

Litteraire competentie: de mazen van het net

Johan van Iseghem

In de voorbereidende fase van deze studiedag besloten we met de *Stichting Literaire Vorming* het vandaag vooral te hebben over grenscorrecties bij het begrip 'litteraire competentie'. Men vroeg me, naar aanleiding van mijn zopas beëindigde functie als begeleider Nederlands in de regio West-Vlaanderen, dat ik op de eerste plaats gegevens zou aandragen vanuit zes jaren begeleidingspraktijk en klasobservatie in het secundair onderwijs. Geen reflecties uit de boekenrekken dus, maar bedenkingen die vorm kregen tussen de schoolbanken. Aanlokkelijk? Wellicht. Maar alvast minder eenvoudig dan het klinkt.

Uit vragen en aantekeningen die ik de laatste tijd verzamelde, heb ik meteen een paar centrale aandachtspunten gekozen. Ze zijn zoals gevraagd op praktijkobservatie gebaseerd, maar het dienblad waarmee ik ze u wil serveren, zit in het kastje van mijn geheugen net één lade hoger opgeborgen. Praktijkervaringen zijn als verhaal immers maar relevant als ze enige onderbouw krijgen: enkel dan ontstaat er een denkkader waarbinnen ze eventueel hanteerbaar zijn.

andere te maken heeft met verschillende vormen van communicatie. Vooreerst veronderstelt het communicatie van de lezer met de literaire tekst. Maar in tweede instantie gaat het ook om de vaardigheid van de individuele lezer om genuanceerd en met argumenten deel te nemen aan het 'litteraire discours', naar aanleiding van het literaire werk: communicatie tussen lezers onderling dus. Als orgelpunt bij dit bijzonder boeiende en meteen ook concrete standpunt hangen de auteurs een definitie op van wat volgens hen een 'litterair competente lezer' is:

LITERAIRE COMPETENTIE

Over het begrip 'litteraire competentie' werd al vaker van gedachten gewisseld. Daarbij is iedereen het er zo wat over eens dat we onder die term hoe dan ook het doel van het literatuuronderwijs verstaan. Met uitvoerige verwijzing naar allerlei achtergrondliteratuur poneerden Lily Coenen en Wam de Moor in 1992 dat een goede invulling van het begrip 'litteraire competentie' onder

"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 over het vermogen beschikt samenhang aan te brengen. Zo'n lezer benut deze samenhang voor optimaal tekstbegrip, kan verbanden en verschillen tussen teksten onderscheiden, kan de relatie tussen de tekst en de hedendaagse, vreemde of verleden werkelijkheid en tussen de tekst en de wereld van de auteur onder woorden brengen, komt tot

een waardeoordeel over de tekst en/of de auteur en is bereid en in staat dit oordeel te toetsen aan dat van anderen. Zijn houding tegenover literatuur kenmerkt zich door een bereidheid zich als lezer in te spannen en door openheid tegenover het onbekende." (Coenen & De Moor 1992, p. 17)

Het citaat formuleert competentie vooral in termen van vaardigheid en attitude. Alertes lezers hoeven daarbij niet meteen de alarmklok te luiden, want cognitieve elementen worden duidelijk vóórondersteld. Bij de verdere concretisering van taken en werkvormen duiken ze ook op met specifieke invullingen, bijvoorbeeld waar de auteurs ingaan op documentatie- en zoekopdrachten: voor leerlingen individueel of in groep, in verband met stijlfiguren, literaire genres of gegevens van politieke, socioculturele en biografische aard die met teksten verband kunnen houden.

Met het oog op evaluatie of toetsen moet de leerling dus

- (1) teksten begrijpen;
- (2) kenmerken, genrebepalingen, eigenschappen, typeringen herkennen;
- (3) achtergrondkennis kunnen verbinden met vorm en inhoud van de tekst;
- (4) een waardeoordeel of appreciatie kunnen uitspreken.

Ik grijp bij wijze van start naar een ander artikel in dezelfde traditie, namelijk de tekst van Jos De Mul (1996): 'Waarom esthetische opvoeding, waarom literatuuronderwijs?' Het antwoord op de vraagstelling in de titel ligt op het eerste gezicht nogal voor de hand: literatuuronderwijs is er natuurlijk net nodig om die zogenaamde 'literaire competentie' te realiseren. Toch blijkt (en daarmee kom ik meteen bij de kern van deze bijdrage) dat zowel de klaspraktijk als de didactische literatuur in dat verband helemaal niet zo helder – laat staan eensluidend – zijn als de consensus over de doelstellingen misschien wil laten veronderstellen.

De Mul expliciteert een viertal opvattingen over literatuur, die in de loop van de westerse cultuurgeschiedenis op bepaalde ogenblikken dominant zijn geweest. Hij vernoemt de *mimetische* visie, waarbij kunst wordt gelezen als spiegel van de extra-artistieke werkelijkheid. In de *expressieve* opvatting wordt kunst beschouwd als een artistieke emanatie van het leven, de emoties, de psychologie of de opvattingen van haar maker, de auteur. De *formalistische* opvatting ziet kunst dan weer als een boeiend (en relatief tijdloos) formeel spel van stijlen en structuren, terwijl bij de *interpretatieve* opvatting – die we voor een deel ook wel als de appreciërende opvatting zouden kunnen bestempelen – vooral de rol, het oordeel en de interpretatieprocessen van de lezer centraal komen te staan. Dit strak chronologisch gaan toepassen op alle mogelijke literaire productie uit het verleden moet in vele gevallen ongetwijfeld leiden tot gewrongen interpretatieschema's, maar in zijn grote lijnen reikt De Mul onderscheid zinvolle invalshoeken aan van waaruit teksten kunnen worden belicht.

Michael Parsons (geciteerd in De Mul 1996) ziet die vier benaderingen niet enkel als opeenvolgende fasen in onze culturele geschiedenis, maar beweert dat ze in ongeveer dezelfde volgorde ook voorkomen bij opgroeiende lezers. Voor De Mul is dat een voldoende praktische legitimering om ze alle vier in onderlinge aanvulling kansen en rechten te geven bij de organisatie van het literatuuronderwijs. Nauwkeurige analyse laat overigens zien dat ze niet zo heel ver uit de buurt van de definitie van De Moor & Coenen (1992) liggen.

SCHUIVENDE FUNCTIES

Ik heb de indruk dat zelfs gemotiveerde leraren soms onvoldoende blijf weten met de invalshoeken van deze begripsomschrij-

ving. Ze kennen die uiteraard, en ongetwijfeld combineren ze tekstanalyse met een appreciërend klassengesprek. Maar in hun literatuuronderwijs komen ze soms juist dié systematische lesorganisatie te kort die op doelgerichte en expliciete didactisering van genoemde inzichten berust. Overgaan van intensieve lectuur naar een discussie over literaire waarde bijvoorbeeld, doe je dat zomaar? En wanneer doe je dat het best? Of volstaat het dat de klas enthousiast met de tekst bezig blijft, en kan het dan alle richtingen uit? In dat geval lijkt het er toch een beetje op alsof het paard met de wagen op hol slaat. Literair-wetenschappelijke benaderingswijzen moeten de ruggengraat vormen van ons didactisch optreden. Wie bereid is om daarvan niet meteen een karikatuur te maken, zal toegeven dat een vakkundige leraar zich minstens moet kunnen realiseren op welk niveau het gesprek met de klas zich beweegt of vanuit welke invalshoek bepaalde beweringen van leerlingen komen. Die leraar kan daar op cruciale momenten 'lestechnisch' gebruik van maken om het verloop in goede banen te leiden.

Als je bijvoorbeeld zo expressief mogelijk een gedicht van Kloos hebt voorgelezen en na het veertiende vers zucht de hele klas 'Jeezes!'... Begin je dan over het tijdsklimaat van de Tachtigers? Of zet je met de leerlingen een boompje op over hun spontane afkeer – terwijl ze de tekst nog niet bestudeerd hebben? Elke leraar kiest uiteraard iets. Maar we bezitten weinig of geen onderbouwde aanwijzingen over het effect van de didactische beslissingen die we op zulke momenten nemen. Informatie, gesteund op onderzoek, zou hier bijzonder welkom zijn.

Daarmee hangt samen dat de vier invalshoeken niet enkel manieren zijn om literatuur te lezen, maar dat ze historisch gezien ook vaak legitimeringen waren voor de kunst als dusdanig, al of niet geprononceerd binnen een bepaalde stijlstroming.

Een burgerdrama van Pieter Langendijk of een prozaschets van Tony Bergmann wilden in hoge mate de werkelijkheid tekenen. De auteurs legden schrijvend zowat alle klemtonen in het *mimetische* vlak. Dat belet niet dat onze leerlingen als lezers van vandaag (of wij als leraren, bezig met de literaire initiatie van jongeren) ook andere benaderingen op die sterk mimetisch georiënteerde teksten toepassen. Met andere woorden: de vier invalshoeken vormen in hun totaliteit ongetwijfeld een knappe staalkaart van literaire competentie, maar werken ermee is niet zonder meer vanzelfsprekend. Je stelt soms vragen waar de maker nauwelijks rekening mee heeft gehouden. Dat spanningsveld kan gethematiseerd worden.

Het lijkt mij een van de boeiende mogelijkheden van literatuurgeschiedenis. Of we oudere teksten dan wel of niet actualiseren, is in dat licht een secundair probleem. Het is veel belangrijker dat we de invalshoek problematiseren waarmee we teksten aanpakken, dat we de vanzelfsprekendheid opheffen waarmee we uitspraken doen over andere mensen, tijden of culturen. Niet alleen de tekst bekijken door onze eigen ogen dus, maar doorheen de tekst ook de bril onderzoeken waarmee we onze neus versieren. Thematisering van invalshoeken (op leerlingenmaat) moet in a-, b- en c-richtingen daarom af en toe kunnen. Confrontatie tussen functies van teksten, tussen functies van leesgedrag en tussen beide samen, creëert openheid voor iets wat ooit totaal anders werkte, in een tijd toen mensen en schrijvers even normaal waren en net daarom zulke gekke dingen deden als wij nu.

Voelen we ons als leraar niet te snel de advocaat van oude teksten, mislukt in onze opdracht als na de les de klas niet 'Wààw!' voor Couperus roept? Moeten wij de rol van een straatventer opnemen, met een karretje vol teksten? De les literatuur heeft niet in de eerste plaats de taak om auteurs te 'verkoopen' aan de jeugd van morgen of om tek-

sten te 'redden' voor het nageslacht. De overlevingskansen van teksten en hun makers zijn impliciet al door die teksten zelf en door de context van morgen bepaald. Op geen van beide hebben we greep. Maar we kunnen leerlingen wel helpen als ze over barrières heen willen klimmen. We kunnen ze tonen hoe belangrijk (en hoe relatief) persoonlijke appreciatie is. We kunnen ze ontvankelijk maken voor literatuur als verschijnsel, ook historisch en intercultureel: een fenomeen waarin oud en nieuw, mooi en lelijk, moralisatie en ontroering, inheems en buitenlands – in bonte schakeringen en binnen brede culturele verschillen – al eeuwenlang en in diverse lagen van de maatschappij bedoelde en onbedoelde effecten sorteren.

DE MAZEN VAN HET NET

Toen Maria Vasalis in 1963 de 'Culturele prijs van de provincie Groningen' in ontvangst nam, zei ze in haar dankwoord: *"Een gedicht is als een visnet dat in zee is uitgeworpen, de mazen zijn even belangrijk als het touw: de stiltes en lacunes tussen woorden. Alleen door een vers kan een dichter zijn eigen werkelijkheid levend vangen."* De tekst werd dat zelfde jaar in *Tirade* gepubliceerd.

Misschien kunnen we die bewering ook toepassen op literatuuronderwijs. De uiteenlopende invalshoeken van onze lessen zijn zowat het touw waarmee we zoveel mogelijk leerlingen met literaire interesse willen 'strikken'. Stiekem hopen we immers allemaal dat ze voorgoed van de literaire liefde gebeten worden. Maar makkelijk is dat niet: wie over literatuur spreekt, heeft het immers over leesactiviteiten. En hoe vele jongeren van vandaag tegen lezen aankijken, daar kennen we allemaal wel verhalen over. Willen we dat leerlingen zich aan de literatuur laten 'vangen', dan moeten we de wijs-

heid van het oude vissersvrouwtje Kniertje indachtig zijn: ook in de literatuurles wordt de vis duur betaald.

Omdat er zoveel verschillende temperaturen op de banken vóór ons zitten, is bewuste variatie in de netten die we spannen van cruciaal belang. Ik verwijs in dat verband naar het leesonderzoek dat Piet-Hein van de Ven in 1997 presenteerde op de elfde HSN-conferentie in Utrecht (Van de Ven, te versch.). Een groep leerlingen werd individueel geconfronteerd met heel diverse teksten en werd daarbij telkens ingeschaald. De algemene conclusie was dat lezen een succes bleek als de tekst aansloot bij de repertoires waarover leerlingen beschikten: bij het *literaire* repertoire (hun kennis van genres, stijl, referenties enz.) óf bij het meer *sociale, algemene* repertoire (hun eigen leefwereld, levenservaring, sociaal milieu, actuele ingesteldheid enz.). Aansluiting van de leeservaring op één van deze twee, garandeert blijkbaar gemakkelijke toegang tot het andere repertoire bij dezelfde tekst.

Dergelijke bevindingen moeten ons aanzetten om bij de samenstelling van bloemlezingen of tekstenpakketten grondiger na te denken over voldoende variatie in de keuze van de onderwerpen. Op die manier kunnen we gemakkelijker aansluiting krijgen bij het gemiddelde *algemene* repertoire van een gevarieerde groep; voorwaarde waardoor leerlingen in ogenblikken met geringe artistieke feeling toch het literaire repertoire aanboren en 'kunstzinnige' appreciatie tot op zekere hoogte realiseren. Maar het moet ons ook aan het denken zetten over een gevarieerde didactische aanpak in onze lesopbouw, bijvoorbeeld door middel van wat ik maar 'schuiven met functies' heb genoemd. Daardoor immers doen we op een meer gevarieerde manier een beroep op het *literaire* repertoire; juist dát kan (ingeval van succes) bruggen naar de leefwereld slaan, waardoor dan weer 'affectieve' waardering van de tekst kan worden bewerksteld.

ligd. Waardering van en positieve ingesteldheid tegenover het verschijnsel literatuur bij jongeren gebeurt om de ene of om de andere reden, bij sommigen om de twee redenen tegelijk.

De functie van het communicatieve element – waarbij vormen van taalvaardigheidsonderwijs een intense, actieve rol vervullen – ligt in de literatuurles uiteindelijk ook daàr: de ‘communicative approach’ is geen gebabbel om de tijd te vullen. Het is de wezenlijke motor die de repertoires op volle toeren laat draaien, die de functies met elkaar in contact brengt of tegen elkaar afzet, die waarderingen met elkaar laat botsen of sporen. Maar ten tweede is het een deel van de doelstellingen van het literatuuronderwijs an sich, omdat literair-communicatief zijn een essentieel onderdeel van literaire competentie is. Voor mij is dat voldoende om, in tegenstelling tot wat in Nederland is gebeurd, het verband tussen literatuuronderwijs en onderwijs Nederlands als dusdanig in Vlaanderen nooit ofte nimmer los te laten.

ONDERSTEUNING VANUIT TAALBESCHOUWING

Dat beweer ik met des te meer klem, omdat ik er ook van overtuigd ben dat er een bijzonder nauwe band kan bestaan – of beter: bestaat – tussen goed literatuuronderwijs en zinvolle taalbeschouwing. Een groot deel van de intrinsiek literaire waarde van een tekst ligt in een spel van de stijl. Er wordt gegoocheld met taalnormen. De dichtgeslibde dagelijkse omgangstaal wordt uitgebaggerd en verbreed. De auteur varieert op geijkte patronen, bouwt verwachtingen uit die hij systematisch bevestigt of doorbreekt. De aandacht van de lezer wordt niet alleen op de inhoud van de boodschap gericht, maar ook op het voertuig van de taal. *Poëtische functie* heet dat in het jargon van

specialisten, maar hoe kun je daar in de klas in godsnaam oog voor hebben als er geen taalbeschouwing aan te pas komt? Ik laat me bij die overweging voor een deel ook leiden door het onderzoek over het literatuuronderwijs in de 19de eeuw dat ik jaren geleden uitvoerde in verband met de figuur van Guido Gezelle, waarbij analyse van retoricaal handboeken uit het secundair onderwijs van West-Vlaanderen – echte schoolboeken waren het niet – me er nog méér van overtuigde dat taal en literatuur als ingrediënten van de les Nederlands onderling veel nauwer verbonden zijn dan evoluties van de laatste decennia misschien hebben laten vermoeden (Van Iseghem 1996).

Begrijpt u me niet verkeerd. Dit is geen pleidooi om de close-reading van Merlijn weer op het schild te verheffen, evenmin om een uitsluitend formalistische invalshoek als reddingsplank voor soms verkommerd literatuuronderwijs naar voren te schuiven. Maar in de mate dat er bijvoorbeeld creatief met varianten wordt gespeeld bij gedichten, dat het effect van een alternatieve woordkeus wordt geëxploreerd, dat zins- of versbouw bij wijze van spel worden aangepast en op hun effecten gecontroleerd, kan een taalbeschouwende benadering bijzonder intrigerend, inspirerend en zinvol voor literaire teksten zijn. Daarbij is de voorwaarde wel dat de taalbeschouwing de facto de ‘taal’ van de tekst ‘beschouwt’ en betekenisvol wordt ingepast in de totaalbenadering van het literaire werk, formeel én inhoudelijk.

De liefde voor literaire teksten mogen we niet verknallen door het goedkope mechanisme van sommige schoolboeken: eerst een spannend fragment lezen en er dan drie geïsoleerde zinnen uithalen voor een uurtje zinsontleding over het voorzetselvoorwerp. In de mate dat literatuuronderwijs een onderdeel is van de les Nederlands en als dusdanig van het breder opgezette opvoedingsproces en de persoonlijkheidsontwikkeling bij jongeren, moet de beschouwing van de taal in literaire werken samenhang

en zinvolle verbanden bewerkstelligen: afgemeten convergentie van betekenissen en interpretaties, of onderbouwde, betekenisverruimende divergentie ervan. Het mag niet een vorm van schoolse schizofrenie ontkennen die teksten zinsanalytisch van hun primaire literaire bedoeling losmaakt.

PRODUCTIEF OF RECEPTIEF?

Ik wil kort nog twee andere vragen aankaarten die al lange tijd bij me leven. In zijn openingsrede voor de elfde HSN-conferentie wees Wam de Moor erop dat binnen het vak *Culturele en Kunstzinnige Vorming* (CKV) in Nederland het onderdeel literatuur eerder de klemtoon legt op de receptie van het artistieke, terwijl andere disciplines (zoals plastische opvoeding) meer praktische activiteiten uitbouwen, gericht op productie of reproductie (De Moor, te versch; zie ook De Moor in dit nummer). Ik vraag me af of dit zonder meer zo'n vanzelfsprekende keuze is. Wanneer we leerlingen laten tekenen of boetsen, koesteren we natuurlijk niet de hoop dat het allemaal plastisch kunstenaars zullen worden. We willen ze wel in contact brengen met het materiaal en met de manier om het te bewerken, we willen ze ruimte geven om door die activiteiten hun eigen persoonlijkheid te 'kneden' of we laten ze de vormen van bestaande werken verkennen aan de hand van imitatieve of interpretatieve opdrachten bij het origineel. Is dat voor het literatuuronderwijs zo'n onmogelijke piste? Tal van boeken uit het Vlaamse literatuuronderwijs van de 19e eeuw zouden in ieder geval applaudiseren bij het voorstel.

Ik knoop daaraan de vraag vast die Gert Rijlaarsdam in Antwerpen stelde op de methodeconferentie over schrijfonderwijs, ingericht door de Nederlandse Taalunie in oktober 1996 (Rijlaarsdam 1997). Daar pleitte hij ervoor om leesactiviteiten en

tekstanalyse als insteek te gebruiken voor betere schrijfproducten. Het is immers helemaal niet bewezen, zo paraphraseer ik zijn tussenkomst, dat véél of méér schrijven zonder meer de beste oefening is om ook béter te schrijven. Toegepast op literatuur durf ik me afvragen: is schrijven, in de omgekeerde richting dan, geen goede weg om tot appreciatie van literatuur te komen? Ik meen dat er redenen zijn om dat te geloven.

Op de tiende HSN-conferentie in Antwerpen brachten we verslag uit over een vakoverschrijdend project, *'Ons verleden in woord en beeld'*, dat we enkele jaren geleden met diverse secundaire scholen opzetten in de regio West-Vlaanderen (Van Iseghem & Verraes 1997). De ruimte ontbreekt om daar uitvoerig op terug te komen, maar in ieder geval bleek de opdracht om een goed episch verhaal te schrijven (via uitwisselingsprocessen tussen diverse leerlingen) niet alleen een behoorlijk peil van teksten op te leveren. Tegelijk bleek verkenning van bestaande literatuur een uitstekend middel om in de schrijfpdracht te slagen. En vooral: een van de meest onverwachte neveneffecten van deze opgave was dat vele leerlingen achteraf hardop bekenden dat ze verhalen als genre voortaan veel meer zouden waarderen. Kunst en kunde van de literatuur hadden ze aan den lijve mogen ervaren in de moeilijkheidsgraad van een gezamenlijk uitgewerkt schrijfproject. En dat had nieuwe lezers van ze gemaakt.

FUNCTIONALISTISCH LITERATUUR-ONDERWIJS EN KWALITEITSNORM

De hedendaagse literatuurstudie laat zich in hoge mate in met de manier waarop teksten maatschappelijk functioneren, met de rol die ze vervullen in de bredere context van de cultuur, met de manier waarop mensen en groepen tegen ze aankijken, waarop

ze ze appreciëren of verwerpen, vaak ook gebruiken (of misbruiken) in niet-literaire constructies. Wie literatuur op die manier benadert, kan niet heen om het omvangrijke pakket van de metateksten uit de tijdschriften of om bijvoorbeeld het literaire oeuvre van allerlei tweederangsauteurs. Samen bepalen ze in hoge mate die uiteenlopende maatschappelijke functies: ze verdienen bij momenten onze noodzakelijke aandacht als we de functionalistische invalshoek willen aanwenden.

Die evolutie lijkt me uitermate zinvol. Indien de leraar, zoals ik daarnet al beweerde, zich naar mijn mening niet hoeft op te stellen als de probleemloos enthousiaste, ietwat blinde of misschien zelfs naïeve verdediger van om het even welke tekst, enkel en alleen omdat 'het' naar men zegt gecanoniseerde 'literatuur' is, dan kan de middelaarsrol die hij in de plaats daarvan opneemt hier een degelijke literair-wetenschappelijke onderbouw krijgen. Ik ben ervan overtuigd dat de benadering van literatuur als een boeiend maatschappelijk en cultureel fenomeen, nu eens met de allures van een ideologische strijd, dan weer met die van een vernuftig of vrijblijvend spel, ons nieuwe werkvormen en doelstellingen kan opleveren, waardoor de legitimering van literatuuronderwijs versterkt zal worden. Afstappen van de kritiekloze 'advocatenrol' is daar een essentiële voorwaarde toe. Zoals de leraar geschiedenis niet elke veldslag van Napoleon door dik en dun verdedigt, zo hoeven wij niet per se in de bres te springen voor Jacob van Lennep of Bosboom-Toussaint. We moeten proberen om auteurs, teksten, stromingen, genres, periodes als verschijnsel te verklaren, ze te verhelderen voor jonge mensen. Dan nemen we het – onuitgesproken misschien – veel meer op voor de literatuur als systeem en creëren we extra ruimte voor interactie en literatuuronderwijs als dusdanig.

De functionalistische invalshoek voldoende kansen bieden zou niettemin wel eens haaks kunnen komen te staan op een

andere principe dat we gemakkelijk huldigen: de kwaliteitsnorm, de eis namelijk om leerlingen vooral goede teksten te laten lezen van verdienstelijke auteurs – veelal vanuit het besef dat we zo weinig tijd hebben en dat ze al zo weinig lezen. Ik weet niet zo meteen hoe we uit dat dilemma weg kunnen komen, maar ik wil ook die vanzelfsprekendheid van het literatuuronderwijs problematiseren. Ik herinner me, toen ik als kind de eerste keer 'bergen' zou zien, dat we met de wagen op een reusachtig plateau kwamen: kilometers vlakke weg, graanvelden aan beide kanten, naar het schijnt erg hoog boven de zeespiegel. En toch vroeg ik die keer waar de bergen waren.

Toegepast: kun je leerlingen of studenten, die niet de hele kaart overzien, duidelijk maken hoe 'hoog' of hoe 'goed' bepaalde literaire producten wel zijn, als ze zich constant op het plateau van kwaliteit mogen bewegen, en dat bij momenten nog gedateerd vinden ook? Niemand 'ziet' of 'herkent' nog bergen als er op hetzelfde ogenblik geen valleien of ravijnen zichtbaar zijn. Op zo'n moment moet je gewoon weten of geloven hoe hoog je staat. Maar jonge lezers kennen het landschap van de literatuur nog niet zo grondig dat ze ook dat al zouden beseffen. Het literaire niveau van *Consciencies Loteling* wordt daarom eigenlijk maar concreet voor ze als je daarbij nog eens enkele alinea's uit een sentimentele dorpsroman van bijvoorbeeld mevrouw Courtmans-Berchmans hebt gelezen. Zonder dat laatste is *De loteling* oud, zeemzoet, sentimenteel, gedateerd; mèt dat laatste is hij gewoon beter! En vooral: mèt dat laatste ligt er een weg open voor beschouwingen over de reden waarom zedenschetsen en dorpsromans plotseling zo populair werden in de romantiek, zo populair dat successchrijvers zoals Conscience alle mogelijke lokale epigonen kregen.

De inlevering van lesuren door het vak Nederlands in Vlaanderen is de voorbijge

decennia bijzonder groot geweest. Daarover hoeft het beleid geen grote paraplu op te steken; het is alleen maar omdat ze dit vak veel minder belangrijk vonden dan al de rest die er uren heeft bij gekregen. Ik weet dan ook zeer goed dat de lestijd beperkt is en dat vooral de onderlegde, gemotiveerde leraar als waanzinnig woekert met zijn tijd. Maar een compromis, de benadering van één periode of auteur op die manier, valt m.i. beslist te overwegen. Aansluiting van het onderwijs op recente literair-wetenschappelijke ontwikkelingen is een belangrijke zaak: het heeft met overleven te maken. In die zin lijkt de spanning tussen de traditionele kwaliteitsnorm in het aanbod van literaire teksten enerzijds en een meer functionalistische benadering van het literaire verschijnsel anderzijds mij een van de boeiendste en meest cruciale opgaven voor het literatuuronderwijs van de nabije toekomst.

BESLUIT

In deze tekst heb ik mij beperkt tot bedenkingen bij knelpunten die ik in de praktijk

geregeld door leraren hoorde aankaarten of die ik zelf mocht observeren. Ik besef best dat ik daarbij meer vragen dan oplossingen naar voren heb geschoven. Literaire competentie van leerlingen aanscherpen is geen eenvoudige opdracht. Ik ben ervan overtuigd dat interactie met taalvaardigheids- en taalbeschouwingsonderwijs meer springplank dan hinderpaal kan zijn. Voorwaarde is wel dat er bewust en vooral gericht wordt omgesprongen met de didactisering van het literatuuronderwijs: in tekst- of in boekvorm en – indien dat motiverend werkt – wat mij betreft ook via cd-rom of Internet. Ik pleit voor zoveel mogelijk uiteenlopende benaderingen van teksten, misschien zelfs binnen één en dezelfde ‘methode’, waar mogelijk vanuit een brede context en met een functionalistische invalshoek.

Dat kunnen we uitbouwen: het lijken me onderschatte troeven, de mazen van het net. Daarbij moeten we de knopen zorgvuldig leggen en ons er misschien mee verzoenen dat er wel altijd leerlingen aan onze inspanningen zullen ontsnappen. Hoe kleiner die groep, hoe beter. Maar alles helemaal dichtknopen heeft geen zin. Met een net *zonder* mazen vangt niemand vis.

*Johan van Iseghem
Faculteit Letteren KU Leuven
Blijde-Inkomststraat 21
3000 Leuven*

Bibliografie

Coenen, L. & W. de Moor: 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, 1992, p. 11-18.

De Moor, W.: De rol van de leraar Nederlands in CKV I. In: *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de elfde conferentie* (Utrecht, 7-8 november 1997), te versch.

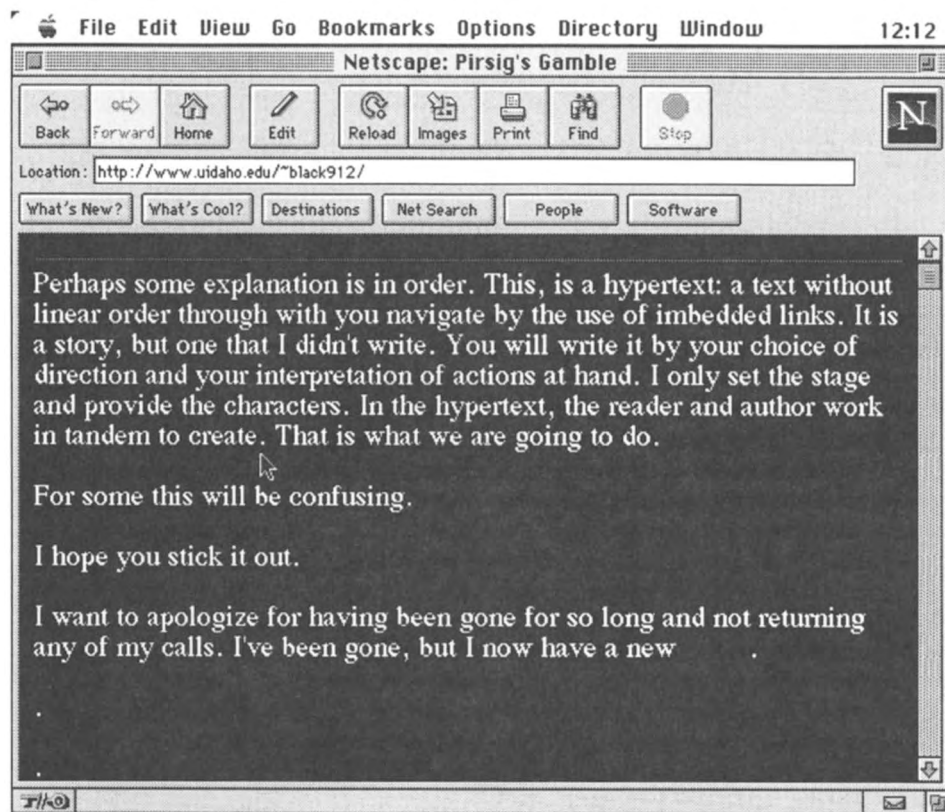
De Mul, J.: Waarom esthetische opvoeding, waarom literatuuronderwijs? In: W. de Moor & I. Bolscher (red.): *Literatuuronderwijs in het studiehuis. Bijdragen tot de ontwikkeling van vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs*. Den Haag: NBLC-uitgeverij, 1996, p. 27-36.

Rijlaarsdam, G.: Contouren van een schrijfvaardigheidsdidactiek. *Vonk* 26/3 (jan.-feb. 1997), p. 3-18.

Van de Ven, P.-H.: Lezen en leren. Een lezersportret van een leerling. In: *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de elfde conferentie* (Utrecht, 7-8 november 1997), te versch.

Van Iseghem, J.: Retoriek en literatuuronderwijs in Vlaanderen in de 19de eeuw. *Spiegel* 14/1 (1996), p. 7-25.

Van Iseghem, J. & N. Verraes: Ons verleden in woord en beeld. Vakoverschrijdend werken met creatief schrijven en documentatie-opdrachten. In: R. Rymenans & H. de Jonghe (red.): *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie*. Beigem/Amsterdam: Stichting HSN, 1997, p. 359-367.



Het kan niet waar zijn, maar het *is* zo. Het aantal bladzijden van dit boek is precies oneindig. Geen bladzij is de eerste; geen bladzij de laatste.

Ik weet niet waarom ze zo willekeurig genummerd zijn.

Misschien om aan te geven dat de termen van een oneindige reeks ieder cijfer toelaten.

Jorge Luis Borges

(Uit: *Het boek van zand*. Amsterdam; De bezige bij, 1985, p. 149)