

## Wat weten we van literaire competentie?

Gerard de Vriend

In *Zo zijn onze manieren* voert Cees Buddingh' een leraar Nederlands ten tonele die geen enkele belangstelling toont voor de (literaire) ervaringen van zijn leerling Leo van Bruggen:

Zo zijn onze manieren

op dñc-reünies

hoor je altijd veel sterke verhalen,  
maar zelden zo sterk en frappant  
als dit jaar van leo van bruggen

hij (leo) zat op het gymnasium  
toen zijn leraar nederlands over  
moderne poëzie kwam te praten  
en een aantal namen noemde  
waaronder ook de naam 'buddingh'

'buddingh', zei leo, 'die ken ik wel:  
die zit altijd elke zondag  
bij ons op dñc.'

waarop de leraar sprak: 'jongen,  
ga jij de klas maar uit!'

Ik kan me niet voorstellen dat deze leraar een schoolvoorbeeld is van moderne literatuurdocenten. Zij zullen zich immers op de hoogte hebben gesteld van de leeservaringen en leesvoorkeuren van hun leerlingen. Maar kunnen ze weten wat er gebeurt bij het lezen van een literaire tekst? Is er iets bekend over literair lezen? Of, om een populair geworden doelstellingsterm te gebruiken: wat weet de literatuurwetenschap over literaire competentie?

Het is mogelijk om die vraag kort te beantwoorden: weinig. Dat antwoord komt dan voort uit een gebrek aan via empirisch onderzoek verkregen gegevens over het literaire lezen. Maar ik kies vandaag voor een ander antwoord, want ik wil u attenderen op de misschien wat verborgen bronnen van ervaringskennis in de literatuurstudie. Er is mijns inziens allerlei literatuuronderzoek dat ons óók iets kan leren over wat er van lezers verwacht wordt bij het lezen van literatuur. Want als zodanig hanteer ik hier de term literaire competentie. Ik zal u dus wijzen op inzicht in literaire competentie als meerwaarde bij vigerend literatuurwetenschappelijk onderzoek. Bovendien wil ik met een voorbeeld duidelijk maken dat aspecten van literaire competentie gemakkelijk in de schoolklas onderzocht en geopenbaard kunnen worden.

De literatuurwetenschap houdt zich momenteel onder meer bezig met lezersonderzoek, met het bestuderen van literatuuropvattingen en met intertekstualiteit. Ik loop deze drie typen onderzoek globaal met u langs en begin met het lezersonderzoek. Vaak staat in dit type onderzoek een ideale lezer centraal. Het richt zich dan gewoonlijk op aan de tekst afleesbare werkingsfactoren of verwachtingspatronen. Het is evenwel goed om te bedenken dat aan dit onderzoek een esthetica ten grondslag ligt die een (hypothetisch) beeld geeft van hoe men geacht wordt te lezen. Vandaar dat er bijvoorbeeld conventies kunnen worden geformuleerd die het lezen van poëzie kenmerken. Een geoefende lezer neemt bij het lezen van een gedicht enige distantie in acht, is gespist op samenhang en verwacht een diepere, thematische betekenis. Ik spreek hier bewust van een geoefende lezer, in feite hebben we immers te doen met het beeld van een lezer die volgens deze esthetica literair competent is. Zoals bij elke esthetica gaat het ook nu om een normatieve opvatting. Overigens kan die norm uiteraard worden gebruikt bij het formuleren van een na te streven onderwijsdoel.

Dan het onderzoek naar literatuuropvattingen, bijvoorbeeld die van een auteur. Het is niet toevallig dat de structuuranalyse een bruikbaar instrument lijkt bij het lezen en interpreteren van romans van Willem Frederik Hermans. Deze auteur heeft immers een poëtische formulering gebruikt die dankbaar geciteerd wordt in inleidingen op deze benaderingswijze. Het gaat om zijn typering van 'klassieke roman' als

Een roman waarin alles wat gebeurt en alles wat beschreven wordt, doelgericht is: waarin bij wijze van spreken geen mus van het dak valt, zonder dat het een gevolg heeft en waarin dit alleen geen gevolg mag hebben, wanneer het de bedoeling van de auteur geweest is, te betogen dat het in zijn wereld geen gevolg heeft als er mussen van daken vallen. Maar alleen dan.<sup>2</sup>

Als je deze literatuuropvatting aanhangt, zul je bij het lezen van een roman op samenhang binnen de tekst letten, wat je in deze optiek literair competent maakt. Deze leeswijze bezorgt je evenwel waarschijnlijk moeilijkheden bij teksten van Vogelaar of Brakman, die andere literatuuropvattingen voorstaan. In zekere zin kunnen we in Buddinghs gedicht zien hoe literatuuropvattingen botsen, waarbij het normatieve karakter van een literatuuropvatting rigoureuus aan het licht komt...

Het derde type dat ik onder uw aandacht breng is het onderzoek naar intertekstualiteit. Dit doorbreekt principieel de beslotenheid van de literaire tekst, al blijkt uit menig voorbeeld dat de onderzoekers na hun uitstapjes door de wereldliteratuur graag terugkeren tot hun uitgangstekst. In zulke gevallen leidt dit onderzoek vooral tot erudiete interpretaties. Maar in meer algemene zin kan het uitgangspunt tot een specifieke leeswijze voeren, waarbij men de literaire tekst niet in de eerste plaats als representatie van werkelijkheid opvat, of als autonoom gegeven. Dan zoekt men niet meer naar een achterliggende betekenis, maar let er op hoe taal- en tekstmateriaal verwerkt wordt. De romans van Louis Ferron zijn dan niet langer historische romans met een Duitse couleur locale, maar 'tekstlandschappen'.

Ook dit derde voorbeeld maakt hopelijk duidelijk welke eisen er kunnen worden gesteld aan het literaire lezen. De nadruk moet volgens mij liggen op 'kunnen'. Ik wil met deze voorbeelden namelijk geenszins de indruk wekken dat elk type literatuurstudie de schoolklas tot overname verplicht. Het is voor mij al evenmin opgelegd

pandoer dat elke tekst of elke schrijver voor iedere schoolklas geschikt is. Mijn voorbeelden betekenen wel, dat literaire competentie een veeleisend begrip kan zijn. Er is al voor gewaarschuwd dat het een vakdidactisch containerbegrip dreigt te worden, er zijn kennelijk ook vakinhoudelijke risico's!

Toch lijkt me het begrip literaire competentie zeker bruikbaar als reflectiekader. Ik bedoel daarmee dat het kan aanzetten tot het nadenken over literaire socialisatie in het algemeen en over literatuuronderwijs in het bijzonder. Misschien moeten we dus nog maar eens opnieuw beginnen, maar dan wat minder pretentief. Het zou mooi zijn als we gebruik konden maken van gegevens over het verloop van de literaire ontwikkeling. Het is opmerkelijk dat Annerieke Freeman-Smulders vanuit de bibliotheekwereld, dus niet vanuit de universiteit, publiceerde over het lezen van kinderen.<sup>3</sup> Will van Peer voegde daar vorig jaar *Lees meer fruit* aan toe. Mondjesmaat werd er dus iets bekend over de uitgangssituatie van jonge lezers die we literair competent willen maken. Maar ik meen dat er op dit punt ook ervaringskennis voorhanden is. Die achterliggende kennis kan bovendien worden geactiveerd in de schoolklas.

Het is namelijk betrekkelijk eenvoudig om enkele tamelijk vaste opvattingen over het lezen van verhalen te traceren. Beginnende letterenstudenten (en waarschijnlijk niet alleen zij) weten bijvoorbeeld niet goed raad met wat tot voor kort het 'andere proza' heette. Als ze iets moeten zeggen over teksten van Jacq Vogelaar blijken hun problemen verbonden met vooringenomen standpunten over verhalende literatuur. Zij vinden onder andere dat een literaire tekst duidelijk moet zijn, dat is: begrijpelijk en doorzichtig qua auteursintentie; die tekst moet samenhang vertonen; er moet sprake zijn van eenheid in handelingsverloop, verhaal en tijd; het verhaal moet waarschijnlijk zijn en leiden tot een genietende houding en bijvoorbeeld níet tot verveling; de lezer moet zich kunnen inleven, etc.

Het lijkt al even gemakkelijk om deze lezers te confronteren met de eigen opvattingen over literatuur: leg ze teksten voor die in strijd lijken met bestaande conventies en bespreek gezamenlijk hun bedenkingen. Ik zal u eens een verhaaltje voorlezen uit *De reis van de douanier naar Bentheim* van Willem Brakman.

Iedereen hier kan het u vertellen, ieder kind weet dat 'De Borgh' vroeger bewoond is geweest door drie oude kasteelheren. Maar die gingen een dag op jacht, het was Allerzielen dat ze op jacht gingen en hartje winter. Ze jaagden de hele dag door, maar ze konden niets anders vinden dan een zeilschip, dat is zo'n schip dat met de wind meezeilt. Maar de een zei nee, dat is geen zeilschip, en de ander zei dat het een oud huis was waarvan de schoorsteen was weggeblazen door de wind. Ze liepen verder met z'n tweeën, en 's nachts gleed de maan voor de wind uit als een schip dat door de storm wordt voortgedreven. Ze jaagden de hele nacht en vonden niets dan een dode haas in een stoppelveld, maar de ene oude man zei dat het een kalfje was waarvan de moeder was geslacht, of weggelopen, of gestolen, of verdwaald. Een haas zei de ander. Tot ze een uil vonden in een holle boom, een uil met grijze veren, een grijs pluizig meer dat uit de holte van de boom hing, en die oude man zei dat het een baard was die pluizig en grijs naar buiten stak en er was er geen meer die dat tegensprak.<sup>4</sup>

Dit verhaal is ongewoon. Als er namelijk drie oude kasteelheren op jacht gaan, rekenen we er niet op dat ze tijdens het verhaal in aantal verminderen, tenzij gemotiveerd zoals bij de tien kleine negertjes. Verhalen moeten kennelijk een



duidelijk herkenbare hoofdpersoon hebben en een plot die waarschijnlijk is. Het is eveneens wat vreemd dat wordt uitgelegd wat een zeilschip is: gewoonlijk worden in een verhaal immers slechts dingen verduidelijkt die onduidelijk zijn?

Ik geef u deze voorbeelden zonder verdere bewijsvoering en zonder al te veel pretenties. Ik wil u niets aanpraten over Brakman of over zijn thematiek, oeuvre of poëtica. Het is me niet te doen om een les óver literatuur, maar om een les ín, dat is een ervaring mét literatuur.

Juist een verhaal dat afwijkt kan namelijk dienen om tot het besef te voeren dat er 'verhaalverwachtingen' zijn. Mijn studenten konden gaan inzien dat ze op een bepaalde manier lezen, interpreteren, oordelen. Ze zouden de 'mechanismen' kunnen ontdekken van hun lectuur en leerden eventueel de eigen analyse of het eigen oordeel relativiseren. En passant maakten ze kennis met het 'andere proza'. In het studieprogramma ging het daar vooral om: dit proza werd behandeld om de studenten kennis te laten maken met een alternatief van romans en verhalen waarin mensen niet zonder gevolgen van daken vallen. Maar zouden we misschien van 'ander proza' spreken omdat er een andere leeswijze nodig is en mogelijk blijkt?

Dat brengt me op een laatste punt. Ik denk niet dat het zinvol is om zonder meer Vogelaar of Brakman te behandelen in uw schoolklas. Ik denk wel dat het goed is om oog te hebben voor de literaire ontwikkeling, voor verwachtingen en vooringenomen standpunten van uw leerling-lezers. Ik wil daarbij op twee zaken attenderen. Allereerst is er 'ander proza' op allerlei ontwikkelingsniveaus.

Een vluchtige kennismaking met nieuwe boeken voor Nederlands in de basisvorming gaf me dit voorjaar de indruk dat er weliswaar veel voor de jonge lezers herkenbare avonturen in de opgenomen jeugdliteratuur voorkomt, maar dat het literaire avontuur veel minder aanwezig is. Een wat obligate en brave tekstkeuze, concludeerde ik derhalve. Maar helaas dus ook een gemiste kans, want waarom zouden we in de onderbouw niet eens praten over verhalen als *De straat waar niets gebeurt* van Els Pelgrom, waar werkelijkheid en verbeelding zo maar in elkaar overgaan; de dierenverhalen van Toon Tellegen die een fraai spel van taal en logica vertonen; of het aangrijpende en intertekstueel interessante *Het vlot* van Wim Hofman? Al zou het dan alleen maar om die ene les gaan: zó kunnen verhalen ook zijn.

Het tweede punt betreft de in de literatuurles gepeilde ervaringskennis over literaire ontwikkeling en competentie. Waar er nog weinig empirische gegevens zijn kan die uiterst nuttig zijn voor de literatuurwetenschap. Want zou het niet mooi zijn als vragen uit de schoolklas opgepikt worden voor een onderzoeksprogramma in de literatuurwetenschap, bijvoorbeeld vragen over literaire competentie?

#### Noten

1. Uit C.Buddingh' en K.Schippers, 128 vel schrijfpapier (1967).
2. In W.F.Hermans, *Het sadistisch universum* (1964).
3. A.Freeman-Smulders, *Het kinderboek als struikelblok* (1983) en *Leren lezen is niet genoeg* (1990).
4. Uit W.Brakman, *De reis van de douanier naar Bentheim* (1983).