

Elke D'hoker
 KU Leuven
 elke.dhoker@kuleuven.be

Literair lezen als doel van het literatuuronderwijs

1. Inleiding

We weten allemaal dat literatuur veel doelen tegelijk kan dienen: van ‘culturele en maatschappelijke vorming’ over ‘persoonlijke ontplooiing’ tot ‘het ontwikkelen van talige en kritische vaardigheden’. Deze vormingsdoelen zijn echter niet exclusief voor literatuur. Bovendien vallen ze moeilijk te meten of in concrete onderwijsdoelen te vatten. Over wat we precies willen bereiken met literatuuronderwijs lopen de meningen dan ook uiteen. In de vakdidactiek geldt ‘literaire competentie’ nog steeds als belangrijkste onderwijsdoel; docenten stellen vaker ‘leesplezier bevorderen’ als doel voorop (Oberon 2016).

In deze bijdrage breng ik beide doelen samen in het begrip ‘literair lezen’. Ik bespreek de vier componenten van literair lezen, de parameters waarmee de ontwikkeling van deze vaardigheid geëvalueerd kan worden en de relatie met ‘zakelijk lezen’. Ik baseer me daarbij op de wetenschappelijke inzichten rond literatuuronderwijs die in onze buurlanden werden ontwikkeld in onderwijsdoelen als ‘*literarisches Lernen*’, ‘*lecture littéraire*’ en ‘*literary understanding*’.

2. Literaire vaardigheden in internationaal perspectief

De opmars van het vaardigheidsonderwijs in de laatste decennia van de vorige eeuw noopte vakdidactici overall tot het bijstellen van de doelen voor literatuuronderwijs. De traditionele nadruk op kennis en literaire analyse maakte plaats voor – of werd vertaald naar – de ontwikkeling van literaire vaardigheden. Naar het voorbeeld van Jonathan Culler, introduceerden Coenen & de Moor (1992) het begrip ‘literaire competentie’, waarbij lezers “iets doen met de verworven kennis op het gebied van literatuur”. Dankzij de handige competentieschaal van Theo Witte werd literaire competentie vervolgens breed ingezet als onderwijsdoel in het Vlaamse en Nederlandse literatuuronderwijs.

In de Engelstalige landen, echter, kende de term van Culler geen gelijkaardige doorbraak. De verschuiving naar vaardigheden voltrok zich daar middels de term ‘*literacy education*’, met leesvaardigheid als belangrijkste doel, zowel voor zakelijke als voor literaire teksten. In de nadruk op leesstrategieën werd de specificiteit van literatuur vaak

over het hoofd gezien. Literatuurdidactici reageerden met het begrip ‘*literary understanding*’, als tegenhanger van het informatiegerichte lezen van zakelijke teksten. Judith Langer (1995) benadrukt het open, affectieve en exploratieve karakter van ‘*literary understanding*’, waarbij de lezer zijn of haar achtergrondkennis, ervaringen, wereldbeeld en emoties in dialoog brengt met de tekst. Anders dan bij Wittes hiërarchische model van literaire competentie, waarbij het naïeve, identificerende lezen vervangen wordt door een meer analytische en kritische lectuur, omvat ‘*literary understanding*’ een voortdurende wisselwerking tussen betrokkenheid en afstand, tussen opgaan in de fictionele wereld en die ervaring kritisch beschouwen.

Ook in de Franstalige en Duitstalige literatuurdidactiek werden onderwijsdoelen geformuleerd die het onderscheid tussen ‘zakelijk lezen’ en ‘literair lezen’ benadrukten, namelijk ‘*lecture littéraire*’ (Dufays e.a. 2015) en ‘*literarisches Lernen*’. Spinner (2006) definieerde deze laatste term aan de hand van 11 vaardigheden, gaande van ‘verbeelding gebruiken’ en ‘persoonlijke betrokkenheid’ over ‘het begrijpen van fictionaliteit en literair taalgebruik’ tot ‘het ontwikkelen van literair-historisch bewustzijn’. Spinner stelt bovendien dat de vaardigheden van literair leren al vanaf de basisschool kunnen – en moeten – ontwikkeld worden.

3. Literaire leesvaardigheid

Hoewel ‘literair lezen’ en ‘zakelijk lezen’ inderdaad een andere leeshouding en andere vaardigheden vereisen, kennen ze ook veel overeenkomsten. De complexe, kritische leesvaardigheid die in PISA getest wordt, omvat veel competenties die een rol spelen bij literair lezen. In een context van dalende leesvaardigheid is het dan ook belangrijk om enerzijds de centrale rol van literaire teksten in leesonderwijs te onderstrepen, zowel voor het maken van leeskilometers via verhalende teksten als voor het navigeren van literaire meerduidigheid en meerlagigheid. Anderzijds dient ook het literatuuronderwijs leesvaardigheid als belangrijkste doel voorop te stellen, zij het dan een literaire leesvaardigheid, die oog heeft voor de wisselwerking tussen ‘emotie’ en ‘cognitie’, ‘persoonlijk engagement’ en ‘kritische afstand’.

4. De vier componenten van literair lezen

Ook het *Europees Referentiekader voor de Talen* erkent het belang van literaire testen in taalvaardigheidsonderwijs. Voor de vaardigheid ‘*mediating creative texts*’ onderscheidt het nieuwe compendium (2020) vier vormen van literaire respons: ‘*engagement*’, ‘*interpretation*’, ‘*analysis*’ en ‘*evaluation*’. Dit zijn de vier bouwstenen van literair lezen. Ze vormen geen hiërarchisch systeem; wel kunnen ze elk in verschillende niveaus van beheersing ontwikkeld worden.

1. *Beleving* – Dit houdt in dat lezers een persoonlijke ‘transactie’ met de literaire tekst willen en kunnen aangaan, waarbij ze opgaan in de verbeelde werkelijkheid en die werkelijkheid verbinden met hun eigen gevoelens en ervaringen. ‘Leesplezier’ speelt hier een rol, maar ook ‘openheid’ en ‘inspanningsbereidheid’. De persoonlijke beleving is een essentieel onderdeel van elke vorm van literaire leesvaardigheid. Ze is per definitie subjectief, maar kan wel geëxpliciteerd, beargumenteerd en – zodoende – geobjectiveerd worden.
2. *Interpretatie* – Het tekstbegrip dat een lezer opbouwt tijdens en na de lectuur is het resultaat van de wisselwerking tussen de tekst enerzijds en de achtergrondkennis, de ervaringen en het wereldbeeld van de lezer anderzijds. Meer dan beleven, is interpreteren een cognitief en constructief proces. Lezers leggen verbanden tussen tekstelementen onderling en tussen de tekst en de wereld. Ze maken gevolgtrekkingen en vullen lege plekken op. Ze nemen afstand van de tekst en zoeken naar coherente en globale patronen. Soms wordt ‘tekstbegrip’ onderscheiden van ‘interpretatie’, maar beide begrippen liggen in elkaars verlengde.
3. *Beoordeling* – Op basis van persoonlijke beleving en tekstbegrip, vormt de lezer een oordeel over de tekst. Dit kan eenvoudig en zelfs impliciet zijn, bijvoorbeeld wanneer een lezer besluit om een ander boek van dezelfde auteur te lezen. In meer expliciete vorm, is ‘beoordeling’ een belangrijke component van het literaire gesprek en van deelname aan het literaire systeem. Ook beoordeling is in grote mate subjectief. Ze hangt samen met ‘het wereldbeeld’, ‘de voorkeuren’ en ‘esthetische normen’ van de lezer, maar wordt ook beïnvloed door ‘literaire socialisatie’. Waardeoordelen kunnen geobjectiveerd worden door de criteria van beoordeling te expliciteren en ze, via argumentatie, te verbinden met de eigenschappen van de tekst.
4. *Analyse* – In een ‘literaire analyse’ verbinden lezers hun tekstbegrip expliciet met de tekstuele en contextuele elementen van de tekst. Anders dan de andere drie componenten is analyse een aangeleerde vaardigheid, waarbij literaire kennis, in de vorm van literatuurgeschiedenis en literaire begrippen, een rol speelt. Toch moet deze kennis steeds verbonden worden met de andere, persoonlijkere dimensies van literair lezen om niet in een steriele afvinkoefening te verzanden. Naast ‘kennis’ is ook ‘belezenheid’ belangrijk om de analyse naar een hoger niveau te tillen en de literaire leesvaardigheid als geheel te versterken.

5. De vier parameters van literaire ontwikkeling

Zoals de voorgaande beschrijving al aangaf, kunnen de vier componenten van literair vaardig lezen op verschillende niveaus worden beheerst. De volgende vier parameters laten toe om het beheersingsniveau en de literaire ontwikkeling van een lezer preciezer in kaart te brengen.

1. *Tekstniveau* – De beheersing van literair lezen correleert met de moeilijkheidsgraad van de gelezen tekst, die samenhangt met de talige en vormelijke complexiteit van een tekst, maar ook met de afstand tussen de lezer en de socioculturele context van een tekst.
2. *Zelfstandigheid* – Niet alleen voor ‘analyse’ en ‘evaluatie’, maar ook voor ‘beleving’ en ‘het opbouwen van tekstbegrip’ hebben beginnende lezers aanvankelijk hulp nodig. Deze wordt afgebouwd naarmate de beheersing toeneemt.
3. *Explicitering* – De literaire leesvaardigheid wordt groter naarmate de vier processen bewuster worden uitgevoerd en explicieter worden verwoord. Literair lezen en literair spreken gaan namelijk hand in hand. Hiervoor zijn zowel ‘zelfbewustzijn’ als ‘meta-literaire kennis’ vereist.
4. *Argumentatie* – Interpretatie en beoordeling winnen aan kracht wanneer ze worden beargumenteerd op basis van eigenschappen van zowel tekst als lezer. Naarmate de literaire kennis (‘literaire begrippen’ en ‘literatuurgeschiedenis’) groter is, kan de argumentatie verfijnd worden, maar ‘kritisch inzicht’, ‘belezenheid’ en ‘zelfkennis’ spelen ook een rol.

Hoewel sommige van deze parameters met elkaar in verband staan, hoeft de literaire ontwikkeling niet voor alle parameters en voor de vier componenten gelijk te lopen. Ze kunnen apart gescoord worden in een evaluatierooster, dat aangepast wordt aan de moeilijkheidsgraad van de tekst en aan het globale niveau van de klasgroep (zie: D’hoker 2022: 105-6).

6. Tot slot

Het mag duidelijk zijn dat literair lezen een complexe vaardigheid is, die steeds verder kan worden versterkt en verdiept. Hoewel dit ook na de schoolloopbaan mogelijk is, is het wel belangrijk dat het literatuuronderwijs hiervoor een stevige basis biedt, dat het de vier componenten van literair lezen bijbrengt evenals de kennis en inzichten die haar verdere ontwikkeling voeden. Een complexe, kritische leesvaardigheid is immers in alle domeinen van onze kennismaatschappij essentieel.

Referenties

- Coenen, L. & W. de Moor (1992). ‘Het begrip ‘literaire competentie’’. In: W. de Moor & M. van Woerkom (red.). *Neem en lees. Literaire competentie: Het doel van het literatuuronderwijs*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum, p. 11-18.

- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen*. Tielt: Lannoo.
- Dufays, J.L., L. Gemenne & D. Ledur (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers Press.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Spinner, K.H. (2006). "Literarisches Lernen". In: *Praxis Deutsch*, 200, p. 6-16.