

## Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip?

Het in dit artikel beschreven onderzoek naar de betekenis van het begrip 'literaire competentie' maakt deel uit van een veel omvangrijker onderzoek, dat wordt uitgevoerd in het kader van het VF-programma van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. De titel van het betreffende onderzoek is *Cognitieve strategieën bij de verwerking van literaire teksten in het moderne vreemde-talenonderwijs* en het onderzoek heeft als doel vast te stellen welke cognitieve strategieën bij de verwerking van literaire teksten leiden tot literaire competentie, om vervolgens prototypen voor literatuurlessen te ontwerpen waarin deze strategieën worden aangeleerd.

Van de eerste fase van dit onderzoek, een analyse van het begrip 'literaire competentie', wordt hieronder verslag gedaan.

### 1. Inleiding

In de tweede helft van de jaren '70 wordt 'leerlinggerichtheid' het sleutelwoord in de discussie over het literatuuronderwijs in Nederland (Thijssen, 1983). Aansluitend bij een tijdgeest die wordt gekenmerkt door idealen als emancipatie, mondigheid en communicatie, streeft men er in het literatuuronderwijs naar de aandacht in de eerste plaats te richten op de leerling met zijn persoonlijke belevingswereld en leeservaring. De lezersgerichte literatuurdidactiek wordt vanuit de literatuurwetenschap gesteund door de receptie-esthetica, die de lezer in het communicatieproces schrijver-tekst-lezer een actieve, betekenis-construerende rol toekent.

Een veelgenoemde doelstelling in de context van het leerlinggericht literatuuronderwijs is het streven de leerling zo ver te brengen dat hij *zelfstandig* (dus ook na het indexamen) literatuur kan en wil lezen (Thijssen 1983a; Toussaint 1989; Schalkwijk 1989). In het licht van deze doelstelling is het niet verwonderlijk dat in dezelfde periode de doelstelling 'leesplezier' een toenemend aantal aanhangers krijgt. Men kan zich immers terecht afvragen of een leerling die tijdens zijn schooltijd niet ervaart dat het lezen van literatuur een plezierige bezigheid is, buiten schooltijd bereid zal zijn zich aan deze activiteit te wijden (Hawinkels, 1989).

In de tweede helft van de jaren '80 beginnen, terwijl in het onderwijsveld het vaandel van het leesplezier met onverminderd enthousiasme wordt geheven (Schalkwijk, 1990), in het kamp van de literatuurdidactici kritische geluiden op te klinken ten aanzien van zowel 'leesplezier' als 'leerlinggerichtheid'. Men vreest dat de slinger te ver is doorgeslagen en dat een overaccentuering van de leerling-

gerichtheid ertoe leidt dat zowel de leerling en de literatuur, als ook de positie van het vak worden geschaad.

Afgezien van een enkele incidentele vermelding, duikt vanaf 1990, in literatuurdidactische publikaties, met een toenemende frequentie, het begrip 'literaire competentie' op. Op een moment dat men zich in het onderwijsveld nog altijd afvraagt welke concrete didactische maatregelen getroffen zouden kunnen worden om het leesplezier te stimuleren, wordt men alweer geconfronteerd met een nieuwe term. Een term die, zoals het er nu uitziet, de docent in de praktijk niet veel meer houvast biedt dan zijn voorgangers: 'leerlinggerichtheid' en 'leesplezier'. Dit gegeven, en het feit dat uit diverse publikaties blijkt dat aan de term 'literaire competentie' niet door alle gebruikers dezelfde betekenis wordt toegekend, vraagt om een poging tot begripsverheldering.

In dit artikel wil ik proberen het begrip 'literaire competentie' te verhelderen en een voorstel doen voor een nadere definiëring.

## 2. Methode voor de verheldering van het begrip 'literaire competentie'

Bij het onderzoek naar de betekenis die aan het begrip 'literaire competentie' wordt toegekend in de recente discussie over het literatuuronderwijs in Nederland, maak ik gebruik van informatie uit twee bronnen, te weten:

- a. schriftelijke publikaties m.b.t. het literatuuronderwijs in Nederland (periode 1984-1991)
- b. vijf mondelinge interviews met personen die actief bij de recente discussie over het literatuuronderwijs betrokken zijn.

Voor de literatuurstudie heb ik gebruik gemaakt van de volgende categorieën van publikaties:

- dissertaties op het gebied van het literatuuronderwijs;
- conferentieverslagen (met name van de zgn. Nijmeegse conferenties over het literatuuronderwijs);
- artikelen in vaktijdschriften voor zowel het moedertaal-onderwijs als het vreemde-talenonderwijs;
- publikaties van overheidsinstanties m.b.t. het onderwijsbeleid;
- literaire tijdschriften (incidenteel);
- literatuurwetenschappelijke publikaties (voor zover er sprake was van een duidelijke relatie met de literatuurdidactiek).

Het jaar 1984 is als beginpunt gekozen, omdat in de in dat jaar verschenen dissertatie van Flippo, getiteld *Lessen in literatuur*, voor zover ik heb kunnen nagaan, de term 'literaire competentie' voor het eerst in Nederland in een didactische context wordt gebruikt.

In de bestudeerde publikaties heb ik alle uitspraken met betrekking tot het onderzochte begrip, zowel gedefinieerd als ongedefinieerd, geregistreerd, inclusief de omringende context en vervolgens geanalyseerd.

Bij de constructie van de interviewleidraad heb ik dankbaar gebruik gemaakt van een door Bonset (1990) geïntroduceerd instrument voor het verhelderen van begrippen ten behoeve van didactisch onderzoek. Het door Bonset ontworpen instrument is geïnspireerd door de methode van signifiante begripsanalyse van De Groot en Medendorp (1986) en door de methode van conceptuele analyse van Wilson (1976). Nieuw in de methode van Bonset is het idee om gebruikers van de te analyseren begripsterm te interviewen. Juist voor de analyse van een begrip als 'literaire competentie' leek mij een dergelijke aanpak, als aanvulling op een literatuurstudie, zinvol. De gebruikers van de term hebben vaak verschillende professionele achtergronden, en geven vanuit die achtergronden een verschillende 'kleur' aan het te analyseren begrip. Voor een nadere precisering van de definitie leek het mij nuttig vertegenwoordigers uit de literatuurwetenschap, de literatuurdidactiek, de toetsontwikkeling en het onderwijsveld expliciet te vragen naar hun ideeën omtrent het begrip 'literaire competentie'.

Het instrument is een interview-leidraad: 11 interviewvragen aan gebruikers van de te onderzoeken begripsterm. De eerste zes vragen informeren naar de wijze waarop de geïnterviewden de te onderzoeken begripsterm hebben leren kennen, tegenkomen in hun omgeving, zelf gebruiken, waarderen en (in definiërende zin) omschrijven. In de vragen 7, 8 en 9 wordt de geïnterviewden gevraagd de begripsterm te concretiseren door middel van het geven van modelvoorbeelden, model-tegenvoorbeelden en grensvoorbeelden. In vraag 10 wordt het begrip gerelateerd aan een verwant begrip en in de laatste vraag krijgen de geïnterviewden de gelegenheid de omschrijving die zij in antwoord op vraag 6 hebben gegeven, bij te stellen.

Voor de formulering van de vragen over het begrip 'literaire competentie' heb ik mij gebaseerd op de vragenlijst die Bonset (1990) heeft gebruikt voor een onderzoek naar de betekenis van het begrip *leerlijn*. De vragen 2, 4 en 5, alsmede 6 t/m 8a heb ik, afgezien van een enkele kleine stilistische verandering, ongewijzigd overgenomen. In vraag 1 heb ik er de voorkeur aan gegeven te vragen naar het ontstaan van het begrip; hieraan heb ik een vraag naar de ontwikkeling in de betekenis toegevoegd. De reden is dat bij het begrip 'literaire competentie' de analogie-vorming een belangrijke rol speelt. Ten slotte heb ik aan de serie vragen over gebruik en betekenis een vraag toegevoegd over de rol die het begrip op dit moment in de discussie over het literatuuronderwijs speelt. Dit laatste om te kunnen nagaan of het begrip, volgens de geïnterviewden al een rol speelt in de concrete onderwijssituatie. In vraag 10, waar het te onderzoeken begrip wordt gerelateerd aan een verwant begrip, heb ik gekozen voor de term 'communicatieve competentie' op grond van de duidelijk aanwezige, maar niet zo gemakkelijk te definiëren relatie tussen beide begrippen. Ten slotte heb ik de door Bonset in het genoemde onderzoeksverslag gedane suggestie overgenomen om aan het eind van het interview te vragen of de geïnterviewden hun in antwoord op vraag 6 gegeven omschrijving van het begrip nog wilden bijstellen.

Voor de selectie van de geïnterviewden heb ik allereerst een lijstje gemaakt van personen die de term 'literaire competentie' met een zekere regelmaat in schrift-

lijke publikaties hebben gebruikt. Vervolgens heb ik dit lijstje ingedeeld naar de professionele achtergronden van de gebruikers en binnen elk gebied één of twee namen gekozen. Omdat de gebruiksfrequentie van het begrip door literatuurdidactici verreweg het hoogst is, heb ik besloten twee interview-kandidaten uit deze groep te benaderen en één uit elk van de andere, bovengenoemde, categorieën<sup>1</sup>.

Vijf personen hebben vervolgens een brief gekregen, waarin het doel van het onderzoek uiteen werd gezet en hen verzocht werd om, indien zij tot medewerking bereid waren, de bijgevoegde interviewvragen te bestuderen en de antwoorden schriftelijk voor te bereiden. Dit laatste omdat bij dit type vragen, waarbij zowel naar praktijkvoorbeelden als naar begripsmatige kennis wordt gevraagd, een degelijke voorbereiding van essentieel belang is voor de kwaliteit van de interviews. Een week na het verzenden van de brief heb ik telefonisch contact opgenomen met de interview-kandidaten en hen alle vijf bereid gevonden tot medewerking. De afname van de gemiddeld anderhalf uur durende interviews heeft plaats gevonden op door de geïnterviewden gekozen locaties. De interviews zijn op cassette opgenomen, getranscribeerd en samengevat. De samenvattingen zijn ter autorisatie voorgelegd aan de geïnterviewden. Vervolgens heb ik de interviews per vraag nogmaals samengevat en voor elk van de 11 vragen de vijf antwoorden met elkaar vergeleken. Overeenkomsten en verschillen zijn geregistreerd, waarbij geen speciale aandacht is besteed aan de relatie tussen de verschillen en de diverse professionele achtergronden van de geïnterviewden.

Gegevens uit de literatuurstudie en de interviews zijn in het hiernavolgende verslag gecombineerd.

### **3. Het begrip 'literaire competentie'**

#### **3.1. Ontstaan van het begrip**

Wanneer we ons verdiepen in het ontstaan van een nieuw sleutelbegrip zoals 'literaire competentie', is het in de eerste plaats van belang na te gaan waarom de noodzaak gevoeld wordt van richting te veranderen, en vervolgens waarom voor een bepaalde specifieke begripsterm wordt gekozen.

Naar ik heb kunnen nagaan is Flippo (1984) de eerste die het begrip in Nederland met betrekking tot het literatuuronderwijs hanteert. Dit wekt enigszins verwondering, aangezien Flippo's dissertatie zich concentreert op manieren om leerlinggericht literatuuronderwijs (binnen het vak Duits) te realiseren. Flippo's onderzoek is echter voor een groot deel gebaseerd op literatuurdidactisch onderzoek in Duitsland (o.a. Baumgärtner), waar de term 'literaire competentie' veel eerder dan in Nederland in relatie tot het literatuuronderwijs wordt gehanteerd.

Noch Flippo's vermelding van het begrip, noch de lezing van Soetaert (1988) tijdens de Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren in 1987, waarin het "vormen van kritische en competente consumenten van literatuur" (pg. 21) als doelstelling van het literatuuronderwijs wordt genoemd, vinden in eerste instantie weerklink in de Nederlandse discussie over het literatuuronderwijs. Opvallend is

dat het begrip 'literaire competentie' niet voorkomt in het themanummer *Kennis van en inzicht in* van het tijdschrift *Levende Talen*, dat in december 1989 verscheijnt en geheel gewijd is aan het literatuuronderwijs (Nederlands en Moderne Vreemde Talen) in Nederland.

Het begrip speelt voor het eerst een rol van enige betekenis in de lezingen die zijn opgenomen in het verslagboek van de 3e Nijmeegse Conferentie over het Literatuuronderwijs, getiteld *Stiefkind en Bottleneck* (De Moor, 1990). De aandacht die in deze bundel aan het begrip wordt besteed, houdt duidelijk verband met het thema van deze conferentie, de toetsing in het literatuuronderwijs. In de publikaties die na *Stiefkind en Bottleneck* verschijnen, gaat het begrip een steeds belangrijker rol spelen. Zo is de titel van deel I van *Literatuur in functie* (Andringa en Schram, 1990): "Ontwikkelingen in de literaire competentie", wordt het begrip gepresenteerd als een van de uitgangspunten van het pre-advies voor de CVEN (Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlands) van de subcommissie literatuurdidactiek (1990) en wordt het begrip gekozen als titel voor de 4e Nijmeegse Conferentie over het literatuuronderwijs (1990): "Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs".

Wat is nu de oorzaak van de toegenomen belangstelling voor een begrip als 'literaire competentie'?

Uit de literatuur-didactische publikaties sinds de late jaren '80 blijkt dat men zich in toenemende mate bewust wordt van de problemen en zelfs de gevaren van een te sterk op de leerling gerichte benadering in het literatuuronderwijs.

In de eerste plaats wordt het gevaar gesignaleerd van de normloosheid. "Niet zelden wil men tegenwoordig zo ver gaan, dat deze leerlinggerichte benadering van het literatuuronderwijs gemeenschappelijke afspraken over het wat en hoe niet alleen overbodig, maar zelfs taboe maakt", stelt toetsontwikkelaar Lohman in 1988 tijdens de derde Nijmeegse Conferentie over het Literatuuronderwijs (Lohman, 1990).

In de tweede plaats wordt opgemerkt dat de literatuur zelf in het leerlinggerichte literatuuronderwijs in de knel dreigt te komen. Soetaert meent, tijdens diezelfde derde Nijmeegse Conferentie, dat "nu bijna iedereen beseft dat we opnieuw moeten bijsturen, en dat er behalve de leraar en de leerling en de hele interactie ook nog zoiets is als het vak, in dit geval de literatuur" (Soetaert, 1990).

Andere critici merken op dat niet alleen de literatuur, maar ook het onderwijs te kort wordt gedaan, zoals o.a. blijkt uit het verslag van de Werkgroep Literatuur van de VALO Vreemde Talen, waarin wordt opgemerkt dat "op deze manier aan de leerlingen geen enkel referentiekader geboden wordt: intuïtieve reacties zijn weinig instructief, er zijn geen normen om de persoonlijke reacties aan te toetsen en van verdieping kan nauwelijks sprake zijn" (Van Beveren, 1991).

Ten slotte is er de bedreiging van de positie van het literatuuronderwijs in een tijd waarin de 'no nonsense' en 'back to basics' wind door samenleving en onderwijs waait. De noodzaak tot legitimering van het vak leidt tot het afwijzen van 'softe' doelen als leesplezier en vraagt vooral om het aantonen van de

(maatschappelijke) relevantie. Het is dan ook niet verwonderlijk dat in de subsidie-aanvraag van het Samenwerkingsverband Literaire Vorming (SalVo), opgericht in 1991, als doelstelling wordt vermeld: "het vormen van kritische en competente consumenten van literatuur en deelnemers aan de literaire cultuur in Nederland en Vlaanderen, vanuit de overtuiging dat handhaving van de Nederlandse literaire cultuur alleen mogelijk is, wanneer er in Nederland en Vlaanderen een ruim literair competent publiek ontstaat" (*Tsjip* 1/1, 1991, 4).

Waar komt de term 'literaire competentie' nu precies vandaan en waarom is voor deze term gekozen? Het begrip hoort thuis in een reeks van begrippen die zijn ontstaan naar analogie van de door Chomsky (1965) geïntroduceerde (grammaticale) *competence*. De afgeleide begrippen zijn aanvullingen op en verfijningen van het oorspronkelijke begrip. Zo komt de antropoloog en linguïst Hymes (1971) met het begrip *communicatieve* competentie, omdat hij meent dat Chomsky's competence-begrip ontoereikend is voor de analyse van de taalwerkelijkheid van alledag. Korte tijd later beschrijft Behr (1973) de *esthetische* competentie, in een poging recht te doen aan de extra dimensie die het decoderen en encoderen van teksten, waaraan een diepere betekenis ten grondslag ligt dan aan het normale taalgebruik, met zich meebrengt. De term *literaire* competentie kan als een specificering van deze laatste vorm van competentie worden gezien.

Zowel in de literatuurdidactische publikaties als in de interviews worden vooral de Amerikaan Culler en de Duitser Schmidt genoemd als wetenschappers die een belangrijke rol hebben gespeeld bij de introductie van het begrip 'literaire competentie'.

In hoofdstuk 6 van zijn *Structuralist Poetics* (Culler, 1975) introduceert de literatuurwetenschapper Culler het begrip 'literary competence'. Hij stelt hierbij dat er sprake is van een analogie tussen linguïstische en literaire competentie. Taaluitingen worden begrepen op basis van kennis van het fonologische, semantische en syntactische systeem van de taal waarin de uiting wordt geproduceerd. Om taaluitingen als *literatuur* te kunnen lezen, is kennis van literaire conventies een voorwaarde. Wie deze 'grammatica van de literatuur' niet beheerst, mist de 'literaire competentie' om literatuur als literatuur te lezen. Culler's tekst richt zich vooral op de noodzaak tot onderzoek naar dit systeem van conventies en hij pleit voor het ontwikkelen van een alles-omvattende en coherente literaire theorie. Hoewel hij aanstipt dat het beschrijven van het conventie-systeem ook voor het onderwijs in de literatuur van belang is, gaat hij niet in op eventuele didactische implicaties.

In de door Schmidt (1982) ontwikkelde Empirische Theorie van de Literatuur (ETL) staat het literaire handelingssysteem centraal, dat zich onderscheidt van andere systemen of kennisgebieden in de samenleving, omdat binnen dit systeem bepaalde conventies domineren die in andere systemen ontbreken of irrelevant zijn. Handelingen die tot dit systeem behoren zijn: produktie en receptie (resp. het schrijven en lezen van literatuur), bewerking (alles van een alledaags gesprek tot een wetenschappelijk referaat over literatuur) en bemiddeling (uitgevers, boekhandel, bibliotheek). Meer dan Culler trekt Schmidt lijnen naar de literatuurdidactiek.

Doel van deze laatste discipline is volgens hem de leerlingen tot competente en kritische deelnemers aan het literaire handelingssysteem te maken. Om dit te bereiken zouden zij niet alleen in de receptie, maar ook in de produktie van teksten getraind moeten worden en inzicht moeten verkrijgen in distributieprocessen.

Men kan zich afvragen waarom publikaties als deze, uit 1975 en 1982 pas in de jaren '90 een belangrijke rol gaan spelen in de discussie over het literatuuronderwijs in ons land. In beide gevallen kan men stellen dat de gerichtheid op het literaire systeem op het moment van publikatie geenszins aansloot bij de dominante leerlinggerichte tendens in ons land. Dat vanuit een nieuwe tijdgeest, waarin meer belang wordt gehecht aan 'het beschikken over relevante en meetbare kennis', wordt teruggegrepen naar een term die deze connotatie met zich meebrengt en bovendien vanuit de wetenschap wordt aangedragen, hoeft geen verbazing te wekken.

### 3.2. Ontwikkeling in de betekenis van het begrip

Het feit dat het begrip 'literaire competentie' zijn oorsprong vindt in de literatuurwetenschap heeft consequenties voor de betekenis die er vervolgens in de literatuurdidactiek aan wordt gegeven en heeft er ook toe geleid dat de banden tussen literatuurdidactiek en literatuurwetenschap weer strakker zijn aangehaald. Voorbeeld hiervan in eigen land is het in 1990 verschenen boek *Literatuur in functie* (Andringa en Schram, 1990), met als veelzeggende ondertitel *Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*.

Terwijl het begrip in de jaren '80 nog slechts incidenteel in de discussie over het literatuuronderwijs opduikt, neemt het aantal publikaties waarin de term een sleutelrol vervult vooral na de vierde Nijmeegse Conferentie over het Literatuuronderwijs, in september 1990, gestaag toe. Zowel vanuit de literatuurdidactiek als vanuit de (empirische) literatuurwetenschap worden, im- of expliciet, definities van het begrip 'literaire competentie' gegeven (o.a. Andringa, 1990; Bekkering, 1991; De Moor, 1990a, 1990b en 1991; Soetaert, 1990 en 1991). De korte omschrijving van het begrip die wordt gegeven in het voorwoord bij de vierde Nijmeegse Conferentie: "Literaire competentie is het vermogen om literaire teksten adequaat te lezen (De Moor, 1990c)" vormt als het ware de basis die op diverse fronten nader wordt uitgewerkt.

De meest expliciete definiëring tot op heden vinden we in het pre-advies voor de CVEN van de hand van de subcommissie Literatuurdidactiek. Hier wordt de term gepresenteerd als een van de uitgangspunten van het pre-advies, vervolgens gedefinieerd en nader uitgewerkt naar kennis, inzicht en vaardigheden. De hier gepresenteerde definitie luidt:

"(...) het vermogen een literaire tekst te lezen, te interpreteren en in zijn historische of sociale context te plaatsen; voorts het vermogen bepaalde literaire teksten van andere te onderscheiden; en ten slotte kennis van de

*conventies die een tekst in een bepaalde tijd tot een literaire tekst maken."*

(De Moor, 1990b)

Wanneer we vervolgens de diverse andere definitievoorstellen en omschrijvingen, zoals die in de publikaties worden gegeven, met elkaar vergelijken, valt vooral op dat steeds meer facetten, vaardigheden en kennisaspecten zich nestelen onder de paraplu van de 'literaire competentie'. Zo vinden sommigen dat de leerlingen niet alleen in de receptie, maar ook in de productie van teksten getraind moeten worden en inzicht moeten verkrijgen in distributieprocessen ten einde competente deelnemers aan het literaire handelingssysteem te worden<sup>2</sup>, zien anderen een rol voor de taalbeschouwing (i.c. het decoderen van de persoonlijke taal van de auteur) in de opleiding tot literaire competentie<sup>3</sup> en leggen weer anderen, onder invloed van het beeld van een verenigd Europa, aan de vooravond van 1992, de nadruk op kennis van en inzicht in de Europese literatuur als voorwaarde voor 'literaire competentie'.

Met name in de interviews, maar ook in een enkele recente schriftelijke publikatie (o.a. Soetaert, 1991) wordt gewezen op een drietal gevaarlijke tendensen in de wijze waarop op dit moment met het begrip 'literaire competentie' wordt omgegaan:

- de verwording tot containerbegrip, waarin een ieder zich wel kan vinden en waarmee vervolgens een ieder weer zijn eigen gang kan gaan;
- het feit dat de 'back to basics'-adepten, met hun specifieke motieven<sup>4</sup>, zich het begrip dreigen toe te eigenen;
- het risico dat ook dit keer weer overaccentuering optreedt en waardevolle verworvenheden uit de leerlinggerichte benadering met het badwater worden weggegooid.

Gevaren die een consensus over tenminste een werkdefinitie van het begrip 'literaire competentie', ten behoeve van een nadere invulling van het onderdeel literatuur bij Nederlands en de Moderne Vreemde Talen, dringend noodzakelijk maken.

### 3.3. De definitie-vraag in de interviews

Het meest bruikbaar voor de formulering van een definitievoorstel is de informatie uit de vijf interviews, ten eerste omdat daarin de vraag naar een definiëring expliciet is gesteld en ten tweede omdat de interviews een zeer recent overzicht van de gedachten omtrent het begrip geven.

Veelzeggend is het feit dat het merendeel van de geïnterviewden ofwel de voorkeur geeft aan het noemen van een aantal kennis- en vaardigheidsaspecten, ofwel een voorlopige definitie formuleert en daar in de loop van het gesprek elementen aan toevoegt of, ten behoeve van de werkbaarheid in de praktijk van het onderwijs, onderdelen uit schrapt of er een prioritering in aanbrengt. Over één ding zijn alle geïnterviewden het eens: 'literaire competentie' is een 'potentieel vermogen', een vermogen dat zich in de loop van een heel leven kan ontwikkelen en waarvan de concrete invulling bovendien bepaald wordt door een aantal

contextuele factoren, zoals bijvoorbeeld het beroep dat men uitoefent. Zo is de literaire competentie van een criticus niet dezelfde als die van een literatuurdocent en verschillen deze beide competenties weer uitdrukkelijk van die welke van leerlingen in de bovenbouw van HAVO of VWO verwacht en geëist mag worden. Aan het slot van dit artikel wordt hetgeen als definitie-voorstel resulteert uit dit onderzoek, gerelateerd aan de doelgroep die in het gehele onderzoek centraal staat: de leerlingen van 6 VWO (zie par. 5.1 en 5.2).

Hieronder volgt allereerst een samenvatting van de antwoorden die de geïnterviewden hebben gegeven op vraag 6 (de definitie-vraag), inclusief datgene wat zij daar eventueel d.m.v. hun antwoorden op de laatste vraag van het interview aan hebben toegevoegd.

#### Geïnterviewde A:

Citeert de volgende definitie: "Vertaald naar de praktijk verstaan we onder 'literaire competentie' het vermogen een literaire tekst te lezen, te interpreteren en in haar historische of sociale context te plaatsen; voorts het vermogen bepaalde literaire teksten van andere te onderscheiden; en ten slotte kennis van de conventies die een tekst in een bepaalde tijd tot een literaire tekst maken". (De Moor 1991, 8)

Zou een element van een persoonlijk reageren op de tekst expressis verbis in de geciteerde definitie op willen nemen.

#### Geïnterviewde B:

Komt uit bij een lezer die tijdens het onderwijs kennis heeft genomen van het literaire systeem en die kennis kan gebruiken om later de ontwikkelingen te volgen in het literaire leven, er ook aan deel te nemen, boeken te kopen, deel te nemen aan de discussie over literatuur. Een uitputtende opsomming van alle kennisaspecten die hiervoor nodig zijn acht geïnterviewde niet mogelijk. Hij noemt een aantal kennis- en vaardigheidsaspecten:

canonkennis, beheersing van een aantal leesstrategieën, een tekst kunnen plaatsen in vroeger en nu, kritieken kunnen lezen en argumenten op waarde schatten. Ook zou de leerling kennis kunnen maken met relevante argumenten die op een bepaald moment door een bepaalde groep bij de waardering van literatuur worden gehanteerd. Belangrijk is ook dat de leerlingen de verschillende functies van literatuur kennen.

#### Geïnterviewde C:

Noemt een aantal dimensies van 'literaire competentie':

- a. Een cognitieve dimensie: daaronder valt een reeks van vaardigheden, zoals: het aanbrengen van samenhangen op allerlei verschillende niveaus, het aanvullen van ontbrekende informatie, het vermogen kritisch/analytisch tegen een tekst aan te kijken.

- b. De bereidheid als persoon in te gaan op een tekst, je (voor een deel) ermee te identificeren, open te staan voor dingen die je vreemd zijn, je in te leven in perspectieven die je niet vertrouwd zijn.
- c. Allerlei soorten kennis: historisch/biografisch, structuur-analytisch, kennis m.b.t. de culturele context, etc.
- d. Het beschikken over een begrippenapparaat om je over gelezen teksten te kunnen uitdrukken. 'Literaire competentie' betekent ook: op een genuanceerde manier kunnen praten en schrijven over wat je gelezen hebt.

Deze vier dimensies zouden de pijlers van de omschrijving van 'literaire competentie' moeten zijn, aangezien literatuur bij uitstek iets is waar deze vier dimensies bij elkaar komen. Gezien de breedte van het begrip en het probleem van het komen tot een precieze definiëring, vindt geïnterviewde het zinvoller te denken in termen van zwaartepunten, dan aan een strakke omschrijving.

Geïnterviewde D:

Geeft de volgende definitie: 'literaire competentie' is de vaardigheid om van enig geschrift eigenschappen te kunnen vaststellen die overeenkomen of verschillen ten opzichte van andere getuigenissen en die eigenschappen te duiden in termen van je eigen waardensysteem of in termen van een waardensysteem van een groep. Onder de genoemde eigenschappen kunnen ook aantoonbare stijkenmerken vallen. Geïnterviewde benadrukt dat het hier gaat om een neutrale, waardenvrije vaardigheid en wijst vervolgens op een conflict tussen wat hij zou willen verstaan onder 'literaire competentie' en de praktijk van het huidige schoolsysteem. Aangezien dit systeem erop gericht is de bestaande waarden in stand te houden zal een leerling die daaraan meehelpt in het algemeen de hoogste score krijgen, waardoor de waardenvrijheid van de vaardigheid in het geding komt.

Geïnterviewde E:

Noemt een aantal facetten van het begrip 'literaire competentie':

Iemand die 'literair competent' is, weet wat hij leest. Dat wil zeggen, hij heeft individueel zijn smaak ontwikkeld en is in staat vanuit die eigen smaak te selecteren en een gemotiveerd persoonlijk waardeoordeel te geven. Hij kan de teksten die hij leest plaatsen, in de tijd en in de politieke, sociale en culturele context waarin ze geschreven zijn. Hij heeft inzicht in de technische aspecten, de structuur van een boek, effecten van een bepaalde vertelwijze, etc. Hij heeft ook inzicht in productie en distributie: hoe er met recensies wordt gestuurd, in hoeverre marktmechanismen meespelen. Hij kan met recensies omgaan, ze op hun waarde schatten. Hij beleeft ook plezier aan het lezen en is gemotiveerd zijn competentie door middel van verder lezen uit te breiden.

Geïnterviewde constateert vervolgens dat de praktische realiteit van de school erom vraagt dat er een prioritering wordt aangebracht in dit idealistische en complete beeld van 'literaire competentie' en komt dan uit bij:

1. Individuele smaakontwikkeling; kunnen verantwoorden waarom je iets kiest.

2. Plaatsen van een werk (waarbij in de historie bijzaak is) in de cultuur, c.q. de maatschappelijke toon, waarin het geschreven is.
3. Een klein beetje van de technische kant. Structuuranalyse moet geen doel op zich worden, maar in functie van iets anders staan, bijvoorbeeld van de waardering van een tekst.  
Verwachtingen, gevoelens, meningen van de leerlingen spelen de hoofdrol. Kennis is hieraan secundair. Primair is in hoeverre de kennis bruikbaar is als ondersteuning van de meningen.
4. Het eigen oordeel kunnen vergelijken met dat van anderen. Onderling kunnen uitwisselen, ook kunnen reflecteren op recensies.  
Concluderend stelt geïnterviewde E dat alle punten in feite in dienst staan van punt 1. Daarbij heeft ook het uitgangspunt dat er in elk geval een vonk moet overspringen, dat het lezen als plezierig wordt ervaren, invloed op de keuzes die worden gemaakt.

In de hierboven genoemde omschrijvingen wordt in de eerste plaats een reeks van *vaardigheden* (a) genoemd. Vervolgens noemt men (al dan niet gerelateerd aan een bepaalde vaardigheid) een aantal *kennis-aspecten* (b) en ten slotte wordt aan een *houdingsaspect* (c) gerefereerd. Hieronder volgt een opsomming van de genoemde vaardigheden, kennis- en houdingsaspecten.

- a. Vaardigheden
  - V1 Het lezen en begrijpen van (literaire) teksten.
  - V2 Het relateren van (literaire) teksten aan de politieke en socio-culturele context waarin ze geschreven zijn.
  - V3 Het onderscheiden van eigenschappen van (literaire) teksten op grond waarvan zij van andere (literaire) teksten verschillen.
  - V4 Het aangeven welke factoren een rol spelen bij het tot stand komen van waardeoordelen (bij zichzelf en bij anderen) met betrekking tot (literaire) teksten.
  - V5 Het hanteren van een begrippenapparaat om over literatuur te communiceren.
- b. Kennisaspecten
  - K1 Kennis van (met name voor het lezen van literatuur relevante) leesstrategieën.
  - K2 Structuuranalytische kennis.
  - K3 Politieke, socio-culturele en biografische kennis.
  - K4 Kennis van literaire conventies.
  - K5 Kennis van genres en stijlkenmerken.
  - K6 Kennis m.b.t. de argumenten die bij de waardering van literatuur worden gehanteerd door verschillende groepen (of individuen) in verschillende tijden.
  - K7 Kennis van de functies van literatuur.
  - K8 Kennis van een literair begrippenapparaat.
  - K9 Kennis van de canon.

Op grond van bovenstaand overzicht van vaardigheden en kennis kunnen we de door de vijf geïnterviewden gegeven omschrijvingen als volgt in schema brengen, waarbij het kennisaspect tussen haakjes is geplaatst wanneer het door de geïnterviewde aan de daarvoor genoemde vaardigheid wordt gerelateerd:

Geïnterviewde A: V1 + V2 + V3 + K4 + V4

Geïnterviewde B: V1 + V2 + V4(K6, K7) + K9

Geïnterviewde C: V1 + K2 + K3 + V5

Geïnterviewde D: V3(K5) + V4

Geïnterviewde E: V1(K2) + V2 + V4(K6)

Samenvattend kan met betrekking tot de vaardigheden en kennisaspecten het volgende worden opgemerkt: De vaardigheden V1, V2 en V4 worden het meest genoemd (resp. 4x, 3x (+ K3, dat dezelfde vaardigheid betreft) en 4x).

Dat V1 (het kunnen lezen en begrijpen van teksten) van essentieel belang wordt geacht spreekt vanzelf, aangezien dit een conditio sine qua non is voor alle andere vaardigheden. Het kunnen hanteren van leesstrategieën wordt hierbij twee maal genoemd, zonder dat dieper op de aard van deze strategieën wordt ingegaan.

Aan het kunnen relateren van teksten aan de context waarin zij geschreven zijn, een 'oude' doelstelling die in de periode waarin de persoonlijke beleving door de leerling van de tekst centraal stond, enigszins op de achtergrond was geraakt, wordt blijkbaar opnieuw (of door de geïnterviewden nog steeds) een relatief groot belang gehecht.

Opvallend is de nadruk die wordt gelegd op het kunnen geven van eigen en andermans argumenten bij het waarderen van (literaire) teksten. Het kunnen omgaan met recensies wordt in dit verband twee maal expliciet genoemd. Kennelijk is er sprake van een verschuiving van het accent op de communicatie tussen tekst en individuele lezer (in de leerlinggerichte benadering) naar een accent op een vorm van *metacommunicatie*, dat wil zeggen communicatie over de specifieke vorm van communicatie (tussen tekst en lezer) die literatuur is.

#### c. Houdingsaspecten.

Twee van de vijf geïnterviewden (C en E) nemen een bepaalde houding ten aanzien van literatuur expliciet in hun omschrijving van 'literaire competentie' op, zij het op heel verschillende wijze. Geïnterviewde C acht een houding van bereidheid om in te gaan op een tekst en open te staan voor daarin mogelijk aanwezige vreemde elementen, een *voorwaarde* voor het verwerven van 'literaire competentie'. Geïnterviewde E heeft het over de lees-motivatie, wanneer hij stelt dat een competente lezer iemand is die plezier beleeft aan het lezen. Geconclu-

deerd kan worden dat volgens geïnterviewde E het leesplezier een *inherente eigenschap* van de literair competente lezer is.

### 3.4. Modelvoorbeelden, modeltegenvoorbeelden en grensgevallen van 'literaire competentie'

De drie vragen uit de 'interview-leidraad' naar concrete voorbeelden van wel, niet of bijna literair competente lezers uit de persoonlijke ervaringswereld van de geïnterviewden leveren een waardevolle bijdrage aan een verdere verheldering van het begrip. De geïnterviewden werden als het ware gedwongen de theoretische concepten te concretiseren, waarbij de noodzaak van en de behoefte aan de inbedding van het begrip in een bepaalde context sterk voelbaar werd.

De hierna volgende modelvoorbeelden werden door de geïnterviewden genoemd:

1. Iemand die eigenschappen van teksten noemt, ervan zegt wat ze voor hemzelf betekenen en welke relaties ze hebben met bredere waardensystemen van een groep. Daarbij relateert hij de teksten aan andere getuigenissen. Dit alles gebeurt waardenvrij, de lezer/toehoorder krijgt niet gedicteerd of het goed of niet goed is; wel wat de persoon in kwestie ervan vindt en de argumenten die deze daarbij hanteert. Vaak wordt ook informatie gegeven over het waardensysteem dat de schrijver heeft gehanteerd. Met al deze informatie kan de lezer/toehoorder tenslotte zijn eigen keuzes maken.
2. Deelnemers aan een leeskring 'klassieken'. In gesprekken over teksten uit de klassieke oudheid worden namen genoemd van verwante auteurs en verbanden gelegd, stijlfiguren herkend en het effect ervan begrepen en al dan niet gewaardeerd en ook verbanden gelegd tussen de teksten uit de klassieke oudheid en de actualiteit van vandaag de dag. Toespelingen en stijlen worden herkend en daar wordt genoeg aan beleefd.
3. Een lezer die bij het lezen van een tekst een grote variatie aan handelingen verricht op verschillende niveaus van de tekst en vervolgens samenhang aanbrengt, binnen de tekst en tussen de tekst en de ervaringswereld van die lezer. Deze lezer beschikt over de flexibiliteit om van het ene naar het andere niveau te gaan, als de tekst daarom vraagt, en kan de samenhangen die op de verschillende niveaus tot stand worden gebracht, integreren tot een coherente semantische representatie van de tekst.
4. Een lezer die, tijdens een gesprek over het werk van Koolhaas, vertelt dat dieren hier anders gebruikt worden dan bijvoorbeeld in fabels gebruikelijk is en daaraan toevoegt dat hij Koolhaas' manier leuker vindt, omdat hij er op een voor hem nieuwe manier door aan het denken wordt gezet over leven en dood.
5. Een lezer die, wanneer hij de boeken van Jeroen Brouwers chronologisch achter elkaar legt, constateert dat er een ontwikkeling is van een afstandelijk hij-verhaal naar een meer persoonlijke manier van schrijven. Bovendien zijn voor deze lezer onbegrijpelijkheden uit de eerdere boeken verduidelijkt door informatie die in de latere boeken wordt gegeven. Ten slotte spreekt deze lezer

zijn bewondering uit voor de toenemende durf van de auteur om zichzelf bloot te geven.

Allereerst dient opgemerkt te worden dat de modelvoorbeelden die de geïnterviewden geven sterk verschillen wat leeftijd, beroepssfeer en leeservaring betreft. Toch zijn er ook duidelijke overeenkomsten tussen de eigenschappen van deze 'model-lezers'. Het belangrijkste dat zij met elkaar gemeen hebben is dat zij iets doen met verworven kennis op het gebied van de literatuur. Wat de verworven kennis betreft, deze komt in grote lijnen overeen met de kennis-domeinen die genoemd zijn in par. 3.3.

Het meest opvallende in de modelvoorbeelden is dat er in alle gevallen sprake is van het kunnen aanbrengen van *verbanden*, waarbij het om de volgende verbanden kan gaan:

1. binnen teksten (voorbeeld 3)
  2. tussen verschillende teksten (voorbeelden 1, 2, 4 en 5)
  3. tussen tekst en wereld (voorbeelden 2 en 4)
  4. tussen tekst en auteur (voorbeeld 5)
  5. tussen interpretaties van, c.q. waardeoordelen over teksten (voorbeeld 1)
- Daarnaast wordt in vier van de vijf voorbeelden (voorbeeld 3 uitgezonderd) duidelijk belang gehecht aan het kunnen communiceren over literatuur, de eerder genoemde metacommunicatie.

De vraag naar model-tegenvoorbeelden levert het volgende lijstje op:

1. Iemand die bij het lezen van een verhaal niet ziet dat er sprake is van een alomtegenwoordige verteller, daardoor in de problemen raakt met de functie van personages die in beeld komen en weer uit beeld verdwijnen, kortom geen overzicht heeft en niet heeft begrepen dat hij de accenten helemaal verkeerd legt.
2. Iemand die het verschijnsel ironie niet kent en volledig meegaat met het tegenovergestelde van wat de schrijver bedoelt.
3. Iemand die uitroept: "Dit is een prachtig boek, want het heeft de AKO-prijs gewonnen".
4. Iemand die bij poëzie slechts weet uit te roepen: "Waarom zeggen ze het niet gewoon!"
5. Iemand die gefixeerd is op een eenmaal gevormde voorstelling van een tekst en niet in staat is zijn verwachtingen bij te stellen als het verhaalconcept niet blijkt te kloppen.
6. Iemand die zeer goed op de hoogte is van een zeer groot gebied van wat men literatuur pleegt te noemen. Deze persoon kan in een stuk of vier talen citeren uit heel veel werken, kan stijlkenmerken noemen en duiden, etc. Maar er is bij deze persoon geen enkele aanwijzing dat al dat omgaan met literatuur enige verandering in zijn eigen wereldbeeld heeft aangebracht. De vaardigheid is los van zijn eigen persoon gebleven.

De eigenschappen die deze tegenvoorbeelden laten zien, kunnen als volgt worden samengevat:

- Zij missen bepaalde kennisaspecten, namelijk structuur-analytische kennis (voorbeeld 1) en kennis van genres en stijlkenmerken (voorbeelden 2 en 5).
- Zij zijn niet in staat of bereid het eigen oordeel te plaatsen naast een gevestigde opinie (voorbeeld 3).
- Zij missen de bereidheid open te staan voor iets ongewoons (voorbeeld 4).
- Zij missen de flexibiliteit om het gelezene vanuit verschillende invalshoeken te benaderen en hun verwachtingen, als dat nodig is, bij te stellen (voorbeeld 5).
- Zij zijn niet in staat of bereid een relatie tot stand te brengen tussen het gelezene en de eigen persoon (voorbeeld 6).

Wat de grensvoorbeelden betreft, komt slechts één van de geïnterviewden (E) met een concreet geval, nl. het volgende: een leerling die bij het SO literatuur Nederlands spreekt over de boeken van Maarten 't Hart en refereert aan diens travestie-optreden tijdens het Boekenbal. Vervolgens concludeert deze leerling: "Ik heb altijd wel gedacht dat die 't Hart een afwijking had; die boeken gingen in het begin ook steeds over homo's". Wat, volgens geïnterviewde E, deze leerling typeert is dat hij wel heeft gelezen, vergeleken, nagedacht en verwerkt, maar dat zijn oordeel weinig afgewogen is. Hoofdkenmerk van dit grensvoorbeeld is het onafgeronde karakter van interpretatie en waardeoordeel.

#### **4. Literaire competentie en communicatieve competentie**

Vraag 10 uit de interview-leidraad is gebaseerd op een onderdeel uit de techniek van conceptuele analyse van Wilson, waarbij wordt nagegaan hoe het te verhelderen begrip past in een netwerk van verwante begrippen.

De verwantschap tussen de begrippen 'literaire competentie' en 'communicatieve competentie' is evident, niet alleen omdat ze allebei de term 'competentie' bevatten, maar ook omdat literatuur per definitie een vorm van communicatie is en het communiceren over literatuur als een relevante activiteit in het licht van de 'literaire competentie' wordt gezien.

Het relateren van de begrippen aan elkaar door de geïnterviewden levert de volgende nadere informatie op met betrekking tot de betekenis van de term 'literaire competentie'.

Een van de geïnterviewden (D) is van mening dat de betekenis van beide begrippen vrijwel identiek is. In beide gevallen gaat het volgens hem om een competentie die bestaat uit de componenten 'sociale effectiviteit' en 'reflectieve effectiviteit'. Het gaat in feite om dezelfde vaardigheden met, eventueel, alleen een verschil in *kanaal*; zodra er geen sprake is van schrifttekens kan niet meer over 'literaire competentie' gesproken worden. De vier andere geïnterviewden zijn van mening dat er sprake is van een gedeeltelijke overlap tussen de begrippen.

Onder de verschillende communicatieve aspecten van literatuur valt in de eerste plaats de communicatie tussen lezer en auteur, via de tekst. Bij deze vorm van communicatie speelt een houding een rol die ook in de discussie rond het begrip 'communicatieve competentie' regelmatig is benadrukt: het bereid zijn open te staan voor andere denkbeelden, verschillende referentiekaders, of, zoals een van

de geïnterviewden stelde: "Jij hebt je eigen referentiekader en het is belangrijk dat je gevoelig wordt voor het verschil tussen referentiekaders, er weet van hebt dat elk mens vanuit zijn eigen context waarneemt, interpreteert en evalueert". Een andere geïnterviewde merkt op dat in dit opzicht de literaire en de communicatieve competentie elkaar wederzijds kunnen steunen. De manier waarop je omgaat met de perspectieven van diverse fictieve personages in de literatuur en het 'Fremdverstehen' dat je daarbij verwerft, kan de communicatie van alledag ten goede komen, en viceversa.

Anderzijds is er de meta-communicatie, de communicatie *over* literatuur, die tot de 'communicatieve competentie' gerekend moet worden. Hierbij, maar ook bij het eerste aspect, doet zich de interessante vraag voor of 'communicatieve competentie' denkbaar is zonder 'literaire competentie' en omgekeerd.

Geïnterviewde E wijst op de situatiegebondenheid van de communicatieve competentie. Als je denkt over 'communicatieve competentie', denk je aan iemand die kan communiceren, maar daar hoort onmiddellijk bij: met wie, waarover, wanneer, in welke situatie? Het is daarbij niet moeilijk een reeks van situaties te bedenken waarin een volstrekt ongeletterd iemand in hoge mate communicatief competent kan zijn.

Ook de omgekeerde vraag: is 'literaire competentie' denkbaar zonder 'communicatieve competentie'? is interessant, maar minder eenvoudig te beantwoorden. Bij de tegenvoorbeelden is het geval genoemd van iemand die over een schat aan kennis beschikt, maar bij wie er geen aanwijzing is dat er enige communicatie tot stand is gekomen tussen het gelezene en de eigen persoon. Degene die dit voorbeeld aandroeg, sloot uit dat in dit geval van een literair competent iemand gesproken kon worden. Met betrekking tot het aspect van de metacommunicatie werd het voorbeeld genoemd van een zeer geletterd iemand die niet over de (sociale) vaardigheid beschikt om daarover met anderen (mondeling) te communiceren. Degene die met dit voorbeeld kwam, zou dit geval toch niet direct als *niet* 'literair competent' willen classificeren.

Resumerend kan gesteld worden dat de 'communicatieve competentie' een component 'literaire competentie' kan bevatten, maar dat dit niet in alle gevallen van 'communicatieve competentie' zo hoeft te zijn. Anderzijds is er wel altijd sprake van twee vormen van 'communicatieve competentie' als het om 'literaire competentie' gaat. In de eerste plaats gaat het dan om de competentie om te communiceren *met* de tekst. De aard van deze competentie kan variëren van het alleen maar 'verstaan' van de tekst tot het tot stand brengen van een relatie tussen de tekst en de eigen persoon. Daarnaast is het zo dat als men stelt dat het geven van genuanceerde, op reflectie gebaseerde argumenten in de discussie over literatuur, een belangrijke vaardigheid is in het licht van de 'literaire competentie',

dit automatisch impliceert dat het kunnen communiceren *over* literatuur een onderdeel van de 'literaire competentie' is.

## 5. Conclusie: naar een definitie van het begrip 'literaire competentie'

### 5.1. De begripsterm in een karteringszin

Ten behoeve van de formulering van de definitie van het begrip 'literaire competentie' en de relatering daarvan aan de doelgroep van het onderzoek, de leerlingen van 6 VWO, maak ik gebruik van een onderdeel van de signifi sche begripsanalyse van De Groot en Medendorp, nl. de 'karteringszin' (De Groot en Medendorp, 1986, 120). In een karteringszin wordt het te verhelderen begrip in een context geplaatst, d.w.z. verbonden met een serie andere begripstermen die richtingen aangeven waarin de definitie uitgewerkt kan worden.

Een belangrijk doel van de verheldering van het begrip 'literaire competentie' is de weg te banen voor een verdere uitwerking van de doelstellingen voor het literatuuronderwijs en vervolgens van de didactische implicaties van deze doelstellingen. Een karteringszin voor het begrip 'literaire competentie' zou als volgt kunnen luiden:

Aan een persoon, P, wordt toegekend een samenstel van onderliggende eigenschappen, E, die te zamen een literaire competentie, LC, constitueren, die P in staat stelt om in een bepaalde levensperiode, L, in een bepaalde taal, TL, in situaties van het type S, over bepaalde teksten, T, bepaalde uitspraken, U, te doen, die, gemeten langs bepaalde wegen, W, en aan bepaalde criteria, C, gelden als prestaties van een bepaalde hoogte.

Centraal in dit artikel staat de begripsterm E (eigenschappen), waarmee gerefereerd wordt aan het complex van vaardigheden en eventueel attitudes waarover een literair competente lezer dient te beschikken. Aangezien echter al eerder geconstateerd is dat er verschillende niveaus van 'literaire competentie' zijn, dient eerst de 'lezer' nader gedefinieerd te worden. Daartoe geven de begripstermen P (persoon), L (levensperiode) en S (situaties) de gelegenheid. De termen L en S hebben de functie dat de 'literaire competentie' in de tijd gesitueerd kan worden, met andere woorden, dat het moment en de situatie gedefinieerd worden waar blijk gegeven dient te worden van het beschikken over de onder E te noemen eigenschappen.

Omdat het doel van de begrips-verheldering van 'literaire competentie' in de context van dit artikel een nadere uitwerking is ten behoeve van het (voortgezet) onderwijs, definieer ik P, L en S als volgt:

P = een leerling

L = het 6e leerjaar VWO

S = situaties in de klas waarin communicatie over literatuur plaatsvindt tussen leraar en leerling(en) en tussen leerlingen onderling.

De begripsterm TL verwijst naar de taal. In het geval van 'literaire competentie' kan bij taal zowel worden gedacht aan de taal waarin de gelezen literatuur is

gesteld, als de taal waarin over de gelezen literatuur wordt gesproken en/of geschreven. In de bovengenoemde karteringszin verwijst de term uitsluitend naar het tweede aspect. Het eerste aspect maakt deel uit van de begripsterm T, de teksten.

Over de taal waarin men zich dient te uiten over gelezen literatuur, bestaat, bij de Moderne Vreemde Talen, geen consensus. Uit een onderzoek in 1987 naar de praktijk van het onderwijs Moderne Vreemde Talen in de bovenbouw van HAVO en VWO bleek dat een kwart van de ondervraagde leraren in de literatuur-lessen Nederlands gebruikt. Bij de toetsing blijkt het gebruik van het Nederlands minder gangbaar te zijn, waarbij er onderlinge verschillen tussen de talen zijn (Van Els en Buis, 1987). Voor het vaststellen van de eigenschappen waarover de literair competente leerling op het niveau van het eindexamen VWO dient te beschikken, maakt het mijns inziens geen verschil of het om 'literaire competentie' bij het vak Nederlands of de Moderne Vreemde Talen gaat. Het is wel denkbaar dat het bij bepaalde, nader te onderscheiden kennisaspecten zinvol is onderscheid te maken.

Eveneens dient onderzocht te worden in hoeverre de taal waarin men zich uit, een rol speelt bij het aantonen van de 'literaire competentie' en welke conclusies aan de resultaten van een dergelijk onderzoek verbonden dienen te worden.

De term T verwijst naar de teksten, die het medium vormen met behulp waarvan de 'literaire competentie' wordt getraind en uiteindelijk wordt bepaald of het gewenste niveau van 'literaire competentie' is bereikt. Over de aard van de in het literatuur-onderwijs aan te bieden teksten is de discussie nog lang niet afgerond. Wel of geen canon, wel of geen expliciet onderscheid tussen literaire en niet-literaire teksten, wel of geen vertalingen, de periodes waarin de teksten geschreven dienen te zijn, op geen enkel punt is er vooralsnog een duidelijke consensus. Dat er sprake is van interactie tussen vaardigheden en teksten is evident. Wanneer men de gewenste vaardigheden als uitgangspunt kiest, zal het kunnen oefenen daarvan een belangrijk criterium zijn bij de tekstkeuze. Wanneer men ervan uitgaat dat een bepaald corpus aan teksten gelezen moet worden, dient men bij het formuleren van de vaardigheden hiermee rekening te houden.

In de context van dit artikel wil ik de term T voorlopig en zeer globaal definiëren als 'teksten waarmee de gewenste vaardigheden geoefend kunnen worden en aan de hand waarvan de gewenste vaardigheden kunnen worden gemeten'.

De wegen (W) waarlangs en de criteria (C) waaraan wordt gemeten, verwijzen naar het terrein van de toetsing. Bij de definiëring van de begripsterm S (situaties) heb ik er bewust voor gekozen deze term ruimer te definiëren dan alleen die situaties waarin er sprake is van meting en honorering van prestaties van leerlingen. In de context van dit onderzoek gaat het in de eerste plaats om de aard van de 'literaire competentie' en om de gewenste strategieën. De wijze waarop de toetsing en waardering dient plaats te vinden, is hier niet aan de orde.

Met de term U (uitspraken) tenslotte wordt het gedrag gedefinieerd waarmee de leerlingen aantonen over de gewenste eigenschappen te beschikken.

## 5.2. Onderliggende eigenschappen

In de karteringszin wordt een samenstel van onderliggende eigenschappen genoemd die te zamen de 'literaire competentie' constitueren. Onder deze eigenschappen vallen de vaardigheden die de literair competente lezer (zoals gedefinieerd door de begrips-termen P en L) dient te beheersen, alsmede een eventuele houding van deze lezer ten aanzien van de literatuur.

Wanneer ik al datgene wat in paragraaf 3 en 4 over de definiëring van het begrip is gezegd, probeer samen te vatten, dan kom ik tot het volgende profiel van de literair competente lezer:

De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer in staat is samenhang aan te brengen. Het gaat hierbij om het aanbrengen van samenhang binnen de tekst ten behoeve van een optimaal tekstbegrip, het constateren van samenhang en onderscheid tussen verschillende teksten, het relateren van de tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur) en het relateren van het persoonlijke waardeoordeel met betrekking tot het gelezene aan dat van anderen.

De literair competente lezer heeft een houding ten aanzien van literatuur die gekenmerkt wordt door een bereidheid tot een zekere leesinspanning en tot openstaan voor vreemde perspectieven, c.q. referentiekaders.

Gezien het algemene, niet specifiek situatie- of beroepsgebonden karakter van deze eigenschappen kan men voor literair competente lezer, naar mijn mening, hier ook lezen 'literair competente leerling in 6 VWO'.

Ten behoeve van de operationalisering van dit profiel in de praktijk van het onderwijs, is de volgende stap een uitwerking naar vaardigheden, c.q. cognitieve en affectieve strategieën die de leerling dient te beheersen om de gewenste taken te kunnen uitvoeren. In de hierboven gegeven definitie komen de volgende vaardigheden aan de orde:

### 1. De leerling begrijpt (literaire) teksten.

*Toelichting:* Het gaat hier om een zeer complexe vaardigheid, die bestaat uit een reeks van deelvaardigheden. Het onderzoek naar wat het begrijpen van een literaire tekst inhoudt, is binnen de literatuurwetenschap nog in volle gang. De vaardigheid impliceert in elk geval dat de lezer betekenis toekent aan woorden, groepen woorden en aan een tekst als geheel. Vervolgens maakt hij/zij gebruik van kennis over de wereld en van een aantal leesstrategieën<sup>5</sup> om tot een coherente semantische representatie van de tekst te komen (Ibsch en Schram, 1990).

### 2. De leerling onderscheidt eigenschappen van (literaire) teksten, op grond waarvan (literaire) teksten getypeerd kunnen worden.

*Toelichting:* Het gaat hier zowel om het onderscheid tussen literaire en zakelijke teksten als om het onderscheid tussen verschillende soorten literaire teksten. De term 'eigenschappen' refereert hier zowel aan genre-kenmerken als aan het stilistische instrumentarium van de auteur.

3. De leerling brengt kennis omtrent de politieke en socio-culturele context waarbinnen (literaire) teksten geschreven zijn, alsmede biografische kennis met betrekking tot de auteur, in verband met formele en inhoudsaspecten van (literaire) teksten.

*Toelichting:* Het gaat hier met name om het herkennen van voor bepaalde periodes, c.q. stromingen, kenmerkende eigenschappen, alsmede om het zien van het verband tussen een bepaalde thematiek en de manier waarop daarover geschreven wordt enerzijds en de maatschappelijke omstandigheden, c.q. de persoonlijke omstandigheden en ideeën van de auteur anderzijds.

4. De leerling formuleert een persoonlijk waardeoordeel over (literaire) teksten en brengt de daarbij gehanteerde argumenten in verband met argumenten van andere individuen en/of groepen.

*Toelichting:* In deze vaardigheid ligt besloten het blijk geven van kennis van argumenten van anderen en inzicht in de manier waarop zij (bijvoorbeeld in de literaire kritiek) die argumenten gebruiken om tot bepaalde waardeoordelen te komen.

Aan deze reeks van cognitieve vaardigheden kan de affectieve vaardigheid, die aan het slot van de hierboven gegeven definitie wordt genoemd, worden toegevoegd.

## 6. Discussie

Het doel van de hierboven beschreven begripsanalyse was het nader definiëren van de term 'literaire competentie' ten behoeve van het literatuuronderwijs in de hoogste klas van het VWO. Vooral het instrument van de interview-leidraad heeft mijns inziens een waardevolle bijdrage aan deze nadere definiëring geleverd. Met name de vraag naar de modelvoorbeelden en tegenvoorbeelden en de discussie over literaire en communicatieve competentie hebben de aanvankelijk gegeven omschrijvingen genuanceerd en aangevuld. Het feit dat de geïnterviewden verschillende disciplines vertegenwoordigen en diensgevolge de te onderzoeken begripsterm vanuit verschillende invalshoeken benaderen, heeft ook een positieve bijdrage tot een nadere nuancering van het begrip geleverd. Anderzijds waren de verschillen in de antwoorden van de respondenten niet zo groot dat een vergelijking werd bemoeilijkt. De verschillen betroffen voornamelijk concretisering en aanvullingen. De mogelijke relatie tussen de verschillen en de diverse professionele achtergronden is niet onderzocht.

Aangezien het begrip 'literaire competentie' in de recente discussie over het literatuuronderwijs met een zekere regelmaat wordt gehanteerd als uiteindelijk doel, zou een begripsanalyse *vooraf* moeten gaan aan het formuleren van specifieke doelstellingen. Wat dat betreft komt deze begripsanalyse in zekere zin te laat. De CVEN is in mei 1991 gekomen met definitieve voorstellen voor de vernieuwing van de eindexamen-programma's Nederlandse Taal- en Letterkunde voor

VWO en HAVO. In de voorstellen met betrekking tot de Letterkunde worden twee hoofdvaardigheden genoemd die nader worden gespecificeerd:

- a) Het kunnen interpreteren, analyseren en beoordelen van literaire teksten uit het heden en verleden;
- b) Het kunnen uitbrengen van verslag van de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden.

Wanneer we deze vaardigheden leggen naast het hierboven geschetste profiel, zijn er wel enige verschillen te constateren. Dit afgezien van het feit dat niet duidelijk is wat precies met de in het CVEN-voorstel genoemde vaardigheden (met name b) wordt bedoeld. Zo is het in de interviews zo belangrijk geachte punt van de samenhang niet terug te vinden in het CVEN-voorstel, met name waar het gaat om de relatie tussen het eigen oordeel, inclusief de daarbij gehanteerde argumenten, en dat van anderen.

Met de publikatie van de CVEN-voorstellen is de discussie over het literatuuronderwijs echter nog niet afgerond. Voor de Moderne Vreemde Talen is deze discussie zelfs nog in volle gang. De volgende stap voor mij is het confronteren van theorie en praktijk.

In hoeverre beantwoorden de 6-VWO leerlingen aan het geschetste profiel? Welke strategieën passen als 'competent' gekwalificeerde leerlingen toe? Hoe kunnen deze strategieën het beste worden onderwezen? Een reeks van vragen waar in het vervolg van dit onderzoek een antwoord op gezocht zal worden.

## Noten

1. De geïnterviewde vertegenwoordigers uit de literatuurdidactiek (twee geïnterviewden), de literatuurwetenschap, de toetsontwikkeling en het onderwijsveld (elk één geïnterviewde) worden in de tekst van het artikel achtereenvolgens aangeduid met: (geïnterviewde) A, B, C, D en E.
2. Het betreft hier een door Schmidt geformuleerde doelstelling die aangehaald wordt door Ibsch en Schram (1990, 20).
3. Zie het pre-advies *Inzake het literatuuronderwijs binnen de eindexamenprogramma's Nederlands HAVO en VWO* van de subcommissie literatuurdidactiek. Nijmegen 1990, 7.
4. In dit verband wordt wel verwezen naar het streven naar 'cultural literacy' in de V.S., zoals o.a. gepropageerd wordt door E.D. Hirsch in zijn gelijknamige boek (Hirsch, 1988). In Hirsch' pleidooi voor 'cultural literacy' weerklinken duidelijk nationalistische motieven (zie bijv. Hfdst. III: "National language and national culture"). Men is er huiverig voor dat een hernieuwde belangstelling voor cultuuroverdracht als belangrijk doel van het literatuuronderwijs met dergelijke motieven wordt onderbouwd (Soetaert, 1991).
5. Voor de te beheersen leesstrategieën moeten we ons wenden tot de literatuurwetenschap, met name het gebied van de tekstverwerkingspsychologie. Daar wordt o.a. onderzocht wat mensen precies doen als ze lezen, hoe ze

betekenis toekennen aan teksten. Door Ibsch en Schram (1990, 21) worden, naast kennis van de wereld, de volgende leesstrategieën genoemd die door een lezer worden gebruikt om een coherente semantische representatie van met name een literaire tekst op te bouwen:

- het gebruik maken van een 'narratief schema' om een verhaal als verhaal te begrijpen;
- het invullen van ontbrekende informatie;
- het toekennen van betekenis op basis van de esthetische en de polyvalentie-conventie, die typisch zouden zijn voor literaire teksten;
- het ontraadselen van de indirecte betekenissen van stijlfiguren als ironie, symbolen en metaforen.

## Bibliografie

- Andringa, E., D. Schram (red), *Literatuur in functie*. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief. Houten 1990.
- Behr, K., *Asthetische Gesetzmässigkeiten und Normen der Sprachverwendung*. In: Behr, K. und a., *Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation; Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen des Faches Deutsch in Schule und Hochschule*. Weinheim und Basel 1973.
- Bekkering, H., De meester mag niet dalen, de scholier moet klimmen. De lotgevallen van een literatuurlijst. In: *Bulletin* 184 (1991), pg. 11-18.
- Beveren, F. van, Er moet in het onderwijs een keus worden gemaakt voor of tegen literatuur. Verslag VALO Werkgroep Literatuur. In: *Levende Talen* 463 (1991), pg. 371-373.
- Bonset, H., Een instrument voor het verhelderen van begrippen ten behoeve van (moedertaal)didactisch onderzoek. In: *Spiegel*, (1990), nr. 1, pg. 25-41.
- Chomsky, N., *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (Mass.) 1965.
- Culler, J., *Structuralist Poetics*. Cornell U.P. 1975.
- Els, T. van, Th. Buis, *De praktijk van het onderwijs moderne vreemde talen in de bovenbouw havo/vwo*. VALO-VT, Enschede, 1987.
- Flippo, K.F., *Lessen in literatuur*. Een onderzoek naar leerlinggericht literatuuronderwijs moderne vreemde talen, in het bijzonder in het Duits. Leiden 1984 (diss.).
- Groot, A.D. de, F.L. Medendorp, *Term, begrip, theorie*. Inleiding tot de significante begripsanalyse. Meppel/Amsterdam 1986.
- Hawinkels, K., Alsof de tijd heeft stilgestaan. In: *Levende Talen*, 446 (1989), pg. 726-732.
- Hirsch, E., *Cultural literacy*. What every American needs to know. New York, 1988.
- Hymes, D.H., Competence and performance in linguistic theory. In: Huxley, R., E. Ingram (eds), *Language acquisition: models and methods*. London 1971, pg. 3-24.

- Ibsch, E., D. Schram, Empirische literatuurwetenschap en literatuurdidactiek. In: Andringa, E., D. Schram (red.), *Literatuur in functie*. Houten 1990, pg. 9-24.
- Lohman, W., Doelstellingen ten behoeve van de toetsing van literatuuronderricht. In: *Stiefkind en Bottleneck*. Nijmegen, 1990, pg. 66-72.
- Moor, W. de (red), *Stiefkind en Bottleneck*. De toetsing in het literatuuronderwijs. Nijmegen 1990a.
- Moor, W. de, Hoe beklimt men de Eiger van de Hohe Literatur? Een verslag over de ontwikkeling van eindtermen voor het literatuuronderwijs Nederlands. In: *Spiegel*, jaargang 8 (1990b), nr. 3, pg. 11-30.
- Moor, W. de, *Voorwoord* bij het programmaoverzicht van de 4e Nijmeegse Conferentie over het literatuuronderwijs. Nijmegen 1990c.
- Moor, W. de, Uit de greep van de rattenkoning. Het literatuuronderwijs op weg naar literaire competentie. In: *Bzzlletin*, 184 (1991), pg. 3-10.
- Pre-advies *Inzake het literatuuronderwijs binnen de eindexamen-programma's Nederlands HAVO en VWO* door de subcommissie literatuurdidactiek. Nijmegen 1990.
- Schalkwijk, E., De meer leerlinggerichte benadering als het basisprincipe voor het literatuuronderwijs Duits. In: *Levende Talen* 446 (1989), pg. 746-749.
- Schalkwijk, E., *Het functioneren van het literatuurboek Duits*. Een onderzoek naar het gedrag, de tevredenheid en de behoeften van Havo- en Vwo-docenten Duits m.b.t. literatuurboeken. Nijmegen 1990 (diss.).
- Schmidt, S.J., *Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft*. Band 2: Zur Rekonstruktion literaturwissenschaftlicher Fragestellungen in einer Empirischen Theorie der Literatur. Vieweg 1982.
- Soetaert, R., Wat baten kaars en bril als den uil niet lezen wil? In: Thissen, J., W. de Moor, R. Soetaert, *Verslag van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren 1987*. 's-Gravenhage 1988.
- Soetaert, R., Over de relevantie van de evaluatie en de evaluatie van de relevantie. In: *Stiefkind en Bottleneck*. Nijmegen 1990, pg. 107-116.
- Soetaert, R., Literaire competentie. Een begrip van betekenis. In: *Verslagboek 4e Nijmeegse Conferentie over het literatuuronderwijs*. Nijmegen 1991 (in voorbereiding).
- Thijssen, M., Tekstervaring bij de moderne vreemde talen. In: *Tekstervaringsmethoden in het literatuuronderwijs*. Symposion-verslagboek. Nijmegen 1983, pg. 60-72.
- Thijssen, M., Lezen en literaire vorming in de bovenbouw. In: *Tekstervaringsmethoden in het literatuuronderwijs*. Symposion-documentatiemap. Nijmegen 1983a, pg. 39-70.
- Toussaint, A., Kennis van en inzicht in literatuur: hoe bereiken we dat? In: *Levende Talen* 446 (1989), pg. 732-740.
- Wilson, J., *Thinking with concepts*. Cambridge 1976.

## Bijlage 1 - De interview-vragen

1. Wanneer, waar en hoe is volgens u het begrip 'literaire competentie' ontstaan?
2. Welke ontwikkeling heeft het begrip volgens u, in de discussie over het literatuuronderwijs, doorgemaakt?
3. Hoort of leest u de term 'literaire competentie' vaak? Wie gebruikt hem dan, in welke context en met welke betekenis? Noem zo mogelijk een paar gevallen op.
4. Welke rol speelt het begrip volgens u op dit moment in de discussie over het literatuuronderwijs? In welke mate bent u zelf bezig met het begrip, en hoe: actief als gebruiker ervan, of meer passief?
5. Lijkt 'literaire competentie' u een belangrijk begrip voor de planning en invulling van het literatuuronderwijs? Waarom wel, waarom niet?
6. Probeert u eens een omschrijving te geven van wat u al met al onder 'literaire competentie' verstaat.
7. Geeft u eens een 'model-voorbeeld' uit uw/de praktijk van iemand die volgens u 'literair competent' is.
- 7a Als het kan nog zo'n 'model-voorbeeld'. Wat is het belangrijkste dat deze beide voorbeelden met elkaar gemeen hebben?
8. Geeft u nu eens een 'model-tegenvoorbeeld', d.w.z. een voorbeeld uit uw/de praktijk van iemand die volgens u *niet* 'literair competent' is.
- 8a Graag, als het kan, nog zo'n 'model-tegenvoorbeeld'. Wat is het belangrijkste dat beide voorbeelden met elkaar gemeen hebben?
9. Kunt u ook een 'grensvoorbeeld' noemen van 'literaire competentie'? Een voorbeeld waarvan u zegt: "dit zou je misschien nog net 'literair competent' kunnen noemen"?
10. Het is duidelijk dat er enige relatie is tussen de begrippen 'literaire competentie' en 'communicatieve competentie'. Wat zijn volgens u de overeenkomsten en verschillen in de betekenissen die het begrip 'competentie' in beide gevallen heeft?
11. Geven uw antwoorden op de vragen 7 t/m 10 u aanleiding uw omschrijving van 'literaire competentie' uit vraag 6 bij te stellen? Zo ja, op welke wijze?

(manuscript aanvaard 25 maart 1992)