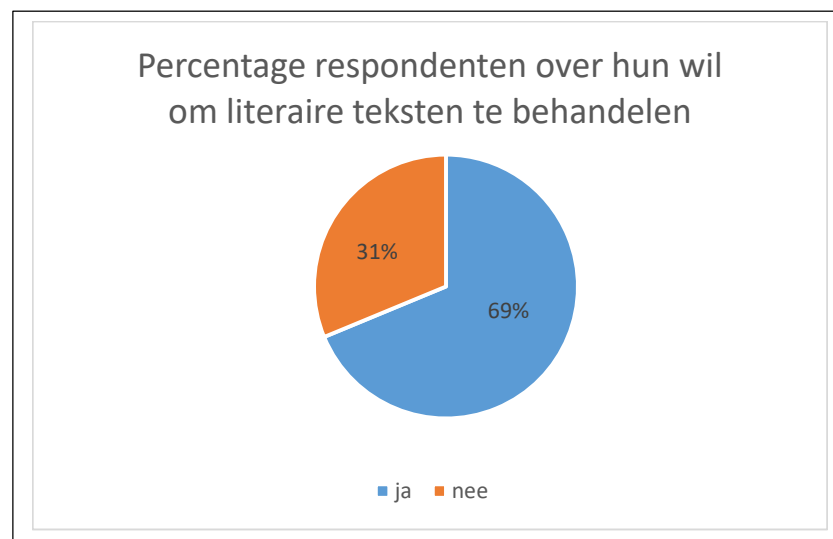
Niet alleen wat de leerlingen hebben geschreven moet worden geanalyseerd, maar ook wat niet als antwoord voorkomt. Zoals te verwachten uit de ervaring van de ondervraagde leerlingen van de online-enquêtes, worden helemaal geen gedichten genoemd. Op basis van de informele discussies met de leerkrachten kan ik zeggen dat deze afwezigheid vooral te maken heeft met het oordeel van de leerkrachten dat ze dit genre ongeschikt vinden voor hun leerlingen. Ze waren zelf sceptisch ten opzichte van de keuze van mijn tekst.

Samengevat, alle leerlingen die de lessenreeks hebben gevolgd hadden al ervaring met literaire teksten in hun NVT-lessen. Gemiddeld krijgen ze één tot twee werken per jaar te lezen. Romans en stripverhalen zijn de meest gebruikte genres. De klassen verschillen van elkaar op basis van het type romans gebruikt (jeugdboeken vs. canon) en van de gelezen titels. De leerlingen hebben geen enkele ervaring met poëzie.

5.4.2. Wil

Naast hun ervaring worden de leerlingen ook gevraagd naar hun wil om literaire teksten in NVT-lessen te behandelen.

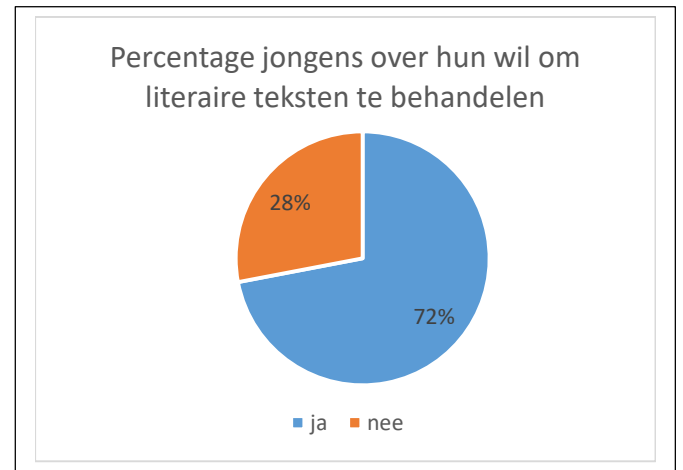
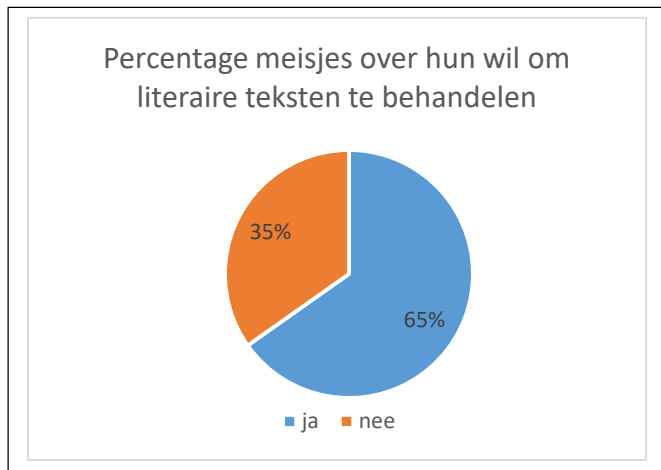
Hoewel alle leerlingen wel het lezen van literatuur hebben ervaren, hebben ze niet allemaal de wil om literaire werken te integreren in de les. Onder de respondenten heeft 69% van de leerlingen zin in het lezen van literatuur in NVT-lessen tegenover 31% die er helemaal geen zin in heeft. Dit betekent dat meer dan twee derde van de leerlingen positief staat ten opzichte van de integratie van literatuur in de les Nederlands. Dit positieve beeld moet toch genuanceerd worden door het feit dat bijna één derde van de leerlingen het gebruik van literaire teksten helemaal afwijst. Deze afwijzing kan niet worden uitgelegd door hun onbekendheid met literatuur, aangezien ze hiermee al kennis hebben gemaakt in NVT-lessen gebruik al hebben ervaren. Waarschijnlijk was deze ervaring voor hen niet overtuigend.



Figuur 27: percentage respondenten over hun wil om literaire teksten te behandelen

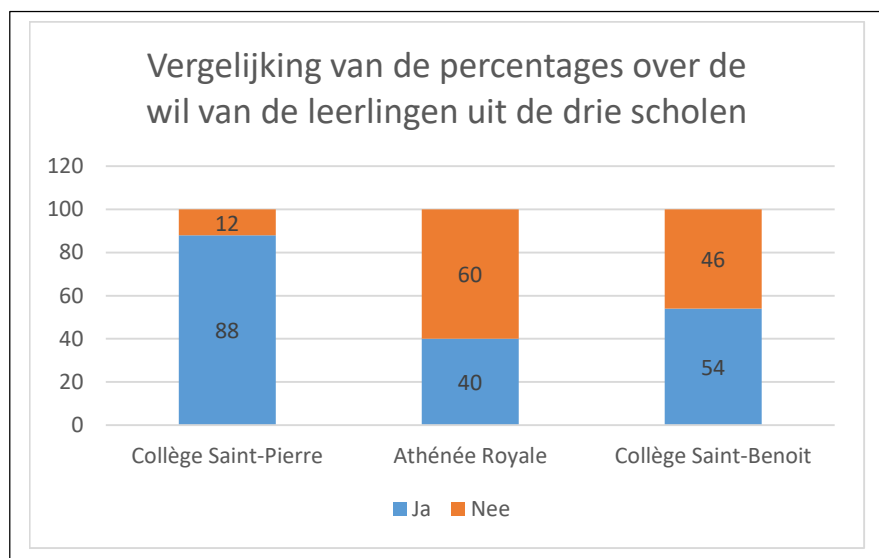
Omdat alle leerlingen al ervaring met literaire werken hebben gehad, heeft er geen zin om de invloed van de ervaring op hun wil te bekijken (er is geen vergelijking mogelijk). Wat wel mogelijk is, is te kijken of het geslacht van de leerlingen een invloed heeft op hun wil en of de leerlingen uit de verschillende scholen een ander gedrag vertonen.

Tussen het gedrag van de meisjes en van de jongens valt een klein verschil te observeren. 72% van de jongens zouden graag literaire werken in de les behandelen. Voor de meisjes daalt dit percentage tot 65%. Na statistische analyse wordt ontdekt dat dit verschil niet significant is ($p\text{-waarde} = 0,31 > 0,05$) en door toeval van mijn steekproef gemotiveerd moet worden.



Figuur 28: vergelijking van de percentages tussen meisjes en jongens over hun wil om literaire teksten te behandelen

De volgende figuur (29) geeft de verschillende gevonden resultaten tussen de scholen weer:



Figuur 29: vergelijking van de percentages over de wil van de leerlingen uit de drie scholen

Uit de grafiek komen duidelijk uiteenlopende de tendensen van de leerlingen uit de drie scholen naar voren. Voor Collège Saint-Pierre zou een grote meerderheid van 25 leerlingen (88%) graag literaire teksten in de les behandelen. De leerlingen van Collège Saint-Benoit zouden ook graag literaire teksten behandelen, maar deze voorkeur wordt door een kleine meerderheid gerepresenteerd (54%). Voor Athénée Royale is de tendens anders. 60% van de leerlingen van deze school hebben aangeduid dat ze liever geen literaire teksten lezen. De verschillen tussen Collège Saint-Pierre en de twee andere scholen zijn sterk significant (p-waarde tussen Collège

Saint-Pierre en Athénée Royale = 0,001218 < 0,05 en p-waarde tussen Collège Saint-Pierre en Collège Saint-Benoit = 0,009118 < 0,05). De verschillen tussen de twee andere scholen zijn niet significant (p-waarde = 0,265915 > 0,05).

Kortom, de meerderheid van de ondervraagde leerlingen toont de wil om literaire teksten in de les Nederlands te behandelen. Dit hoge percentage van 69% moet toch worden genuanceerd. Hoewel leerlingen uit Collège Saint-Pierre een grote interesse vertonen, is deze interesse minder belangrijk bij de leerlingen in Collège Saint-Benoit. Leerlingen uit de Athénée Royale zijn meer van mening dat ze liever geen literaire teksten lezen.

Als we snel een blik werpen op de kwalitatieve resultaten, kunnen we sommige verwachtingen van de leerlingen zichtbaar maken. De leerlingen zouden graag tussen de 2 en 3 teksten per jaar behandelen. Het mag zeker niet te veel worden. Ze stellen ook voorwaarden aan de tekstkeuze: niet te moeilijk en interessant. Ze vragen ook dat het behandelen van de tekst hen niet te veel tijd kost. Wat de genres betreft, komen de traditionele genres van de romans en van de stripverhalen hoofdzakelijk voor. Er valt op dat sommige leerlingen toneelstukken en gedichten noemen. Een leerling (respondent 15) zegt zelfs: ‘s’ouvrir à la poésie flamande pourrait être intéressant’. Interessant is dat twee leerlingen de redenen hebben toegevoegd om literatuur in de les te gebruiken. We vinden dezelfde vaak gegeven redenen uit de resultaten van de online-enquête (zie 4.2.3.2. *Vraag 19*), namelijk het leren van de taal (respondent 14: ‘nécessaire/utile pour apprendre une langue’) en het leren van de cultuur (respondent 3: ‘pense que ça permet de s’imprégner au mieux de la culture d’un pays’).

5.4.3. Algemeen beeld van de stellingen voor de lessenreeks

Op basis van de antwoorden op de zes stellingen heb ik de ervaring van de leerlingen kunnen bepalen. Hier volgen de belangrijkste resultaten. Tabellen met het aantal respondenten en de percentages zijn in de bijlage terug te vinden (zie *Bijlage 9: tabellen stellingen in de vragenlijst voor de lessenreeks*).

Ongeveer 42% van de leerlingen gaat (helemaal) akkoord met de stelling dat literaire teksten moeilijker zijn dan andere teksttypes. Eén derde van de leerlingen is er niet van overtuigd dat alle literaire teksten moeilijker zijn en/of is van mening dat deze moeilijkheidsgraad afhankelijk van de literaire tekst is. Voor een kwart van de leerlingen zijn de teksten niet moeilijker. De algemene tendens is dezelfde als bij vraag 14 in de online-enquête: de meeste leerlingen bevestigen de moeilijkheid. Anders is dat we hier toch een kwart

van de leerlingen hebben die deze moeilijkheid ontkennen. Dit percentage is in vergelijking met de resultaten van de online-enquête hoog, zodat we er zeker rekening mee moeten houden.

Over het motiverende karakter van literaire teksten is het beeld meer verdeeld. Zestien leerlingen gaan (helemaal) niet akkoord, veertien hebben een gemengd gevoel en achttien gaan (helemaal) akkoord met dit motiverende karakter. De leerlingen lijken niet akkoord met elkaar te gaan wat het motiverende karakter van de literaire teksten betreft. De meningen zijn verdeeld met een lichte neiging om (helemaal) akkoord te gaan.

Wat het interessante karakter van literaire teksten betreft, zijn de meest gegeven antwoorden ‘akkoord’ en ‘helemaal akkoord’ (n= 20, 41,7%). Daartegenover hebben veertien leerlingen voor ‘soms wel/soms niet akkoord’ gekozen en veertien voor ‘(helemaal) niet akkoord’. Hoewel er een lichte tendens bij de leerlingen bestaat om het interessante karakter van de literaire teksten te benadrukken, wordt dit interessante karakter in twijfel getrokken en/of helemaal ontkend door 28 leerlingen van de steekproef. Opnieuw zijn de meningen van de leerlingen zeer verdeeld.

Het is interessant om op te merken dat de leerlingen met ervaring met literaire teksten uit de online-enquête meer voor een gemengd gevoel hebben gekozen wat het motiverende en interessante karakter betreft, terwijl er hier een meer verdeelde mening verschijnt. De meeste leerlingen uit de online-enquête leken te twijfelen of literaire teksten al dan niet meer of minder motiverend en interessant zijn. De meeste leerlingen uit de vragenlijst daarentegen hebben wel een duidelijke mening op de vraag (akkoord of niet), maar de meningen lopen uiteen.

De ondervraagde leerlingen hebben een meer uitgesproken mening over de uitspraken over het verband tussen literatuur en cultuur. Voor beide uitspraken gaat een grote meerderheid (helemaal) akkoord met het feit dat een manier om cultuur te leren het gebruik van literatuur is (73%) en met het feit dat cultuur en literatuur nuttig voor de lessen zijn (81,2%). Slechts 6,3% van de leerlingen lijken (helemaal) niet akkoord te gaan met deze uitspraken. Kortom, het gebruik van literatuur laat toe om cultuur te leren en dat cultuur en literatuur nuttig zijn, is voor de leerlingen uit de vragenlijst evident.

De antwoorden over het leesplezier zijn opnieuw sterk verdeeld. Twintig leerlingen hebben wel plezier gehad om de teksten te lezen, terwijl dertien leerlingen er (helemaal) geen plezier aan beleven. Voor zeventien van de leerlingen wordt dit plezier in twijfel getrokken en/of hebben ze dit op verschillende manieren beleefd afhankelijk van de tekst. Dit leesplezier

wordt niet door alle leerlingen ervaren, hoewel er een licht hoger aantal van leerlingen dit plezier wel beleeft.

5.4.4. Algemeen beeld van de stellingen na de lessenreeks en vergelijking

Bij de eerste stelling die na de lessenreeks wordt gegeven, is het belangrijk op te merken dat er ongeveer een vijfde van de leerlingen in twijfel trekt dat de behandelde tekst een literaire tekst is. Hoewel de grote meerderheid wel akkoord gaat dat het gedicht een literaire tekst is (72,4%), is dit groot aantal van leerlingen die er niet van overtuigd is voor mij verbazingwekkend. We zijn er namelijk van uitgegaan dat dit gedicht een literaire tekst is vanwege zijn genre (zie 5.1. *Keuze literaire tekst*). Blijkbaar is dit niet voor de hand liggend voor alle leerlingen. De redenen waarom niet zouden interessant zijn om te onderzoeken.

De volgende zes stellingen zijn dezelfde als de stellingen in de vragenlijst voor de lessenreeks. Het enige verschil is dat er hier sprake is van gedichten lezen in plaats van het lezen van literatuur in het algemeen. Dit onderscheid wordt gemaakt om meer op de lessenreeks te focussen. De stellingen worden met elkaar vergeleken. Nochtans moet vermeld worden dat er een mogelijkheid bestaat dat de leerlingen andere meningen hebben over het lezen van literatuur in het algemeen en het lezen van gedichten. Bijgevolg zijn de mogelijke verschillen tussen de stellingen voor en na de lessenreeks niet enkel en alleen aan de lessenreeks te danken, maar ook aan een verschil van onderwerp. Bovendien beschouwen een paar leerlingen deze tekst als niet of niet per se literair. Dan valt een verschil van mening door andere factoren dan de lessenreeks te verklaren. Ondanks deze problemen wordt er beslist om de stellingen voor en na de lessenreeks te vergelijken en de oorzaak van verschillen in mening aan de lessenreeks toe te schrijven door afwezigheid van andere mogelijke redenen. Tabellen met het aantal respondenten en de percentages zijn in bijlage te vinden (zie *Bijlage 10: tabellen stellingen in de vragenlijst na de lessenreeks*).

Spijtig genoeg lijkt de lessenreeks de moeilijkheid van literaire teksten te hebben bevestigd. Meer dan 55% van de leerlingen gaan (helemaal) akkoord met het feit dat literaire teksten moeilijker te lezen zijn, tegenover slechts 15% die dit ontkennen. De lessenreeks heeft dus de ervaring van moeilijkheid groter gemaakt, aangezien het percentage van leerlingen die deze teksten moeilijker vinden groter na de lessenreeks dan voor de lessenreeks is. Desondanks mag niet vergeten worden dat de tekst juist voor het eenvoudige woordgebruik geselecteerd werd (zie 5.1. *Keuze literaire tekst*). Ligt deze indruk van moeilijkheid dan aan het genre? Dit wordt in deze scriptie niet onderzocht. Belangrijk is vermelden dat één van de leerlingen toch in één van de open vragen stelt dat poëzie ‘pas nécessairement plus compliqué qu’un autre

texte' is (respondent 35). Hoewel het voor de hele steekproef niet is gelukt, heeft deze lessenreeks wel toegelaten om deze leerling te overtuigen dat literaire teksten en in het bijzonder gedichten niet per se moeilijker moeten zijn.

Het gekozen gedicht heeft ook de leerlingen niet overtuigd van het motiverende karakter van gedichten lezen. Integendeel, er zijn na de les nog meer leerlingen die (helemaal) niet akkoord gaan met dit motiverende karakter (38,3%) dan leerlingen die gedichten lezen wel motiverender vinden (29,8%). 31,9% van de leerlingen hebben een meer gemengd gevoel. Zoals voor de resultaten voor de lessenreeks, zijn de resultaten op deze vraag meer verdeeld. Anders is dat de lichte positieve neiging na de lessenreeks negatief wordt (meer niet akkoord dan akkoord).

Dezelfde tendens is ook bij het interessante karakter van gedichten lezen te observeren. Voor de lessenreeks toonden de leerlingen een verdeeld beeld van meningen met een lichte neiging om (helemaal) akkoord te gaan. Na de lessenreeks zijn de meningen opnieuw verdeeld, maar nu met een neiging om negatief op dit interessante karakter te reageren (17 leerlingen gaan niet akkoord en 13 gaan akkoord).

Zoals bij de resultaten van de vragenlijst voor de lessenreeks hebben de leerlingen meer uitgesproken meningen over de uitspraken over het gebruik van gedichten en cultuur. Voor beide uitspraken gaat 76,6% van de leerlingen (helemaal) akkoord met het feit dat gedichten kunnen worden gebruikt om cultuur te leren en dat gedichten lezen en cultuur voor de NVT-lesse nuttig zijn. Uit de vergelijking valt te constateren dat er een klein aantal meer leerlingen na de lessenreeks zijn die (helemaal) akkoord gaan met de eerste uitspraak dan voor de lessenreeks. De omgekeerde tendens is te observeren bij de tweede uitspraak. Dit resultaat is zeer interessant voor de onderzoeksvraag van deze scriptie. Het betekent dat de leerlingen na de lessenreeks nog meer ervan overtuigd lijken te zijn dat gedichten kunnen worden gebruikt om cultuur aan te bieden in de lessen. De leerlingen bevestigen het uitgangspunt van de opgebouwde lessenreeks dat cultuur via gedichten wel kan wordt bijgebracht.

Bij de vraag over het leesplezier antwoordt meer dan de helft van de leerlingen (53,2%) dat ze plezier beleven aan gedichten lezen. Dit resultaat is positief, aangezien er een stijging is in vergelijking met de resultaten voor de lessenreeks (41,7%). Het zou betekenen dat er meer leerlingen zijn die plezier hadden tijdens de lessenreeks of dat deze lessenreeks ten minste meer leerlingen heeft overtuigd dat ze plezier met het lezen van gedichten zouden kunnen hebben.

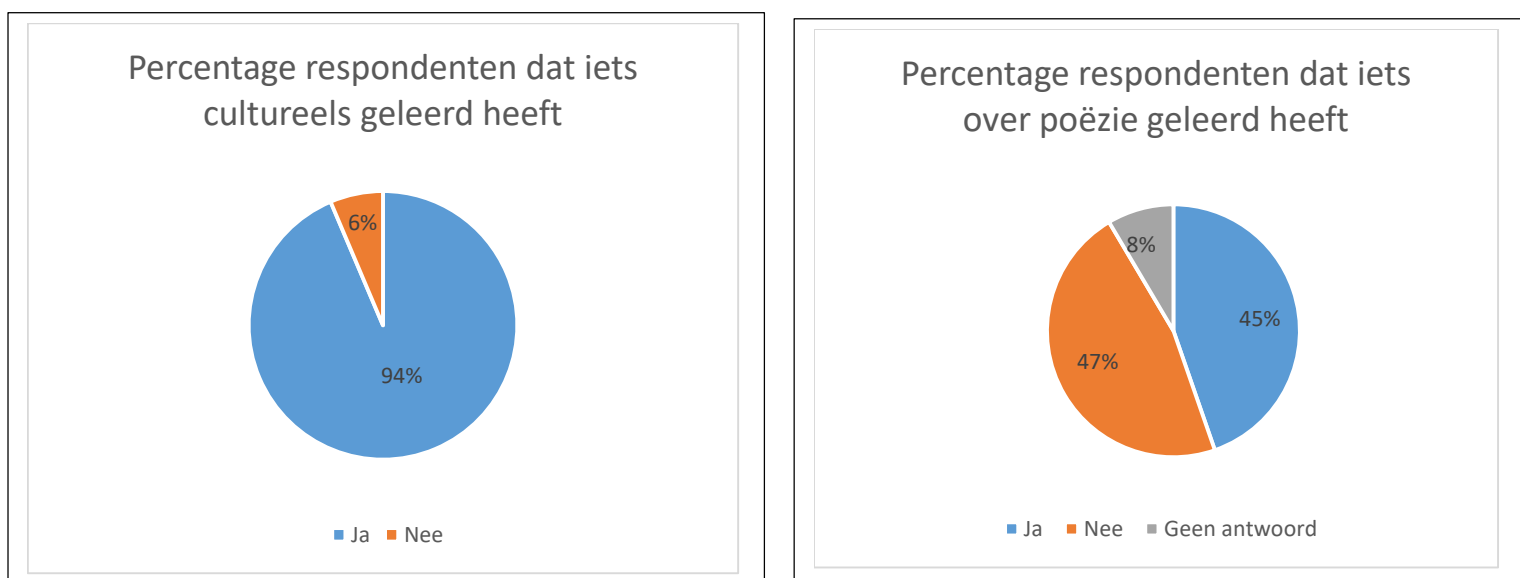
De rest van de antwoorden wordt gelijk tussen ‘soms wel/soms niet akkoord’ en ‘(helemaal) niet akkoord’ verdeeld.

5.4.5. Iets geleerd? Cultureel? Over literatuur?

Als de leerlingen worden gevraagd naar wat ze uit de lessen hebben geleerd, geven ze heel veel verschillende types van antwoorden. Bijna alle leerlingen hebben wel degelijk op deze vraag geantwoord en hebben dus uit de lessen iets geleerd, wat een positief resultaat is voor dit onderzoek (slechts 4 leerlingen duiden aan dat ze niets hebben geleerd, maar dat de lessenreeks toch leuk was). De meest gegeven antwoorden, wat de leerlingen geleerd hebben, betreffen de poëzie en de cultuur. Met betrekking tot de poëzie lijken de leerlingen de Nederlandstalige literatuur/poëzie, zijn auteurs en zijn kenmerken te hebben ontdekt. Ze voegen ook toe dat ze gedichten hebben geleerd te analyseren en interpreteren. Sommige leerlingen benadrukken het feit dat deze interpretatie persoonlijk is. Deze opmerking kan worden uitgelegd, doordat dat ik zelf de nadruk op dit aspect van gedichten lezen tijdens de les heb gelegd. Een paar leerlingen lijken ook verbaasd te zijn dat poëzie overal in het leven aanwezig kan zijn. Hoewel er meer leerlingen zijn die iets over poëzie hebben geschreven, zijn er ook veel leerlingen die aanduiden dat ze iets cultureels uit de lessenreeks hebben geleerd. Sommige drukken dat zeer algemeen uit (respondent 25: *s’ouvrir à la culture néerlandophone*), anderen hebben precieze voorbeelden gegeven (respondent 14: *vla*). Omdat poëzie tot literatuur en dus tot cultuur behoort (zie 2.3.3. *Wat?*), kunnen we besluiten dat de leerlingen vooral culturele elementen uit de lessenreeks hebben geleerd. Dit correspondeert met de cultuuroverdracht (zie 2.2.5. *Waarom?*) die van de lessen wordt verwacht. De lessenreeks heeft zijn doelstellingen bereikt. Daarnaast zeggen een paar leerlingen dat ze nieuwe woorden en uitdrukkingen dankzij de lessen hebben geleerd. Dit past ook bij één van de doelstellingen van het literatuuronderwijs (zie 2.2.5.2. *Ontwikkeling van de taalvaardigheden*). De volgende vragen proberen nauwkeuriger te bepalen wat de leerlingen precies over cultuur en literatuur tijdens de lessenreeks hebben geleerd.

94% van de leerlingen antwoorden dat ze iets cultureels van de lessenreeks hebben geleerd. Dit hoge percentage toont aan dat de lessenreeks de culturele elementen effectief aan de leerlingen heeft aangeboden. Om hier zeker van te zijn, neem ik een kijkje naar de elementen die door de leerlingen worden genoemd bij deze vraag. Alle elementen die door de leerlingen worden genoemd, komen aan bod in de lessenreeks en worden zelfs benadrukt in één of meerdere oefeningen. De leerlingen hebben vooral culturele informatie over typische eetproducten en eetgewoontes van Nederland onthouden. Dit is niet verbazend omdat ze de culturele realia vormen die tijdens de lessenreeks werden aangeboden en waarop verschillende

oefeningen specifiek ingegaan zijn (zie 5.2.2.5. *Gedetailleerde beschrijving*). Spijtig genoeg heeft geen enkel leerling over de culturele realia Zorro gesproken. Daarvoor kan ik een verklaring geven, namelijk dat de meeste leerlingen dit personage tijdens de lessen al leken te kennen. Bij de nee-antwoorden is het belangrijk aan te duiden dat één van de leerling niets van de lessenreeks heeft geleerd, want hij woonde in Amsterdam en kende al deze culturele gewoontes al. Leerlingen hebben dus culturele elementen over Nederland dankzij de lessenreeks geleerd.



Figuur 30: vergelijking van de percentages respondenten die wel of niet iets cultureels of iets over poëzie geleerd hebben

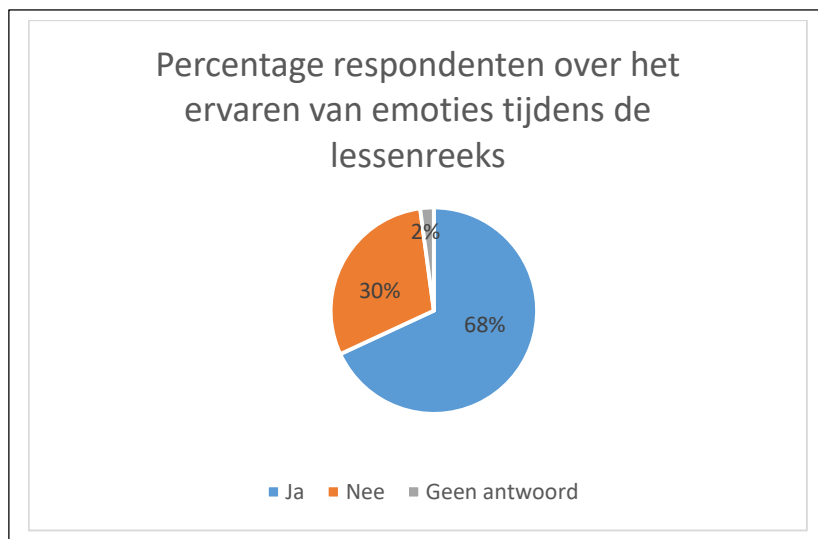
De leerlingen leren minder over poëzie. Slechts 45% van de leerlingen antwoordt dat ze wel iets over poëzie tijdens de lessen hebben geleerd. Er zijn zelfs meer leerlingen die aanduiden dat ze er niets over hebben geleerd. Deze resultaten zijn niet zo verbazend, aangezien het niet expliciet het onderwerp van deze scriptie is. Als gevolg hiervan werd de nadruk niet op de poëtische elementen in de lessenreeks gelegd. Deze elementen kwamen slechts impliciet via bespreking en discussies rond vragen aan bod (zie 5.2.2.5. *Gedetailleerde beschrijving*). Nochtans wordt cultuur in zijn ruime zin in deze scriptie benaderd. Daarom mogen we niet alleen naar de culturele realia kijken als we naar het culturele aanbod van literatuur willen onderzoeken, maar ook naar het verschijnsel literatuur zelf en nauwkeuriger naar wat de leerlingen over gedichten hebben geleerd. Volgens de antwoorden hebben de leerlingen vooral geleerd dat eenzelfde literaire tekst verschillende interpretaties en reacties kan veroorzaken.

Zoals reeds gezegd, werd dit aspect tijdens de besprekingen van de lessen benadrukt met als doel dat iedereen zijn eigen mening durft te uiten. Ze lijken ook verbaasd te zijn geweest van de vrije stijl van dit gedicht en van de humor die erin zit. Meerdere leerlingen hebben ook toegevoegd dat deze lessenreeks hen heeft geleerd om poëzie te schrijven, met een verwijzing naar de laatste activiteit.

Ter conclusie wijzen de resultaten op deze vragen dat de leerlingen wel degelijk elementen uit de lessenreeks hebben geleerd. De leerlingen hebben in het bijzonder culturele realia en elementen rond de Nederlandstalige poëzie onthouden. Over de culturele realia zijn hoofdzakelijk de elementen rond de eetproducten en eetgewoontes van Nederland blijven hangen. De diversiteit van interpretaties en de vrije stijl van dit gedicht zijn de elementen typisch voor poëzie die door de leerlingen uit de lessen worden opgemerkt. Ze hebben ook iets op een impliciete manier geleerd, namelijk het behandelen van literaire teksten. Deze lessenreeks lijkt de eerste ervaring met de Nederlandse poëzie voor de meeste leerlingen te zijn, wat door de resultaten op de vraag over de behandelde genres wordt bevestigd. Omdat de genoemde elementen wel in de lessenreeks worden behandeld en zelfs benadrukt, kan worden geconcludeerd dat de twee lessen effectief culturele elementen de leerlingen heeft bijgebracht en dat deze lessenreeks de leerlingen heeft toegelaten om hun culturele kennis te ontwikkelen.

5.4.6. Emotie gevoeld?

Zoals in de argumenten voor de keuze van het gedicht beschreven staat, heeft een gedicht het voordeel dat het emoties bij de lezers kan oproepen. Bij de opgebouwde lessenreeks werken een paar oefeningen precies met deze emoties (5.2.2.5. *Activiteit 3* en 5.2.2.5. *Activiteit 4 – deel C*). Omdat de antwoorden en bespreking tijdens de lessen niet werden opgenomen, heeft één van de vragen van de vragenlijst het doel om te bepalen of de leerlingen bepaalde gevoelens hebben gevoeld die veroorzaakt worden door het horen en/of lezen van de literaire tekst.

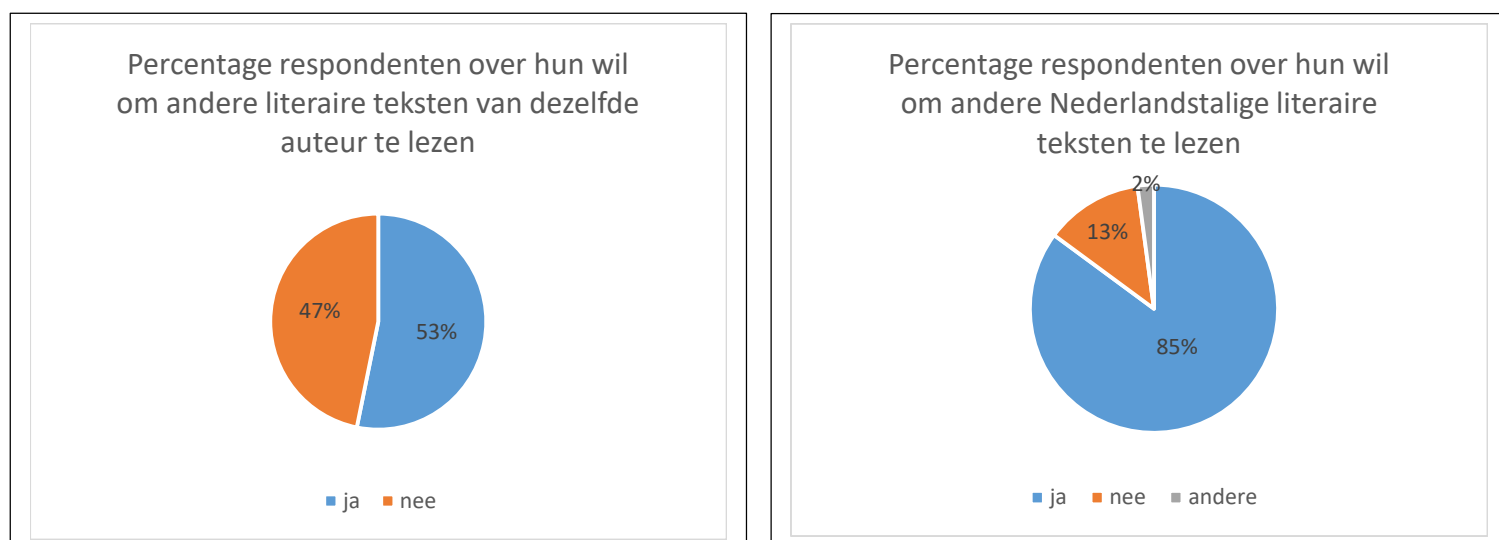


Figuur 31: percentage respondententen over het ervaren van emoties tijdens de lessenreeks

Een grote meerderheid van de leerlingen (68%) heeft emoties veroorzaakt door de literaire tekst tijdens de lessen gevoeld. Dit hoge percentage bevestigt de these dat gedichten emoties kunnen oproepen en dat dit gedicht in het bijzonder het potentieel heeft om dit te doen. Uit de genoemde emoties door de leerlingen zien we dat eenzelfde tekst zeer verschillende emoties kan oproepen afhankelijk van de eigen, persoonlijke interpretatie van de tekst. Een breed scala aan soms zelfs tegenstrijdige emoties worden door de leerlingen genoemd, van verdriet en geluk tot onbegrip, nieuwsgierigheid en empathie. Dit wordt al tijdens de lessenreeks opgemerkt en heeft tot interessante discussies tussen de leerlingen geleid. Onder de nee-antwoorden is het interessant om naar de redenen te kijken waarom ze geen emoties hebben gevoeld. Voor drie leerlingen is het gekozen gedicht de oorzaak. Voor een andere leerling heeft het te maken met de plek en het moment. Hij veronderstelt dat hij meer emoties had gevoeld als hij de tekst alleen thuis had gelezen. Het geslacht heeft geen invloed op de antwoorden van de leerlingen, aangezien er geen significant verschil ($p = 0,424694 > 0,05$) bestaat tussen de resultaten van de meisjes (15 ja, 7 nee en 1 geen antwoord) en van de jongens (17 ja en 7 nee).

5.4.7. Wil: zelfde auteur en andere teksten

Aan het einde van de vragenlijst worden de leerlingen gevraagd naar hun wil om andere teksten van dezelfde auteur te lezen en hun wil om andere Nederlandstalige literaire teksten over het algemeen te lezen.



Figuur 32: vergelijking van de percentages respondententen over hun wil om andere literaire teksten van dezelfde auteur te lezen en hun wil om andere Nederlandstalige literaire teksten te lezen

Uit de bovenstaande figuur wordt duidelijk dat de leerlingen niet hetzelfde antwoord geven voor de teksten van dezelfde auteur en alle Nederlandstalige literaire teksten. Slechts een kleine meerderheid van de leerlingen (53%) zou graag meer literaire teksten van Al Galidi lezen tegen opzicht van 85% dat graag meer Nederlandstalige literaire teksten zou lezen. De Nederlandstalige teksten lijken meer populair te zijn bij de leerlingen dan andere teksten van Al Galidi.

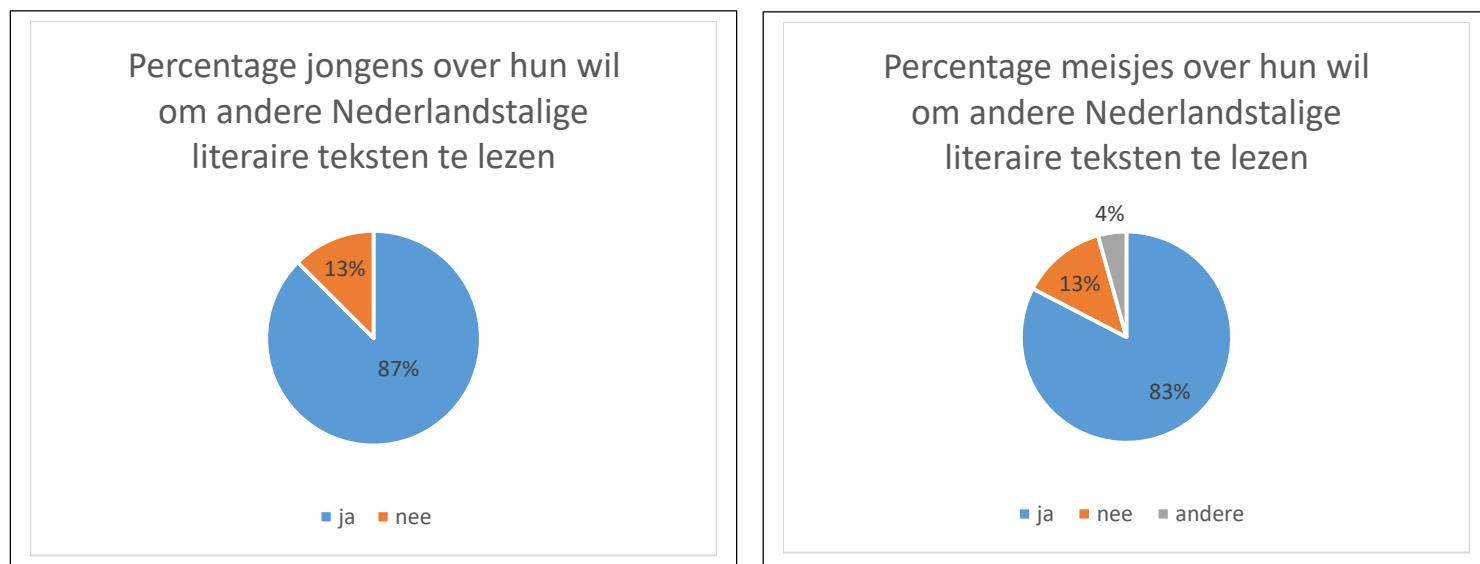
Dat 19 leerlingen van de 22 nee op de eerste vraag en ja op de tweede vraag hebben geantwoord, is niet verbazend gezien het zeer kleine aantal van nee-antwoorden op de tweede vraag. Als redenen geven ze dat ze geen poëzie meer willen lezen en dat ze graag een meer begrijpelijke tekst zouden krijgen. Dat leerlingen geen teksten van de auteur meer willen lezen, lijkt vooral aan het genre te wijten. Verrassender is dat sommige leerlingen wel teksten van dezelfde auteur willen lezen, maar geen andere Nederlandstalige teksten. Eén van hen voegt de volgende commentaar toe ‘la littérature néerlandophone, ce n’est pas mon truc’ (respondent 37). Nochtans heeft dit gedicht hem overtuigd om meer werk van deze auteur te lezen.

Voor de tweede vraag hebben enkele leerlingen hun wil om Nederlandstalige teksten te lezen gerechtvaardigd. Voor drie leerlingen laten deze teksten toe om de taal te leren. Dit komt overeen met de gevonden resultaten bij de online-enquête over het nut van literatuur in NVT-lessen (vraag 19). Respondent 23 vat heel juist het doel van de lessenreeks samen : ‘moyen d’en

connaître plus sur la culture et découvrir des auteurs, des idées, tout en partageant des émotions.’

Er wordt ook nagegaan of het geslacht van de leerlingen en hun scholen een invloed op hun motivatie zouden hebben. Om deze invloed te analyseren, heb ik enkel de allerlaatste vraag van de vragenlijst genomen (wil om andere Nederlandstalige teksten te lezen).

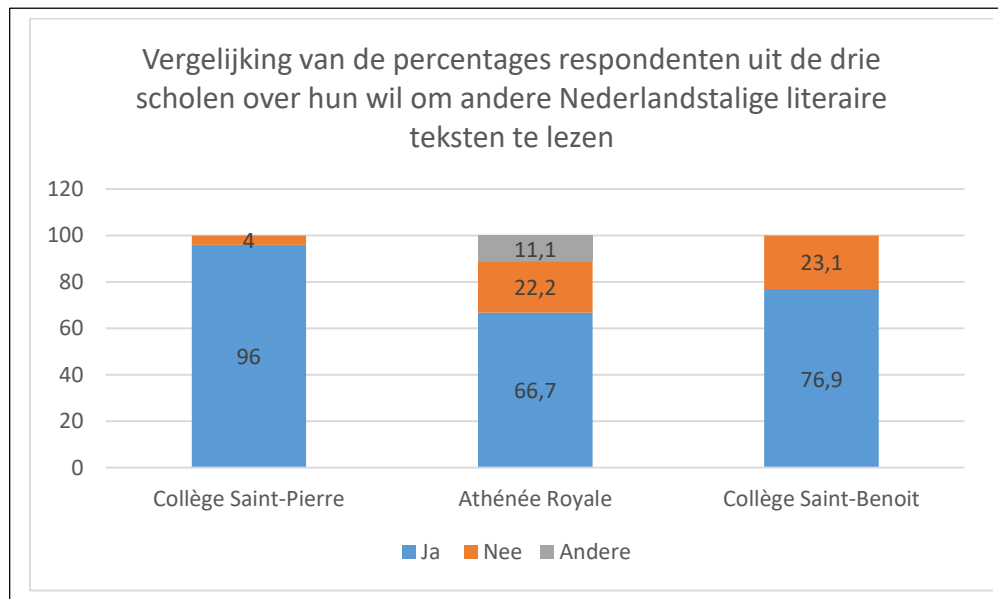
Het geslacht van de leerlingen speelt geen rol bij hun motivatie. Er bestaat bijna geen verschil tussen de wil van de jongens en die van de meisjes (zie *figuur 33*). Ook al kan er een klein verschil waargenomen worden, dit is statistisch niet significant ($p\text{-waarde} = 0,455738 > 0,05$). Dit niet-significante verschil werd ook in de antwoorden van de vragenlijst voor de lessenreeks gevonden.



Figuur 33: vergelijking van de percentages tussen jongens en meisjes over hun wil om andere Nederlandstalige literaire teksten te lezen

Tussen de scholen zijn de percentages van leerlingen die graag andere Nederlandstalige teksten zouden lezen, verschillend. Hoewel er altijd een meerderheid van ja-antwoorden is, is deze meerderheid anders afhankelijk van de school. Opnieuw vertegenwoordigt het Collège Saint-Pierre een grote meerderheid van leerlingen met een ja-antwoord (96%). Deze meerderheid daalt naar 66,7% voor het Athénée Royale en stijgt naar 76,9% voor het Collège Saint-Benoit. De verschillen tussen Collège Saint-Pierre en de twee andere scholen zijn significant ($p\text{-waarde}$ tussen Collège Saint-Pierre en Athénée Royale = $0,038041 < 0,05$ en $p\text{-waarde}$ tussen Collège

Saint-Pierre en Collège Saint-Benoit = 0,036137 < 0,05). De verschillen tussen de twee andere scholen zijn niet significant (p-waarde= 0,42242 > 0,05). Hetzelfde patroon werd ook voor de lessenreeks vastgesteld.



Figuur 34: vergelijking van de percentages respondenten uit de drie scholen over hun wil om andere Nederlandstalige literaire teksten te lezen

5.4.8. Vergelijking wil voor en na de lessenreeks

Als we de wil in de vragenlijsten voor en na de lessenreeks vergelijken, bestaat er een duidelijke stijging van het aantal respondenten dat graag literaire teksten in de NVT-lessen zouden lezen (van 69% voor tot 85% na de les). Dit verschil is volgens de t-test sterk significant (p-waarde= 0,00354 < 0,05). Deze stijging is bij alle groepen terug te vinden (jongens, meisjes, Collège Saint-Pierre, Athénée Royale en Collège Saint-Benoit). Voor alle groepen hebben we na de lessenreeks een grote meerderheid van leerlingen die graag literaire teksten zouden behandelen. Interessant om deze vaststelling te demonstreren is dat de meerderheid van nee-antwoorden in Athénée Royale in een meerderheid van ja-antwoorden is veranderd. Kortom, de lessenreeks lijkt een positieve invloed te hebben gehad op de motivatie van de leerlingen om literatuur in de les Nederlands te integreren.

Zowel voor als na de lessenreeks heeft het geslacht van de leerlingen geen invloed op de resultaten. Wat wel een invloed op de resultaten lijkt te hebben, is de factor 'school'. Deze factor moet verder worden onderzocht (vergelijking tussen meer scholen met verschillende objectieve kenmerken) om conclusies eruit te kunnen trekken.

5.5. Indruk

In dit stuk van de scriptie zal ik heel kort ingaan op mijn eigen ervaring als ik deze lessenreeks heb gegeven.

Dankzij het feit dat ik dezelfde lessen drie keer in slechts twee weken heb gegeven, voelde ik me steeds meer op mijn gemak en kon ik steeds meer met de leerlingen adequaat interageren. Bovendien vond ik het een zeer interessante ervaring om eenzelfde lessenreeks aan verschillende groepen van leerlingen te geven. Hoewel sommige interacties op elkaar leken, waren andere dan weer zeer verschillend, wat verrijkend is voor een leerkracht.

Wat ik bijzonder aangenaam vond, was mijn rol als begeleidster tijdens de discussies en de verschillende activiteiten. Ik vond het fijn om de leerlingen aan te moedigen om verder te gaan in hun reflexieve proces. Er kwamen zeer boeiende ideeën uit de klassikale besprekingen voort. De begeleiding van de leerlingen tijdens hun creatieve proces was ook een leerzame en geestverheffende ervaring. Hun gedichten geschreven tijdens de eindactiviteit hebben me zelf een gevoel van trots gegeven. Ik vond het daarnaast belonend dat de leerkrachten voorstelden om de activiteiten die niet klaar waren, tijdens de volgende lessen af te werken.

Naast deze positieve elementen moet ik toch toegeven dat een gevoel van frustratie mij aan het einde van alle drie lessen is overvallen. In het Collège Saint-Pierre hadden sommige leerlingen een vrij goede literaire achtergrond en/of toonden ze veel interesse voor het gedicht. Als gevolg daarvan waren ze zeer bezig en actief tijdens de verschillende besprekingen, die tot veel interessante commentaren hebben geleid. Het nadeel was dan dat een deel van de leerlingen die minder interesse toonde, volledig van de les afhaakte en dat de discussies meer tijd in beslag hebben genomen met als gevolg dat de eindactiviteit volledig geschrapt werd. Dit was jammer, omdat deze activiteit leuk en leerzaam voor de leerlingen was (uit ervaring bij de twee andere klassen). In de twee andere klassen was het daarentegen frustrerend dat de discussies oppervlakkig bleven ondanks mijn vragen om de leerlingen aan te sporen om verder na te denken. Ze gaven soms de indruk geen antwoorden te durven geven. Hoewel ik voortdurend herhaalde dat verschillende interpretaties mogelijk waren, bleven de leerlingen hangen bij zeer voorzichtige interpretaties. Dit heeft dan weer als voordeel gehad dat ik alle activiteiten heb kunnen afmaken. De laatste activiteit was daarbij vooral een revelatie. Alle leerlingen waren actief bezig en leken ervan te genieten. De resultaten waren zeer creatief en interessant (zie *Bijlage 6: voorbeelden van geschreven gedichten*).

Samenvattend was deze ervaring zeer leerzaam en verrijkend op zowel professioneel als op privévlak.

VI. Bespreking

In deze scriptie wordt er getracht een algemeen beeld van de verwachtingen, ervaringen en behoeftes van de leerlingen van het vierde, vijfde en zesde jaar van het secundair onderwijs te schetsen en om te bewijzen dat literaire teksten cultuur aan de leerlingen kunnen aanbieden. Voor de methodologie wordt voor een online-enquête, een opgebouwde lessenreeks en twee vragenlijsten gekozen. Deze werden al in detail in de eerste delen van deze scriptie beschreven. Op basis van de gevonden resultaten in de vorige hoofdstukken worden enkele kanttekeningen bij de online-enquête, vragenlijsten en lessenreeks geformuleerd.

Het doel van het invullen van de online-enquête en van de vragenlijsten is om een algemeen beeld van de situatie ten opzichte van het gebruik van literatuur in NVT-lessen te vormen. Dat ik geen controle had over de verspreiding van de enquête, heeft als nadeel dat ik niet genoeg respondenten heb kunnen bereiken en dat mijn steekproef niet genoeg variatie vertoont. De leerlingen zijn ook niet representatief voor de hele populatie van leerlingen van het secundair onderwijs in Franstalig België. Door ongelijke aantallen binnen de verschillende categorieën van variabelen wijst het zich als moeilijk uit om algemene uitspraken over de gerapporteerde resultaten te maken. De conclusie die in deze scriptie worden getrokken mag geen algemene conclusie over het Franstalig onderwijs bevatten, maar zijn uitspraken over tendensen die mijn steekproef weerspiegelen. Een meer uitgebreide en meer gevarieerde steekproef is noodzakelijk om algemenere conclusies te mogen formuleren, maar ook om een mogelijke invloed van sommige onafhankelijke variabelen zoals geslacht, leerjaar en aantal uren Nederlandse lessen te kunnen betrekken.

Door de keuze voor hoofdzakelijk gesloten vragen in de vorm van meerkeuzevragen konden de resultaten snel worden geanalyseerd. De keerzijde van de medaille is dat de resultaten vrij oppervlakkig zijn. De redenen van sommige antwoorden kunnen namelijk niet met de leerlingen worden besproken. Diepte-interviews met de leerlingen om hun antwoorden preciezer te bepalen zouden de ideale manier zijn om deze scriptie aan te vullen en meer diepgang te verlenen.

Een andere problematische methodologische keuze is het gebruik van de 5-puntenschaal. Hoewel deze methode ideaal is om naar een mening te peilen, kent de puntenschaal ook enkele nadelen. De belangrijkste die in de analyse van de resultaten voorkomt, is de interpretatie van het derde punt op de schaal. Opzettelijk heb ik ervoor gekozen om een schaal met een oneven aantal van punten te gebruiken om de leerlingen de kans te geven

voor een antwoord tussenin te kiezen naast de (helemaal) niet akkoord en de (helemaal) akkoord. Dit heeft als risico dat leerlingen geneigd zijn voor dit antwoord kiezen om geen uitgesproken mening op de uitspraken te hoeven geven. Uit de resultaten kunnen we namelijk opmaken dat dit dikwijls gebeurt. Problematischer is hoe dit soort resultaat dan moet worden geïnterpreteerd. Als de leerlingen voor ‘mitigé’ hebben gekozen, wat bedoelen ze dan? Een mogelijk antwoord is dat ze geen mening erover hebben. Maar dit wordt uitgesloten, omdat dit type antwoord door ‘pas d’avis’ wordt vervangen. Als de vraag over de ervaring van de leerlingen gaat (vraag 13, 14, 15, 29 en 31 van de online-enquête), wordt de ‘mitigé’ als volgt geïnterpreteerd: de leerlingen zijn er niet van overtuigd dat... (afhankelijk van de vraag) en/of de mening op de vraag hangt van de concrete lessituatie af (in sommige situaties gaan ze wel akkoord, in andere niet). Als de vraag naar de verwachting van de leerlingen kijkt (vraag 24, 25, 26, 30 en 32 van de online-enquête), wordt de ‘mitigé’ op de volgende manier geanalyseerd: de leerlingen zijn er niet van overtuigd dat ... (afhankelijk van de vraag) en/of hun verwachting hangt van de concrete lessituatie af. In de analyse van de resultaten komen beide interpretaties vaak naast elkaar voor. Voor meer duidelijkheid, verwijs ik naar de analyse van de resultaten van deze vragen in 4.2. *Analyse van de resultaten van de online-enquête* en 5.4. *Analyse van de resultaten van de vragenlijsten*. Ik ben me ervan bewust dat deze interpretaties kunnen worden gecontesteerd. Voor een nauwkeurige interpretatie van de antwoorden zijn opnieuw diepte-interviews of open vragen noodzakelijk.

Bij de vragenlijsten kan een mogelijke invloed van de school op de resultaten geconstateerd worden. Desondanks is de bewering dat de school een invloed heeft op de verwachtingen voor en ervaringen met literatuur van leerlingen te kort door de bocht. Deze invloed moet nader gespecificeerd worden. Belangrijke vragen steken daarbij de kop op: heeft dit te maken met de interne keuze van de scholen, met de besproken keuze tussen de Nederlandse leerkrachten, met de leerkracht zelf of met de studierichtingen van de leerlingen? Verdere studies zijn noodzakelijk om deze factor nauwkeuriger te bepalen.

Hoewel de resultaten verschillend zijn afhankelijk van de onderzochte aspecten van de vragen zijn, doen de vragenlijsten vermoeden dat het gedicht van Al Galidi een goede keuze was. Een respondent (nummer 16) heeft in zijn vragenlijst ingevuld dat het een goede keuze is om hen poëzie te laten ontdekken. Het was zeker een ambitieuze keuze, aangezien poëzie niet tot de meest gelezen genres behoort. Nochtans zien de meeste leerlingen het als een voordeel om ze voor de eerste keer kennis te laten maken tot de Nederlandstalige poëzie hen op deze manier iets anders en nieuws te laten ontdekken. Dit moet worden genuanceerd door het feit

dat veel leerlingen zich tijdens de lessen toch door de inhoud van de tekst verward voelden. Sommige leerlingen geven bovendien aan dat dit genre bij hen niet past. Dit zijn argumenten om de tekstkeuze in twijfel te trekken.

Terwijl de lessenreeks zijn doelstellingen heeft bereikt (iets van cultuur leren), kan die nog worden verbeterd. Ten eerste was de oefening rond Zorro tijdverspilling. Omdat alle leerlingen het personage al kenden, hebben ze uit deze oefening niets nieuws geleerd behalve enkele woordenschat (bv. een degen). Hoewel deze woordenschatuitbreiding positief is, heeft deze oefening te veel tijd gekost zonder dat ze iets cultureels aangeleerd heeft, wat het oorspronkelijke hoofddoel was. Dat de leerlingen allemaal Zorro kenden, had ik het niet verwacht. Indien ze het personage nog niet hadden gekend, was de oefening zeker noodzakelijk geweest. De leerkrachten die hun leerlingen goed kennen, kunnen zelf beslissen of ze al dan niet deze oefening gebruiken. In elk geval kan deze oefening worden verkort. Ten tweede zouden deze twee lesuren beter worden ingebed in een grotere lessenreeks rond een bepaald thema. Omdat de lessenreeks niets te maken had met wat de leerlingen op dat moment leerden, kan dit als gevolg hebben dat de leerlingen literatuur als een extra en onbelangrijk element van de Nederlandse lessen beschouwen, en niet als een belangrijk aspect dat deel moet uitmaken van de les. Idealiter zou ik de leerkrachten vroeger hebben gecontacteerd om samen te bespreken bij welk hoofdstuk deze lessenreeks zou passen en in welke periode ik deze lessen aan de leerlingen zou geven. Het zou ook als voordeel hebben dat literatuur niet meer als iets apart wordt beschouwd, maar thematisch in het dagelijkse leven zou worden geïntegreerd en op deze manier nuttig kan zijn in de werkelijkheid. Ten derde is de duur van deze lessenreeks problematisch voor twee redenen. Eerst is het moeilijk om veel culturele elementen in slechts twee lesuren aan de leerlingen aan te leren. De nadruk wordt dan slechts op enkele elementen gelegd die ze dan gaan onthouden. Dit wordt bevestigd door de resultaten. Dan had ik ook te veel activiteiten voor twee lesuren gepland. Ik heb daarom de leerlingen in hun creatieve proces (schrijfoefening) moeten stoppen en sommige interessante discussies moeten verkorten. Het zou beter zijn geweest om meer tijd aan deze culturele interacties te hebben besteed. Om die manier zouden de leerlingen met meer eigen ideeën zijn gekomen en zouden ze die meer met hun medeleerlingen hebben gesproken. Als er meer lesuren ter beschikking staan, zijn groepswerken aan te raden. Ten slotte moet er opgemerkt worden dat een lessenreeks van slechts twee lesuren niet genoeg is om te bewijzen dat een lessenreeks op basis van een literair werk cultuur aan de leerlingen kan leren. Hoewel de opgebouwde lessenreeks wel in zijn cultuuroverdracht slaagt, kan dit toeval te danken zijn en mag dan niet worden geconcludeerd

dat alle lessen rond een literaire tekst de leerlingen altijd cultuur bijbrengen. Het moet ook worden getest of die cultuuroverdracht op lange termijn effect heeft (niet alleen na de lessenreeks). Een studie die een volledig schooljaar in verschillende klassen van het Franstalig onderwijs zou plaatsvinden, zou helpen de langdurige effecten van een cultuuroverdracht van literatuur in NVT-lessen te onderzoeken.

VII. Conclusie

In het Franstalige onderwijs wordt de plaats van literatuur in NVT-lessen vaak besproken. Een algemene veronderstelling duidt aan dat deze plaats beperkt is, ondanks de mogelijke meerwaarde van het gebruik van literaire teksten in lessen vreemde talen. Er kan zich worden afgevraagd waarom er weinig aandacht aan literatuur in NVT-lessen wordt besteed, of dit veronderstelde beeld wel de werkelijkheid weergeeft en welke meerwaarde literatuur aan de lessen kan aanbieden.

Onder de mogelijke redenen waarom literatuur zo weinig aanwezig is, geven leerkrachten aan dat ze weinig praktische informatie hebben gekregen over welke literaire teksten, hoe en waarom ze deze kunnen gebruiken. Een eerste doel van deze scriptie is om deze hiaat te vullen door een overzicht van de belangrijkste informatie rond literatuur- en cultuuronderwijs. Daar wordt een samenvatting gegeven van de evolutie, het materiaal, de doelstellingen, de aanpak en zelfs de moeilijkheden van dit type onderwijs. Het heeft geen zin om al deze informatie in de conclusie te herhalen. Wat toch kan worden opgemerkt, is dat literatuur en cultuur duidelijk in verbinding staan met elkaar. In het literatuuronderwijs enerzijds is één van de doelstellingen de cultuuroverdracht, in het cultuuronderwijs anderzijds krijgen literaire teksten de voorkeur als materiaal. Dit verband is essentieel voor de rest van de scriptie.

Het tweede doel van deze scriptie is om na te gaan of de veronderstelde afwezigheid van literatuur in de lessen in de praktijk zichtbaar is. De verwachtingen, de ervaringen en de behoeftes van leerlingen uit het 4^{de}, 5^{de} en 6^{de} leerjaar van het secundair onderwijs over het gebruik van literaire teksten worden onderzocht. Er wordt beklemtoond dat deze scriptie opzettelijk een leerlinggericht perspectief aanneemt.

Naast de meningen van de leerlingen legt deze scriptie de nadruk op de praktijk. Dankzij het theoretische gedeelte, dat de belangrijkste concepten rond cultuur- en literatuuronderwijs bevat, wordt er verhoopt dat de leerkrachten hierin nuttige informatie zullen vinden die hen in de praktijk kan begeleiden. Daarnaast wordt er een lessenreeks opgebouwd dat als praktisch voorbeeld voor het gebruik van literaire werken dient. Voor deze lessenreeks heb ik als uitgangspunt genomen dat literatuur een culturele meerwaarde in zich draagt. Met andere woorden, dat literaire teksten kunnen worden gebruikt om leerlingen cultuur bij te brengen. De doelstelling van de lessenreeks is aan te tonen dat lessen rond een literair werk effectief culturele elementen kunnen aanleren.

Deze verschillende doelen komen in de twee hoofdonderzoeksvragen van deze scriptie terug:

- 1: Wat zijn de verwachtingen, de ervaringen en de behoeftes van leerlingen van de laatste drie jaren van het secundair onderwijs ten opzichte van het aanbod en het gebruik van literatuur in lessen Nederlands als vreemde taal?
- 2: Hoe kunnen culturele elementen aangeboden worden in de les Nederlands als vreemde taal via een lessenreeks die vanuit een literaire tekst vertrekt?

Om op deze vragen te antwoorden, wordt een tweedelige methodologie samengesteld. De eerste stap is een online-enquête waarin vragen naar de verwachtingen, ervaringen en behoeftes van de leerlingen peilen. De enquête probeert op de eerste vraag te antwoorden. De tweede stap is het opbouwen van een lessenreeks die dan in drie verschillende klassen wordt gegeven. De leerlingen vullen een vragenlijst in voor en na de lessenreeks. De lessenreeks illustreert een manier om cultuur via literatuur aan te bieden in de Nederlandse les, wat de tweede onderzoeksvraag beantwoordt. De vragenlijst heeft een tweevoudig doel. Aan de ene kant kijkt deze vragenlijst of de culturele elementen effectief aan de leerlingen worden aangeleerd. Aan de andere kant probeert die ook om de ervaringen en de motivatie van de ondervraagde leerlingen in kaart te brengen. Deze vragenlijst brengt elementen aan om op beide onderzoeksvragen te antwoorden.

In de volgende paragrafen wordt een poging ondernomen een antwoord op deze vragen te geven.

De eerste onderzoeksvraag betreft zowel de ervaringen als de verwachtingen en behoeftes van de leerlingen. Om een antwoord op deze vraag op te stellen, worden deze elementen apart bekeken. Eerst bepaal ik de ervaring van de leerlingen met het gebruik van literatuur in de les aan de hand van de online-enquête en de vragenlijsten. Vervolgens bekijk ik wat ze graag zouden bespreken in de lessen (verwachtingen en behoeftes), ook aan de hand van de twee al genoemde methodes.

Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat meest ondervraagde leerlingen al ervaring met literaire teksten in hun NVT-lessen hebben gehad. Dit geldt voor 66% van de leerlingen uit de online-enquête en zelfs 100% voor de respondenten van de vragenlijsten. Hoewel dit zeer hoge percentage door de waarneming dat respondenten en/of hun leerkrachten waarschijnlijk interesse voor dit onderwerp hebben (vrijwillige deelname), te verklaren valt, is het interessant op te merken dat de meeste leerlingen uit mijn steekproef wel al Nederlandstalige teksten

hebben gelezen, wat een positief beeld van het literatuuronderwijs in NVT-lessen schetst. Uit de antwoorden kunnen we vaststellen dat de meest gebruikte genres romans en stripverhalen zijn. De korte verhalen worden even frequent in de online-enquête vermeld. De romans uit de canon zijn bij de online-enquête genoemd, terwijl de analyse van de vragenlijsten ook toont dat jeugdboeken in sommige klassen worden gebruikt. De keuze tussen de canon en de jeugdboeken lijkt van klas tot klas af te hangen. Bij beide steekproeven zijn de gedichten verre van populair. De frequentie van het lezen van literatuur varieert voornamelijk tussen ten minste één keer per trimester (online-enquête) en één tot twee boeken per jaar (vragenlijst). De leerlingen uit de online-enquête voegen hieraan toe dat de meeste teksten volledig worden gelezen, met niettemin een derde van de leerlingen die zeggen dat ze de teksten in fragmenten hebben gelezen. Daarna wordt een blik geworpen op de kenmerken van de literaire teksten. Opmerkelijk hier is dat alle leerlingen uit beide steekproeven hebben ervaren dat de literaire teksten moeilijker zijn dan andere teksttypes. Deze moeilijkheid wordt door allen opgemerkt en bevestigd. Spijtig genoeg heeft de lessenreeks niet bewerkstelligt de mening van de leerlingen te veranderen. Er zijn daarentegen nog meer leerlingen die het lezen van literatuur als moeilijk ervaren na de lessenreeks. Meer nuances moeten worden aangebracht voor de twee andere onderzochte kenmerken van literaire werken: het motiverende en het interessante karakter. De steekproeven tonen verschillende meningen. De meeste leerlingen uit de online-enquête hebben een gemengd gevoel bij deze kenmerken. Ze lijken er dus niet van overtuigd te zijn dat literaire teksten per se meer motiverend en interessant zijn en/of ze hebben ervaren dat sommige literaire teksten wel bij deze kenmerken passen, terwijl andere deze kenmerken niet vertonen (afhankelijk van de situatie). Een licht negatieve tendens kan zelfs worden geobserveerd bij het motiverende karakter (veel leerlingen gaat niet akkoord met de stelling dat literaire teksten meer motiverend zijn). Een zeer kleine tendens dat de literaire teksten interessanter zijn, kan ook worden geobserveerd. Bij de vragenlijsten wordt het heersende gemengde gevoel door een verdeelde mening vervangen. Terwijl meeste leerlingen in de online-enquête moeite hadden om hun mening over het motiverende en het interessante karakter van literatuur eenduidig te uiten, geven de leerlingen uit de vragenlijst een uitgesproken, ondubbelzinnige mening (ze gaan wel of niet akkoord). Opmerkelijk is dat de leerlingen niet met elkaar overeenkomen. Er zijn bijna evenveel leerlingen die akkoord gaan als leerlingen die niet akkoord gaan. Dit kan zowel voor als na de lessenreeks geobserveerd worden. Voor de lessenreeks vind ik een lichte tendens terug dat de leerlingen akkoord gaan met de stelling dat literaire motiverender en interessanter zijn. Deze houding verandert na de lessenreeks, de licht positieve tendens verandert namelijk in een licht negatieve tendens waardoor net meer

leerlingen niet akkoord gaan met deze kenmerken. Als we dieper ingaan op het verband tussen literatuur en cultuur, hebben de vorige ervaringen van de leerlingen van de online-enquête toegelaten om de leerlingen te overtuigen dat literatuur en cultuur nauw met elkaar verbonden zijn en dat literatuur kan worden gebruikt om cultuur aan te bieden in de les. Dit wordt door de steekproef van de vragenlijsten bevestigd: het lijkt een evidentie te zijn voor de leerlingen dat het gebruik van literatuur toelaat om cultuur te leren en dat cultuur en literatuur nuttig zijn. Na de lessenreeks zijn de leerlingen nog meer overtuigd van de bewering dat literatuur cultuur kan faciliteren in de taalles. Hoewel ze hiervan overtuigd zijn, past hun ervaring vermoedelijk niet honderd procent bij deze stelling. Ondanks dat veel leerlingen aangeven dat ze cultuur via literaire teksten hebben geleerd, zijn ze allemaal niet honderd procent overtuigd dat ze altijd iets cultureels dankzij de literaire teksten hebben geleerd. Bovendien lijken de leerlingen meer culturele elementen buiten de literaire teksten dan door de literaire teksten te hebben geleerd. Een laatste element dat bij de ervaring wordt gemeten is het leesplezier die alleen bij de vragenlijsten wordt vermeld. Voor de lessenreeks is het beeld hierover verdeeld. Na de lessenreeks tonen de resultaten aan dat er meer leerlingen zijn die plezier hebben beleefd aan het behandelen van het gedicht.

De antwoorden op de vragen over de verwachtingen en behoeftes van de leerlingen zijn interessant als richtlijnen voor de praktijk van de leerkrachten, hoewel dan de vraag ontstaat of er alleen maar elementen in de lessen moeten worden behandeld die de leerlingen aantrekken of hen juist andere elementen moeten onderwezen om hen een diverse smaak te laten ontwikkelen. Op de vraag over de wil om literaire teksten te lezen is er bij beide enquêtes een meerderheid van leerlingen die graag literaire werken in NVT-lessen zouden lezen. Bij de online-enquête lopen de percentages gelijk zowel voor de leerlingen met ervaring als voor de leerlingen zonder ervaring. Het percentage bij de vragenlijst voor de lessenreeks stijgt zelfs tot 69%. We kunnen hieruit besluiten dat de meeste leerlingen positief staan ten opzichte van het gebruik van literatuur in NVT-lessen. Dit zeer positieve beeld moet toch worden genuanceerd doordat een derde van de leerlingen geen literaire werken in hun lessen willen integreren. Opnieuw lijkt de lessenreeks een invloed op dit aspect te hebben gehad. Na de lessenreeks observeren we een stijging van leerlingen die graag meer Nederlandstalige teksten willen lezen. Wat het lezen van andere teksten van dezelfde auteur betreft, hebben de leerlingen een meer verdeelde mening. Interessant genoeg lijken de scholen ook een invloed te hebben. De percentages lopen uit elkaar tussen de klassen, met bijvoorbeeld een hoger percentage van leerlingen uit het Collège Saint-Pierre dat gemotiveerd is om meer literaire teksten te lezen.

Dan volgt het Collège Saint-Benoit met een lager percentage. Vervolgens is het laagste percentage terug te vinden bij de leerlingen van het Athénée Royale, met een meerderheid van leerlingen die voor de lessenreeks geen literaire werken willen lezen. Na de lessenreeks is dezelfde tendens tussen de scholen waar te nemen, hoewel alle scholen nu een meerderheid van leerlingen hebben die graag literaire werken in hun lessen willen integreren. Onder de meest gegeven redenen waarom de integratie van literatuur niet zijn plaats zou hebben in de Nederlandse lessen, vinden de respondenten dat het te moeilijk is, dat het taalgebruik afwijkend is, maar ook dat het niet voor het alledaagse leven noodzakelijk is en dat het te veel tijd in beslag neemt. Onder de redenen waarom het integreren van literatuur wel nuttig zou zijn voor de NVT-lessen, nemen de ontwikkeling van de taalaspecten en van de leesvaardigheid de eerste twee plaatsen in. De top 3 wordt vervolledigd met het argument van cultuuroverdracht. Opmerkelijk zijn deze redenen precies dezelfde als die in de leerplannen opgesteld. Dat de cultuuroverdracht de derde plaats krijgt, is voor mij geruststellend, aangezien dit het uitgangspunt van deze scriptie is. Nochtans mag niet worden vergeten dat de leerlingen toch meer de nadruk op de taal dan op de cultuur leggen. Als we aan de leerlingen vragen wat ze als cultuur graag zouden leren, geven de meeste leerlingen als antwoord dat ze graag informatie over verschillende feiten en aspecten van de cultuur zouden leren. Dit past precies bij wat we culturele realia in deze scriptie hebben genoemd. In de lessenreeks werd er beslist om vooral dit type informatie over te brengen om bij deze verwachting aan te sluiten. Daarnaast zouden de leerlingen graag praktische informatie krijgen om in het land te kunnen leven en hun stereotypes leren nuanceren. Qua genre hebben de leerlingen een voorkeur voor de korte verhalen, gevolgd door de stripverhalen en de romans. Interessant genoeg lijken deze korte verhalen in de werkelijke lessen van de leerlingen geen voorrang te hebben. De poëzie wordt anders gepercipieerd door de leerlingen van de online-enquête en die van de vragenlijsten. Bij de online-enquête krijgen de gedichten helemaal niet de voorkeur en nemen de laatste plaats in bij de genres die graag door de leerlingen worden gebruikt. De verwachting lijkt met de ervaring te corresponderen. Bij de vragenlijst benadrukken een paar leerlingen het feit dat ze dit genre wel in de lessen willen gebruiken. De gedichten lijken dus een paar leerlingen te interesseren. In tegenstelling tot de ervaring kiezen de meeste leerlingen om de werken in fragmenten te lezen. De beste frequentie van literatuur in de les zou ten minste één keer per trimester en/of per maand zijn. De eerste frequentie sluit het beste aan bij de mening van de leerlingen van de vragenlijst: ongeveer twee, drie werken per schooljaar. Opnieuw verwachten de leerlingen uit de online-enquête en vragenlijsten dat de literaire teksten die ze zouden lezen moeilijker zouden zijn dan andere teksten. Interessant is op te merken dat deze moeilijkheidsgraad zo in het geheugen van de

leerlingen is opgeslagen, dat ze die als voorwaarde voor het lezen van literatuur stellen. Ze willen dat de teksten niet te moeilijk zijn. Met betrekking tot de kenmerken van de literaire teksten getuigen de leerlingen van de online-enquête van een gemengd gevoel. De leerlingen zijn er niet van overtuigd dat de literaire teksten meer motiverend en interessant zouden zijn en/of verwachten dat sommige literaire teksten wel meer motiverend en interessant zouden zijn, terwijl andere minder zouden zijn. Anders dan bij de resultaten over hun ervaring is er een lichte positieve neiging in de verwachting van de leerlingen ook te zien. Hoewel meeste leerlingen neutraal zijn, zijn er toch een paar leerlingen die positief verwachten dat literaire teksten wel meer interessant en meer motiverend dan andere teksten zouden zijn. Terwijl de leerlingen vooral een gemengd gevoel hebben bij hun ervaring over het leren van cultuur via literaire teksten, zijn hun verwachtingen positiever. Er zijn meer leerlingen die verwachten culturele elementen uit de literaire teksten te leren dan leerlingen die effectief door ervaring in werkelijke lessen culturele elementen hebben geleerd. In elk geval verwachten de leerlingen dat ze culturele elementen uit de literatuur zullen leren, of is hun mening tenminste neutraal. Bijna geen enkele leerling denkt dat ze geen cultuur uit de teksten zullen leren. De leerlingen verwachten ook om culturele elementen buiten literaire teksten te leren. Opmerkelijk is dat leerlingen verwachten meer cultuur te leren buiten de literaire teksten dan door middel van literaire teksten. Misschien komt dit door hun ervaringen zoals in de vorige paragraaf besproken.

De tweede vraag gaat over de culturele elementen die in een lessenreeks kunnen worden aangeboden. Eerst wordt een lessenreeks opgebouwd om te tonen dat het mogelijk is om vanuit een literaire tekst cultuur aan de leerlingen te leren. Dan komen een paar vragen van de vragenlijsten om te zien of deze culturele elementen de leerlingen effectief worden bijbracht. De volgende paragrafen geven de belangrijkste resultaten weer om op deze vraag te antwoorden.

Om te bewijzen dat cultuur via een lessenreeks gebaseerd op een literair werk kan worden onderwezen, wordt een lessenreeks opgebouwd. Het heeft hier geen zin om de lessenreeks opnieuw in detail te beschrijven. Wat wel in deze conclusie wordt herhaald, zijn de belangrijkste aspecten van de lessenreeks die cultuuronderwijs mogelijk hebben gemaakt. . Eerst en vooral is de keuze van het literaire werk bijzonder belangrijk. Het is van groot belang een tekst te kiezen die al culturele elementen bevat en/of die toelaat om culturele elementen te bespreken. In deze scriptie wordt er gekozen voor een gedicht met culturele realia. Deze culturele realia worden tijdens de verschillende oefeningen benadrukt. Vanuit de theorie heb ik beslist dat

oefeningen waarbij de leerlingen actief meewerken, de beste zijn. De culturele realia worden in detail klassikaal bespreken tijdens de vele discussies en besprekingen van de lessenreeks. De leerlingen worden opzettelijk aangespoord om zoveel mogelijk aan deze discussies deel te nemen en zo hun kennis over deze culturele realia te vergroten. Samenvattend spelen de keuze van het behandelde werk en de oefeningen die ermee gepaard gaan, een grote rol om de ontwikkeling van de culturele kennis te bevorderen. De antwoorden op de tweede vragenlijst laten toe om te kijken of deze keuzes wel doeltreffend waren om cultuur aan de leerlingen aan te leren. Uit de resultaten kunnen we vaststellen dat de lessenreeks zijn hoofddoel heeft bereikt. Bijna alle leerlingen duiden na de lessenreeks aan dat ze iets uit de lessen hebben geleerd. 94% van de leerlingen beweert iets cultureels te hebben geleerd. Dit zijn de culturele realia, namelijk de typische eetproducten en eetgewoontes die tijdens de lessen werden besproken, wat toelaat te zeggen dat de les effectief een invloed op de ontwikkeling van de kennis heeft gehad. Hetzelfde geldt voor de leselementen rond de Nederlandstalige poëzie. De kennis over poëzie die door de leerlingen wordt genoemd, werd tijdens de lessen benadrukt (veelvuldigheid van interpretaties, de vrije vorm, ...). De leerlingen lijken minder van dit laatste aspect te hebben onthouden (slechts 45%). Nochtans moet dit percentage worden genuanceerd: de meeste leerlingen hebben elementen rond de Nederlandstalige poëzie geantwoord op de vraag die algemeen naar een mogelijk leren peilt. Naast het leren van deze expliciete elementen duiden ook een paar leerlingen aan dat ze iets impliciet uit de lessen hebben geleerd, namelijk het behandelen van gedichten. Daarnaast heeft de lessenreeks als positief effect gehad dat er na de lessenreeks nog meer leerlingen zijn die ervan overtuigd zijn dat gedichten cultuur kan overbrengen in de les. Dankzij het feit dat ze wel iets cultureels van de les hebben geleerd, wordt er aan de leerlingen bewezen dat de cultuuroverdracht van het literatuuronderwijs geen mythe is. Naast de culturele elementen wordt er ook bekeken of de lessenreeks en meer bepaald de literaire tekst emoties bij de leerlingen heeft opgeroepen. Uit de antwoorden kunnen we opmaken dat dit wel degelijk het geval was. Een grote meerderheid van hen heeft emoties gevoeld. Deze emoties zijn uiteenlopend en persoonlijk (van negatieve, positieve tot meer neutrale emoties). Samengevat, de opgebouwde lessenreeks heeft zijn doelstellingen bereikt, namelijk iets cultureels aan de leerlingen aanbieden. Daarenboven heeft de les een positieve invloed gehad op het versterken van hun overtuiging dat literatuur over het algemeen cultuur kan aanbieden. Uit de resultaten op de eerste vraag kan worden besloten dat de lessen een positieve invloed op de motivatie van de leerlingen hebben gehad. Na de lessenreeks zijn er meer leerlingen die graag meer Nederlandstalige teksten zouden willen lezen. Deze positieve invloed is ook bij het leesplezier waar te nemen. Desalniettemin hebben we ook een negatieve

invloed kunnen observeren. De lessenreeks lijkt de moeilijkheid van literaire teksten te hebben bevestigd en lijkt de leerlingen te hebben overtuigd dat de literatuur minder motiverend en interessant dan andere teksttypes zijn in vergelijking met de meningen voor de lessenreeks. Aanpassingen van de lessenreeks (keuze en oefeningen) zijn dan noodzakelijk om dit negatieve effect naar een meer positieve invloed om te buigen. Desondanks mag niet worden vergeten dat dit niet het hoofddoel van de scriptie was, het is eerder een nevenverschijnsel.

De mogelijke effecten van de onafhankelijke variabelen werden niet bij de online-enquête onderzocht vanwege de non-representativiteit van de steekproef. Bij de vragenlijsten is geen significant effect van het geslacht terug te vinden, maar wel van de klassen. De verschillende klassen vertonen verschillend gedrag. Dit effect moet verder worden onderzocht om er conclusies uit te kunnen trekken.

De vorige paragrafen waren een poging om op de twee onderzoeksvragen te beantwoorden. Zoals de lengte van de paragrafen al signaleert, is een kort en eenvoudig antwoord hier niet mogelijk. Zowel bij de ervaringen als bij de verwachtingen van de leerlingen zijn de indrukken van de lessituaties vrij ingewikkeld om die in een paar lijnen samen te vatten. Dit heeft hoofdzakelijk te maken met de vele onderzochte aspecten in deze scriptie (genre, plezier, frequentie, enz.), maar ook door het feit dat de ervaring en de verwachtingen voor elke leerling persoonlijk en anders lijkt te zijn. Toch kunnen algemene tendensen worden ontdekt. Als we terugkijken naar mijn hypothese, vallen enkele zaken op. In tegenstelling tot wat we hadden verwacht, hebben de meeste leerlingen al literaire teksten gelezen in de Nederlandstalige les. Tegen onze verwachting in meent een meerderheid van de leerlingen een interesse te hebben voor literaire teksten in de NVT-lessen. Dat literatuur vooral met romans en korte verhalen wordt geassocieerd, was al geanticipeerd. Wat dit onderzoek dankzij de enquêtes aan dit thema toegevoegd heeft, is dat de stripverhalen ook een belangrijke plaats innemen voor de leerlingen. De hypothesen voor de tweede onderzoeksvraag worden bevestigd: de leerlingen hebben culturele elementen uit de lessenreeks geleerd. Ze hebben evenzeer een positievere houding tegenover het gebruik van literatuur na de lessenreeks. Meer nuances werden in de vorige paragrafen aangebracht.

Eén van de voorwaarden voor een vervolgonderzoek op dit gebied zou zijn om de steekproef van deze scriptie uit te breiden. Dit is niet alleen noodzakelijk om de steekproeven van zowel de online-enquête als van de vragenlijsten meer representatief te maken, maar ook om mogelijke effecten van de verschillende onafhankelijke variabelen (geslacht, leeftijd, richtingen, schoollocatie, leerjaar, aantal jaren, aantal uren, enz.) te onderzoeken. Het zou de

moeite waard zijn om na te gaan of andere klassen hetzelfde gedrag zouden vertonen en of die invloed door klassen gevonden in deze scriptie nog zichtbaar blijft. Bijkomend onderzoek is eveneens nodig om te bepalen of de geobserveerde cultuuroverdracht op lange termijn standhoudt. Onderzoek die ten minste één schooljaar zou duren, zou ideaal zijn om dit langetermijneffect te onderzoeken en om meerdere lessenreeks aan de leerlingen aan te bieden om te vermijden conclusies te trekken op basis van slechts twee lessen. Een ideale methodologie om de gevonden resultaten van deze scriptie aan te vullen is het interviewen van enkele leerlingen die meer uitleg bij de antwoorden zouden geven, zodat de antwoorden diepgaander kunnen worden geïnterpreteerd.

Als er nog leerkrachten zijn die twifelen dat literatuur de leerlingen zou interesseren en dat literaire teksten de leerlingen cultuur de leerlingen kunnen bijbrengen, spreekt deze scriptie hen duidelijk tegen. De scriptie hoopt heldere, praktijkgerichte informatie voor het gebruik van literatuur in de NVT-lessen en zijn culturele meerwaarde te hebben aangeboden. Dit onderzoek streeft ook na een algemeen beeld van de ervaringen en van de verwachtingen en/of behoeftes over literatuur in de lessen van een kleine groep leerlingen uit het Franstalige onderwijs te hebben geschetst. Laten we hopen dat het voorbeeld van de lessenreeks sommige leerkrachten zal aanmoedigen tot de uitwerking van veel meer andere lessenreeksen rond literatuur. Hopelijk verschijnen naast deze scriptie andere studies over dit domein om onze kennis rond literatuur en cultuur in NVT-lessen te vergroten en nauwkeuriger te bepalen waarom niet opnieuw een centrale rol moet toegewezen worden aan literatuur in taallessen.

VIII. Bibliografie

Primaire literatuur

Al Galidi, R. (2006). De herfst van Zorro. In Kila & Babsie (2018). *Woorden Temmen. 24 uur in het licht van Kila & Babsie*. Grange fontaine

Secundaire literatuur

Accessibility. Beschikbaar op <https://www.accessibility.nl/kennisbank/tools/leesnivea-tool>, laatst geraadpleegd op 05 augustus 2019.

Algemeen Letterkundig Lexicon. Beschikbaar op http://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/, laatst geraadpleegd op 21 april 2018.

Beunen, S., Siongers, J. & J. Lievens (n.d.). *Cultuur leren smaken. Een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*. UGent: Onderzoeksgroep CuDOS.

Brillenburg Wurth, K. & A. Rigney [red.] (2006). *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Cattonar, B. (2018-2019). *LAGRE2120 : observation et analyse de l'institution scolaire et de son contexte* [cursustekst]. UCLouvain, Louvain-la-Neuve.

CECP- CPEONS (n.d.). *Enseignement officiel – Programmes d'étude du cours de néerlandais-Humanités générales et technologiques : 2^e et 3^e degrés*. Beschikbaar op <http://www.cpeons.be/page.asp?id=2&langue=FR>, laatst geraadpleegd op 07 juni 2019.

Claassen, E. (2015). Acrobatische toeren in literatuurdidactiek bij de taalvakken. In *Stichting lezen, lessuggesties en lesideeën*. Beschikbaar op <https://www.lezen.nl/nl/acrobatische-toeren-in-literatuurdidactiek-bij-de-taalvakken>, laatst geraadpleegd op 20 februari 2018.

Collie, J. & S. Slater (1987). *Literature in the language classroom*. (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Eechaudt, L. (2009). *Graag gedaan 6de jaar: leerboek*. Namen: Erasme.

Eechaudt, L. (2014). *Graag gedaan plus 6de: leerboek*. Namen: Erasme.

Erdem, A. (2014). A research on reading habits of university students: (sample of Ankara University and Erciyes University). In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174/2015, 3983-3990.

- Griffoen, J. & H. Dasma (1978). *Zeggenschap: grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs* (tweede, herziene en verbeterde druk). Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Grit, D. (2004). De vertaling van realia. In Naaijken, T. et al. (2004). *Denken over vertalen: tekstboek vertaalwetenschap*. Utrecht: Vantilt, 279 – 286.
- Jonkers, S. (2017-2018). *LGEM2523: didactiek van het Nederlands* [cursustekst]. UCLouvain, Louvain-la-Neuve.
- Kwakernaak, E. (2004). Professionaliteit van docenten moderne vreemde talen. In *Levende Talen Tijdschrift*, 3, 3-8.
- Kwakernaak, E. (2015). Hoofdstuk 15. Kennis van land en samenleving. In Kwakernaak, E. (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Kwakernaak, E. (2015). Hoofdstuk 16: literatuur. In Kwakernaak, E. (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Lalleman, J. (2007). (Jeugd)literatuur en het onderwijs Nederlands aan anderstaligen. In *Literatuur zonder leeftijd*, 21/2007, 16 - x.
- Leerssen, J. (n.d.). *Imagology: History and method*. Beschikbaar op http://www.let.uu.nl/~Marie-Christine.KokEscalle/personal/sites/competence_mediation/cursusdocumenten/historymethod_leerssen.pdf, laatst geraadpleegd op 20 februari 2018.
- Merisuo-Storm, T. & M. Soininen (2013). Interesting reading materials and exercises encourage also reluctant boys to read. In *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116/2014, 2583-2588.
- Morni A. & S-H Sahari (2013). The impact of living environment on reading habits. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 101/2013, 415-425.
- Ministère de la Communauté française (1999). *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes : humanités générales et technologiques*.
- Ministère de la Communauté française (2000). *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes : humanités professionnelles et techniques*.

Ministère de la Communauté française (2000). *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice : humanités générales et technologiques : enseignement général et technique de transition : 2ème et 3ème degrés : programme d'études des et des options de base simples: langues germaniques : allemand, anglais, néerlandais - langues modernes I, II et III*. Beschikbaar op <http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/42-2000-240.pdf>, laatst geraadpleegd op 07 juni 2019.

Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment)*.

Onderzoek en SPSS. SPSS variabelen. Beschikbaar op <http://www.onderzoekenspss.nl/spsshandleiding/spss-begrippen/variabelen.html>, laatst geraadpleegd op 5 april 2018.

Pehlivan, A., Serin, O. & N. Bulut Serin (2010). Determining reading interests and habits of candidate teachers (TRNC Sample). In *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9/2010, 869-873.

Pols, L. & R. Groenendijk (2009). Lezen en leven: het nut van maatschappelijke bewustwording bij het lezen van boeken. In *Levende Talen Tijdschrift*, 3, 12-15.

Segec (2000). *Programme : Langues modernes I, II, III : 2^e et 3^e degrés: humanités générales et technologiques. Enseignement catholique secondaire*. Beschikbaar op <http://admin.segec.be/documents/4073.pdf>, laatst geraadpleegd op 07 juni 2019.

Segec (2005). *Langues modernes. Le professeur de langue, passeur de culture. Tous degrés – humanités générales et technologiques*. Beschikbaar op <http://admin.segec.be/documents/4280.pdf>, laatst geraadpleegd op 07 juni 2019.

Segec (2018). *Programme Langues Modernes I, II, III : 2^e et 3^e degrés : humanités générales et technologiques. Enseignement catholique secondaire*. Beschikbaar op <http://admin.segec.be/documents/8724.pdf>, laatst geraadpleegd op 07 juni 2019.

Swanborn, P.G. (1971). *Aspecten van sociologisch onderzoek* (2^e druk). Amsterdam: Boom uitgevers.

Swanborn, P.G. (2005). *Basisboek sociaal onderzoek* (6^e druk). Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.

- Teekens, M. (2007). Over literatuur, leven en een paspoort. In *Liter*, 10/2007, 63-67.
- Uusen, A. & M. Mürsepp (2012). Gender differences in reading habits among boys and girls of basic school in Estonia. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69/2012, 1795-1804.
- Van Baalen, C., Beheydt, L. & A. van Kalsbeek (2003). *Cultuur in taal. Interculturele vaardigheden voor docenten Nederlands aan anderstaligen*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.
- Van der Starre, K. (2017). *Poëzie in Nederland: Een onderzoek naar hoe vaak en op welke manieren volwassenen in Nederland in aanraking komen met poëzie*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Loo, H. & P. Schoenaerts (2010). *Als ik jou. Poëzie voor anderstaligen*. Maklu
- Verstraten, L. (2004). *De omgevallen boekenkast: bloemlezing NT2*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Wannyn, J. (2017). *Literatuur onder vuur? Onderzoek naar de plaats en integratie van literatuur in de NVT-lessen in Franstalig België*. Niet-gepubliceerde masterscriptie, UCL, Louvain-la-Neuve.

Bijlage

Bijlage 1: online-enquête

La littérature dans les cours de néerlandais de 4e, 5e et 6e secondaire

Dans le cadre de mon mémoire de fin de master en langues germaniques à finalité didactique, je m'intéresse aux apports culturels de l'utilisation de la littérature au sein des cours de néerlandais pour les 4^e, 5^e et 6^e secondaires.

Les réponses à ce questionnaire me permettront d'analyser la situation actuelle ainsi que les attentes des élèves. Elles serviront également de base pour la création d'une série d'heures de cours de néerlandais avec comme point de départ une production littéraire.

Répondre à ce questionnaire ne prendra qu'une dizaine de minutes. Il comprend tout d'abord des questions plus générales concernant ton apprentissage du néerlandais, pour ensuite aborder les questions relatives à mon sujet. Pour cette dernière section, plusieurs réponses sont possibles par question.

Réponds spontanément en fonction de ta propre expérience et de tes propres attentes. Si ta réponse n'apparaît pas dans les propositions, tu peux l'ajouter dans « autre ». Si une question ne te concerne pas, tu peux sélectionner « non applicable ».

Nb: texte littéraire = roman, nouvelle, conte, BD, roman graphique, scénarios, poèmes, etc. (pas les articles de presse, les notices, les dialogues, etc.)

Je te remercie pour ton aide.

Sexe

- ☐ Masculin
- ☐ Féminin
- ☐ LGBT

Age

- ☐ 14 ans
- ☐ 15 ans
- ☐ 16 ans
- ☐ 17 ans
- ☐ 18 ans
- ☐ 19 ans
- ☐ 20 ans
- ☐ Autre

Dans et /ou près de laquelle de ces grandes villes se situe ton école (un seul choix) ?

- ☐ Arlon
- ☐ Ath
- ☐ Bastogne
- ☐ Bouillon
- ☐ Bruxelles
- ☐ Charleroi
- ☐ Chimay
- ☐ Dinant
- ☐ Huy
- ☐ Leuze
- ☐ Liège
- ☐ Malmédy
- ☐ Marche-en-Famenne
- ☐ Mons
- ☐ Namur
- ☐ Neufchâteau
- ☐ Philippeville
- ☐ Soignies
- ☐ Spa
- ☐ Tournai
- ☐ Verviers
- ☐ Wavre
- ☐ Autre

Dans quelle filière es-tu ?

- ☐ Général de transition
- ☐ Technique de transition
- ☐ Technique de qualification
- ☐ Professionnel
- ☐ Autre

En quelle année es-tu ?

- ☐ 4e
- ☐ 5e
- ☐ 6e

Depuis combien d'années (cette année y compris) as-tu des cours de néerlandais à l'école en secondaire ?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ Autre

Combien d'heures de néerlandais as-tu par semaine cette année ?

- ☐ 2h
☐ 4h
☐ Autre

Dans le cadre du cours de néerlandais, as-tu déjà lu des textes littéraires néerlandophones?

- ☐ Oui
☐ Non

A quel(s) genre(s) appartenaient ces textes littéraires? (Tu peux en choisir plusieurs)

- ☐ Romans
☐ Nouvelles
☐ Pièces de théâtre
☐ Poèmes
☐ BD/ romans graphiques
☐ Scénarios
☐ Non applicable
☐ Autre

As-tu lu ces textes littéraires...?

- ☐ En entier
☐ En fragments
☐ Non applicable
☐ Autre

Quel était le titre ou l'auteur de ces textes littéraires ?

Combien de textes littéraires as-tu lu cette année scolaire?

- ☐ Au moins un par semaine
☐ Au moins un par mois
☐ Au moins un par trimestre
☐ Au moins un par an
☐ Moins souvent
☐ Non applicable
☐ Autre

As-tu trouvé le(s) texte(s) littéraire(s) lu(s) plus motivant(s) que d'autres textes de lecture ?

- ☐ Pas du tout d'accord
☐ Pas d'accord
☐ Mitigé
☐ D'accord
☐ Tout à fait d'accord
☐ Non applicable

As-tu trouvé le(s) texte(s) littéraire(s) lu(s) plus difficile(s) que d'autres textes de lecture ?

- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Mitigé
- ☐ D'accord
- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Non applicable

As-tu trouvé le(s) texte(s) littéraire(s) lu(s) plus intéressant(s) que d'autres textes de lecture ?

- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Mitigé
- ☐ D'accord
- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Non applicable

Si tu n'as jamais lu de textes littéraires en classe, aimerais-tu en lire dans le cadre du cours de néerlandais ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Non applicable

Si tu en lis déjà, aimerais-tu lire des textes littéraires néerlandophones plus souvent dans le cadre du cours de néerlandais ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Non applicable

Selon toi, pourquoi aborder des textes littéraires néerlandophones au cours de néerlandais n'aurait pas de sens ? (tu peux sélectionner plusieurs réponses)

- ☐ Trop difficile à lire
- ☐ Un usage de la langue trop différent du quotidien
- ☐ Pas nécessaire pour la vie quotidienne
- ☐ Démodé
- ☐ Pas utile pour apprendre le néerlandais
- ☐ Pas utile pour apprendre la culture liée à cette langue
- ☐ Parce que je n'aime pas lire
- ☐ Parce que cela prend du temps
- ☐ Non applicable
- ☐ Autre

Selon toi, pourquoi est-il important d'intégrer des textes littéraires dans les cours de néerlandais ?
(tu peux sélectionner plusieurs réponses)

- ☐ Pour développer ses compétences linguistiques (grammaire et vocabulaire)
- ☐ Pour développer la compréhension à la lecture
- ☐ Pour être confronté à du matériel authentique
- ☐ Pour développer son esprit critique et son sens de l'observation
- ☐ Pour inviter à l'échange d'idées et au débat
- ☐ Pour se former, notamment à l'actualité
- ☐ Pour l'apprentissage de la culture de la langue étudiée
- ☐ Pour rentrer en contact et « vivre » d'une certaine façon la culture de la langue étudiée grâce à du matériel authentique
- ☐ Pour le plaisir de lire
- ☐ Pour le plaisir visuel
- ☐ Pour l'aspect ludique
- ☐ Pour la diversité des thèmes
- ☐ Pour ressentir des émotions
- ☐ Non applicable
- ☐ Autre

Quels apports culturels attends-tu des textes littéraires ? (Tu peux en sélectionner plusieurs)

- ☐ Pour être informé(e) de divers faits (ex. historiques) et aspects (ex. tradition, création, façon de vivre) de la culture de la langue étudiée
- ☐ Pour savoir agir pratiquement dans le(s) pays de la langue étudiée
- ☐ Pour me remettre en question et nuancer mes stéréotypes sur l'autre culture ; pour prendre distance avec mes propres représentations
- ☐ Pour faire l'expérience de ma propre culture et de me situer dans un contexte spatial et culturel
- ☐ Pour faire une rencontre interculturelle et éveiller la curiosité et l'empathie
- ☐ Pour affirmer mon identité et être créateur de ma propre identité
- ☐ Pour mieux comprendre notre société grâce à l'étude des traces culturelles du passé
- ☐ Pour faire ressentir des émotions
- ☐ Autre

Quel(s) genre(s) de textes littéraires aimerais-tu lire lors de ton cours de néerlandais ? (tu peux en choisir plusieurs)

- ☐ Romans
- ☐ Nouvelles
- ☐ Pièces de théâtre
- ☐ Poèmes
- ☐ BD/ romans graphiques
- ☐ Scénarios
- ☐ Autre

Aimerais-tu lire ces textes littéraires...?

- ☐ En entier
- ☐ En fragments
- ☐ Autre

Combien de textes littéraires aimerais-tu lire lors de tes cours de néerlandais ?

- ☐ Au moins un par semaine
- ☐ Au moins un par mois
- ☐ Au moins un par trimestre
- ☐ Au moins un par an
- ☐ Moins souvent
- ☐ Autre

Penses-tu que lire des textes littéraires est plus motivant que de lire d'autres textes ?

	1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	☐	☐	☐	☐	☐ Tout à fait d'accord

Penses-tu que lire des textes littéraires est plus difficile que lire d'autres textes ?

	1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	☐	☐	☐	☐	☐ Tout à fait d'accord

Penses-tu que lire des textes littéraires est plus intéressant que de lire d'autres textes ?

	1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	☐	☐	☐	☐	☐ Tout à fait d'accord

Donne ton avis sur cette proposition concernant le cours de néerlandais: une façon d'apprendre la culture est d'utiliser la littérature.

	1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	☐	☐	☐	☐	☐ Tout à fait d'accord

Donne ton avis sur cette proposition concernant le cours de néerlandais: la culture et la littérature n'ont rien à voir.

	1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	☐	☐	☐	☐	☐ Tout à fait d'accord

Donne ton avis sur cette proposition concernant le cours de néerlandais: j'ai appris des éléments culturels via les textes littéraires.

	1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	☐	☐	☐	☐	☐ Tout à fait d'accord

Donne ton avis sur cette proposition concernant le cours de néerlandais: j'aimerais apprendre des éléments culturels via les textes littéraires.

	1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	☐	☐	☐	☐	☐ Tout à fait d'accord

Donne ton avis sur cette proposition concernant le cours de néerlandais: j'ai appris des éléments culturels en-dehors de textes littéraires.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

Donne ton avis sur cette proposition concernant le cours de néerlandais: j'aimerais apprendre des éléments culturels en-dehors des textes littéraires.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout d'accord	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait d'accord

Enquête (début) :

Numéro :

Sexe : H – F

Nombre d'années de cours de néerlandais (en secondaire) : 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7



As-tu déjà lu des textes littéraires (romans, nouvelles, poèmes, BD, ...) dans le cadre du cours de néerlandais ? Si oui, combien et lesquels ?

Aimerais-tu lire des textes littéraires (romans, nouvelles, poèmes, BD, ...) dans le cadre du cours de néerlandais ? Si oui, combien et lesquels ?

Donne ton avis sur ces propositions : (1= pas du tout d'accord – 2= pas d'accord – 3 = mitigé – 4 = d'accord - 5 = tout à fait d'accord)

Lire un texte littéraire est plus difficile que de lire d'autres textes de lecture.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Lire un texte littéraire est plus motivant que de lire d'autres textes de lecture.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Lire un texte littéraire est plus intéressant que de lire d'autres textes de lecture.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Une façon d'apprendre la culture est d'utiliser la littérature.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
La culture et la littérature sont utiles dans un cours de néerlandais.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Je prends du plaisir à lire un texte littéraire.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Enquête (fin) :

Numéro :

Donne ton avis sur ces propositions : (1= pas du tout d'accord – 2= pas d'accord – 3 = mitigé – 4 = d'accord - 5 = tout à fait d'accord)

Ce texte est un texte littéraire.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Lire de la poésie est plus difficile que de lire d'autres textes de lecture.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Lire de la poésie est plus motivant que de lire d'autres textes de lecture.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Lire de la poésie est plus intéressant que de lire d'autres textes de lecture.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Une façon d'apprendre la culture est d'utiliser la poésie.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
La culture et la poésie sont utiles dans un cours de néerlandais.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Je prends du plaisir à lire de la poésie.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Qu'as-tu appris de cette leçon ? En quoi t'a-t-elle aidé ?

As-tu appris quelque chose de culturel sur les Pays-Bas ? Si oui, quoi ?

As-tu appris quelque chose sur la poésie ? Si oui, quoi ?

As-tu ressenti des émotions lors de ce cours ? Si oui, lesquelles ?

Aimerais-tu lire d'autres textes littéraires du même auteur ?

Aimerais-tu lire d'autres textes littéraires en néerlandais ?

Bijlage 3: globaal verloop lessenreeks

	Korte beschrijving van de lesfase	Vaardigheid	Werkvorm	Materiaal	Tijd	Doelstelling
1	Vragenlijst (voor de vergelijking)	/	Individueel	Vragenlijstblad	5'	
2	Inleiding: woorden associëren	Voorkennis activeren	Klassikaal	Leerlingenblad Bord	5'	De leerlingen kunnen de woordenschat omtrent 'eten' en 'emoties' correct gebruiken.
3	Luisteroefening: naar het gedicht luisteren en woorden/kleuren/emoties associëren	Luistervaardigheid	Individueel Per 2	Leerlingenblad	15'	-De leerlingen kunnen de sfeer van een beluisterd gedicht halen. - De leerlingen kunnen hun emoties en hun mening uitdrukken.
4	Leesoefening: gedicht lezen en op vragen antwoorden	Leesvaardigheid	Individueel Per groep Klassikale verbetering	Leerlingenblad	25'	- De leerlingen kunnen culturele realia halen uit een gelezen gedicht. - De leerlingen kunnen de belangrijke informatie halen, gebruiken en samenvatten uit een gelezen gedicht. - De leerlingen kunnen de woordenschat omtrent 'eten' en 'emoties' correct gebruiken.
5	Inleiding rond poëzie	Spreekvaardigheid	Per 2	Leerlingenblad	5'	-De leerlingen kunnen hun emoties en hun mening uitdrukken. -De leerlingen kunnen hun vooroordelen rond poëzie uitdrukken en bespreken.
6	Schrijfvoefening: mijn gedicht schrijven	Schrijfvaardigheid	Individueel	Leerlingenblad	30'/ 35'	-De leerlingen kunnen zelf een gedicht schrijven met de hulp van een model. - De leerlingen kunnen de woordenschat omtrent 'eten' en 'emoties' correct gebruiken.

7	Vragenlijst (voor de vergelijking)	/	Individueel	Vragenlijstblad	5'/10'	
---	------------------------------------	---	-------------	-----------------	--------	--

Op een nacht in zijn herfst opende Zorro de koelkast. De vla trilde van angst. Zorro voelde de pijn van de vla en zei tegen hem dat hij hem niet op zou eten en alleen wat sap wilde drinken. Voor die vla zong Zorro dit lied.

Vla, mijn broer,
komend van het land van de melk,
wachtend op je eind in een koelkast.

Tril van kou,
maar tril niet voor mij.
Vla, mijn broer.
Ook ik tril in een koelkast,
kouder dan die van jou.
Een koelkast zonder deur.

Vla, mijn broer,
jij moet hier koud worden
om daar niet te verrotten.
Ik moet hier verrotten
om daar niet koud te worden.

Ik ben gevoelig, onzeker.
Mijn grote mond
is groter dan mijn hart.
Als jij voor mij trilt,
word ik bang voor mezelf.

Jouw koelkast is mijn leven.
Mijn koelkast is jouw leven.
Wees niet bang voor mij.

Jouw koelkast is fruit en groente,
kaas, jam en zomer.
Mijn koelkast is donker en wachten,
eenzaamheid en heimwee.

Ik open mezelf
en er komt niets,
behalve dit lied
als eeuwige vriendschap tussen jou en mij
in deze lange herfst.

Vla, mijn broer,
uit de melk van de vrouw
en de melk van de koe
zijn wij gebouwd.

Uit: *De herfst van Zorro* (2006). Rodaan Al Galidi.

(Kila & Babsie (2018). *Woorden Temmen. 24 uur in het licht van Kila & Babsie*. Grange fontaine.)

Op een nacht in zijn herfst opende Zorro de koelkast...

Brainstorm: Welke woorden associeer je met... ?

NACHT

HERFST

KOELKAST

Luisteroefening:

Ga comfortabel op je stoel zitten, doe je ogen dicht, laat je voorhoofd op je handen rusten en luister naar de tekst.

Hoe voel je je? Gebruik één woord, één kleur en één emotie om uit te drukken wat je nu voelt.

Bespreek met je buur. Voelen jullie hetzelfde?

Leesoefening:

Stap 1: Ga nu zelf aan de slag met de tekst. Lees de tekst op het aparte blad en antwoord op de volgende vragen.

DEEL A: Bespreek met je buur.

1. Wie is Zorro? Ken je dit personage?

Kijk naar de foto's en raad wie hij is, wat hij doet en wat zijn attributen zijn.

Is dat voor jou een superheld? Waarom?

Ken je andere superhelden? Wat zijn dan hun attributen?



2. In het gedicht komt het woord 'vla' een paar keer terug. Wat is dat?

a. Omcirkel de juiste antwoorden.

i. Vla behoort tot de categorie van...

1. Groenten/fruit
2. Zuivelproducten
3. Kruiden
4. Drank
5. Vleeswaren

ii. Het is typisch...

1. ... Surinaams
2. ... Nederlands
3. ... Duits

4. ... Vlaams

b. Noem andere producten van deze categorie:

c. Wat zijn deze producten die ook typisch van dit land zijn?









3. Wat betekenen deze woorden? Kijk naar de context om je te helpen!

- Verrotten:
- Een grote mond hebben:
- Eenzaamheid:
- Heimwee:
- Eeuwig:

4. Lees aandachtig de volgende versregel: 'Tril van kou, maar tril niet voor mij'.
Wat zijn de 2 mogelijke oorzaken van 'trillen' in deze regel? Wat betekent 'trillen' eigenlijk?

DEEL B: Antwoord op de verschillende vragen

5. Met welk type tekst heb je hier te maken? Een nieuwsbericht? Een gedicht? Een narratieve tekst? Beargumenteer.
6. Wie is aan het spreken? Tegen wie? Waarom is dat bijzonder?
7. Waarom heeft de dichter in het begin van de tekst voor Zorro als hoofdpersoonage gekozen volgens jou?
8. Op welk land wordt er volgens jou gealludeerd in de versregel 'komend van het land van de melk'?
9. De ik-figuur zegt tegen de vla dat hij/zij ook in een koelkast zit. Bedoelt de ik-figuur dat hij/zij letterlijk in een koelkast zit? Hoe valt deze koelkast anders te interpreteren? Verwijst hij naar iets anders?
10. Hoe voelt de ik-figuur zich volgens jou? Is er sprake van positieve of negatieve gevoelens? Zoek naar woorden in de tekst om je antwoord te ondersteunen.

11. De ik-figuur vergelijkt de vla met zijn broer. Hij spreekt de vla ook als 'mijn broer' aan. Waarom? Wat hebben een vla en een broer met elkaar gemeen?

12. In dit gedicht wordt er een soort vriendschap tussen de vla en de ik-figuur genoemd. Op basis waarvan ontstaat deze vriendschap?

DEEL C: Jouw mening...

13. Hoe voel je je als je dit gedicht leest. Waarom? Leg even uit!

Schrijfvaardigheid:

Inleiding: *Poëzie is...* Welke vooroordelen heb je ten opzichte van poëzie? Denk aan de dichter, het publiek, de interesse, de moeilijkheidsgraad, enz.

De eenzaamheid brengt de poëzie tot ontwikkeling die in ieder mens aanwezig is.

V. Hugo, Franse schrijver, 1802 - 1885



Jouw beurt nu om stap voor stap een gedicht te schrijven!

Stap 1: Kies een voorwerp uit je koelkast.

Stap 2: Hoe wil je dit voorwerp aanspreken? Als je dit voorwerp met je familie zou vergelijken, hoe zou je ze dan noemen?

Stap 3: Hoe benoem je jezelf? Wat is je rol in het gedicht? Kies een naam (superheld? personage? alter ego?) die bij deze rol past.

Stap 4: Welke relatie zie je tussen jezelf en deze 'andere'? Vriendschap, haat, liefde? Kies ook één emotie die je in je gedicht wil uitdrukken.

Als inspiratiebron...

dankbaarheid – interesse – vreugde – passie – geluk – verbazing – trots – opluchting
– hoop – woede – schuld – ergernis – stress – jaloezie – onveiligheid – verveling –
angst – onrust – pijn - afschuw

Stap 5: Schrijf zoveel mogelijk woorden op die je met dit voorwerp of dit familielid, met je naam en met die relatie en de emoties die ze oproepen associeert.

Stap 6: Beschrijf in een paar zinnen een beginsituatie, zoals in het gedicht. Wat gebeurt er? Wanneer? Waar? Met wie? Dit wordt de setting, het narratieve gedeelte van je gedicht.

Stap 7: Schrijf nu je gedicht (maximum 3 strofen). Werk met een imperatief om het voorwerp direct aan te spreken. Gebruik je woorden uit stap 5 en 6 als hulpmiddel om je gedicht te schrijven.

Als inspiratiebron...

... je gevoelens uitdrukken

... een vergelijking maken met het voorwerp, met het familielid

... een vraag, een verzoek of een bevel formuleren

...

Op een nacht in zijn herfst opende Zorro de koelkast...

Brainstorm: Welke woorden associeer je met... ?

NACHT

HERFST

Donker – zwart – sterren – nachtmerries – dromen – eenzaamheid

Koud/fris – vallende bladeren/ bomen verliezen hun bladeren – voor de winter

De kaas – vleeswaren – de ham – salami – de hespenworst – de melk – de sinaasappelsap – het water (bruisend – plat – gearomatiseerd) - de jam – het overgebleven voedsel – kant-en-klare maaltijden

KOELKAST

Luisteroefening:

Ga comfortabel op je stoel zitten, doe je ogen dicht, laat je voorhoofd op je handen rusten en luister naar de tekst.

Hoe voel je je? Gebruik één woord, één kleur en één emotie om uit te drukken wat je nu voelt. (paars – fuchsia – beige – turquoise)

Bespreek met je buur. Voelen jullie hetzelfde?

Leesoefening:

Stap 1: Ga nu zelf aan de slag met de tekst. Lees de tekst op het aparte blad en antwoord op de volgende vragen.

DEEL A: Bespreek met je buur.

14. Wie is Zorro? Ken je dit personage?

Kijk naar de foto's en raad wie hij is, wat hij doet en wat zijn attributen zijn.

Is dat voor jou een superheld? Waarom?

Ken je andere superhelden? Wat zijn dan hun attributen?



Zorro is een bekend personage uit vele boeken, films en televisieseries. Zijn naam betekent 'de vos' in het Spaans. Hij is een superheld met een zwarte cape, een hoed en een masker. Hij rijdt op een zwart paard.

Zorro is wereldwijd bekend. In Nederland werd de televisieserie in de jaren negentig uitgezonden. Er werd ook een stripverhaal getekend rond deze held. Een musical werd ook een aantal keer opgevoerd. Vandaag de dag bestaat er zelf een tekenserie op Ketnet, Zorro, de kronieken.

Inspiratie voor Batman (ook echte identiteit niet bekend) – Superman – Catwoman - ... Avengers/ Vergelders (Ant-Man, Hulk, Iron Man, Thor, Wasp)

15. In het gedicht komt het woord 'vla' een paar keer terug. Wat is dat?

a. Omcirkel de juiste antwoorden.

i. Vla behoort tot de categorie van...

1. Groenten/fruit
2. Zuivelproducten
3. Kruiden
4. Drank
5. Vleeswaren

ii. Vla is typisch...

1. ... Surinaams
2. ... Nederlands
3. ... Duits
4. ... Vlaams

!!! in Vlaanderen: ook sprake van vla, maar geen dikvloeibaar (niet vast – niet gasvormig, intussen) zuivelproduct >< vla: gebak met compote en zuivelproduct (minder vloeibaar – Vlaai in het Limburgs)

Vla met hagelslagen – hopjesvla = smaak = koffieachtig

b. Noem andere producten van deze categorie: kaas – slagroom – culinaire room – yoghurt

c. Wat zijn deze producten die ook typisch van dit land zijn?



Kaas (klompen)

Stroopwafel (twee ronde deegwafelhelften, met ruitpatroon, waartussen zoete siroop is aangebracht)



Uit de muur eten beschuit met muisjes (vooral bij doop) (knapperig droge vorm van brood– snoepje van anijs met blauwe, witte en roze suikerlaag – in Vlaanderen: trakteren de ouders suikerbonen na de geboorte van een kind)/ in Wallonië: dragee/suikerboon

16. Wat betekenen deze woorden? Kijk naar de context om je te helpen!

- Verrotten: (van organisch materiaal) door bacteriën veranderen van uiterlijk, geur, structuur en uiteindelijk ophouden te bestaan – niet meer eetbaar/oneetbaar – tem minste houdbaar tot – het vervaldatum
- Een grote mond hebben: brutaal zijn – zeggen wat je denkt
- Eenzaamheid: gevoel van alleen te zijn
- Heimwee: nostalgie - sterk verlangen naar huis als je ergens anders bent
- Eeuwig: tijdens eeuwen – dat erg lang gaat duren

17. Lees aandachtig de volgende zin: 'Tril van kou, maar tril niet voor mij'. Wat zijn de 2 mogelijke oorzaken van 'trillen' in deze zin? Wat betekent 'trillen' eigenlijk?

Oorzaken: angst – als je het koud hebt

Trillen: heel snel met kleine bewegingen heen en weer gaan // beven - bibberen

DEEL B: Antwoord op de verschillende vragen

18. Met welk type tekst heb je hier te maken? Een nieuwsbericht? Een gedicht?

Een narratieve tekst? Beargumenteer.

Een hybride. Het eerste gedeelte is narratief. Dan volgt een lied in de vorm van een gedicht. !!! Nogal vrij gedicht

Wel strofen, maar van verschillende lengte. Geen sprake van rijmen/...

NB: een gedicht bestaat uit een aantal versregels die gegroepeerd worden in strofen.

Een strofe van twee regels = distichon

Een strofe van drie regels = terzet

Een strofe van vier regels = kwatrijn

Strofe = gedachteneenheid + ritmische eenheid

Vaak rijmen (maar hoeft niet) = opvallende overeenkomst van klank en beklemtoonde lettergrepen – vaak eind versregel

Vaak metriek in gedichten = afwisseling van sterker en zwakker beklemtoonde lettergrepen

Vaak niet langer dan 150 woorden

Weinig woorden maar veel zeggen -> impliciet/figuurlijk/ ... -> maakt het moeilijker

19. Wie is aan het spreken? Tegen wie? Waarom is dat bijzonder?

Zorro spreekt de vla aan. Bijzonder, want Zorro spreekt een voorwerp aan. Normaal gezien in de communicatie zijn er twee mensen die met elkaar spreken. Hier is er meer sprake van een monoloog. De vla gaat zeker niet antwoorden. Wat zou de vla dan antwoorden?

Idee van absurde/ humor/ niet au sérieux -> tegen de vla spreken = belachelijk -> typisch Nederlands -> niet au sérieux !!! >< idee dat gedicht echt een serieuze literaire genre is voor de elite.

20. Waarom heeft de dichter aan het begin van de tekst voor Zorro als

hoofdpersonage gekozen volgens jou?

- Zorro als beschermer van de vla
- Geen idee over zijn identiteit -> kan iedereen zijn // dit gedicht past bij iedereen
- Vaak gebruikt in literatuur: neem een personage met bepaalde kenmerken (beschermer – superheld – sterkte) en je personage toont tegenovergestelde kenmerken om dat te benadrukken (>< superheld: eenzaam – niets te doen – verveling – geen vriend)
- Een interessante piste voor de interpretatie is de associatie van Zorro als 'zwarte ridder', komend uit Spanje ?, met een migrant (zijn eenzaamheid in het land van melk, Nederland, waar het in principe goed leven is, hij 'trilt' in een koelkast (cf. het klimaat voor migranten uit het Zuiden) ; hier verrotten om daar (in het land van herkomst, waar er oorlog is ?) niet koud te worden (dus hier koud hebben om daar niet koud te worden) ; mijn koelkast is 'donker en wachten' (donker> somber, geen lichtpunten, en wachten,

verwijzend naar de lange wachtrijen, het eeuwig wachten op de papieren...)

-

21. Op welk land wordt er volgens jou gealludeerd in de versregel 'komend van het land van de melk'?

Nederland: !!! zuivelproducten !!!

Je weet dat het een Bijbelse uitdrukking is (verwijst naar Israel in de Bijbel), die ook door andere dichters (zoals Ramsey Nasr) wordt herbruikt om het over Nederland te hebben.

Ook de letterlijke betekenis opzoeken en uitleggen aan je leerlingen (een land waar je goed leeft, niets tekort komt)

Een land van melk en honing zijn (=een land waar het goed en voorspoedig leven is)

22. De ik-figuur zegt tegen de vla dat hij/zij ook in een koelkast zit. Bedoelt de ik-figuur dat hij/zij letterlijk in een koelkast zit? Hoe valt deze koelkast anders te interpreteren? Verwijst hij naar iets anders?

Hij gebruikt dit woord als vergelijking om naar iets anders, meer abstract te verwijzen.

'Ook ik tril in een koelkast, kouder dan die van jou. Een koelkast zonder deur.'

Naar zijn werkelijke/echte leven – omdat het gesloten en koud is zoals een koelkast – gemaakt van donker/ wachten/ eenzaamheid en heimwee -> negatieve gevoelens

'Een koelkast zonder deur': echte koelkast: kan naar buiten gaan, maar hij niet -> nog erger (kouder)

23. Hoe voelt de ik-figuur zich volgens jou? Is er sprake van positieve of negatieve gevoelens? Zoek naar woorden in de tekst om je antwoord te ondersteunen.

Eenzaam/ alleen

'Ook ik tril in een koelkast kouder dan die van jou'

'Ik moet hier verrotten om daar niet koud te worden.'

'Ik ben gevoelig, onzeker'

'word ik bang voor mezelf'

‘Mijn koelkast is donker en wachten, eenzaamheid en heimwee.’

‘er komt niets’ -> idee dat hij niets in zijn leven heeft

‘in deze lange herfst’

24. De ik-figuur vergelijkt de vla met zijn broer. Hij spreekt de vla ook als ‘mijn broer’ aan. Waarom? Wat hebben een vla en een broer met elkaar gemeen?

Gebouwd uit de melk (van de vrouw en van de koe)

Zorro spreekt de vla aan alsof het zijn broer is.

25. In dit gedicht noemt de ik-figuur een soort vriendschap tussen de vla en de ik-figuur. Op basis waarvan ontstaat deze vriendschap?

Verschillen en overeenkomsten -> samen vrienden

Strofe 1: /

Strofe 2: overeenkomsten = beide trillen in een koelkast – verschillen: koelkast kouder en zonder deur

Strofe 3: Vla = moet in de koelkast koud worden om buiten niet te verrotten >< Zorro = moet in de buitenwereld verrotten (zich vervelen) om niet koud te worden (=doden)

Strofe 4: Als de vla trilt (-> bang is), dan word Zorro bang voor zichzelf

Strofe 5: de koelkast van de vla = het voedsel voor Zorro om te kunnen leven >< de koelkast van Zorro (=het voorwerp) is het leven van de vla

Strofe 6: koelkast van de vla (voorwerp) = fruit en groente, kaas, jam en zomer (alles positief) >< koelkast van de Zorro = donker en wachten, eenzaamheid en heimwee

Strofe 7: eeuwig vriendschap tussen hen

Strofe 8: uit de melk gebouwd, maar van de vrouw/ van de koe

Vriendschap: tussen mensen die zowel overeenkomsten als verschillen tonen – uit mensen die zich eenzaam voelen

DEEL C: Jouw mening...

26. Hoe voel je je als je dit gedicht leest. Waarom? Leg even uit!

Ik geef jullie 2 minuten om over deze vraag na te denken. Schrijf je gevoel op een stuk papier.



Schrijfvaardigheid:

Inleiding: *Poëzie is...* Welke vooroordelen heb je ten opzichte van poëzie? Denk aan de dichter, het publiek, de interesse, de moeilijkheidsgraad, enz.

Vooroordeel:

- Hoe stel je je een typische dichter voor? Dichter: vaak ideeën van oude blanke man – hoogopgeleide – taal zeer goed behandeld
>< Rodaai Al Galidi: afkomstig uit Zuid-Irak – in 1998 naar Nederland – leerde zichzelf de taal – leefde in een asielzoeker – geweigerd/ uitgeprocedeerd als Nederlandse burger – dan pardonregeling voor asielzoeker
- Wie leest graag gedichten? Voor wie is het geschreven? Het publiek: elite
>< Rodaai Al Galidi: 'omdat hij het poëtenmilieu te verstoft en intellectueel vindt en de gewone man of vrouw wil aanspreken.'
- Houden mensen van poëzie? Interesse: niet veel >< De Nacht van de Poëzie = veel mensen – 38 euro per persoon - geldt al meer dan dertig jaar als een van de drukst bezochte podiumevenementen van de Nederlandse letteren. – Rodaai Al Galidi in 2018
- Is poëzie slechts een leesactiviteit? Poëzie is lezen >< De Nacht van de Poëzie = performeren
- Waarover gaan de gedichten? Thema: over serieuze onderwerpen >< over van alles: ook niet te serieus (// gedicht) (// Nederlands)
- Heeft een gedicht iets typisch in zijn vorm? Vorm: strofen – rijmen - ... >< steeds vrijer/ meer simpel (// Nederlands)
- Is poëzie gemakkelijk/moeilijk te lezen? Te moeilijk te begrijpen >< taal = kan eenvoudig zijn – vaak impliciete elementen (veel zeggen in een paar woorden)
- Hoe interpreteer je een gedicht? Interpretatie: 1 interpretatie >< verschillende interpretaties – het gedicht zegt/ gaat over wat je wil dat het gaat.
- Komen we vaak in aanraking met poëzie in ons alledaagse leven? NB: overal: bv: zadelhoesjes voor fiets - notitieboekje

De eenzaamheid brengt de poëzie tot ontwikkeling die in ieder mens aanwezig is.

V. Hugo, Franse schrijver, 1802 - 1885

Idee: iedereen kan poëzie schrijven – eenzaamheid/ verdriet kan helpen om alles naar buiten te gaan.

Jouw beurt nu om stap voor stap een gedicht te schrijven!

Stap 1: Kies een voorwerp uit je koelkast.

Stap 2: Hoe wil je dit voorwerp aanspreken? Als je dit voorwerp met je familie zou vergelijken, hoe zou je ze dan noemen?

Stap 3: Hoe benoem je jezelf? Wat is je rol in het gedicht? Kies een naam (superheld? personage? alter ego?) die bij deze rol past.

Stap 4: Welke relatie zie je tussen jezelf en deze 'andere'? Vriendschap, haat, liefde?. Kies ook één emotie die je in je gedicht wil uitdrukken.

Als inspiratiebron...

dankbaarheid – interesse – vreugde – passie – geluk – verbazing – trots – opluchting – hoop – woede – schuld – ergernis – stress – jaloezie – onveiligheid – verveling – angst – onrust – pijn - afschuw
--

Stap 5: Schrijf zoveel mogelijk woorden op die je met dit voorwerp of dit familielid, met je naam en met die relatie en de emoties die ze oproepen associeert.

Stap 6: Beschrijf in een paar zinnen een beginsituatie, zoals in het gedicht. Wat gebeurt er? Wanneer? Waar? Met wie? Dit wordt de setting, het narratieve gedeelte van je gedicht.

Stap 7: Schrijf nu je gedicht (maximum 3 strofen). Werk met een imperatief om het voorwerp direct aan te spreken. Gebruik je woorden uit stap 5 en 6 als hulpmiddel om je gedicht te schrijven.

Als inspiratiebron...

... je gevoelens uitdrukken

... een vergelijking maken tussen jij en het voorwerp, met het familielid

... een vraag, een verzoek of een bevel formuleren

...

Bijlage 6: voorbeelden van geschreven gedichten

Op een zondag in de zomer opende
Wondervrouw de Koelkast.
De kaas stelde zich opstak. Wondervrouw
vroeg de kaas om de kaas en zei tegen
hem dat ze hier zou spelen.
Wondervrouw plaatste de kaas.
Kaas, mijn vader,
kom van het land van de melk,
verloftend met je vrouw in de Koelkast
weer bang,
in het rood met.

Op een zonnige dag in zomer, opende Olga de koelkast. De sandalen
hadden een gevoel van geluk toen Olga zei dat ze
graag met hem over haar dromen zou spreken. Van die sandalen
zong Olga dit lied.

Sandalen, mijn lieve moeder,
het fruit die komt uit de zon,
wachterend op dat ik je kom halen.

Dans van geluk,
maar ik wil het niet doen.

Sandalen, mijn lieve moeder,
Ik blijf als ik dacht aan mijn toekomst,
nu van jou ben ik verlies.

Sandalen, mijn lieve moeder,
ik wil je maar mij als het niet goed gaat.

Bijlage 7: afbeeldingen



Bijlage 8: bronnen lessenreeks

- Gedicht: Al Galidi R. (2006). De herfst van Zorro. In Kila & Babsie (2018). *Woorden temmen: 24 uur in het licht van Kila & Babsie*.
- Emoties: <http://www.kiesopnieuw.com/gevoelensemoties> -
<http://www.walterhottinga.nl/gevoelens-een-lijst-van-beschrijvende-woorden/>
- Informatie over vla: <https://www.nederlandvoorbeginners.info/eten-en-drinken.htm> -
<https://nl.wikipedia.org/wiki/Vla>
- Informatie over Zorro: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Zorro> -
[https://nl.wikipedia.org/wiki/Zorro \(televisieserie uit 1990\)](https://nl.wikipedia.org/wiki/Zorro_(televisieserie_uit_1990)) -
<https://www.ketnet.be/programma/zorro-de-kronieken>
- Informatie over de dichter en het gedicht: [https://www.dbnl.org/tekst/ lit006200701_01/ lit006200701_01_0055.php](https://www.dbnl.org/tekst/lit006200701_01/lit006200701_01_0055.php) -
http://zoeken.bibliotheek.be/detail/Rodaan-Al-Galidi/De-herfst-van-Zorro-gedichten/Boek/?c_showfullavail=true&itemid=%7Clibrary%2Fmarc%2Fvlacc%7C3030028 -
[https://nl.wikipedia.org/wiki/Al Galidi](https://nl.wikipedia.org/wiki/Al_Galidi) -
[https://www.dbnl.org/tekst/ awa001200701_01/ awa001200701_01_0013.php](https://www.dbnl.org/tekst/awa001200701_01/awa001200701_01_0013.php) -
<https://www.dereactor.org/teksten/charmeren-om-te-bestaan>

Bijlage 9: tabellen stellingen in de vragenlijst voor de lessenreeks

Nummer stelling	1	2	3	4	5
1	7	5	16	18	2
2	5	11	14	11	7
3	3	11	14	15	5
4	1	2	10	14	21
5	1	2	6	23	16
6	7	4	17	15	5

Tabel 6: aantal respondenten per mening per stelling (voor de lessenreeks)

Nummer stelling	1	2	3	4	5
1	14,6	10,4	33,3	37,5	4,2
2	10,4	22,9	29,2	22,9	14,6
3	6,2	22,9	29,2	31,3	10,4
4	2,1	4,1	20,8	29,2	43,8
5	2,1	4,2	12,5	47,9	33,3
6	14,6	8,3	35,4	31,3	10,4

Tabel 7: percentage respondentent per mening per stelling (voor de lessenreeks)

Bijlage 10: tabellen stellingen in de vragenlijst na de lessenreeks

Nummer stelling	1	2	3	4	5
1	2	1	10	17	17
2	3	4	14	16	10
3	3	15	15	10	4
4	4	13	17	11	2
5	1	4	6	21	15
6	2	0	9	28	8
7	4	7	11	16	9

Tabel 8: aantal respondenten per mening per stelling (na de lessenreeks)

Nummer stelling	1	2	3	4	5
1	4,2	2,1	21,3	36,2	36,2
2	6,4	8,5	29,8	34	21,3
3	6,4	31,9	31,9	21,3	8,5
4	8,5	27,7	36,2	23,4	4,2
5	2,1	8,5	12,8	44,7	31,9
6	4,3	0	19,1	59,6	17
7	8,5	14,9	23,4	34,1	19,1

Tabel 9: percentage respondentent per mening per stelling (na de lessenreeks)

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial