

Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming

Van kritische lezer tot volwaardig(er) burger (deel 2)

Author(s)

Moeyes, Paul

Publication date

2020

Document Version

Final published version

Published in

Levende Talen Magazine

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Moeyes, P. (2020). Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming: Van kritische lezer tot volwaardig(er) burger (deel 2). *Levende Talen Magazine*, 107(1), 4-8. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1994>

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



Foto: Tom van Limpt

LITERATUURONDERWIJS, KRITISCH DENKEN EN BURGERSCHAPSVORMING

Van kritische lezer tot volwaardig(er) burger

De literatuurles is bij uitstek geschikt om een inhoudelijke bijdrage te leveren aan het burgerschapsonderwijs. Tegelijkertijd verkrijgen daardoor zowel het lezen als het literatuuronderwijs een nieuwe maatschappelijke relevantie. In het vorige nummer publiceerde Vincent Hernot een theoretische verkenning van deze benadering. In dit tweede deel een meer praktische uitwerking.

PAUL MOEYES

Het grote belang dat gehecht wordt aan deugdelijk burgerschapsonderwijs biedt de talendocent een uitgelezen kans om de literatuurles nieuw leven in te blazen en het literatuuronderwijs een actuele relevantie binnen het curriculum te geven. Burgerschapsvorming gaat niet alleen over het bijbrengen van respect voor en kennis over de basiswaarden van de democratische rechtsstaat: volgens de website van het ministerie van Onderwijs is de school ook 'een oefenplaats, waar leerlingen actief kunnen oefenen met de vaardigheden die ze later nodig hebben om deel te kunnen nemen aan onze samenleving'.

De literatuurles is de ideale oefenplaats om leerlingen de diversiteit en complexiteit van de moderne samenleving te laten ontdekken en ervaren, en om hen te laten oefenen met enkele van de essentiële vaardigheden die hen tot een volwaardig burger en een weldenkend mens kunnen maken.

Generieke leerdoelen

Aan de lerarenopleiding Engels van de Hogeschool van Amsterdam ben ik vorig jaar samen met mijn collega Vincent Hernot het project *Van kritische lezer tot volwaardig(er) burger* gestart, een project dat de literatuurles wil gebruiken als instrument voor burgerschapsvorming

Het gaat ons niet om ‘leesmotivatie’ als leerdoel voor het literatuuronderwijs: het is te weinig ambitieus en te veel gespeend van inhoud

(zie ook Hernot, 2019). Uitgangspunt zijn een drietal generieke leerdoelen die aan de basis kunnen liggen van elke letterkundemodule:

1. het literatuuronderwijs zet aan tot kritisch denken;
2. het ontwikkelt het empathisch vermogen;
3. het maakt de leerlingen bewust van de wereld waarin zij leven en hun eigen functioneren daarin.

Daarnaast kan elke module natuurlijk zijn eigen specifieke leerdoelen hebben, maar deze drie elementen, die wij beschouwen als essentiële burgerschapsvaardigheden, fungeren als het bindmiddel binnen de literatuurlijn en als brug tussen het literatuur- en burgerschapsonderwijs. Het literatuuronderwijs krijgt daarmee een aantal heldere richtlijnen, en op basis hiervan hebben we een aantal praktische keuzes kunnen maken.

Ten eerste gaat het ons niet om ‘leesmotivatie’ als leerdoel voor het literatuuronderwijs: het is te weinig ambitieus en te veel gespeend van inhoud. Natuurlijk vinden ook wij lezen enorm belangrijk en verrijkend, maar als je dit als een mantra blijft herhalen zonder aan te geven wat er dan belangrijk aan is en hoe het je leven verrijkt, kun je het leerlingen niet kwalijk nemen dat ze hun docent met een meewarige blik in de ogen aanhoren om vervolgens hun aandacht weer te richten op hun telefoonscherm. Het ‘lezen-is-leuk’-argument zien wij als een tot mislukken gedoemd zwakgebod. Als leerlingen lezen echt zo leuk vinden, zouden ze het wel uit vrije wil doen. En daarbij doet de leukheidsfactor er niet toe als het gaat om de relevantie van een schoolvak.

Ten tweede is voor ons de literatuurles geen leesles. Het volstaat niet om de leerlingen een boek te laten lezen, ze er met elkaar over te laten praten, en vervolgens hun persoonlijke respons in een leesdossier te laten vastleggen: als je waarde hecht aan het (kunnen) lezen van literatuur, is het belangrijk genoeg om klassikaal onderwezen en besproken te worden. De toege-

voegde waarde van de burgerschapscomponent maakt dat didactische belang alleen maar sterker. Kortom: in ons project staat de rol van de docent centraal, waarmee overigens absoluut niet zij gezegd dat er voor andere lesvormen geen plaats meer is.

Tot slot zijn wij geen grote aanhangers van literatuuronderwijs volgens de *reader-response*-methode (die stelt dat de lezer bepaalt wat een tekst betekent), tenminste, als die wordt opgevat als een geheel vrijblijvende uitwisseling van niet onderbouwde, puur persoonlijke opinies en gevoelens, zodat de besproken teksten meer als creatieve inspiratiebron dan als kritisch en empathisch oefenterrein fungeren. Voor ons gaat het er juist om dat opinies en antwoorden altijd worden onderbouwd, met verwijzingen naar de tekst of met een externe bewijsvoering, want zonder argumenten geen zinvolle discussie.

Vraag en antwoord

De basisvorm voor de literatuurles is voor ons de klassieke discussie, onder leiding en sturing van de docent. Door middel van vragen en vervolgvragen wordt een tekst geanalyseerd en geïnterpreteerd. Het gaat daarbij niet om het verhaal (‘Wat doet de hoofdpersoon?’), maar om de interpretatie van het verhaal (‘Waarom denk je dat de hoofdpersoon dat doet?’ – leerdoel 2). Door leerlingen voortdurend te vragen hun mening te onderbouwen, leren ze dat een mening/interpretatie stoelt op argumenten en bewijsvoering. Zo leren ze bewuster en kritischer te denken (leerdoel 1).

Waar mogelijk maakt de docent uitstapjes naar de wereld van vandaag, niet alleen om zo aan te tonen dat de vragen die een literaire tekst opwerpt een actuele relevantie hebben, maar ook om de leerlingen te doordringen van de diversiteit en complexiteit van de maatschappij waarvan zij zelf deel van uitmaken (leerdoel 3). Hierdoor kunnen in de literatuurles con-

Door middel van vragen en vervolgvragen wordt een tekst geanalyseerd en geïnterpreteerd. Het gaat daarbij niet om het verhaal, maar om de interpretatie van het verhaal

troversieële en ongemakkelijke onderwerpen aangesneden worden binnen een neutrale context: die van de tekst. En zelfs als de docent de tekst loslaat om een bepaald thema in de actualiteit te verkennen, kan hij altijd terugkeren naar de veilige, neutrale begrenzings van het boek als de discussie dreigt dood te bloeden of te escaleren. Uiteindelijk is de bedoeling dat de leerling *ervaart* dat er andere afwegingen, zienswijzen, emotionele waarden en waarheden bestaan, en zo inzicht krijgt in de complexiteit van de moderne samenleving.

In de praktijk

Een voorbeeld. We bespreken *The Great Gatsby*, F. Scott Fitzgeralds klassieke Amerikaanse roman uit 1925 over de teloorgang van de ‘American Dream’. Eerst vraag ik naar de verteller van het verhaal, Nick Carraway, die op de eerste bladzijde van zichzelf zegt dat hij goed kan luisteren, niet oordeelt en daarom makkelijk door mensen in vertrouwen genomen wordt. Daarna bespreken we kort waarom Nick naar New York gekomen is: hij wil daar een nieuw leven beginnen.

Het verhaal begint een paar bladzijden verder, als Nick gaat dineren bij zijn mooie nichtje Daisy, die daar woont met haar echtgenoot, Nicks oude studievriend Tom Buchanan. Ik lees voor hoe Nick hem beschrijft:

He had changed since his New Haven years. Now he was a sturdy straw-haired man of thirty with a rather hard mouth and a supercilious manner. Two shining arrogant eyes had established dominance over his face and gave him the appearance of always leaning aggressively forward. Not even the effeminate swank of his riding clothes could hide the enormous power of that body – he seemed to fill those glistening boots until he strained the top lacing, and you could see a great

pack of muscle shifting when his shoulder moved under his thin coat. It was a body capable of enormous leverage – a cruel body. (Scott Fitzgerald, 1965, p. 13)

Dan vraag ik de studenten wat voor indruk deze beschrijving op hen maakt, wat ze er opvallend aan vinden. Het is belangrijk dat studenten de tekst voor zich hebben, want dit soort tekstanalyse is voor de meeste een nieuwe ervaring. Toch zijn ze het er doorgaans snel over eens dat de toon negatief is, en desgevraagd worden als bewijs daarvoor woorden als ‘hard’, ‘arrogant’, ‘aggressively’ en ‘cruel’ genoemd. Vervolgens vraag ik ze of hier niet iets vreemd aan vinden. Deze vraag levert doorgaans meer problemen op; waar ik naartoe wil is dat Nick zichzelf de ideale verteller vond omdat hij niet oordeelde, maar de wijze waarop Tom Buchanan aan de lezer wordt voorgesteld is verre van objectief.

De stap naar de eerste sleutelscène (het diner bij de Buchanans) is hiermee al gezet. Tijdens dat diner hoort Nick dat Tom een maîtresse heeft en hij vraagt zich af of Daisy hiervan op de hoogte is. De analyse richt zich dan vooral op Daisy’s raadselachtige uitspraak dat je als vrouw maar het beste ‘a beautiful little fool’ kunt zijn (Scott Fitzgerald, 1965, p. 24). Na die uitspraak rollen de discussiepunten over elkaar heen: Waarom ‘mooi?’ (Omdat schoonheid volgens Daisy de waarde van een vrouw bepaalt. Wat vinden we daarvan? Geldt dat vandaag de dag nog steeds?) En waarom ‘dom?’ (Omdat wat niet weet, niet deert. Dan hoefje er ook niets aan te doen en komt je rijkeluisleventje niet in gevaar.) Maar als Daisy zelf tot deze conclusie is gekomen, is ze dan wel een ‘dom blondje’ – of doet ze maar alsof? En waarom zou ze dat doen?

Binnen de kortste keren biedt de roman een groot aantal discussiepunten die zich moeiteloos lenen voor een uitstapje buiten de roman: Nick ontmoet Tom

De bespreking van een boek biedt de mogelijkheid analytische, kritische, empathische en sociale vaardigheden in een specifieke maar neutrale context te oefenen

Buchanans maîtresse, maar hij spreekt Buchanan daar niet op aan, want Nick oordeelt niet. De maîtresse vertelt hem dat Buchanan dolgraag met haar wil trouwen, maar dat Daisy zich verzet tegen een scheiding omdat ze katholiek is. Nick weet dat Daisy helemaal niet katholiek is, maar hij zegt niets. Buchanan mishandelt zijn vriendin als haar gedrag hem niet aanstaat, maar Nick doet niets. Als we zo ver gekomen zijn, vraag ik de studenten wat ze van Nicks houding vinden: kun je jezelf de rol van neutrale toeschouwer aanmeten als je weet dat er keihard gelogen en bedrogen wordt, als je eigen nichtje daar het slachtoffer van is, als er sprake is van huiselijk geweld? Wat zouden ze zelf doen in een vergelijkbare situatie? En als ze zouden handelen, zouden ze dat dan doen uit vrije keuze, of omdat ze het als hun plicht zien? En wat is een plicht? Heb je plichten tegenover je familie, tegenover vrienden, tegenover vreemden, tegenover de samenleving?

In deze discussie laten we het boek ver achter ons, maar als het gesprek opdroogt of als de gemoederen te verhit dreigen te raken (wat overigens nog nooit is voorgekomen), kan ik als gespreksleider ingrijpen en de draad weer oppakken met onze analyse van de roman. De bespreking van een boek biedt de mogelijkheid analytische, kritische, empathische en sociale vaardigheden in een specifieke maar neutrale context te oefenen, en het stelt mij in staat burgerschapsaspecten te introduceren zonder studenten direct aan te vallen op hun eigen (culturele) loyaliteiten en sympathieën. Het mes snijdt aan twee kanten: de literatuurles blijft van belang voor de taalontwikkeling en de culturele vorming van de leerlingen, maar is in potentie ook een waardevol instrument voor burgerschapsvorming.

Burgerschap: vaardigheden en houding

In ons project richten we ons vooral op de rol van de leraren (in opleiding): wat moeten zij weten en kunnen om met deze aanpak aan de slag te kunnen? We willen hen daarom bijvoorbeeld begeleiden en oefenen in het

selecteren van teksten (welke tekst is geschikt voor welk niveau, en waarom?), waarbij kortere teksten speciale aandacht krijgen; die zijn te behandelen in één enkele les, waardoor er ruimte ontstaat voor een gevarieerd aanbod in leesmateriaal en discussieonderwerpen. Ook de beeldtaal (het analyseren van een schilderij, foto of advertentie) komt aan bod. Daarnaast is er veel aandacht voor het ‘problematiseren’: hoe verzin je uitdagende, tot nadenken stemmende vragen, vervolgvragen, en toetsvragen?

Volgens onderzoekers heeft burgerschap betrekking op een aantal componenten: kennis, vaardigheden, houdingen, reflecties en de gedragingen van mensen (Geijssel, Ledoux, Reumerman & Ten Dam, 2012). De feitelijke kennis over burgerschap en het democratisch bestel blijft het domein van de maatschappijvakken, maar de overige componenten kunnen geanalyseerd worden in literaire teksten en praktisch toegepast en geoefend tijdens de discussies in de klas. En net zoals in de literatuur zelf gaat het in de literatuurles niet primair om het vinden van sluitende antwoorden (leerlingen moeten zich juist gaan realiseren dat er vaak niet één waarheid is), maar om het stellen van indringende vragen. Als de leerlingen aan het einde van de les nieuwsgierig zijn geworden of aan het denken zijn gezet, heeft de literatuurles als instrument voor burgerschapsvorming haar waarde al bewezen. ■

Voor reacties en vragen kunt u een e-mail sturen naar <INFO-Talen@hva.nl> onder vermelding van Project Literatuur & Burgerschap (Faculteit Onderwijs en Opvoeding, Kenniscentrum HvA).

LITERATUUR

- Geijssel, F., Ledoux, G., Reumerman, R., & Dam, G. ten. (2012). Citizenship in young people's daily lives: Differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 15(6), 711–729.
- Hernot, V. (2019). Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming: De perfecte driehoek (deel 1). *Levende Talen Magazine*, 106(8), 4–8.
- Scott Fitzgerald, F. (1965). *The great Gatsby*. Londen: Penguin.

Eerst betekenis, dan vorm

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs wordt bij het leren van moderne vreemde talen doorgaans veel grammatica aangeboden. Maar is grammatica-instructie en oefening een onmisbare component in de beginfase van taalverwerving, of heeft het hooguit een placebo-effect? Door alle grammatica-instructies en oefeningen in de lessen Engels achterwege te laten bij een hele jaarlaag op een middelbare school heeft onderzoeker en docent Engels Leslie Piggott de invloed van het grammaticaonderwijs bekeken. In het kader van haar promotieonderzoek volgde zij twee jaar lang de taalontwikkeling van deze leerlingen en vergeleek die met een leerlingengroep die wel grammatica-instructie en -oefeningen ontving.

De resultaten laten zien dat taallessen zowel met als zonder grammatica-instructie effectief kunnen zijn, maar dat de positieve effecten verschillen per taaldomein. Met grammatica-instructie produceerden de leerlingen correcter geschreven taal en scoorden zij hoger op grammaticatoetsen. De leerlingen zonder grammatica-instructie spraken en schreven meer en vloeiender, hadden een snellere ontwikkeling in woordenschat en scoorden aanzienlijk beter op het gebied van begrijpend lezen.

Bij de twee groepen lijken verschillende taalprocessen verantwoordelijk te zijn voor het leerproces. Voor de groep met grammatica-instructie lijkt expliciete kennis het uitgangspunt te zijn: leerlingen gebruiken over het algemeen korte, accurate zinnen bij het schrijven, een vaardigheid waarbij ze de tijd hadden om geleerde kennis terug te halen. Echter, bij spreekvaardigheid, een vaardigheid die afhankelijk is van geautomatiseerde kennis, produceerde deze groep in eerste instantie veel meer fouten. Bij de groep zonder grammatica-instructie lijkt het uitgangspunt impliciete kennis. Bij hen uitte zich dat in het geautomatiseerde gebruik van veelvoorkomende woordgroepen en werkwoordsvormen in combinatie met sterkere communicatieve eigenschappen, wat de spreeknelheid vergrootte.

Op het gebied van luistervaardigheid waren er geen significante verschillen tussen de groepen, maar voor leesvaardigheid wel: hier presteerde de groep zonder grammatica-instructie in jaar twee significant beter dan de groep die wel instructie had ontvangen.

Aan het eind van het tweede jaar is een korte grammaticatraining gegeven van in totaal zes uur aan de groep waarbij de instructie eerder uit het programma was verwijderd. Tijdens deze instructie kregen de leerlingen zeer kort alle onderdelen aangeboden die verwijderd waren uit het programma. De resultaten laten zien dat er na de training geen significante verschillen meer zijn tussen de groepen.

Zowel onderwijs met grammatica-instructie als onderwijs zonder grammatica-instructie kan dus effectief zijn. Als het kerndoel van het vreemdetalenonderwijs is om effectief en adequaat te kunnen communiceren en grammaticale correctheid daarbij minder essentieel is, dan lijkt een benadering zonder grammatica-instructie in de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs een verstandige keuze. UU

Studiesucces eerstejaars

Hoe moeten we kijken naar het studiesucces van eerstejaarsstudenten op de universiteit? Volgens onderwijsonderzoeker Petrie van der Zanden van de Radboud Universiteit, die onlangs op dit onderwerp promoveerde, is het beter om met een brede blik naar het succes van studenten te kijken dan enkel af te gaan op de studieresultaten.

‘Wat ik mij afvroeg, is wat succes is voor een student en hoe een student dat kan bereiken’, aldus Van der Zanden. De eerste stap van haar onderzoek was daarom het definiëren van succes. ‘Vanuit de literatuur heb ik drie domeinen van succes onderscheiden: academische prestaties, kritisch denken en sociaal-emotionele aanpassing.’ Vervolgens ging Van der Zanden kijken welke factoren van invloed zijn op deze drie domeinen, zoals de kenmerken en vaardigheden van studenten zelf, sociale invloeden en de leeromgeving van de universiteit.

Volgens Van der Zanden levert deze manier van kijken een beter beeld op van studiesucces op de universiteit. Ze deed onderzoek met vragenlijsten onder studenten, keek naar de studieresultaten en nam interviews af bij docenten en studenten.

Van der Zanden volgde de studenten al vanaf 6 vwo. Daarmee kreeg ze ook meer inzicht in de rol van de middelbareschooltijd van de student en de rol van de docenten daar. Die blijken belangrijk in de voorbereiding van hun leerlingen op de universiteit. ‘Het voorbereiden op de universiteit begint al in het vwo. De rol van de docent gaat daarbij veel verder dan inhoudelijk voorbereiden. Docenten hebben ook een langetermijneffect op het kritisch denken en de sociale en emotionele aanpassing van studenten door, bijvoorbeeld, de autonomie van vwo-leerlingen te ondersteunen en emotionele steun te bieden.’ Dit helpt studenten in het eerste jaar op de universiteit. RU



Illustratie: Harish Sharma | Pixabay