

Literatuur en burgerschap

een actieonderzoek naar de mogelijkheden om literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs aan elkaar te verbinden in het havo en vwo



Als je goed
om je heen kijkt
zie je dat alles
gekleurd is

uit: Een vis zwemt uit zijn taalgebied (1976)
K. Schippers

Onderzoeksverslag Masteronderzoek
Master KunstEducatie Groningen 2017-2019
Onderzoekbegeleider: Rhea Hummel
Externe examiner: Emiel Copini
Ineke Renkema
Studentnummer 374747

VOORWOORD

Als een vis zwom ik uit mijn taalgebied en ik vond het fantastisch, al die kleuren.

Na bijna twintig jaar als docent en mentor te hebben gewerkt, maar ook een aantal jaren als decaan en als teamleider, op het Roelof van Echten College in Hoogveen was voor mij een moment aangebroken waarop ik ging nadenken over hoe ik verder wilde in mijn carrière. Ik wilde terug naar de inhoud en mezelf opnieuw uitdagen. Zowel inhoud als uitdaging vond ik bij de Master Kunsteducatie in Groningen. De keuze voor deze studie is een goede gebleken. De opbrengst voor mijzelf zit behalve in de intellectuele uitdaging in nog veel meer dingen. Meer dan ooit heb ik nagedacht over het waarom van mijn lessen. De studie heeft nieuwe impulsen opgeleverd zowel binnen als buiten de school. Ook de benadering van literatuur vanuit een kunsteducatief perspectief in plaats van een talig perspectief was voor mij origineel en verrijkend. En tenslotte vond ik het eveneens verrijkend om als onderzoeker buiten de grenzen van de theorie te treden. Voor mij zijn boeken altijd een veilige haven geweest. Met het praktijkonderzoek dat ik nu gedaan heb, ben ik uit mijn comfortzone getreden en dat heeft veel opgeleverd. Het samen op gaan van theorie en praktijk, waarbij deze elkaar aanvullen, en het direct toepassen van het onderzochte in het werkveld heb ik als waardevol en betekenisvol ervaren.

Nu was ik naast docent, echtgenote en moeder ook student. Dat was hard werken. En toch voelt het als een cadeau dat ik dit heb mogen en kunnen doen en dat dit onderzoeksverslag hier nu voor u ligt. Mijn dank gaat uit naar iedereen die aan dit cadeau een bijdrage heeft geleverd.

Dank aan mijn medeonderzoekers, leerlingen en docenten, die met veel enthousiasme tijd en energie hebben gestoken in de totstandkoming van een nieuw concept voor literatuuronderwijs.

Dank aan Rhea, mijn onderzoeksbegeleider, die geduldig wachtte tot ik met input kwam en die in staat was om tegelijkertijd kritische en geruststellende feedback te geven.

Dank aan alle andere docenten van de opleiding. Ze worden stuk voor stuk gekenmerkt door kundigheid en bereidwilligheid, ze denken mee en geven adequate feedback.

Dank aan mijn medestudenten in de Community of Learners. Het was een groot genoegen jullie te leren kennen. Ik heb me vooral dankzij jullie als een vis in dit voor mij nieuwe water gevoeld.

Maar mijn allergrootste dank gaat uit naar mijn lieve mannen: Peter, Niels, Hidde en Sil. Zonder jullie geduld, incasseringsvermogen, steun en liefde was dit onderzoek niet tot stand gekomen. Nu het af is ben ik blij weer meer tijd met jullie te kunnen doorbrengen en samen te kunnen genieten van alle grote en kleine dingen waar wij alle vijf blij van worden.

Ik hoop met dit onderzoek veel docenten met een hart voor literatuur en burgerschap te kunnen inspireren. Veel leesplezier gewenst.

Ineke Renkema

Groningen, 18 augustus 2019



Het enige wat ik weet, is dat ik niets weet.

Socrates

SAMENVATTING

In deze rapportage wordt verslag gedaan van het actieonderzoek naar literatuur en burgerschap dat op het Roelof van Echten College in Hogeveen is uitgevoerd. Het literatuuronderwijs staat onder druk. Leerlingen vinden het saai en docenten menen er te weinig tijd voor te hebben en geven in hun lessen voorrang aan de taalvaardigheden, omdat die het grootste onderdeel vormen van de eindexameneisen. Burgerschap daarentegen krijgt steeds meer aandacht in het onderwijs. De overheid stuurt hier op aan, omdat zij het belangrijk acht dat jongeren gevormd worden tot democratische burgers die goed kunnen functioneren in de pluriforme maatschappij. De school wordt gezien als oefenplaats voor democratie, maar op veel scholen, ook die waaraan ik verbonden ben, is burgerschap nog niet verankerd in het curriculum.

In dit actieonderzoek hebben zowel leerlingen als taaldocenten geparticipeerd. Zij hebben via democratische kennisontwikkeling onderzocht hoe literatuuronderwijs vormgegeven zou moeten worden om een betekenisvolle verbinding met burgerschap zichtbaar te maken. Praktijk en theorie versterken elkaar in dit onderzoek. Het theoretische deel bestaat uit bronnenonderzoek. Er is gezocht naar raakvlakken tussen actuele ideeën over literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs. Hierbij is gekeken naar eerdere onderzoeken, naar opvattingen van filosofen en pedagogen, naar visie en beleid op de eigen school en naar ontwikkelingen in het land en daarbuiten. Het bronnenonderzoek werd afgewisseld met empirisch onderzoek. Door twee focusgroepen, één van leerlingen en één van docenten, is nagedacht over kernwaarden voor een onderwijsconcept waarin literatuur en burgerschap samenkomen. Ook is er een interview afgenomen bij de onderwijsdirecteur om ideeën over de burgerschapsopdracht van onze school te horen en uit te wisselen. Uit het bronnenonderzoek zijn richtlijnen voor een interventie afgeleid: kennis, dialoog, ervaring en maken. Daarnaast is er een aantal randvoorwaarden geformuleerd. Deze richtlijnen en randvoorwaarden hebben de basis gevormd voor nieuw ontworpen literatuurlessen die door verschillende docenten in verschillende klassen zijn getest. Er is geëvalueerd met zowel de groepen leerlingen die de lessen hebben gevolgd als met de beide focusgroepen.

Uit de resultaten blijkt dat literatuuronderwijs, vormgegeven volgens de genoemde richtlijnen, een betekenisvolle bijdrage kan leveren aan burgerschapsonderwijs. Het gaat dan met name om kennisverwerving en de ontwikkeling van een houding die democratische waarden uitdrukt. Door literatuur kunnen leerlingen aan het denken worden gezet over ervaringen en situaties van anderen of hun eigen, toekomstige, situatie en kunnen zij worden uitgenodigd tot reflectie op hun eigen houding en gedrag. Met het gebruik van literatuur als bron kunnen naast literaire competenties daarmee ook interculturele en burgerschapscompetenties worden ontwikkeld. Met deze bevindingen is een aantal kernwaarden geformuleerd die het mogelijk maken om in het voortgezet onderwijs literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs betekenisvol te verbinden: leren door literatuur, plezier beleven aan literatuur, transportatie, literatuur en maatschappelijk thema in context aanbieden, dialoog en ervaring, creatieve verwerkingsopdracht, veiligheid en lef, competenties, democratische kennisontwikkeling, professionalisering docent en inbedding in de schoolcultuur. Tot slot is een aantal aanbevelingen gedaan voor het succesvol implementeren van burgerschapsonderwijs in een breder veld.

kernwoorden: literatuuronderwijs, burgerschapsonderwijs, maatschappelijke thema's, democratische kennisontwikkeling, dialoog, ervaring, creatieve verwerking, morele oordeelsvorming, reflectie

SUMMARY

This paper reports on the action research into literature and citizenship that was conducted at the Roelof van Echten College in Hoogeveen. Literature education is under pressure. Pupils think it is boring and teachers think they have too little time for it and give priority to language skills in their lessons, because these are the largest part of the final exam requirements. Citizenship, on the other hand, receives more and more attention in education. The government is steering this because it considers it important that young people are formed into democratic citizens who can function well in a plural society. The school is seen as a training ground for democracy, but in many schools, including the one to which I am affiliated, citizenship is not yet anchored in the curriculum.

Both students and language teachers participated in this action research. Through democratic knowledge development they have investigated how literature education should be designed in order to show a meaningful connection with citizenship. Practice and theory reinforce each other in this research. The theoretical part consists of source research. A search was made for common ground between current ideas about literature education and citizenship education. In this context, previous studies were looked at, as well as philosophers' and pedagogues' views, vision and policy in my own school and actual educational developments in the Netherlands and abroad. The source research was interspersed with empirical research. Two focus groups, one consisting of students and another one consisting of teachers, thought about core values for an educational concept in which literature and citizenship come together. An interview was also conducted with the director of education to hear and exchange ideas about our school's citizenship mission. Guidelines for an intervention were derived from the source research: knowledge, dialogue, experience and making. A number of preconditions have also been formulated. These guidelines and preconditions have formed the basis for newly designed literature lessons that have been tested by different teachers in different classes. Evaluation was carried out with both the groups of students who attended the lessons and with both focus groups.

The results show that literature education, designed according to the aforementioned guidelines, can make a meaningful contribution to citizenship education. This mainly concerns the acquisition of knowledge and the development of an attitude that expresses democratic values. Literature allows students to think about the experiences and situations of others or about their own, future situation and can be invited to reflect on their own attitude and behavior. Using literature as a source, intercultural and citizenship competences can be developed alongside literary competences. With these findings, a number of core values have been formulated that make it possible to meaningfully connect literature education and citizenship education in secondary education: learning through literature, enjoying literature, transportation, offering literature and social theme in context, dialogue and experience, creative assignment, safety and courage, competences, democratic knowledge development, teacher professionalization and embedding in the school culture. Finally, a number of recommendations have been made for the successful implementation of citizenship education in a wider field.

key words: literature education, citizenship education, social themes, democratic knowledge development, dialogue, experience, creative assignment, moral judgment, reflection



Verwondering is het begin van alle wijsheid.

Socrates, Plato en Aristoteles (in varianten)

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	1
Samenvatting	3
Summary	4
1. Inleiding	8
1.1 Onzichtbare inzichten – achtergronden bij en aanleiding voor mijn onderzoek	8
1.2. Begrip en onbegrip – probleemstelling en onderzoeksdoel	9
1.2.a Problemen in het huidige literatuuronderwijs	9
1.2.b Literatuur en burgerschap: een betekenisvolle combinatie?	10
1.3. Wat en hoe – onderzoeksvragen	12
2. Conceptueel kader – literatuuronderwijs en burgerschap: een nadere verkenning	14
2.1 Wat is literatuur?	14
2.2 Het belang van kunst- en literatuuronderwijs	16
2.3 Wat is burgerschap?	20
2.3.a Pedagogen en filosofen over burgerschap en burgerschapsonderwijs	20
2.3.b Actuele ideeën over burgerschapsonderwijs	23
2.4 Hoe kan literatuuronderwijs bijdragen aan de vorming van democratische burgers?	25
2.4.a Onderzoek naar de effecten van lezen	25
2.4.b Leren door literatuur	26
2.4.c Richtlijnen voor een interventie	29
3. Methodologie – dialoog in actie	32
3.1 Onderzoekontwerp	32
3.2 Instrumenten en dataverzameling	34
3.2.a Randvoorwaarden PJO	35
3.2.b Democratische kennisontwikkeling	36
3.2.c Groei	36
3.3 Dataverwerking en -analyse	36
3.4 Kwaliteitscontrole	37
3.4.a Groepsproces	37
3.4.b Betrouwbaarheid	38
4. Analyse en resultaten – praktijk en theorie verbonden	40
4.1 Resultaten bronnenonderzoek	40
4.2 Resultaten dataverzameling en -analyse	44
4.3 Interventie: ontwikkeld lesontwerp	46
4.4 Conclusie	49
5. Conclusie en aanbevelingen – aanzet tot meer	53
6. Discussie en beschouwing – beperkingen en ideeën voor een vervolg	55
Fotoverantwoording	58
Referentielijst	59
Bijlagen	65



*omne tulit punctum qui miscuit utile dulci,
lectorem delectando pariterque monendo*

Horatius

1. INLEIDING

1.1 Onzichtbare inzichten - achtergronden bij en aanleiding voor mijn onderzoek

Ik heb respect voor hem (=keizer Titus), omdat hij zijn verstand boven zijn hart heeft laten spreken. Ik denk dat mensen soms te veel waarde hechten aan keuzes die gemaakt zijn met gevoel en te weinig respect hebben voor keuzes die gemaakt zijn met verstand, daarom is Titus mijn favoriete personage.

Meike¹, 6-vwo over *Bérénice* van Jean Racine

Ik kan mij heel goed met Oscar identificeren. Ik snap heel goed dat hij eerst boos was op zijn ouders, omdat ze anders met hem omgingen toen hij leukemie had dan dat ze daarvoor met hem omgingen. Ook kan ik snappen dat hij boos was op zijn ouders en de dokter, omdat niemand tegen hem wilde zeggen dat hij dood zou gaan. Daarnaast vind ik het wel heel dapper van hem dat hij zijn dood zo dapper tegemoet ziet en dat hij nergens bang voor is. Alhoewel ik zoals hij ook het beste zou willen maken van de tijd die ik nog zou hebben, zou ik waarschijnlijk niet zo dapper als hij mijn dood tegemoet gegaan zijn.

Jeroen, 6-vwo over *Oscar et la Dame Rose* van Eric-Emmanuel Schmitt

Het werk heeft mij zeker iets bijgebracht, dat soms wanneer mensen je iets niet vertellen ze daar goede redenen voor hebben. Maar dat het soms ook goed is om dat allemaal te negeren en alsnog moeite te doen om het uit te zoeken, want soms kan dat jou als persoon helpen en sterker maken. Ik ben me ervan bewust geworden dat geheimen soms goed zijn, maar niet altijd, vroeg of laat komen ze toch uit en hoe later dat is hoe meer pijn het doet.

Annemarie, 5-vwo over *Le Secret* van Philippe Grimbert

Als docent in een moderne vreemde taal (MVT), het Frans, geef ik literatuuronderwijs. Dit doe ik al bijna twintig jaar op dezelfde school in de bovenbouw van het havo en vwo. Hoe ik dat doe, is in grote mate te bepalen door mijzelf. Tot dusver heb ik mijn leerlingen onder meer een persoonlijk literatuurdossier laten aanleggen.

De citaten hierboven komen uit de dossiers van drie van mijn leerlingen. Er zijn er onder mijn leerlingen die erg genieten van het lezen van een boek en die bij de verwerking van het gelezene tot mooie inzichten komen. Dat is waardevol. Maar dit bleef tot nu toe beperkt tot een enkeling en bovendien bleven de opgedane inzichten onzichtbaar voor anderen, omdat ze niet gedeeld werden. Dit vond ik een enorme gemiste kans. De ideeën en inzichten die in bovenstaande citaten te vinden zijn nodigen uit tot gesprek. Een gesprek met vragen als: Gaat gevoel vaak boven verstand? Hoe zien anderen dat? Hoe ga je om met iemand die bijna dood gaat? Wie heeft hier ervaring mee? Vertel jij al je geheimen? Dit zou kunnen helpen om te reflecteren op het eigen gedrag en de eigen overtuigingen. Maar dit gesprek vond niet plaats. En dat wilde ik veranderen.

Literatuur krijgt pas betekenis als het gelezen wordt. De ervaring van de lezer is dus heel belangrijk, hij is de betekenisgever. Betekenis geven doe je vanuit je eigen referentiekader, vanuit je eigen overtuigingen, waarden, normen, ervaringen. Volgens mij is het goed om zichtbaar en ervaarbaar te maken dat de betekenis die jij geeft aan een literair werk ook of juist helemaal niet door anderen gedeeld wordt. Dan wordt de betekenis waarschijnlijk groter, meeromvattend. Literatuuronderwijs wordt, zo veronderstel ik, betekenisvoller wanneer de inzichten gekoppeld worden aan ervaringen en wanneer deze gedeeld worden met anderen.

¹ Namen zijn gefingeerd.

1.2 Begrip en onbegrip - probleemstelling en onderzoeksdoel

1.2.a Problemen in het huidige literatuuronderwijs

Getuige de hartenkreten van bijvoorbeeld Nelleke Noordervliet in dagblad *Trouw* en van onder anderen Sander Bax en Theo Witte in het online tijdschrift *Neerlandistiek* geven we literatuur niet de ruimte die het wat hen betreft verdient en heeft het technische taalonderwijs de overhand gekregen. (Bax e.a., 2017 en Noordervliet, 2018) Ik herken dat. Het bij wet vastgestelde examenprogramma stelt minimale eisen aan het literatuuronderwijs in de MVT. Hierdoor lijkt het alsof de literatuur niet meer zo belangrijk wordt gevonden. In de praktijk is het ook zo dat er onevenredig veel aandacht naar de taalverwerving gaat, want daar is het School- en Centraal Examen hoofdzakelijk mee gemoeid. Maar de wet laat anderzijds ook veel ruimte aan scholen en daarbinnen aan individuele docenten voor de invulling van het curriculum. Ikzelf vind literatuur belangrijk, dus ik kies ervoor, en anderen maken wellicht andere keuzes, om een aanzienlijk deel van de beschikbare tijd hiermee te vullen. Dat wil zeggen: vooral mijn leerlingen staken veel tijd in het aanleggen van een persoonlijk literatuuordossier. Dit is een solistisch gebeuren. Wat ze vastleggen werd alleen door mij gelezen en alleen met mij besproken in een mondeling tentamen.

Hoewel ik plezier beleefde, en nog altijd beleef, aan de literatuur zelf en aan het onderwijzen ervan, was ik niet erg tevreden over de opbrengsten. Ik vermoedde dat er meer uit te halen viel dan mijn leerlingen en ik voor elkaar kregen. Ook dacht ik dat er meer plezier voor de leerlingen uit te halen moest zijn dan nu het geval was. Als ik mijn leerlingen vroeg naar hun leesplezier dan waren de uitkomsten overwegend negatief, met name als het ging om het lezen binnen de kaders van de literatuurlessen. Als ik hun vroeg of ze als kind werden voorgelezen en daaraan plezier beleefden en later ook zelf met plezier lazen, dan waren de antwoorden een stuk positiever. Wat was hier gebeurd?

Om eerlijk te zijn begreep ik niet veel van het boek: de zinnen waren erg lang en er werden veel woorden gebruikt die ik niet snapte. [...] Met behulp van het internet heb ik een beeld van het boek gevormd en ik denk, dat als ik alles zou begrijpen, dat ik het een mooi boek zou vinden. Ik vind het interessant om te lezen over psychologische onderwerpen, want je leest over gebeurtenissen die iedereen overkomt. Als je leest over een personage kun je jezelf soms herkennen in zijn/haar gedachten en kun je ervan leren.

Hester, 5-vwo over *Ce qu'ils disent ou rien* van Annie Ernaux

Dit citaat uit het dossier van Hester zou een begin van een antwoord kunnen zijn op de vraag wat er gebeurd is met het leesplezier. Het lezen in het Frans is al zo'n opgave dat het verhaal zelf nauwelijks opgepikt wordt. Ikzelf herinner me van mijn mondeling Frans nog dat de docente zei: 'Volgens mij heb jij niet alles gelezen, of wel?' Ik had zó mijn best gedaan, maar ik had er niets van begrepen. De 'dubbele vertaling' (eerst letterlijk op woord- en zinsniveau en vervolgens figuurlijk: waar gaat dit verhaal over?) is vermoedelijk een te grote vraag aan leerlingen van deze leeftijd en met deze beperkte taalkennis, in ieder geval bij het vak Frans. Dat neemt niet weg dat het voor bijvoorbeeld de ontwikkeling van de leesvaardigheid en voor het vergroten van de woordenschat heel zinvol is om Franse literatuur in die taal te lezen. Maar dan dient het een ander doel, namelijk taalverwerving. En literatuur moet niet verworden tot slechts een middel voor taalverwerving, literatuur verdient het om op zichzelf beschouwd te worden. Ik denk daarom dat we deze twee verschillende doelen ook als zodanig moeten benaderen: begrip van de taal door middel van lezen enerzijds en begrip van en voor, maar ook morele oordeelsvorming over, de mens in de wereld door middel van literatuur anderzijds.

Dat ik in deze ambitie niet alleen sta, blijkt uit de column van Nelleke Noordervliet in dagblad *Trouw* van 22 september 2018. Daarin zegt zij: 'Het literatuuronderwijs wordt door de fervente taalbeheersers naar de achtergrond geduwd. En daar, juist daar zou ik zeggen, liggen de kansen om het vak weer aanzien te geven. Literatuur als onderdeel van geschiedenis, literatuur als onderdeel van wereldbeschouwing,

verwant aan en reagerend op andere culturen, literatuur als bron van kennis van de menselijke geest, het menselijk tekort, de menselijke mogelijkheden, als bron van zelfkennis'. Begrip dus van jezelf, van anderen, van de wereld waarvan je deel uitmaakt.

Anders dan bij de MVT ligt literatuur bij de Klassieke Talen aan de basis van vrijwel alle onderdelen van het curriculum. Taalverwerving is hier van ondergeschikt belang, uiteraard omdat het geen levende talen betreft. In de exameneisen van Grieks en Latijn ligt de nadruk op reflectie (op klassieke teksten en antieke cultuur en op relaties tussen de antieke cultuur en de latere Europese cultuur) en zelfstandige oordeelsvorming. Voor het verbinden van literatuur aan burgerschap kunnen de uitgangspunten van de Klassieke Talen wellicht tot voorbeeld dienen.

Als we taalverwerving en literatuur scheiden, biedt dit ook andere mogelijkheden. Want op dit moment blijft er een enorme literaire vijver onontdekt: Italiaanse, Spaanse, Russische en Japanse literatuur blijft, om maar een paar voorbeelden te noemen, geheel buiten beschouwing, omdat deze literatuur ontstaat in een taal waarin op onze school geen onderwijs wordt gegeven. Hiermee laten we veel waardevols links liggen.

1.2.b Literatuur en burgerschap: een betekenisvolle combinatie?

Sinds 2006 bestaat er een bij wet vastgestelde 'burgerschapsopdracht' voor scholen in het VO. De overheid acht burgerschapsvorming van groot belang in de huidige pluriforme samenleving. Maar op veel scholen, ook die waaraan ikzelf verbonden ben, krijgt het burgerschapsonderwijs niet of nauwelijks gestalte en is het nog lang niet verankerd. Dit heeft geleid tot het vorig jaar uitgebrachte *'Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs'* (2018). Het voornaamste doel van de wijziging is om scholen meer richting te geven bij het uitvoeren van de burgerschapsopdracht en om meer zicht te krijgen op de effectiviteit van hun onderwijs. De overheid vindt het van belang dat het burgerschapsonderwijs een plek krijgt in alle scholen en dat het een integraal onderdeel wordt van de schoolcultuur. De Onderwijsraad steunt de intentie om het burgerschapsonderwijs te versterken. Zij suggereert om de democratische rechtsstaat en 'democratisch burgerschap' als uitgangspunten te hanteren, maar is tegen het invoeren van een wettelijke zorgplicht voor de schoolcultuur. De raad vindt dat er realistische verwachtingen moeten worden gekoesterd ten aanzien van het onderwijs: er zijn grenzen aan wat het onderwijs vermag. Zij stelt dat er meer nodig is dan een wetwijziging alleen en dat er een doorvertaling nodig is naar het curriculum en blijvende overheidssteun bij de vormgeving van burgerschapsonderwijs. (Onderwijsraad, 2018)

Die voorlopige doorvertaling treffen we aan bij Curriculum.nu, het onderwijsvernieuingsproject dat in het leven is geroepen na een advies van de Onderwijsraad in 2014 en voortbouwt op het advies *Onderwijs 2032* uit 2016. De overheid acht het noodzakelijk ons onderwijs beter te laten aansluiten op de eisen van de 21^{ste}-eeuwse maatschappij, vanwaar dit groots opgezette veldonderzoek dat gestart is in 2017 en moet leiden tot geactualiseerde kerndoelen en eindtermen voor primair onderwijs (PO) en VO in negen verschillende domeinen, waaronder Nederlands, Engels/Moderne vreemde talen, Kunst&Cultuur en Burgerschap. Eén van de onderliggende doelen is om samenhang binnen en tussen de leergebieden te creëren.

In de *Conceptvoorstellen leergebied Burgerschap* (Curriculum.nu, 2019) zien we de ideeën van de overheid en de Onderwijsraad terug: uitgangspunt bij het burgerschapsonderwijs zijn de drie basiswaarden van de democratische rechtsstaat vrijheid, gelijkheid en solidariteit. En ook het ontwikkelteam burgerschap stelt dat burgerschap verweven moet zijn in de hele schoolcultuur. Het team heeft tien thema's bepaald, ondergebracht in zogenaamde 'bouwstenen', die onderdeel zouden moeten zijn van lessen in andere leergebieden. Als basis voor het curriculum voor burgerschapsvorming heeft het

team zogenaamde ‘burgerschapsvormende denk- en werkwijzen’ uitgewerkt die door andere leergebieden kunnen worden ingezet.

Hier ontstaat samenhang met, onder andere, de talen. In het leergebied burgerschap wordt gerept van ‘empathie’, ‘een ander en ander denken begrijpen’, van ‘communicatie’, ‘dialog, debat en discussie’ en van ‘een gelijkwaardige uitwisseling van standpunten en inzichten’. Het gaat er om ‘onderzoeken’, ‘verwonderen’ en ‘bevragen’, maar ook om ‘moreel oordelen’ en ‘ethisch redeneren’. Het zijn talige noties die we inderdaad ook aantreffen bij die leergebieden en bij Kunst&Cultuur.

Bij de talen lijkt literatuur een grotere plek te gaan innemen dan nu het geval is. Zo is de laatste ‘bouwsteen’ in de *Conceptvoorstellen leergebied Nederlands* (Curriculum.nu, 2019) ‘leesmotivatie en literaire competentie’. Daarnaast stelt dit ontwikkelteam voor om rijke zakelijke of literaire teksten als onderlegger in te zetten voor alle bouwstenen (*Conceptvoorstellen leergebied Nederlands*, 2019, p.20), omdat dergelijke teksten essentieel zijn voor de taal- en denkontwikkeling van leerlingen in algemene zin. Er wordt in de conceptvoorstellen nadrukkelijk ingezet op literatuur als bron voor het ontwikkelen van kennis over en een houding jegens anderen en andere werkelijkheden. Het team stelt een breed aanbod van werken voor. In leesgesprekken en door creatieve verwerkingsopdrachten moeten leerlingen tot inzichten komen. Het belang van nauwe afstemming met de leergebieden Engels/MVT en Kunst&Cultuur wordt expliciet benoemd: ‘waarbij (wereld)burgerschap, oordeelsvorming en (inter)culturele competenties versterkt worden door gezamenlijk te werken met teksten uit verschillende talen en culturen [...]’ (2019, p.49)

Ook in de *Conceptvoorstellen leergebied Engels/MVT* (Curriculum.nu, 2019) neemt literatuur een belangrijkere plek in waarbij de verbinding wordt gemaakt met kennismaking met een andere cultuur: ‘[...] literatuur, film, muziek en andere creatieve vormen in een andere taal dragen bij aan de beleving van een andere cultuur.’ (*Conceptvoorstellen leergebied Engels/MVT*, 2019, p.5) Het ontwikkelteam legt de nadruk op de ontwikkeling van interculturele competenties en intercultureel begrip. Leerlingen dienen werken in een context te kunnen plaatsen, er wordt ingezet op de ontwikkeling van het inlevingsvermogen en leerlingen worden uitgenodigd tot reflectie. ‘Het perspectief van de leerlingen omvat de wereld om hen heen en hun plaats erin als wereldburgers.’ (2019, p.31) Dat biedt al een mooi uitgangspunt om literatuuronderwijs te verbinden aan burgerschapsonderwijs.

In de *Conceptvoorstellen leergebied Kunst&Cultuur* (Curriculum.nu, 2019) draait het om drie kernbegrippen: maken, meemaken en betekenis geven. Bij het maken leren leerlingen uiting geven aan ervaringen, gevoelens, opinies en verhalen, het meemaken is gericht op het ervaren en onderzoeken van professionele kunst en het betekenis geven gaat over het ‘onderzoeken, (filosofisch) bevragen en analyseren van mondiale uitingen van kunst en cultuur in heden en verleden, bezien vanuit verschillende perspectieven.’ (*Conceptvoorstellen leergebied Kunst&Cultuur*, 2019, p.5) Ook voor het literatuuronderwijs kan dit een sterk uitgangspunt zijn.

Uit bovenstaande blijkt dat er in het actuele onderwijsdiscours waarde wordt gehecht aan zowel burgerschap als literatuur en worden er al voorzetten gegeven voor een verbinding tussen beide. Ik heb onderzocht of en zo ja, hoe literatuur en burgerschapsonderwijs op een betekenisvolle manier met elkaar verbonden zouden kunnen worden in het havo en vwo. Volgens mij lag hier een mogelijkheid om ten eerste het literatuuronderwijs een stevige plek in het curriculum te geven en het de aandacht te geven die het verdient en ten tweede dat hiermee een aanzet gegeven kon worden om burgerschapsonderwijs op mijn school en andere scholen in het VO vorm te geven. Immers, de literatuur is bij uitstek een medium waarbij je je leert verplaatsen in een situatie die niet de jouwe is en wellicht ook nooit zal worden, een medium waarbij je verbeeldingskracht wordt aangesproken en die je daardoor kan helpen je eigen positie ten opzichte van de ander en de wereld om je heen te bepalen.

Dit inzichtelijk maken, jouw plaats in de wereld bepalen met behulp van literatuur, blijft tot nu toe vaak achterwege, omdat ik en ook mijn literatuurcollega's in het VO er de tijd niet voor menen te hebben, omdat we ons op eilandjes begeven en te weinig de verbinding zoeken, omdat het bij de MVT primair om de taalverwerving lijkt te gaan, omdat het wellicht spannend is, omdat we er nooit zo over nagedacht hebben. Ik vond het tijd om hierin verandering aan te brengen en deze kans te grijpen.

Het doel van mijn onderzoek is daarom geweest om samen met leerlingen en collega's een nieuwe vorm van literatuuronderwijs te ontwerpen die verweven is met burgerschapsonderwijs en die leerlingen de waarde van literatuur laat (her)ontdekken.

1.3 Wat en hoe – onderzoeksvragen

Bovenstaande heeft concreet geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe zou het literatuuronderwijs op het Roelof van Echten College vormgegeven moeten worden om een betekenisvolle verbinding met burgerschap zichtbaar te maken?

Deze hoofdvraag is verdeeld in onderstaande deelvragen:

1. Wat zijn de raakvlakken tussen actuele ideeën over de inrichting van het literatuuronderwijs respectievelijk het burgerschapsonderwijs op het havo en vwo?
2. Hoe wordt het literatuuronderwijs, zoals dat op dit moment wordt vormgegeven op het RvEC, ervaren door leerlingen en docenten?
3. Hoe kan literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs in samenhang en in dialoog met leerlingen en docenten worden vormgegeven?

In hoofdstuk 2 wordt eerst een antwoord geformuleerd op deelvraag 1. De concepten literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs worden daarin nader verkend vanuit de literatuur. Dit vormt het theoretisch deel van dit onderzoek, dat is uitgevoerd als actieonderzoek en daarom ook een empirisch deel kent. Ik heb gekozen voor deze vorm van onderzoek vanwege de democratische grondslag en omdat het belangrijk is gezamenlijk op te trekken als je een nieuwe vorm van onderwijs niet wilt beperken tot een enkel project bij een enkel vak. Ik heb hiervoor twee focusgroepen samengesteld die in totaal vijf bijeenkomsten ideeën en ervaringen hebben uitgewisseld. Daarnaast heb ik een interview afgenomen bij de onderwijsdirecteur. In het derde hoofdstuk ga ik verder in op de keuze voor deze methodologie en de aanpak van dit onderzoek. In hoofdstuk 4 beschrijf ik de onderzoeksresultaten, waarbij ik de theorie koppel aan de verschillende praktijkervaringen, waaronder de ervaringen met nieuw ontworpen en uitgevoerde literatuurlessen. Op grond van evaluaties van zowel leerlingen als collega's als mijzelf kom ik tot conclusies in hoofdstuk 5 en aanbevelingen voor doorontwikkeling en implementatie in hoofdstuk 6.

Tot slot van deze inleiding merk ik op dat alle transcripties van gesprekken en verslagen van bijeenkomsten en lessen digitaal opvraagbaar zijn. In de printversie van dit onderzoeksverslag is een beperkter aantal bijlagen opgenomen, waaronder topiclijsten en vragenlijsten.



*Kunsten spelen een cruciale rol in het vertellen van sterke verhalen, omdat
verbeelding nodig is om de wereld anders te kunnen denken.*

Thijs Lijster (in: *Kijken, proeven, denken*, 2019, p.234)

2. CONCEPTUEEL KADER

literatuuronderwijs en burgerschap – een nadere verkenning

Dit onderzoek gaat over de mogelijke verbinding tussen literatuuronderwijs en burgerschapsvorming. In dit conceptueel kader zal ik beide begrippen nader verkennen op grond van literatuuronderzoek. De door mij gebruikte bronnen betreffen niet zozeer theorieën, al komen die ook voor in de bespreking hieronder, als wel filosofische en pedagogische opvattingen omtrent literatuur en burgerschap en het onderwijs hierin.

We leven in een tijd waarin alle kennis voor iedereen op elk moment beschikbaar is, of in elk geval lijkt te zijn. De rol van het onderwijs als overdrager van kennis lijkt daarmee grotendeels uitgespeeld. Is onderwijs daarmee overbodig geworden? Nee, zeker niet, maar de functie van onderwijs verandert wel. Meer dan ooit is het de rol van bevrager en vormer die belangrijk is, al moeten we leerlingen ook blijven wijzen op bronnen van kennis die zij zelf nog niet hadden opgemerkt. Ik wil leerlingen zodanig opleiden dat zij zelfstandig kunnen functioneren in de maatschappij, maar ik wil ook dat zij een bijdrage leveren aan een maatschappij waarin verschillende mensen met en naast elkaar leven. Hiervoor is het belangrijk dat leerlingen leren relevante keuzes te maken uit alle beschikbare kennis en dat wij hen stimuleren de kennis zodanig te gebruiken dat niet alleen zijzelf, maar de hele samenleving er beter van wordt. Het is van belang dat zij leren omgaan met en reflecteren op andere meningen, andere contexten, andere ervaringen, andere mogelijkheden en dat zij hun eigen positie leren bepalen. Juist hierin schuilt de kracht van kunst- en literatuuronderwijs. Kunst en literatuur kunnen meerstemmigheid laten horen en een situatie invoelbaar maken die voor leerlingen (nog) geen realiteit is. Kunst en literatuur kunnen hun een andere wereld tonen en hen laten kijken door de ogen van een ander. Of zoals Thijs Lijster het verwoordt: ‘Kunsten spelen een cruciale rol in het vertellen van sterke verhalen, omdat verbeelding nodig is om de wereld anders te kunnen denken.’ (Lijster, 2019, p.234) De keuze voor de bronnen in dit literatuuronderzoek is hierop gebaseerd, op het belang van kunstonderwijs voor onze democratische samenleving (Eisner, Nussbaum e.a.), op het belang van burgerschap als onderdeel van ons onderwijs (Dewey, Eidhof e.a.) en op de rol van de docent als bevrager en richtinggever (Biesta e.a.).

Aan de hand van dit literatuuronderzoek bespreek en bepaal ik mijn eigen positie binnen de context van mijn eigen werkveld. Met mijn medeonderzoekers (collega's van de talen en leerlingen 4-havo Frans) heb ik de begrippen literatuur en burgerschap ook verkend, waarbij het er voornamelijk om ging vast te stellen welke associaties er bij ons door beide begrippen worden opgeroepen en vanuit welke waarden wij willen opereren. De uitkomsten van dit empirische onderzoeksdeel staan beschreven in hoofdstuk 4 'Analyse en resultaten'. Dit conceptueel kader geeft met name antwoord op de vraag naar de raakvlakken tussen actuele ideeën over de inrichting van het literatuuronderwijs respectievelijk het burgerschapsonderwijs op het havo en vwo. De andere twee deelvragen (zie Inleiding, p.12) behandel ik in de hierna volgende hoofdstukken. Uiteindelijk wil ik onderzoeken hoe literatuuronderwijs een bijdrage kan leveren aan de opdrachten die de samenleving (en ook de wet) stelt aan burgerschapsvorming.

2.1 Wat is literatuur?

Voordat we het over het onderwijzen van de literatuur kunnen hebben, zullen we het begrip literatuur zelf eerst nader moeten beschouwen. Er bestaat geen eenduidige definitie van het begrip literatuur. Wat als literatuur wordt gekwalificeerd varieert per tijdperk, per cultuur, zelfs per persoon. Als we een werk literair noemen, dan drukken we daarmee uit dat het werk een bepaalde waarde bezit die andere werken niet bezitten. Welke waarde dat dan precies is, blijft onderwerp van debat. Het is daarom zuiverder om te spreken van opvattingen over literatuur, in plaats van definities van literatuur. Naast verschillen, zien we ook veel overeenkomsten in deze literatuuropvattingen. Zo wordt er vrijwel altijd gesproken over

literatuur als verhalend, *narratief*, zelfs als het gaat om literaire non-fictie. Een bijzondere positie wordt ingenomen door de poëzie, waarbij er vaak veel minder sprake is van een narratief karakter. Critici zijn het er in het algemeen ook over eens dat er in een literair werk sprake is van een bepaalde gelaagdheid en meerduidigheid. Ook bedient een schrijver van literatuur zich in het algemeen niet van standaard taalgebruik, maar hanteert hij een complexere stijl en taalvormen. Door sommige critici wordt waarde gehecht aan inbedding van het literaire werk in een traditie en wordt intertekstualiteit als belangrijk kenmerk van literatuur beschouwd. Anderen hechten meer waarde aan juist de vernieuwing. Literatuur kan in meer of mindere mate een relatie aangaan met de werkelijkheid, maar hoe goed de werkelijkheid ook nagebootst wordt, het blijft een verhaal. Een schrijver maakt keuzes en interpreteert, er zitten dus altijd fictieve elementen in een werk, het omvat nooit de volledige werkelijkheid. Sterker: in het mediatijdperk van nu raken feit en fictie steeds meer verweven. Persoonlijke verhalen van schrijvers doen het goed in de media en bij een breed publiek, wat volgens sommigen ten koste gaat van de literaire vorm en de meer experimentele literatuur (zie hiervoor bijvoorbeeld Sander Bax in zijn recent verschenen *De literatuur draait door*). Het is van belang een literair werk als constructie te herkennen en een onderscheid te maken tussen de ik van de hoofdpersoon en de ik van de schrijver, terwijl een schrijver ons ook iets te vertellen heeft over de wereld. (zie ook Ruyters, 2019) Dit staat soms op gespannen voet met elkaar en zwart-wit is het volgens mij nooit.

Hiermee komen we bij de opvattingen over de vermeende of gewenste *functie* van literatuur. Daarover wordt al gediscussieerd zolang er literatuur is, zelfs al voordat de term als zodanig werd geïntroduceerd. De vraag of we van literatuur kunnen leren en of de literatuur een opvoedende taak heeft, houdt velen tot op de dag van vandaag bezig, evenals de vraag of een auteur maatschappelijk geëngageerd moet zijn. Sinds het interbellum kennen we in Nederland het zogenaamde vorm-of-vent-debat dat van tijd tot tijd weer opblaait. In dit debat staan twee kampen tegenover elkaar: het kamp van hen die pleiten voor de autonomie van de (schrijver van) literatuur ('vorm') en dat van hen die voorstander zijn van engagement en stellingname in het sociaal-politieke debat ('vent').

Het is voor dit onderzoek niet van belang om de verschillende literatuuropvattingen nog uitvoeriger te beschrijven, noch om stelling te nemen in het debat over wat goede literatuur is of over welke functie literatuur heeft of moet hebben. Voor dit onderzoek is het belangrijk om te bepalen welke literatuur geschikt is voor leerlingen in het VO en dan met name als het erom gaat een verbinding te maken met burgerschapsvorming. Er moet met andere woorden rekening worden gehouden met het beoogde doel bij de keuze van literaire werken binnen het literatuuronderwijs. Om de verbinding aan te gaan met burgerschapsvorming ligt het voor de hand literatuur te selecteren waarin een maatschappelijke kwestie aan de orde gesteld wordt. En net zoals de literatuurwetenschap van nu zich niet beperkt tot het beschouwen van de formalistische aspecten van een literair werk, maar zich ook bezighoudt met de maatschappelijke context en de schrijver, is het voor de literatuurlessen in het VO zinvol om het over zowel vorm als inhoud als context te hebben.

In zijn proefschrift *Het oog van de meester* (Witte, 2008) doet Theo Witte verslag van zijn onderzoek naar de literaire ontwikkeling bij leerlingen in het havo en vwo. Hij heeft daarbij gekeken naar welke literatuur geschikt is voor deze leerlingen. Dit onderzoek heeft geresulteerd in een instrumentarium waarmee de literaire ontwikkeling kan worden gemeten. Witte onderscheidt zes competentieprofielen in oplopend niveau, van 'belevend' naar 'academisch'. Docenten Nederlands, Fries en Duits kunnen via de website www.lezenvoordelijst.nl het instrumentarium benaderen dat hen kan helpen literatuur te selecteren die past bij verschillende leerlingen. Wat opvalt aan de leeslijst is dat er alleen 'hoge' literatuur in voorkomt en dat er veel ruimte wordt ingenomen door de roman, waardoor het geheel enigszins canoniek aandoet. Het gaat er bij Witte om de leerlingen in stappen naar een hoger niveau te leiden, zodat zij steeds

complexere werken kunnen begrijpen. Het academische leesniveau is in zijn ogen het hoogst haalbare, hetgeen suggereert dat iemand die Mulisch weet te doorgronden het pas echt goed heeft begrepen. Het is de vraag of een dergelijke lineaire ontwikkeling belangrijk is als het doel is om literatuur als bron te gebruiken bij burgerschapsvorming. Het draait bij burgerschap om jouw verhouding tot de ander en het andere, om samenleven (zie paragraaf 2.3). Het is volgens mij heel goed mogelijk om tot inzichten te komen over het samenleven via minder hoogdravende literatuur. Om je te kunnen verplaatsen in de situatie van een ander, moet je je kunnen inleven in het verhaal, moet je kunnen meedenken en -voelen met de personages, moet je je een voorstelling kunnen maken van de situatie. Dat gaat logischerwijs moeilijker als het complexe werken betreft waarbij je eerst moet begrijpen wat er eigenlijk staat voordat je aan inleven toekomt. Over de voorwaarden voor het bereiken van dergelijke leeseffecten schrijf ik verder in paragraaf 2.4.a.

Inmiddels gaan er steeds meer stemmen op om literatuur breed op te vatten als het gaat om educatie en leesbevordering. Zie hiervoor bijvoorbeeld Dick Schram, die het belang inziet van zowel literatuur in de hoogte als in de breedte. (Van Lenteren, 2014)

Het idee om literatuur breed op te vatten binnen het VO vinden we ook terug in Curriculum.nu waar literatuur door het ontwikkelteam Nederlands als volgt wordt gedefinieerd:

Literatuur heeft altijd betrekking op cultureel waardevolle teksten. Literaire teksten bevatten verhalende en/of poëtische eigenschappen, mogelijk gecombineerd met beeld en/of geluid, zowel fictie, literaire non-fictie en poëzie. Literaire teksten hebben waarde als 'tekst' niet alleen door de betekenis, maar ook door de vorm. Daarnaast kan de tekst waarde hebben voor de 'lezer': de tekst kan leerzaam zijn, leidt tot een esthetische ervaring, roept emoties op als verwondering, herkenning of ontroering en leidt tot vervreemding en/of reflectie. Tenslotte bepaalt de maatschappelijke waarde die aan een tekst gehecht wordt mede of iets literatuur is, iets wat voortdurend aan verandering onderhevig is. (Conceptvoorstellen leergebied Nederlands, 2019, p.51)

Literatuur die geschikt is voor literatuur- en burgerschapsonderwijs kunnen we, op basis van het voorafgaande en binnen de kaders van dit onderzoek, opvatten als verhalende of poëtische teksten, in de breedste zin van het woord, waarin een maatschappelijke kwestie aan de orde gesteld wordt, die ruimte laten aan de verbeelding en die uitnodigen tot gesprek, reflectie en morele oordeelsvorming. In de praktijk betekent dit dat leerlingen teksten zullen beschouwen, en dat kunnen naast romans en gedichten ook bijvoorbeeld graphic novels, songteksten of films zijn, waarin een voor hen herkenbaar, nieuw, ander of meervoudig licht geworpen wordt op een bepaald maatschappelijk thema, op een bepaalde situatie vroeger of nu, dichtbij of ver weg en op bepaalde gedragingen.

Voor een goed begrip is het van belang om kennis te hebben van de context waarbinnen het werk tot stand is gekomen: leerlingen zullen zich moeten verdiepen in de achtergrond van de schrijver, de eventuele stroming waartoe deze behoort en ze zullen zich moeten realiseren dat het werk een constructie is waarin een bepaald perspectief op een maatschappelijk thema wordt verwoord en dat de schrijver zich bedient van stijlmiddelen om een boodschap over te brengen. Om tot een eigen oordeel te komen is het wenselijk dat leerlingen zich ook verdiepen in andere perspectieven op hetzelfde thema en hierover kennis vergaren.

2.2 Het belang van kunst- en literatuuronderwijs

In de inleiding gaf ik al aan dat literatuuronderwijs lange tijd een ondergeschoven kindje is geweest en dat daarin nu verandering lijkt te komen. In de conceptvoorstellen van de talen in Curriculum.nu wordt literatuuronderwijs een prominentere rol in de curricula toebedeeld dan op dit moment het geval is en is er al een sterke verbinding met burgerschap zichtbaar. Er wordt belang gehecht aan dialoog en gesprek, aan het verwoorden en delen van ervaringen, aan literatuur als drager van cultuur en venster op de

wereld, aan literatuur die uitnodigt tot reflectie en morele oordeelsvorming. Ook wordt het waardevol geacht om zelf te experimenteren met creatieve vormen van taal. Hoe dit zijn beslag moet krijgen, is aan de scholen zelf.

De samenhang tussen kunst en burgerschap wordt steeds meer onderkend. De idee dat het belangrijk is om deze verbinding ook, juist, in het onderwijs te maken, vindt nu zelfs gehoor binnen de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) waar Andreas Schleicher, tevens hoofd van het PISA (Programme for International Student Assessment), op dit moment een onderzoek leidt naar de ontwikkeling van emotionele en sociale vaardigheden bij de jeugd. In een gesprek met leden van het Britse parlement gaf hij in februari van dit jaar aan dat de kunsten wel eens belangrijker zouden kunnen worden dan wiskunde, omdat het steeds urgenter wordt om te beschikken over eigenschappen als nieuwsgierigheid, leiderschap, doorzettingsvermogen en veerkracht. (George, 2019) Feitenkennis voldoet niet meer, zo zegt hij in een interview met *De Groene Amsterdammer*, het gaat er nu om te leren wat je met al die kennis kunt doen en daarbij zijn sociale en emotionele vaardigheden belangrijk. '[...] het zal steeds vaker gaan over de vraag: kun je werken met mensen die anders zijn dan jij?' (Zonderop, 2019, p.18) Ik veronderstel, net als Schleicher, dat juist daarin de kunsten en daarbinnen de literatuur een bijzondere, unieke bijdrage kunnen leveren.

Wat is dat dan precies, het belang van kunst- en literatuuronderwijs voor de jongeren van nu en voor (hun bijdrage aan) onze samenleving? Wat kunnen kunst en literatuur ons aanreiken dat door andere vakken niet kan worden aangereikt? In de inleiding van dit hoofdstuk heb ik, in iets andere bewoordingen, aangegeven dat mij voornamelijk de vraag interesseert hoe we leerlingen kunnen begeleiden bij het bepalen van hun positie jegens de ander en het andere, hoe we hen kunnen laten nadenken over wat het betekent om *samen te leven*. Evenals Schleicher denk ik dat het, voor het goed kunnen functioneren in onze pluriforme samenleving, belangrijk is om je te kunnen verhouden tot anderen en andersdenkenden. Elliott Eisner, Martha Nussbaum en Gert Biesta bespreken in hun werk de meerwaarde van kunst- en literatuuronderwijs voor een democratische samenleving en reageren daarmee op het individualisme, het rendementsdenken en de vermeende maakbaarheid die tegenwoordig onze samenleving kenmerken en die daar, zo meen ik, zelfs een bedreiging voor vormen.

Elliott Eisner pleit voor een prominente plek van de kunsten in het onderwijs en een schoolcultuur waarin meer ruimte is voor onderzoek, verrassing en verbeelding. Meetbaarheid en doelgerichtheid zijn hieraan wat hem, en mij, betreft ondergeschikt. Hij heeft tien lessen geformuleerd waarin hij aangeeft wat de kunsten ons te bieden hebben wat andere vakgebieden ons niet kunnen bieden. Ik noem de lessen waarin ik de mogelijkheden van literatuuronderwijs herken. Eisner stelt dat kunst ons leert om tot een afgewogen oordeel komen, dat problemen meer dan één oplossing kunnen hebben en vragen meer dan één antwoord, dat er meer dan één manier is om de wereld te bekijken en interpreteren en dat complexe vormen van probleem oplossen zelden op één, vaststaand doel gericht zijn, maar veranderen door de omstandigheden en de mogelijkheden die zich aandienen. (Eisner, 2002, p.70-92) Stuk voor stuk zaken die, daar ben ik van overtuigd, van essentieel belang zijn voor een wereld waarin we prettig kunnen samenleven. En daar, dat gaf ik hierboven al aan, gaat het wat mij betreft om. Door te lezen over andere werkelijkheden en andere opvattingen wordt ons voorstellingsvermogen en onze creativiteit aangesproken. Om nog maar eens Thijs Lijster te citeren: '[...] verbeelding is nodig om de wereld anders te kunnen denken'. (Lijster, 2019, p.234) De wereld anders denken is nodig om nieuwe mogelijkheden te ontdekken, nieuwe oplossingen te bedenken en nieuwe relaties aan te kunnen gaan. En dat is belangrijk in de huidige samenleving die gekenmerkt wordt door globalisering, pluriformiteit en klimaatverandering.

Een vergelijkbaar en eveneens overtuigend pleidooi voor kunst- en literatuuronderwijs vinden we in Martha Nussbaums *Niet voor de winst: waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft* (Nussbaum, 2010). Zij stelt dat we in elke samenleving mensen aantreffen 'die bereid zijn om met anderen samen te leven op basis van wederzijds respect en wederkerigheid, en mensen die de troost van de overheersing nastreven'. (2010, p.49) Ze vraagt zich af hoe we ervoor kunnen zorgen om meer burgers van de eerste soort voort te brengen en ziet hierbij een wezenlijke rol weggelegd voor de kunsteducatie. Wat is dan volgens Nussbaum de rol die onderwijs in literatuur en andere vormen van kunst hierbij kan spelen? Net als Andreas Schleicher en Elliott Eisner is zij van mening dat er meer nodig is dan feitenkennis alleen. 'Louter en alleen op basis van feitenkennis en logica kunnen burgers niet goed omgaan met de complexe wereld die hen omgeeft. De derde vaardigheid van de burger, nauw verwant met de eerste twee, zouden we narratieve verbeelding kunnen noemen.' (2010, p.130) Met narratieve vaardigheid bedoelt Nussbaum de vaardigheid je te verplaatsen in de situatie, de emoties en het gedrag van een ander. Het aanleren van deze vaardigheid moet grotendeels plaatshebben binnen het gezin, maar onderwijsinstellingen kunnen een belangrijke rol vervullen door de geesteswetenschappen en kunsten een prominente plek in het curriculum te geven. Want 'leren om een ander mens niet als ding te zien, maar als een volwaardig persoon is niet iets wat vanzelf gebeurt.' (2010, p.130) Nussbaum baseert zich op Donald Winnicott als ze zegt dat voor een jong kind spel, kinderliedjes en -verhaaltjes belangrijk zijn voor het leren verplaatsen in de situatie van een ander. Dit belang van spel en verhalen blijft bestaan voor jongeren en volwassenen en hierbij speelt kunst een cruciale rol. Kunst doet namelijk verwonderen en laat verbeelden en kan op deze manier gezien worden als een verlengstuk van de kinderspelletjes en -verhalen. Kunst voedt het inlevingsvermogen en breidt het uit. Scholen zouden er goed aan doen deze rol van de kunst niet te negeren of onderdrukken, zoals wel vaak het geval is. Nussbaum geeft een aantal voorwaarden aan. De eerste is dat kunstonderwijs discipline en ambitie vereist om ervoor te zorgen dat leerlingen hun capaciteiten voor empathie en expressie ten volle benutten en uitbreiden. De tweede is dat we bronnen zodanig selecteren dat we rekening houden met 'vermoedelijke blinde vlekken' van leerlingen die in een bepaalde cultuur en samenleving zijn grootgebracht. Met blinde vlekken worden bedoeld groepen binnen en buiten de eigen cultuur die een extra groot risico lopen om op domme en stompzinnige wijze behandeld te worden. 'We kunnen kunstwerken (of die nu literair, muzikaal of theateraal zijn) kiezen die een kritische blik op dergelijke stompzinnigheid bevorderen en de leerlingen aanzetten tot het ontwikkelen van een adequatere visie op het ongeziene.' (2010, p.144) Een derde voorwaarde is dat het onderwijs in de kunsten en geesteswetenschappen aangepast moet zijn aan de leeftijd en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen en, de vierde en vijfde voorwaarde, dit onderwijs dient de leerlingen in contact te brengen met kwesties die raken aan geslacht, ras, etniciteit en ervaringen met en begrip voor andere culturen en het dient verbonden te zijn aan lessen in wereldburgerschap. Ze vat het als volgt samen: '[...] op scholen en universiteiten is de rol van de kunsten tweeledig. Kunst stimuleert de capaciteit voor spel en empathie in het algemeen, en richt zich op bepaalde culturele blinde vlekken.' (2010, p.146) Voor de eerste rol zouden we werken moeten kiezen die in tijd en plaats ver van de leerling afstaan, voor de tweede rol werken die meer toegespitst zijn op maatschappelijk ongemak. Voorts stelt ze dat we 'om stabiel verbonden te zijn met democratische waarden,' we een 'normatieve zienswijze' nodig hebben over de manier waarop mensen met elkaar behoren om te gaan. Ook hierom is een zorgvuldige selectie van kunstwerken vereist. Gebruik van kunstwerken die geen uiting geven aan democratische waarden kan, dat is in de recente geschiedenis gebleken, het tegengestelde effect bewerkstelligen van wat we beogen, aldus Nussbaum. Zij pleit voor een socratische aanpak: gesprekken in kleine groepen. 'Het is nauwelijks mogelijk om de intellectuele stellingname van iemand anders met respect te behandelen als je niet op zijn minst probeert te zien wat diens kijk op het leven is en uit welke levenservaringen die voortkomt.' (2010, p.148) En ze beschouwt het plezier dat kunstbeleving verschaft

van wezenlijk belang voor het bieden van waarneming en hoop. Als je kijkt of luistert naar iets moois is het namelijk moeilijk om angst en afkeer vol te houden.

Tenslotte wijst Nussbaum er op dat de kunsten ook voor de zakelijke cultuur van essentieel belang is. Om te kunnen innoveren heb je een flexibele, open en creatieve geest nodig. 'Literatuur en de beeldende kunsten bevorderen dergelijke capaciteiten.' (2010, p.151)

Nussbaums pamflet is een reactie op en keert zich tegen het huidige onderwijs gericht op economisch rendement en het denken in termen van meetbaarheid en resultaatgerichtheid. Het is een aansprekend en gloedvol pleidooi waarin ik mijn eigen opvattingen terugzie, behalve op één punt: ze gaat in haar voorstel voor een normatieve aanpak erg ver. Als vertegenwoordigster van de traditionele stroming binnen de Liberal Arts heeft ze vooral aandacht voor het zogenaamde 'Core Curriculum'. Dit curriculum is in het begin van de vorige eeuw ontwikkeld door de Columbia University en schrijft een raamwerk voor gebaseerd op betekenisvolle 'grote werken'. Het raamwerk is betwist, omdat het een eenzijdig perspectief zou bieden: westers, blank en mannelijk. Het is de vraag of een meervoudig perspectief en dus ook het gebruik van controversiële werken niet een completer en eerlijker beeld zou geven van wat zich in de maatschappij voordoet. Waarom niet daarover met elkaar in gesprek gaan? Want juist daar waar het schuurt komt het aan op morele oordeelsvorming en het bepalen van de eigen positie jegens de ander en het andere. En voedt een dergelijke selectie niet juist de blinde vlekken waar Nussbaum zelf voor waarschuwt? Ik denk dat hierin juist de rol van het onderwijs prominent wordt: niet de controversie weghouden van de leerling, deze is immers onderdeel van de samenleving en ook hiertoe moeten leerlingen zich leren verhouden, maar juist de controversie bespreken en wijzen op de mogelijke gevaren van bepaalde opvattingen. Niet op een bevoogdende of moraliserende manier, maar wel in termen van oorzaak en gevolg. Leerlingen moeten te allen tijde de ruimte voelen en krijgen om een eigen positie in te nemen. Een docent kan hooguit de eigen waarden uitspreken en voorleven, maar niet opleggen.

Over deze rol van de docent spreekt Gert Biesta in zijn 'wereldgericht onderwijs'. Hij ziet het als opdracht voor pedagogen om bij kinderen en jongeren een verlangen op te wekken om 'op een volwassen manier in de wereld te willen bestaan'. Hij bedoelt daarmee dat we hen helpen die keuzes te maken die niet alleen tegemoet komen aan hun eigen wensen en verlangens, maar die ook goed zijn voor de ander, voor de wereld. En dat is juist wat mij aanspreekt in zijn ideeën. Het gaat volgens Biesta niet om de persoonlijke ontwikkeling zonder meer, het gaat altijd om de relatie tot de ander en het andere. Persoonsvorming is daarom niet hetzelfde als dat wat Biesta 'subjectificatie' noemt. Bij dat laatste gaat het erom wat het betekent om als subject te bestaan in, met en in dialoog met de wereld, zowel de materiële als de sociale. Het gaat er in dit wereldgerichte onderwijs niet om *wie* we zijn, maar om *hoe* we zijn. Dit onderwijs heeft de opdracht om het kind in dialoog te brengen met de wereld en daarbij is er iemand nodig die toont wat goed, belangrijk of betekenisvol is om aandacht aan te schenken: de docent als richtinggever. Kunst is volgens Biesta een voortdurende poging om te ontdekken wat het betekent om in dialoog met de wereld te zijn, de kunsten bieden daarin unieke mogelijkheden en dat is waarom kunst- en literatuuronderwijs van essentieel belang is. Kunsten tonen ons andere werkelijkheden en bieden mogelijkheden voor het uitdrukken van de eigen stem. Volgens Biesta moet kunstonderwijs niet alleen het uitdrukken zelf mogelijk maken, maar moeten er ook altijd lastige vragen gesteld worden over de kwaliteit van dat wat wordt uitgedrukt. 'Kunst is niet de brug naar de wereld, maar de manier waarop de wereld met ons in gesprek kan (wil?) komen, als we tenminste de kunst toestaan om haar educatieve werk te doen, als we tenminste door kunst onderwezen willen worden.' (Biesta, 2019, slide 12) Ik denk dat we door kunst kunnen denken en ook anders kunnen denken. Ik denk ook dat het de docent is die kunst aanreikt waardoor er een andere wereld getoond wordt, er met een andere blik gekeken kan worden en een dialoog op gang gebracht kan worden. Net als Biesta denk ik dat de docent naast

richtinggever ook iemand moet zijn die bevraagt en daarmee de leerling helpt kritisch te reflecteren op zijn eigen ideeën en handelingen.

We zijn hierboven gewezen op de mogelijkheden die kunst en kunstonderwijs bieden bij het leren omgaan met en het je leren verhouden tot de ander en het andere. Door de kracht van narratieve verbeelding kunnen we kennismaken met de ander in een andere werkelijkheid. Beter dan alleen via feitelijke berichtgeving worden we in staat gesteld ons in te leven in de ander. We leren over andere contexten waarin andere mogelijkheden en opvattingen denkbaar zijn, wat kan leiden tot meer begrip voor andere manieren van denken en doen. Een docent kan leerlingen richten naar verhalen die deze andere werkelijkheden tot leven wekken. Op deze manier kan een leerling in gesprek raken met de wereld en zijn eigen positie in die wereld bepalen.

De verbinding met burgerschapsonderwijs, waarin het ook gaat over jij en de ander, over de plek die je inneemt, die je wilt en kunt innemen in de samenleving, lijkt daarom een logische. Over burgerschap in het onderwijs ga ik in de derde paragraaf verder, daarbij zoom ik in op de rol van taal en literatuur bij het ontwikkelen van burgerschapscompetenties.

2.3 Wat is burgerschap?

Burgerschap is een *hot topic* in het educatieve discours van dit moment. Het past binnen de toenemende belangstelling voor de morele en maatschappelijke aspecten van opvoeding en onderwijs. Maar wat verstaan we nou eigenlijk onder burgerschap? En hoe past dit precies binnen het VO? Wat zeggen pedagogen en filosofen over burgerschap? En hoe vinden we deze ideeën terug in actueel beleid? Daarover gaat deze paragraaf.

2.3.a. Pedagogen en filosofen over burgerschap en burgerschapsonderwijs

In het westerse denken over burgerschap wordt altijd bedoeld op democratisch burgerschap. Democratische waarden vormen de basis voor onze samenleving. De vraag is steeds hoe het onderwijs kinderen en jongeren kan laten groeien als democratisch burger. In de vorige paragrafen heb ik duidelijk gemaakt dat het mij gaat om het leren je te verhouden tot de ander en het andere, om te leren *samenleven*. In een democratie draait het om het op een vreedzame manier samenleven met andersgestemden. Hoe begeleiden wij onze leerlingen daarbij? In deze paragraaf bespreek ik de opvattingen van pedagogen en filosofen die zich hebben gebogen over dit democratisch burgerschap en de rol van het onderwijs bij de vorming van democratische burgers. Ik verken het begrip burgerschap ook in relatie tot veel gebezigde termen als socialisatie, persoonsvorming en *Bildung*.

De idee dat, enerzijds, scholen een bijdrage hebben te leveren aan de democratie en dat, anderzijds, opvoeding en onderwijs op democratische wijze zouden moeten worden vormgegeven, komt voor het eerst tot uitdrukking in het werk John Dewey (1859-1952). Hij wordt beschouwd als 'één van de aartsvaders van democratische, participatieve opvoeding'. (Berding, 2010, p.193) Dewey ziet, zo schrijft hij in *De democratische opvatting van opvoeding en onderwijs* (1916 [2010]), de democratie als 'meer dan een regeringsvorm; zij is in de eerste plaats een vorm van samen-leven, van samengevoegde en gecommuniceerde ervaring'. (2010, p.200) Het is belangrijk dat mensen vrij zijn om hun ervaringen te delen en dat iedereen kan participeren aan het goede leven. Het type opvoeding dat hierbij past, is het type dat 'aan individuen een persoonlijk belang verschaft in sociale relaties en sturing en de mentale gewoonten die leiden tot ordelijke maatschappelijke veranderingen.' (2010, p.211) In 1923 schreef hij *De maatschappelijke opdracht van opvoeding en onderwijs* dat gaat over burgerschapsonderwijs (1923 [2010]). Een goed burger neemt volgens Dewey volop deel aan de maatschappij, maar moet daar wel door de school op voorbereid zijn. De school moet niet alleen gericht zijn op kennis van de staatsinrichting, docenten moeten ook de moed hebben om ingewikkelde maatschappelijke vraagstukken

te behandelen en aandacht besteden aan de krachten die de politiek aandrijven, zoals het bedrijfsleven. Een vergelijkbare opvatting over opvoeding en onderwijs zien we bijvoorbeeld bij Micha de Winter, die evenals Dewey en ook Biesta stelt dat hiermee een samenlevingsbelang gemoeid is. Hij legt in zijn inaugurele rede (De Winter, 2000) de nadruk op de participatiepedagogiek, waarbij de jongere als volwaardig en medeverantwoordelijk partner wordt beschouwd bij het zoeken naar oplossingen van maatschappelijke problemen en de docent de rol van 'voorlezer' wordt toebedeeld.

Dewey hecht grote waarde aan de menselijke ervaring. In *Creatieve democratie – de taak die voor ons ligt* (1939) [2010] schrijft hij: 'Democratie is het geloof dat het proces van de ervaring belangrijker is dan enig specifiek behaald resultaat, zodat de behaalde resultaten uiteindelijk alleen van waarde zijn als ze worden gebruikt om het lopende proces te verrijken en te ordenen.' (2010, p.224) Hierin herkennen we Elliot Eisners pleidooi voor een schoolcultuur waarin proces gesteld wordt boven resultaat en waarden boven meten. Andersom verwijst de term 'creatieve' in Deweys titel naar een mogelijk verband met de kunsten. 'Ervaring' is dus het kernbegrip in Deweys pedagogiek en filosofie. 'Met deze term wijst Dewey erop dat organismen in een voortdurend proces gewikkeld zijn van handelen en het ondergaan van gevolgen of consequenties van dat handelen' (2010, p.18). Wat uniek is aan deze opvatting is dat de ervaring zowel de actie van het individu als het ondergaan van de reactie van de ander, van de wereld omvat. Het onderstreept onze relaties, onze gezamenlijkheid en deelname in het grotere geheel. In *Het kind en het curriculum* (1902 [2010]) verwoordt Dewey zijn theorie van de menselijke ervaring: het kind en de wereld zijn beide onderdeel van dezelfde realiteit, het zijn geen gescheiden grootheden die we kunstmatig met elkaar in contact moeten brengen. (2010, p.141) Ervaringsgericht onderwijs volgens Dewey is gericht op vernieuwing en verrijking van de dagelijkse ervaring, door middel van open dialoog, experiment en verbeelding. Doel is om de leefwereld van leerlingen stelselmatig te vergroten en verrijken door vanzelfsprekendheden en houdingen te onderbreken en bevragen. Noch het kind staat centraal in zijn pedagogiek, noch de leerinhoud; het gaat het om de interactie tussen beide. 'Het is de leraar die bemiddelt tussen het kind en de cultuur die in de leerinhouden belichaamd is.' (2010, p.141)

Het huidige onderwijs is, ik noemde het al eerder, voornamelijk gericht op het ontwikkelen van (taal)technische vaardigheden. Het delen van ervaringen, het invoelen van ervaringen van anderen, het experimenteren en nieuwe dingen ervaren, het daarover in gesprek gaan en reflecteren op de eigen houding en overtuigingen: het zijn tot dusver veelal ondergeschoven kindjes op een traditionele havo/vwo school als de mijne. Ik deel de opvatting van Dewey dat een school juist hierop gericht zou moeten zijn. Als burgerschap gaat over democratie, en dat is het geval, dan past een democratische, participatieve opvoeding zoals Dewey die voorstelt daarbij. De docentrol die hoort bij dit type onderwijs is die van iemand die bevraagt en onderbreekt, die voorleeft en aanreikt.

We zagen dit al in het wereldgerichte – dus ook niet leerinhoud- of kindgerichte – onderwijs volgens Gert Biesta. Hij is in ruime mate schatplichtig aan Dewey en promoveerde in 1992 op zijn werk. Ook volgens Biesta is de school een plek waar leerlingen op een veilige manier kunnen oefenen in democratie. En ook voor Biesta is de rol van de onderwijzer die van 'onderbreker' en richtinggever. Hij is het die bij de leerling een verlangen dient op te wekken om 'op een volwassen manier in de wereld te willen bestaan' (zie ook paragraaf 2.2). In een gesprek tussen studenten en docenten van de Master Kunsteducatie en Gert Biesta op 6 mei jongstleden gaf hij aan om die reden de voorkeur te geven aan de term *Erziehung* (letterlijk 'onderwijzen') boven de nu opnieuw populaire term *Bildung*, die vaak wordt gekoppeld aan burgerschap. Binnen het begrip *Bildung*, zoals voorgesteld door Wilhelm von Humboldt, wordt verondersteld dat iemand zichzelf vormt aan de hand van klassieke idealen. Die invulling van het begrip voldoet niet meer in onze tijd. Joep Dohmen stelt daarom een eigentijds begrip van *Bildung* voor dat hij 'begeleide zelfvorming' noemt. (Dohmen, 2016) Tegenwoordig ligt de nadruk volgens hem op zowel innerlijke vrijheid als op de ontwikkeling van empathie en het aangaan van verbindingen. Volgens Dohmen moeten

jonge mensen leren beseffen dat ze hun eigen leven zelf moeten begrijpen en vormgeven en daartoe moeten zij hun geest ontwikkelen: zelf nadenken, zelf oordelen en zelf een goed verhaal maken. Zij moeten oefenen, zich inspannen, moeite doen en tegenslagen overwinnen. Motivatie is de basis (hoe te focussen en goede keuzes maken) en empathie is belangrijk (wat betekenen ik voor anderen en zij voor mij?). Eigentijdse Bildung heeft volgens Dohmen een maatschappelijke urgentie, want 'zonder begeleide zelfvorming riskeren we een samenleving van zelfgenoegzame hedonisten, narcisten en slachtoffers.' (Dohmen, 2016)

Maar volgens Biesta gaat het niet om zelfvorming, maar om vorming door dialoog met de wereld. En voor die dialoog is dus iemand nodig die richting geeft, die vragen stelt, die ergens op wijst dat door de leerling nog niet opgemerkt wordt, die *onderwijst*. Dat zou in Dohmens termen de begeleider genoemd kunnen worden. Het verschil zit hem in de nadruk op het 'zelf' bij Dohmen en de nadruk op het 'onderwijs' bij Biesta. Hij wijst er wel op dat onderwijzen een risicovolle onderneming is. (Biesta, 2015) De leerling is vrij om er wel of niet voor te kiezen onderwezen te worden. In dat opzicht is 'subjectwording' iets wat gebeurt en niet iets wat iemand doet. De docent schept met zijn onderwijzen voorwaarden en ruimte waarin kinderen subject kunnen worden, ieder op hun eigen manier.

In *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (2012a [2010]) stelt Biesta dat de vraag naar wat goed onderwijs is vrijwel helemaal is verdwenen. Onderwijzen impliceert een relatie. Maar het onderwijs van nu is volgens hem voornamelijk gericht op effectiviteit en efficiëntie van processen. Morele vragen zijn verdrongen door financiële en bureaucratische overwegingen. Vermarkt individualisme en centrale controle zijn merkbaar: ouders en leerlingen worden benaderd als klant en de school als leverancier. Hoe past burgerschap daar in? Hoe kunnen we leerlingen richten naar het gemeenschappelijk belang in plaats van het eigen belang, als de boodschap steeds is dat er, snelle, resultaten geboekt moeten worden en dat zij dat zelf in de hand hebben en waar moeten maken?

Volgens Biesta moet onderwijs een mix zijn tussen kwalificatie (kortweg kennis en vaardigheden), socialisatie en subjectificatie. Socialisatie (waarbij het gaat om tradities en praktijken, om maatschappelijke codes, wetten en regels) wordt vaak gelijkgesteld aan burgerschap, maar is dat volgens Biesta niet. In het genoemde gesprek gaf hij aan dat burgerschap wat hem betreft gaat om de vraag hoe de eigen vrijheid zich verhoudt tot de vrijheid van de ander. Vrijheid, zo zei hij in navolging van Sartre, is een lust en een last. De democratie vraagt van ons volwassenheid, verantwoordelijkheid en zelfbegrenzing. Subjectificatie vormt wat Biesta betreft het hart van het onderwijs. Het gaat om de vrijheid van handelen vanuit een focuspunt, maar dat kan alleen in de wereld en alleen als je wegwijst bent (socialisatie) en als je iets kunt (kwalificatie). Andersom zijn kwalificatie zonder vrijheid en socialisatie zonder verantwoordelijkheid zinloos.

Volgens Biesta is de overheid voornamelijk socialiserend bezig, terwijl er ruimte nodig is voor eigenheid, eigen verantwoordelijkheid, anders zijn, voor pluriformiteit en de niet politiek-correcte stem. Ook biedt de school weinig gelegenheid om 'burger' te zijn, want wie beïnvloedt de inhoud van het curriculum? Inclusie ziet hij als een ander probleem: wie bepaalt wie mee mag doen en betekent dat ook werkelijk meedoen? Noodzakelijk is volgens Biesta de openheid naar democratische ervaringen en praktijken 'van buiten'. Het draait volgens hem steeds om de verbinding tussen opvoeding en vrijheid. Hij is, en ik ben dat ook, voorstander van een 'deliberatieve democratie' zoals Dewey die ook voorstelde en houdt een pleidooi voor kleine groepen en scholen waarin dat mogelijk is.

In democratisch (burgerschaps)onderwijs zou de stem van de leerling dus duidelijk moeten klinken, zou de leerling (ook) gericht moeten worden naar het samenlevingsbelang, zou er ruimte moeten zijn voor dialoog en ervaring en zou de docent moeten tonen en bevragen.

Hoe vinden we deze opvattingen over democratisch burgerschap in het huidige onderwijs en onderwijsbeleid terug? En hoe komen we tot effectief burgerschapsonderwijs? In twee recente

onderzoeken wordt de stand van zaken in het huidige burgerschapsonderwijs onder de loep genomen en worden voorstellen voor verbetering gedaan: de onderzoeken van Wiel Veugelers en Bram Eidhof. In de volgende paragraaf benoem ik de voor dit onderzoek belangrijkste bevindingen.

2.3.b Actuele ideeën over burgerschapsonderwijs

Wiel Veugelers publiceerde veel over burgerschap, waaronder in 2015 *Burgerschapsvorming in het Nederlands Onderwijs*. (Veugelers, 2015) Hij onderscheidt drie typen burgerschap en daarvan afgeleid burgerschapsvorming en geeft aan dat het kritisch-democratische type het meest door leerkrachten, inclusief mijzelf, wordt nagestreefd. Hierbij gaat het om het leren samenleven, om diversiteit en om actieve kritische participatie in dialoog. Het sluit aan bij wat Dewey en Biesta voor ogen staat. Hij geeft aan dat de ontwikkeling van sociale betrokkenheid in het Nederlandse onderwijs meer aandacht mag krijgen, door onder meer verschillende sociale en culturele groepen te verbinden (hij wijst op het belang van *bonding én bridging*), door de school te benutten als oefenplaats voor burgerschap en door democratie te bevorderen. Deze laatste twee aspecten kennen we van zowel Dewey als Biesta als De Winter. Vooralsnog is actieve leerlingparticipatie, als die er al is in een school, vooral te vinden bij kwesties die raken aan de schoolorganisatie en -cultuur. Dit zou ook bij de totstandkoming van het curriculum ingezet moeten worden. En ook volgens Veugelers zijn 'reflectieve, dialogische en democratische leerprocessen nodig' bij democratische burgerschapsvorming. (2015, p.7) Hij pleit er voor om burgerschapsvorming niet te beperken tot projecten en het cognitieve. Wat betreft het eerste aspect stelt hij dat burgerschapsvormende activiteiten heel goed passen in bestaande schoolvakken. Ten aanzien van het tweede aspect stelt hij dat kennis en vaardigheden essentieel zijn, maar attitudes het meest relevant. 'Terughoudendheid in het beoordelen van waarden en attitudes is een groot goed vanuit een open, binnen democratische grenzen plaatsvindende dialoog tussen mensen. Met brede kennis en vanuit meerdere perspectieven, en met hoog ontwikkelde burgerschapscompetenties kunnen leerlingen eigen attitudes ontwikkelen. De school kan daarbij bepaalde oriëntaties nastreven, maar dient vanuit een democratisch oogpunt ruimte te laten voor een eigen persoonlijke articulatie van waarden en attitudes.' (2015, p.7)

Bij burgerschapsvorming gaat het dus ook volgens Veugelers om meer dan kennisoverdracht en het ontwikkelen van vaardigheden. Het gaat om vorming, het woord zegt het al. 'Juist het vormende element is betekenisvol voor de persoon en de samenleving. Hier ligt een belangrijke taak voor het onderwijs.' (2015, p.8) Hiermee sluit hij aan bij de eerder besproken opvattingen over democratisch onderwijs. Het idee om reflectie en dialoog onderdeel te laten zijn van bestaande schoolvakken en om leerlingen medeverantwoordelijk te laten zijn voor de invulling van de lessen juich ik toe en evenals Veugelers vind ik terughoudendheid in het beoordelen van waarden en houdingen op zijn plaats.

In zijn proefschrift over democratisch burgerschapsonderwijs (Eidhof, 2015) stelt Bram Eidhof dat mensen niet vanzelf democratisch zijn, maar dat democratische competenties dienen te worden ontwikkeld. Burgerschapsonderwijs is daarvoor een belangrijke manier. In dit proefschrift zoekt hij naar generieke factoren voor effectief burgerschapsonderwijs. Eidhof geeft een aantal redenen waarom burgerschapsvorming een plek binnen het onderwijs verdient. Eén ervan is dat onderwijs per definitie niet waardenneutraal is. Daarnaast ziet ook hij de school als oefenplaats voor de democratie, ook omdat de school doorgaans een grotere diversiteit kent dan de vriendenkring en de familie.

Uit eerder onderzoek was al gebleken dat onderwijs waarin veel plek wordt ingeruimd voor het behandelen van maatschappelijke thema's zorgt voor meer maatschappelijke kennis bij leerlingen. En dat een veilig en open klassenklimaat waarin vanuit verschillende perspectieven over controversiële onderwerpen wordt gesproken, zorgt voor een sterkere ontwikkeling van politieke betrokkenheid en burgerschapskennis, -vaardigheden, -houdingen en -reflectie.

De voor dit onderzoek interessantste bevinding van Eidhof is dat er een sterke relatie bestaat tussen taalvaardigheid en burgerschapscompetenties. Taal speelt namelijk een centrale rol in processen van betekenisgeving (kunnen beschrijven) en in hoe individuen zich verhouden tot de wereld (kunnen reflecteren op eigen ervaringen en het ontwikkelen van een met anderen gedeeld perspectief op de werkelijkheid). Daarnaast toont hij aan dat het lezen van literaire fictie en het ervaren van een hoge mate van betrokkenheid tijdens het lezen van fictie het empathisch vermogen kan verhogen. Empathie hangt samen met prosociaal en coöperatief gedrag en dat zijn belangrijke voorwaarden voor burgerschapsgedrag (2015, p.153). Taalvaardigheid stelt mensen daarnaast in staat om te overtuigen, te betrekken en politiek te organiseren.

Taal hangt in het bijzonder sterk samen met burgerschapshoudingen en -kennis. In tegenstelling tot wat eerdere literatuur suggereert hangen burgerschapscompetenties niet of zwak samen met andere cognitieve vaardigheden, zoals intelligentie of wiskundig vermogen. [...] Deze inzichten zijn vooral van belang voor de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs en het gewicht dat aan de verschillende vakken in het curriculum wordt toegekend. (2015, p.153-154)

Met dit onderzoek naar effectief burgerschapsonderwijs toont ook Eidhof het belang aan van taal- en literatuuronderwijs. We zien hier bewezen wat logisch leek aan het einde van paragraaf 2.2: de verbinding tussen literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs is betekenisvol. Daarnaast geeft hij aan dat het aannemelijk is dat de effectiviteit van burgerschapsonderwijs toeneemt wanneer het door alle docenten in het curriculum wordt geïntegreerd.

Eidhof reikt met zijn proefschrift mogelijkheden aan voor een inhoudelijk kompas voor burgerschapsonderwijs dat scholen faciliteert om een richting te kiezen door verschillende perspectieven op burgerschap uit te werken. Dit zou bij kunnen dragen aan een systematische en planmatige implementatie door scholen.

Dat die bijdrage zinvol zou kunnen zijn, blijkt uit het feit dat er nu nog vrijwel nergens sprake is van een systematische en planmatige implementatie van burgerschapsonderwijs op scholen. Dit is de reden geweest om het beleid ten aanzien van burgerschapsonderwijs opnieuw tegen het licht te houden. In de inleiding sprak ik al over het nieuwe wetsvoorstel (p.10) en Curriculum.nu (p.10-11). Ik ga hieronder kort in op de manier waarop de hierboven besproken ideeën terug te vinden zijn. De opvattingen over democratisch onderwijs van Dewey, De Winter en Biesta komen heel duidelijk naar voren in de visie op het leergebied burgerschap van Curriculum.nu. Nadenken over de betekenis van de basiswaarden van onze democratische rechtsstaat en jezelf daartoe leren verhouden, ziet het ontwikkelteam burgerschap als formele taak van burgerschapsonderwijs. En ook volgens het ontwikkelteam vormt de school een oefenplaats voor democratie en diversiteit en voor het omgaan met maatschappelijke vraagstukken. Dialoog, debat en deelname aan besluitvormingsprocessen nemen hierbij een belangrijke plek in. De grondslag voor de visie vormt de deliberatieve opvatting van democratie (cf. Dewey), omdat deze opvatting zich het best laat vertalen naar pedagogische praktijken.

Opgevat als beraad (deliberatie) over wat goed en waar is, daagt burgerschapsvorming kinderen en jongeren uit om na te denken over en te reflecteren op zaken die zich voordoen in de maatschappij en/of hun leefomgeving, zich uit te spreken, zelfstandig en samen oordelen te vellen en zich daarbij actief te verplaatsen in standpunten en gevoelens van anderen, waaronder minderheden. (Conceptvoorstellen leergebied burgerschap, 2019, p.5)

Evenals Biesta wijst het ontwikkelteam op de notie van vrijheid die verantwoordelijkheid met zich meebrengt.

Democratie is een manier om vrijheid te organiseren en op een vreedzame wijze om te gaan met conflicterende opvattingen. Gelijkheid voor de wet is daarvoor een voorwaarde, en maakt gelijkwaardige omgang tussen mensen mogelijk. Daarbinnen vormt solidariteit de basis voor de relaties tussen mens, medemens, overheid en leefomgeving. Diversiteit is gebaseerd op de vrijheid om een eigen identiteit te hebben en/of te ontwikkelen. De gelijkheid tussen burgers is gegarandeerd bij wet, gelijkwaardigheid ontstaat in de interactie tussen mensen. Een vrije samenleving vraagt van burgers dat zij verantwoordelijkheid nemen om afwegingen te kunnen maken tussen de eigen opvattingen en meer collectieve belangen op alle schaalniveaus. (Conceptvoorstellen leergebied burgerschap, 2019, p.6)

We zagen in de inleiding al dat zowel de overheid als het ontwikkelteam van Curriculum.nu burgerschap niet als een apart vak in het curriculum beschouwen, maar dat burgerschap iets is dat verweven zou moeten zijn in de hele schoolcultuur, zoals ook Eidhof voorstelt. Op mijn eigen school is dat, net zoals op veel andere scholen, nog niet de kwestie. Wat er wel aan burgerschap te herkennen is in het huidige onderwijs op het RvEC en in de ambities van de school, beschrijf ik in hoofdstuk 4 waarin het empirische deel van dit onderzoek centraal staat.

In onderstaande paragraaf verwoord ik hoe ik denk vanuit het literatuuronderwijs en in samenhang met andere vakken bij te kunnen dragen aan burgerschapsvorming op mijn school en mogelijk daarbuiten.

2.4 Hoe kan literatuuronderwijs bijdragen aan de vorming van democratische burgers?

In deze laatste paragraaf verken ik de mogelijkheden om te komen tot een betekenisvolle verbinding tussen literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs. Waar het in de vorige paragrafen ging om de onderliggende opvattingen en theorieën en er nog geen antwoord is gegeven op de vraag hoe het onderwijs er dan uit zou kunnen komen te zien, formuleer ik hier een antwoord in de vorm van richtlijnen die volgens mij ten grondslag moeten liggen aan didactiek die op succesvolle wijze beide domeinen wil verenigen. Daaraan vooraf ga ik in op eerder onderzoek naar de effecten van lezen en zoek ik inspiratie bij anderen die ook een vorm van leren door literatuur voorstellen.

2.4.a. Onderzoek naar de effecten van lezen

In paragraaf 3a ben ik ingegaan op het proefschrift van Eidhof waarin duidelijk wordt dat taal(vaardigheid) en in het bijzonder het lezen van literaire fictie, een belangrijke rol speelt bij het ontwikkelen van burgerschapscompetenties. Stichting Lezen heeft in hun vorig jaar verschenen publicatie *Boek en burgerschap* (Instituut voor Publieke Waarden, 2018) dit onderzoek aangegrepen om verder te verkennen hoe de verbinding tussen literatuur en burgerschap gestalte kan krijgen (zie paragraaf 2.4.b). Een jaar eerder publiceerde dezelfde Stichting *Wat doet het boek?* (Stichting Lezen, 2017). De uitkomsten van dit onderzoek zijn ook terug te vinden in het pas verschenen *De impact van het boek* (Blueyard, 2019). Hierin wordt de impact van lezen in vier domeinen beschreven: burgerschap, werknemerschap, gezondheid en zingeving. Voor dit onderzoek is het eerste domein interessant. In de publicatie worden de uitkomsten van verschillende onderzoeken bij elkaar gebracht. Omdat de bevindingen ten aanzien van de effecten van lezen op burgerschap overeenkomen met de bevindingen van Stichting Lezen, volsta ik hier met deze verwijzing.

In paragraaf 2.2 ben ik ingegaan op opvattingen over (het belang van) literatuuronderwijs. Daarin werd al sterk geanticipeerd op de mogelijke verbinding met burgerschap. In deze deelparagraaf beschrijf ik wat onderzoek in dit kader heeft aangetoond en onder welke voorwaarden literatuur kan worden ingezet als bron bij burgerschapsonderwijs.

In *‘Wat doet het boek?’* (Stichting Lezen, 2017) wordt aangetoond dat lezen ons denken verruimt, dat lezen ons leert om anderen beter te begrijpen en dat lezen ons welzijn vergroot. Stichting Lezen bepleit beleid dat gericht is op leesbevordering, omdat ruim denken, het actief weerleggen van vooroordelen en

stereotypen en het ontwikkelen van empathie cruciaal gevonden worden in onze multiculturele samenleving. Een positief effect van lezen op burgerschapscompetenties dus. Het onderzoek is gericht op het lezen van geschreven fictie, maar 'het is denkbaar dat de positieve opbrengsten van fictielezen toe te schrijven zijn aan interactie met verhalen in brede zin, en tot stand komen ongeacht de vorm waarin deze verhalen gegoten zijn.' (2017, p.5) Er is in dit onderzoek geen onderscheid gemaakt tussen het effect van narrativiteit, fictionaliteit of literariteit. Hieronder ga ik kort in op de eerste twee genoemde effecten van lezen, omdat die samenhangen met burgerschap.

Al heel lang wordt verondersteld dat het lezen van verhalen effect heeft op het gedrag en de overtuigingen van de lezer, getuige bijvoorbeeld het verbieden van Flauberts *Madame Bovary* in zijn tijd. Verhalen, vooral literaire, kunnen inderdaad onze denkbeelden beïnvloeden en ons aanzetten tot reflectie. Ze kunnen ons het perspectief van andere mensen laten innemen en met hen mee laten leven. Het lezen van verhalen is ook een veilige manier om in contact te komen met sociale of culturele groepen waarmee je in het echte leven niet in contact komt. Over deze leeseffecten lezen we ook in voorgaande paragrafen. Dergelijke effecten worden echter niet zonder meer bereikt. Een voorwaarde hiervoor is dat je je eigen identiteit opzij moet kunnen zetten en sterk kunt opgaan in het verhaal. Dit wordt 'transportatie' genoemd. (2017, p.15)

Door te lezen of voorgelezen te worden, wordt de zogenaamde 'Theory of Mind' ontwikkeld. Dat is de mate waarin je een voorstelling kunt maken van gedachtes, gevoelens en wensen van anderen. Op deze manier wordt de sociale cognitie vergroot. Kinderboeken bijvoorbeeld hebben vaak een sterk sociaal karakter die ingaan op de mentale staat van personages. Ook kunnen kinderboeken stimulerende gesprekken uitlokken tussen ouder en kind over innerlijke belevingswerelden. Maar ook bij volwassenen wordt een verband vermoed tussen leesgedrag en 'Theory of Mind'. In literaire werken komen namelijk ingewikkelde sociale situaties voor die uitdagen tot een hoog niveau van gedachtelezen. Empirische studies bieden voorzichtige ondersteuning voor dit idee. Empathie en zelfs behulpzaam gedrag kan worden bevorderd. Voorwaarde ook hier is opgezogen worden in het verhaal. (2017, p.26)

Enige realiteitszin over wat het lezen vermag is dus op zijn plaats. Niet altijd en niet zomaar draagt lezen bij aan ons denken en ons begrip voor anderen. Er is 'transportatie' nodig: verschillende onderzoeken tonen aan dat onderdompeling in het verhaal noodzakelijk is voor het bereiken van leeseffecten. 'Voor een goede leeservaring is [...]zowel de narratieve kracht van het boek als de houding van de lezer (en de match tussen deze twee) relevant.' (2017, p.38)

In deze deelparagraaf geef ik aan dat het lezen van een boek niet zomaar directe invloed heeft op iemands gedrag. Maar als lezen en literatuur gekoppeld worden aan onderwijs, denk ik dat de effecten groter kunnen zijn. Immers, de docent kan verhalen aanreiken die de leerling zelf niet zou kiezen en zo de leerling in aanraking laten komen met andere perspectieven. Hij kan ruimte bieden voor dialoog met en naar aanleiding van het gelezene, voor het delen van vergelijkbare of juist heel andere ervaringen dan die in het boek beschreven worden. Zo worden leerlingen uitgenodigd tot verdieping en reflectie. Maar het is en blijft een uitnodiging. Dat is het risico van onderwijzen, om met Biesta te spreken.

2.4.b. Leren door literatuur

De exameneisen bij de Klassieke Talen bieden veel aanknopingspunten voor vorming door literatuur, immers de kern van de eisen is reflectie en zelfstandige oordeelsvorming. Ziehier de logische versmelting van literatuur en burgerschap. Welke mogelijkheden bieden Nederlands en de MVT?

In *Boek en burgerschap* (Instituut voor Publieke Waarden, 2018) worden mogelijkheden en ontwerpprincipes aangereikt voor combinaties van leesonderwijs en burgerschapsonderwijs (2018, p.16-

17) die mijn gedachten, verwoord aan het eind van paragraaf 2.4.a, ondersteunen en die terugkomen in mijn eigen richtlijnen aan het eind van dit hoofdstuk:

1. Het lezen van of voorgelezen krijgen van een verhaal kan op een veilige manier een discussie of gesprek over een persoonlijk of maatschappelijk probleem openen. Het bespreken van een verhaal kan ook een tussenstap zijn, waarna eigen ervaringen en perspectieven gedeeld kunnen worden.
2. Lezen kan ook in directe zin effect hebben op eigenschappen die relevant zijn voor burgerschapsvorming, zoals het empathisch vermogen. Dit gebeurt alleen bij teksten waarbij een grote mate van betrokkenheid wordt ervaren of teksten die als literaire fictie kunnen worden aangeduid. Via dit soort teksten kan kennis worden gemaakt met andere perspectieven uit heden of verleden, ook perspectieven die normaal gesproken niet in de klas vertegenwoordigd zijn.
3. Lezen kan andere effecten sorteren dan schoolse teksten of klassikale instructie. Een verhaal kan als persoonlijk relevanter worden ervaren dan een zakelijke tekst. Vooral als er keuze is uit verschillende boeken en thema's is het redelijk om te verwachten dat de intrinsieke motivatie groter wordt.

We zagen al dat bij de talen in Curriculum.nu hierop ingespeeld wordt en nadrukkelijk voor het toekomstige literatuuronderwijs de verbinding met burgerschap wordt gezocht. De dialoog neemt daarbij een belangrijke plek in. Gert Biesta spreekt over het in dialoog brengen van het kind met de wereld door kunst.

Vergelijkbare ideeën over kunst en dialoog heeft ook Thijs Lijster. In zijn onlangs verschenen bundel essays *Kijken, Proeven, Denken* (Lijster, 2019) stelt hij voor om in de kunstfilosofie niet langer te spreken van 'denken over kunst' maar van 'denken door kunst', want 'kunst denkt terug' (2019, p.12). Volgens Lijster zit de betekenis van kunst in het kunstwerk zelf. En wat betreft de literatuur stelt hij dat 'romans beschouwd kunnen worden als antwoorden op prangende vragen uit de maatschappij, de wetenschap en de literatuur zelf.' (2019, p.122) Wat ons te doen staat is het bevragen van en het in dialoog treden met het kunstwerk, de literatuur.

Ook Jeroen Lutters stelt in de door hem ontwikkelde methode van Art Based Learning dat 'de dialoog met de kunst uitdaagt tot een intelligente dialoog met jezelf en de cultuur waarin je leeft.' (Lutters, 2012, p.19) Volgens hem is dat niet voorbehouden aan de *high brow* kunst, maar kan dit bewerkstelligd worden door zowel grote als kleine verhalen.

In alle gevallen gaat het over leren over de wereld, door kunst, door literatuur, middels dialoog.

Een vorm van dialogisch literatuuronderwijs treffen we ook aan bij Marloes Schrijvers. Zij doet op dit moment onderzoek naar de manier waarop literatuuronderwijs zelfinzicht en sociaal inzicht bij jongeren zou kunnen stimuleren. Zij sluit aan bij het dialogisch leren van Tanja Janssen (Janssen, 2009). In het artikel *Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt* dat zij samen met anderen publiceerde in *Levende Talen Magazine* (Schrijvers e.a., 2016) schrijft zij dat onderzoek aantoonde dat literatuuronderwijs impact heeft op het zelfinzicht en sociaal inzicht van leerlingen. Een persoonlijk-ervaringsgerichte literatuurbenadering lijkt vaker tot zulke inzichten te leiden dan andere benaderingen. 'Bij een analytisch-interpretatieve benadering geven significant meer leerlingen aan weinig of niets geleerd te hebben over zichzelf of anderen. Bij een persoonlijk-ervaringsgerichte benadering daarentegen schrijven significant meer leerlingen op dat zij iets hebben geleerd over zichzelf of anderen als personen, over andere mensen in vroegere tijden en andere culturen, en levenslessen.' (2016, p.10)

In een ander artikel van haar hand, *Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in de literatuurlessen* (Schrijvers, 2018) gaat ze verder in op dit onderwerp. Het doel van haar onderzoek is nagaan welke literatuurdidactische aanpak veelbelovend lijkt wanneer we deze inzichten bij leerlingen willen

stimuleren. Daarnaast wil ze de daadwerkelijke effecten van zo'n aanpak onderzoeken. Ze komt tot drie ontwerpprincipes:

- gebruik fictionele teksten die relevant zijn voor het doel van de interventie, zoals teksten waarin sociaal-morele dilemma's naar voren komen
- ontwerp tekst- en themagerelateerde schrijftaken die leerlingen aanzetten tot het activeren van relevante persoonlijke ervaringen, het opmerken en annoteren van reacties die het lezen van de tekst bij hen oproept en het reflecteren op deze reacties
- ontwerp exploratieve dialogische activiteiten die leerlingen aanzetten tot het mondeling uitwisselen van persoonlijke lees- en levenservaringen. (2018, p.4)

Bij het tweede en derde principe is er sterke samenhang met de principes van 'dialogisch literatuuronderwijs' zoals beschreven door Tanja Janssen (Janssen, 2009). Daarin gaat het om interne dialogen met de tekst, externe dialogen over de tekst en de leeservaringen met de tekst. De lezer interacteert met de tekst die meerduidig is. Dat roept authentieke vragen op, maar kan ook andere leeservaringen oproepen zoals verbeelding, identificatie en sympathie. Uitwisseling van deze ervaringen levert de leerlingen alternatieve perspectieven op sociale kwesties op en inzicht in wat zulke kwesties voor anderen en henzelf betekenen.

Het delen van ervaringen met (het lezen van) de tekst en van eigen ervaringen die door het lezen van de tekst worden opgeroepen vormen, naast dialoog, een belangrijk ontwerpcriterium voor een nieuwe vorm van literatuuronderwijs op mijn school.

Om dergelijke ervaringen te kunnen en willen delen en om een open dialoog aan te kunnen en willen gaan, is een klassenklimaat nodig waarin leerlingen en docent zich durven uitspreken. Schrijvers heeft om dit te bewerkstelligen vijf richtlijnen voor groepsgesprekken opgesteld: vragen stellen, luisteren naar anderen, oordelen even uitstellen, evenveel aan het woord zijn en inhoudelijk de diepte ingaan. Ze vat ze samen in de term VLOEI-end gesprek. (2018, p.6)

In het artikel *Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen* (Schat e.a., 2018), lezen we dat internationaal onderzoek pleit voor literatuuronderwijs waarbij taal en culturele inhoud worden geïntegreerd. Ook de schrijvers van dit artikel constateren dat in het vreemdetalenonderwijs de inhoud verdwenen is naar de achtergrond ten gunste van de vaardigheden (zie ook bijvoorbeeld Noordervliet, 2018). Maar volgens hen is inhoud nodig bij het leren van een taal en die inhoud zou heel goed de literatuur kunnen zijn. Ze pleiten ervoor om literatuur niet alleen als object, maar vooral ook als bron te gebruiken zowel voor taalvaardigheidsdoelen als voor het ontwikkelen van 'interculturele competentie': het vermogen om adequaat om te kunnen gaan met de eigen culturele achtergrond in interactie met andere culturen. Een werkelijke interculturele ontmoeting is in een klas meestal niet realiseerbaar, maar 'door het dialogische karakter van literatuur, lijkt MVT-literatuuronderwijs geschikt om deze interculturele communicatie te bewerkstelligen bij leerlingen.' (2018, p.14-15) De onderzoekers geven aan dat voor de ontwikkeling van een gecombineerde literatuurdidactiek (gericht op het verwerven van interculturele competenties en taalvaardigheden) het gebruik van 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL, een didactiek uit het tweetalig onderwijs TTO) een nuttige invalshoek kan zijn. Bij CLIL zijn zowel inhoudelijke als talige leerdoelen als output van productieve vaardigheden belangrijk.

Eén van de onderzoekers was universitair hoofddocent Duitse letterkunde Ewout van der Knaap. In een kort artikel in *NRC* in april van dit jaar stelt hij ook dat taalonderwijs een stuk interessanter gemaakt kan worden door te werken vanuit de inhoud, door literatuur te koppelen aan taalvaardigheid. (Van der Knaap, 2019) Hiermee zou het probleem van het tijdgebrek bovendien opgelost kunnen worden. Hij pleit ook voor het gebruik van andere media waarin literaire strategieën worden gebruikt, zoals film. In zijn in mei van dit jaar verschenen boek *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs* (Van der Knaap, 2019)

biedt hij praktische handvatten aan docenten MVT voor het ontwerpen van lessen waarin literatuur en film aan taalverwerving worden gekoppeld. Ik ben het ermee eens dat de literatuur als bron gebruikt kan worden voor de taalverwerving. Ook ik zie de mogelijkheden van tijdwinst en voordelen van een motiverende inhoud. En ook ik vind: hoe meer literatuur, hoe beter. Maar in dit onderzoek gaat het juist om de verbinding met burgerschap die door literatuuronderwijs kan worden gemaakt. En daarbij dient de literatuur als bron, maar zeker ook als object. Eerder heb ik aangegeven dat ik taalvaardigheidsdoelen en literaire doelen wil scheiden, juist omdat literatuur het niet verdient om alleen als middel ingezet te worden. Daar houd ik aan vast. Niettemin denk ik dat de inzichten uit het onderzoek en ook de opdrachten uit het boek van Van der Knaap van nut kunnen zijn voor het ontwikkelen van interculturele competentie enerzijds en taalvaardigheidscompetenties anderzijds.

Aan de hand van het bronnenonderzoek in dit conceptueel kader kan ik nu de deelvraag ‘Wat zijn de raakvlakken tussen actuele ideeën over de inrichting van het literatuuronderwijs respectievelijk het burgerschapsonderwijs op het havo en vwo?’ beantwoorden. We hebben gezien dat het literatuuronderwijs meer en meer de verbinding met (democratisch) burgerschap maakt en dat andersom literaire fictie een belangrijke factor is bij het ontwikkelen van burgerschapscompetenties. Hoge en lage literatuur kunnen ingezet worden om andere werkelijkheden te tonen, leerlingen aan te zetten tot reflectie en hen tot nieuwe inzichten te laten komen. Een docent die aanreikt en bevraagt, die ruimte geeft voor dialoog en het delen van ervaringen is daarbij belangrijk.

2.4.c. Richtlijnen voor een interventie

De bevindingen uit het bronnenonderzoek hebben geleid tot onderstaande richtlijnen voor een didactische interventie waarbij literatuur en burgerschap samenkomen. Aan het eind van paragraaf 2.1 heb ik het belang van kennis van de context waarbinnen een werk tot stand is gekomen en het te behandelen maatschappelijk thema benoemd. Over de rol van de ervaring gaat het bij onder meer Nussbaum, Dewey en Biesta in paragraaf 2.2 en 2.3. In paragraaf 2.2 stond de dialoog met de wereld centraal als belangrijke meerwaarde van kunst- en literatuuronderwijs. De dialoog speelt ook een essentiële rol bij burgerschapsonderwijs, zo zagen we in paragraaf 2.3. Tenslotte zagen we in deze laatste paragraaf dat naast de dialoog en het uitwisselen van ervaringen ook een vorm van (creatieve) verwerking belangrijk is waarin reflectie een plek krijgt. Voor nog meer samenhang met bijvoorbeeld CKV en de kunstvakken is het wat mij betreft goed denkbaar dat de verwerkingsopdrachten niet alleen bestaan uit schrijftaken, maar bijvoorbeeld ook uit film, drama of beeld.

De combinatie van literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs is in dit onderzoek niet gericht op taalverwerving, hoewel lezen en ook het lezen van literatuur een uitstekende onderlegger hiervoor kan zijn. Ook kan het zinvol zijn om de productieve verwerkingsopdrachten in de doeltaal te laten maken. Literatuur verdient het echter ook om op zichzelf beschouwd te worden. Bij het opstellen van de richtlijnen is uitgegaan van een combinatie van een leerlinggerichte en een cultuurgerichte benadering. Ze vormen een vooruitblik op het empirische deel van dit onderzoek dat verder wordt beschreven in hoofdstuk 4.

KENNIS

verdieping in het gekozen maatschappelijk thema en in verschillende opvattingen met betrekking tot het thema

verdieping in de historische en artistieke context van het literaire werk (in brede zin)

verdieping in de literatuurtheorie en literaire vormen

DIALOOG

het voeren van een interne en een externe dialoog (met de tekst en met andere leerlingen en docent)

het noteren en delen van reacties/leeservaringen voor, tijdens en na het lezen
het bevragen van de (personages binnen de) tekst, van zichzelf en van elkaar (in duo's of in de groep)

ERVARING

eigen ervaringen koppelen aan het gelezene
ervaringen (met betrekking tot het thema en/of de tekst) met elkaar delen en invoelen
ervaringen van personages invoelen
het ervaarbaar maken van gedachtes, ideeën, gevoelens in woord, beeld en/of spel

MAKEN

verwerking van het gelezene en gedeelde in woord, beeld en/of spel
reflectie op de eigen houding, de eigen ideeën en het eigen handelen
morele oordeelsvorming
verbeelden en/of verwoorden van de eigen positie ten aanzien van het thema en/of de tekst

Hiernaast is sprake van een aantal randvoorwaarden:

een non-directieve aanpak – de docent creëert mogelijkheden voor verkenning van maatschappelijke onderwerpen en meningsvorming door een open en uitnodigende houding aan te nemen, door te bevragen en aan te reiken; de docent durft zich kwetsbaar op te stellen door ook eigen ervaringen te delen

voorleven – de docent spreekt zich uit, maar laat ruimte voor andere opvattingen en leeft voor hem belangrijke waarden voor; hij is met andere woorden congruent in woord en daad

nieuwsgierigheid – leerling en docent geven blijk van een verwonderende en onderzoekende houding

gespreksregels – er zijn gezamenlijk regels opgesteld voor het voeren van een gesprek en het delen van ervaringen

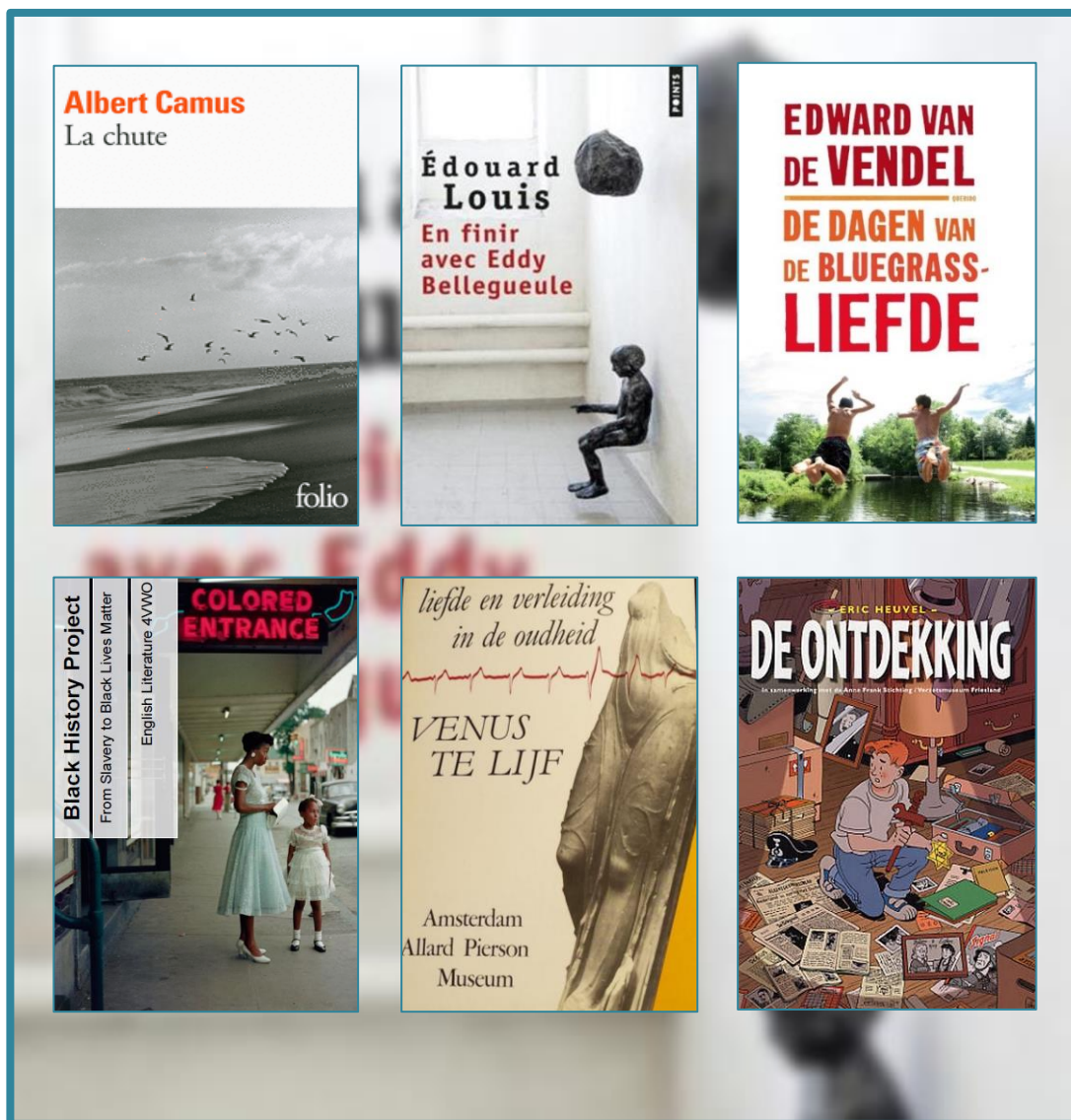
veilig klimaat – er is sprake van een open klassenklimaat waarin ruimte is voor het bespreken van controversiële onderwerpen vanuit verschillende perspectieven en waarin leerlingen zich veilig voelen om zich uit te spreken; de hierboven genoemde randvoorwaarden dragen bij aan een veilig klassenklimaat

aansluiting – er wordt aansluiting gezocht bij het niveau van de leerling om 'transportatie' mogelijk te maken

duur – om het effect te vergroten is het aan te bevelen om deze didactiek structureel toe te passen in plaats van in kortdurende projecten

vakken – om het effect te vergroten is het aan te bevelen om vakoverstijgende thema's te hanteren

competenties – om ruimte te laten aan de autonomie van de leerling is het aan te bevelen om burgerschapsdoelen uit te drukken in competenties; de insteek is de leerling uit te rusten om iets te kunnen en de mogelijkheid, maar niet de opdracht, te geven om het te doen



Na een paar informatieve vragen over mijn poëzie en romans bracht hij het gesprek op de notie van empathie, die volgens hem de kern en het waardevolste aspect uitmaakte van de literatuur. Ik was geneigd hem daar in alle bescheidenheid bij te vallen en meende daaraan te mogen toevoegen dat die notie in de complexe en in hoge mate gefragmenteerde maatschappij, die in toenemende mate wordt gekenmerkt door individualisme en verabsolutering van het eigenbelang, zeldzamer en waardevoller is dan ooit.

Ilja Pfeijffer (in: *Grand Hotel Europa*, 2018, p.33)

3. METHODOLOGIE

dialog in actie

Dit onderzoek is uitgevoerd als actieonderzoek. Hiervoor is gebruik gemaakt van de theorieën van Ponte en Boog & Wagemakers (Ponte, 2012 en Boog & Wagemakers, 2014). Actieonderzoek is een vorm van praktijkonderzoek waarbij juist de uitwisseling tussen de deelnemers centraal staat. Het doel van actieonderzoek is om het handelen van zowel de onderzoeker als de onderzochte(n) in de praktijk te verbeteren. De onderzoeker is hiermee een gelijkwaardige deelnemer aan het onderzoek. Door het doen van actieonderzoek worden nieuwe manieren geformuleerd en tegelijk worden het sociale leerproces en een cultuurverandering binnen de school gestimuleerd. Petra Ponte definieert actieonderzoek als volgt:

Een geheel van activiteiten te ondernemen door leraren die met behulp van technieken en strategieën van sociaal-wetenschappelijk onderzoek kennis ontwikkelen over hun eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt; op basis van de aldus verkregen kennis proberen zij hun handelen en/of de situatie waarin dat plaatsvindt systematisch te verbeteren en daarop voortbouwend proberen zij weer tot nieuwe kennis te komen. Deze cyclus kan een aantal keren worden herhaald, totdat voldoende inzicht is ontwikkeld en het te onderzoeken probleem is opgelost (Ponte, 2012, p.22-23)

Zij formuleert vervolgens een aantal centrale uitgangspunten van actieonderzoek die ik in paragraaf 3.1 relateer aan mijn eigen onderzoekontwerp.

De keuze voor deze methodologie ligt besloten in het onderwerp van mijn onderzoek: het beoogde doel van het nieuw te ontwerpen literatuuronderwijs was om bij te dragen aan de vorming van democratische burgers. Om te komen tot dit ontwerp is een democratisch proces in mijn ogen een noodzakelijke voorwaarde, immers, van democratische burgers verwachten wij actieve deelname en gedeelde verantwoordelijkheid. Binnen dit onderzoek vormt de school een oefenplaats voor leerlingen en wordt de stem van alle betrokkenen gehoord. Op deze manier komen vorm en inhoud logisch bij elkaar. Een andere reden voor de keuze voor deze methodologie is persoonlijk: ik wilde mijn eigen grenzen verleggen en buiten mijn comfortzone van de theorie treden. Praktijkonderzoek was nieuw voor me en ik wilde daar graag van leren.

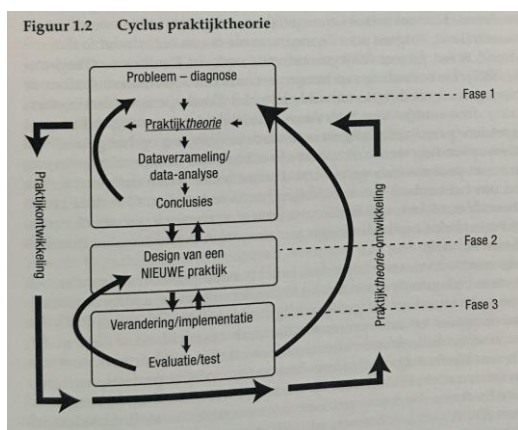
In dit hoofdstuk vertel ik achtereenvolgens over het onderzoekontwerp, de dataverzameling en –analyse en de kwaliteitscontrole. Voor het ontwerp van dit onderzoek heb ik me gericht op de zogenaamde ‘praktijktheorie’ van Boog & Wagemakers en de uitgangspunten van actieonderzoek zoals geformuleerd door Ponte. Voor het waarborgen van de kwaliteit van onderzoek waarin jongeren meedoen heb ik een aanvulling gezocht bij Kitty Jurrius die het ‘Kwaliteitsraamwerk Participatief Jongeren Onderzoek’ ontwikkelde.

3.1 Onderzoekontwerp

Volgens Ponte voeren leraren actieonderzoek uit door ‘een situatie in de schoolpraktijk te onderzoeken, waarvan zij zelf deel uitmaken’ en ‘zich daarbij te richten op de kloof tussen onderwijsdoelen en onderwijswerkelijkheid’ (Ponte, 2012, p.23). Als docent Frans maakte ik deel uit van de praktijk die ik heb onderzocht. In de inleiding van dit verslag beschreef ik al de kloof die ik zelf tot dusver heb ervaren tussen doel en werkelijkheid van het literatuuronderwijs. Met name door de geringe tijdsinvestering in literatuurlessen en het veelal zelfstandig verwerken van literatuuropdrachten door leerlingen vond ik mijzelf tekortschieten als literatuurdocent. In dit onderzoek is eerst onderzocht of dit probleem een gedeeld probleem was en vervolgens is nagedacht over niet alleen het wat en hoe van literatuurlessen, maar vooral ook het waarom. Daarbij hebben alle deelnemende docenten, inclusief ikzelf, kritisch naar

hun eigen handelen gekeken. Reflectie is namelijk belangrijk binnen actieonderzoek. En er is pas sprake van onderzoek als onderzoeksgegevens systematisch verzameld en verwerkt worden (2012, p.24). Hoe dat is aangepakt in dit onderzoek beschrijf ik in paragraaf 3.2 en 3.3. Een ander uitgangspunt bij actieonderzoek is dat 'degenen die deel uitmaken van de te onderzoeken en te veranderen situatie op de één of andere manier ook betrokken moeten zijn bij de planning, uitvoering en evaluatie van het onderzoek (2012, p.24). In dit onderzoek hebben collega's en leerlingen en, in mindere mate, de schoolleiding en ouders een aandeel gehad. Ouders heb ik tijdens een ouderavond, waar ik als mentor optrad, gevraagd naar hun ideeën over de notie 'meer dan een diploma' die als één van de uitgangspunten op onze school wordt gehanteerd. Met de onderwijsdirecteur heb ik een gesprek gevoerd over de burgerschapsopdracht van onze school. Collega's van de talen en leerlingen in diverse groepen hebben geparticipeerd door deelname aan een focusgroep (zie paragraaf 3.2) en/of aan lessen. Zo hebben collega's en leerlingen hun bijdrage geleverd aan zowel planning als uitvoering als evaluatie. De leerlingen zijn in dit onderzoek een belangrijke partner geweest. Volgens Ponte moeten zij worden gezien als 'het ultieme doel van alles wat zich binnen het onderwijs afspeelt' en moeten verbeteringen uiteindelijk in hun belang zijn. Ik onderschrijf dit volledig en daarom hebben leerlingen in alle fasen van dit onderzoek 'als partners en bron van informatie en inspiratie' gefungeerd. (2012, p.25) Dit is beslist geen usance op mijn school, maar ik heb gemerkt hoe waardevol deze manier van samenwerken met leerlingen is. Ponte wijst ook op het belang van kennis: kennis gebruiken en kennis delen. Algemene, professionele kennis is opgedaan via bronnenonderzoek en deze is gedeeld in de focusgroepen. Deze kennis is gebruikt om te komen tot richtlijnen voor een interventie. Interventies vormen een essentieel onderdeel van actieonderzoek: door in de praktijk te interveniëren wordt nieuwe kennis opgedaan die aanvullend is op de professionele kennis. Ook deze kennis is gedeeld in de focusgroepen. Wat nog niet is gebeurd, maar wat wel staat te gebeuren, onder meer via dit onderzoeksverslag, is het delen van deze kennis met anderen binnen en buiten de school. Volgens Ponte is het 'publiek maken' van de opgedane kennis belangrijk om te kunnen spreken van een onderzoek (2012, p.25). Tenslotte wordt kritische communicatie noodzakelijk geacht bij actieonderzoek (2012, p.26). Hoe dit is georganiseerd verwoord ik in paragraaf 3.4.

Een actieonderzoek is zoals gezegd cyclisch en kent een theoretische en praktische component. De theoretische component van dit onderzoek bestaat uit literatuuronderzoek, waarvan de weerslag in hoofdstuk 2 te lezen is. De praktische component bestaat uit empirisch onderzoek en het ontwerpen en evalueren van een nieuwe lespraktijk (de interventie). De resultaten van dit empirische onderzoek staan beschreven in hoofdstuk 4. Praktijk en theorie vullen elkaar voortdurend aan. In het schema hieronder staat weergegeven hoe een dergelijke cyclus er uitziet.



Figuur 1. Schematische weergave van de cyclus praktijktheorie die bij actieonderzoek geldt. (Boog & Wagemakers, 2014, p.19)

Aanvankelijk was de opzet om drie cycli te doorlopen. Dat bleek binnen de tijdsspanne van dit onderzoek, waarmee zo veel verschillende groepen en roosters gemoeid waren, niet haalbaar. Een andere complicerende factor was dat er naast de literatuur vaardigheidsonderdelen in de PTA's zijn opgenomen die ook een plek in de lessen dienden te krijgen, waardoor de netto besteedbare tijd nog kleiner werd. Er is daarom eenmaal een cyclus doorlopen. De resultaten verkregen uit deze eerste cyclus zijn een goed aanknopingspunt voor doorontwikkeling van het nieuwe onderwijsconcept omtrent literatuur en burgerschap.

Er is een 'getraptheid' waarneembaar in de conclusies die aan dit onderzoek zijn verbonden. Op grond van het bronnenonderzoek is een aantal richtlijnen en randvoorwaarden opgesteld voor een interventie, een ontwerp van een nieuwe praktijk. Dit is de eerste trap. Na evaluatie van de interventies en door koppeling van de theoretische aan de empirisch verkregen onderzoekdata, is het mogelijk geweest kernwaarden te formuleren voor een nieuwe vorm van literatuuronderwijs verbonden aan burgerschap: de tweede trap. Tenslotte zijn er, trap drie, aanbevelingen geformuleerd voor een breder onderwijsveld.

3.2 Instrumenten en dataverzameling

Bij mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van twee focusgroepen. Volgens Mortelmans zijn focusgroepen 'goed geplande gesprekken die tot doel hebben heel veel data op een korte tijd te verzamelen. Belangrijk daarbij is het groepsaspect'. (Mortelmans, 2018, p.140). Het gaat om een kwalitatieve onderzoekstechniek waarbij 'mensen die een gemeenschappelijk kenmerk delen samen, onder leiding van een moderator, praten over een bepaald onderzoeksthema. De onderzoeker wil met de focusgroep een antwoord krijgen op een onderzoeksvraag die hij formuleerde.' (2018, p.342 en verder p. 341-369). De focusgroepen hebben afzonderlijk van elkaar geopereerd en zijn op grond van vrijwillige deelname samengesteld: een groep 1 bestaande uit literatuurdocenten MVT, Nederlands en Klassieke Talen van het RvEC en een groep 2 bestaande uit leerlingen Frans in 4-havo. Focusgroep 1 is in dit onderzoek gebruikt om het handelingsrepertoire van de deelnemende docenten te vergroten en op een systematische en gerichte manier een veranderingsproces te begeleiden. Focusgroep 2 is ingezet als bron van informatie en inspiratie, omdat het, zoals eerder opgemerkt, voor dit onderzoek essentieel was om juist ook de leerlingen als volwaardig gesprekspartner te beschouwen.

De groep docenten is samengesteld na een *pitch* tijdens een bijeenkomst van het cluster MVT (een verslag hiervan is digitaal opvraagbaar) en is daarna aangevuld met collega's van de andere talen die ik individueel heb benaderd. De pitch bestond uit een literair experiment waarbij ik een mogelijk nieuwe vorm van literatuuronderwijs heb geïntroduceerd gebaseerd op dialoog en ervaring en waarin de verbinding met burgerschap werd gemaakt. Het doel van deze pitch was tweeledig: ik wilde vaststellen of het probleem dat ik ervoer ten aanzien van het vigerende literatuuronderwijs een gedeeld probleem was en ik wilde peilen of er meer collega's waren die net als ik een mogelijke verbinding tussen literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs voor zich zagen en daarbij het belang van dialoog en ervaring onderschreven. Na het experiment en een aansluitend gesprek hebben alle aanwezige collega's een evaluatieformulier ingevuld (zie bijlage 1) waarop ze ook konden aangeven of zij verder wilden meewerken aan het onderzoek en in een focusgroep wilden deelnemen. Vijf collega's MVT gaven aan te willen participeren in een focusgroep. Na verkennende gesprekken met collega's Nederlands en een collega Klassieke Talen, kwamen er nog eens vier leden bij.

De groep leerlingen is samengesteld uit leerlingen van mijn eigen klas 4-havo Frans. Er is zoveel mogelijk rekening gehouden met de uitgangspunten van het kwaliteitsraamwerk PJO (zie figuur 2 op de volgende pagina).

	Kwaliteitsaspect	Normen: Goed PJO betekent dat...
Randvoorwaarden	Keuze voor PJO	1. Er is gekozen voor PJO op basis van eenduidige en gecommuniceerde verwachtingen
	Tijd en middelen	2. Er voldoende tijd en middelen zijn gereserveerd voor het onderzoek
	Capaciteiten PJO-onderzoeker	3. De PJO-onderzoeker beschikt over de capaciteiten om jongeren, onderzoek en implementatie te begeleiden
	Betrokkenheid van jongeren	4. Jongeren zijn betrokken op basis van hun kwaliteiten en deskundigheid
Democratische kennisontwikkeling	Samenwerking jongeren en PJO-onderzoeker	5. Bij de opzet van het onderzoek rekening is gehouden met de invloed die jongeren op elkaar uitoefenen met betrekking tot het onderwerp van onderzoek 6. Informed consent streng is nageleefd 7. Er sprake is van authentieke participatie
	Onderzoeksstappen	8. De onderzoeksstappen deelnemende jongeren de mogelijkheid geven invloed uit te oefenen op de kennis, op een wijze die aansluit bij jongeren
	Kennis	9. Kennisopbrengsten zichtbaar zijn gemaakt
Groei	Persoonlijke en collectieve verbeteringen in leefsituatie	10. Tijdens de uitvoering is geanticipeerd op de implementatiefase om zo verbeteringen te realiseren 11. De samenwerking leidt tot verbeteringen in verhoudingen
	Groei van kennis en probleemoplossend vermogen	12. Deelname van jonge onderzoekers een positief effect heeft op hun ontwikkeling en welbevinden 13. Respondenten hun deelname aan het onderzoek positief beoordelen
	Methodologische groei	14. Het PJO inzicht oplevert in de wijze waarop het onderwerp samen met jongeren kan worden onderzocht

Figuur 2. Kwaliteitsraamwerk PJO vanuit een handelingstheoretisch perspectief: normen. (Jurrius, 2012, p.154)

Naast de focusgroepsessies zijn er lessen ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd door verschillende taaldocenten. In de lessen is steeds getracht een verbinding te maken tussen literatuur en burgerschap. Evaluatieformulieren zijn te vinden in bijlage 10 en 11, de lesopzet van de lessenserie Frans in bijlage 9. Evaluaties van alle lessen door collega's en leerlingen en verwerkingsopdrachten van de lessenseries Frans en Nederlands zijn digitaal opvraagbaar.

Tenslotte heb ik ook een interview afgenomen bij de onderwijsdirecteur met als centrale vraag haar visie op de burgerschapsopdracht voor onze school. Het interview had het karakter van een open gesprek aan de hand van een aantal niet-sturende vragen. Het beoogde doel was haar ideeën over burgerschap te inventariseren en haar een uitspraak te laten doen over het belang van burgerschap op onze school. Ik vond het belangrijk om de directie vanaf het begin mee te nemen in mijn onderzoek om vast te stellen waar we elkaar konden vinden en ondersteunen om implementatie te vergemakkelijken. De interviewvragen staan in bijlage 8. Een transcriptie van dit interview is digitaal opvraagbaar.

3.2.a Randvoorwaarden PJO

Evenals de betrokken docenten zijn ook de leerlingen aan het begin van het onderzoek op de hoogte gebracht van de inhoud en aanpak ervan en zijn verwachtingen duidelijk uitgesproken. Voor de groep leerlingen van 4-havo Frans waren dit schooljaar vier lesuren per week beschikbaar, waarmee ik voldoende tijd kon genereren om nieuwe lessen uit te proberen. De leerlingen in de focusgroep hebben twee maal een extra uur besteed aan bijeenkomsten. De selectie van leerlingen die vrijwillig wilden deelnemen aan de focusgroep is zodanig gemaakt dat een zo heterogeen mogelijke groep ontstond: man/vrouw, lezer/niet-lezer, extravert/introvert. Een reële afspiegeling van de algemene leerlingenpopulatie komt, zo meen ik, de betrouwbaarheid van de resultaten ten goede. Zij zijn allen bekwaam op grond van hun ervaringen als leerling op deze school en hun meer of mindere mate van maatschappelijke betrokkenheid. Ikzelf heb ruime ervaring als docent, maar ook als begeleider van leerlingen en collega's in deze en eerdere functies. Daarnaast ben ik academisch geschoold en nu

masterstudent in de kunsteducatie. Hiermee acht ik mijzelf voldoende bekwaam om jongeren te begeleiden en onderwijs te implementeren.

3.2.b Democratische kennisontwikkeling

In beide focusgroepen en ook in de lessen is de gelijkwaardigheid benadrukt: ieders mening doet ertoe, elke mening is van gelijke waarde. Daarnaast is het belang van veiligheid benoemd. In een dergelijk proces moet ieder zich vrij kunnen uitspreken als hij of zij dat wil, ook als het gaat om een afwijkend geluid. Kritische noten waren, juist, welkom. Men is opgeroepen naar elkaar te luisteren, elkaar te laten uitspreken en ieders mening met respect te bejegenen. Zowel in de lessen als in de focusgroepen heb ik als onderzoeker getracht zoveel mogelijk iedereen aan het woord te laten zijn. In de focusgroepen lukte dat gemakkelijker dan in de lessen. Naarmate de groep groter wordt en het onderwerp spannender, zijn er meer leerlingen die zich stil houden.

3.2.c Groei

Voor de leerlingen was het nieuw om een bijdrage te kunnen leveren aan de vormgeving en invulling van lessen. Zij zijn hierdoor gegroeid en geven aan dat zij dat gewaardeerd hebben. Dat blijkt onder andere uit één van de schriftelijke evaluaties. Op de vraag 'Wat vond je waardevol of goed aan deze lessenserie?' werd geantwoord: 'Vernieuwing en interessant, ook had ik zelf meegeholpen en dat vond ik ook heel leuk'. De ontwikkeling van democratisch burgerschap is voor deze leerlingen bewerkstelligd door juist hun actieve bijdrage aan dit onderzoek, voor hen is de school een oefenplaats voor democratie geweest.

3.3 Dataverwerking en -analyse

Tijdens de focusgroepsessies is gewerkt met topiclijsten. Mortelmans omschrijft deze als de kortste vorm van een vragenlijst: 'een lijst van onderwerpen die de interviewer in de loop van het interview aan bod moet laten komen' (Mortelmans, 2018, p.233). Voordelen van een topiclijst zijn dat 'het snel is op te stellen en dat het leidt tot een meer natuurlijke conversatie van de moderator' (2018, p.233). In de door mij gebruikte topiclijsten heb ik iets meer vraagvormen gehanteerd, waardoor de lijsten strikt genomen het midden houden tussen een topiclijst en een vragenprotocol. Ik heb hierbij de volgorde van vraagtypen gehanteerd zoals Mortelmans die voorstelt (2018, p.237). Op deze manier heeft iedereen dezelfde vraag voorgelegd gekregen, terwijl er toch sprake kon zijn van een natuurlijk gespreksverloop.

Data zijn vastgelegd door middel van geluids- en beeldopnamen van zowel de bijeenkomsten met de focusgroepen, als van individuele gesprekken en het interview met de onderwijsdirecteur, als van een aantal lessen. Daarnaast zijn er notulen gemaakt van kortere gesprekken en zijn er evaluatieformulieren ingevuld door zowel leerlingen als docenten. Verslaglegging van alle op deze manier verkregen data is digitaal opvraagbaar. De topiclijsten zijn te vinden in de bijlagen.

Alle gesprekken, zowel de gesprekken in de focusgroepen, als de evaluatiegesprekken, als de klassengesprekken tijdens de lessenserie Frans, als het gesprek met de onderwijsdirecteur, zijn volledig getranscribeerd. Vervolgens is met kleurcodes een eigen open codering toegepast. Open codering is volgens Mortelmans 'de fase van het opdelen van de gegevens in kleinere gehelen' (Mortelmans, 2018, p.403). Vervolgens is deze set van codes met elkaar in relatie gebracht volgens het principe van het axiaal coderen (2018, p.404). De empirisch verkregen data zijn getoetst aan de theorie. Er is gezocht naar overeenkomstige concepten waarbij de belangrijkste waren: literatuur, literatuuronderwijs, burgerschap en burgerschapsonderwijs.

Bij een kwalitatief onderzoek als dit is ethiek een belangrijk aspect. Voorafgaand aan de gesprekken en de lessen is hiervoor grondige aandacht geweest. Met collega's is afgesteld hoe er omgegaan wordt met de verkregen data. Alle verslaglegging is eerst ter controle en eventuele aanpassing voorgelegd aan de

betrokkenen, leerlingen en docenten. Aan de leerlingen van 4-havo Frans en hun ouders/verzorgers is een brief (zie bijlage 2) gestuurd met daarin uitleg over het onderzoek, het omgaan met verkregen data en het verzoek om toestemming voor het gebruik van deze data. Toegezegd is om de data te anonimiseren en na afloop van het onderzoek te vernietigen. Over opname van foto's in dit verslag is nader overleg geweest met de leerlingen.

3.4 Kwaliteitscontrole

3.4.a Groepsproces

Uit de evaluatie van de pitch MVT en de verkennende gesprekken met andere talencollega's bleek veel enthousiasme. De focusgroep van docenten werd daardoor groot. Het betekende dat het moeilijk was een gezamenlijk moment in de agenda's te vinden en dat daarom niet bij alle bijeenkomsten iedereen aanwezig kon zijn. Er is om die reden ook via mail gecommuniceerd. Daarbij kwam dat drie van de leden van deze focusgroep naast hun docententaak ook een managementtaak uitvoeren. Zij komen door de veelheid aan werkzaamheden moeilijk toe aan de inhoud van hun lessen, laat staan aan vernieuwing ervan. Eén van hen is na de eerste brainstormsessie daarom (voorlopig) afgehaakt. Een andere docent was tevens MR-lid en was daarmee ook druk bezet. Ook deze docent heeft moeten afhaken, maar heeft aangegeven volgend jaar weer van de partij te willen zijn. Om vergelijkbare redenen heeft niet iedere docent de lessen kunnen uitvoeren die hij van plan was te gaan geven. Het is inherent aan de 'messy' praktijk van een school, maar doet in mijn ogen geen afbreuk aan de betrouwbaarheid van de data. Ik hechtte eraan juist ook de leidinggevenden in de focusgroep te laten deelnemen, omdat zij degenen zijn die de lijnen uitzetten binnen hun vakgebied of afdeling. Hun bijdrage, hoewel kleiner dan ook door henzelf gehoopt, is daarom onverminderd van belang geweest.

De bijeenkomsten kenden een opbouw: van brainstorm via het ontwerpen en uitvoeren (docenten) of juist ondergaan (leerlingen) van lessen naar evaluatie. Mijn rol was die van moderator. Volgens Mortelmans bestaat deze rol eigenlijk uit een geheel van rollen en taken, namelijk die van interviewer, facilitator, leider, psycholoog/therapeut en tijdsbewaker (Mortelmans, 2018, p.345-346). Gelukkig loop ik al een tijdje mee in het onderwijs en op deze school. Het verschaft mij een zekere status, waardoor ik mijzelf in dit proces niet hoefde te bewijzen en waardoor ik ook fouten durfde te maken. Als docent, mentor, decaan en teamleider heb ik ruime ervaring in het voeren van gesprekken, hoewel niet in dit type gesprekken. Wat heeft geholpen is mijn grote betrokkenheid bij het onderwerp: er was en is mij heel veel aan gelegen om deze nieuwe vorm van literatuuronderwijs goed en breed gedragen van de grond te krijgen. Wat mij ook heeft geholpen is mijn oprechte interesse in de mening van zowel collega's als leerlingen waardoor het mij goed lukte te luisteren. Tijdens alle bijeenkomsten was de sfeer open en kritisch opbouwend. Bij de leerlingen was het soms nodig om door te vragen of een vraag te herformuleren. Dat wijt ik aan onbekendheid met deze manier van samenwerken en met het thema. Hierna waren zij heel goed in staat om hun eigen visie op literatuur en burgerschap te formuleren en te delen. Hun bijdrage is van grote waarde geweest, juist omdat zij als ervaringsdeskundigen deelnamen aan dit onderzoek.

Het lastigst vond ik het om het onderzoek een werkelijk gezamenlijk project te laten zijn. Ondanks het gedeelde probleem, het benadrukken van de gelijkwaardigheid en het enthousiasme en de wil om te veranderen, werd toch vaak gesproken over 'jouw onderzoek'. Het is anderzijds ook begrijpelijk, ik ben tenslotte de initiatiefnemer en coördinator van het geheel geweest. Het feit dat niemand klaar is met deze manier van werken en iedereen ermee verder wil, geeft aan dat het niet iets van mij alleen is geweest. De interventies hebben een vuur aangewakkerd. Docenten die zelf het experiment hebben durven aangaan, inclusief ikzelf, zijn enthousiast, vooral ook omdat de leerlingen enthousiast waren over deze vorm van literatuuronderwijs. Door dit enthousiasme te delen met docenten die nog niet zo ver zijn geraakt, ontstaat er een toch steeds breder draagvlak. Het handelingsrepertoire van de deelnemende

docenten is vergroot op het vlak van zowel dialogisch literatuuronderwijs als burgerschapsonderwijs. Onze kennis is vergroot en wij hebben, hoewel soms maar klein, nieuwe ervaringen opgedaan waardoor wij meer zelfvertrouwen hebben gekregen om het nieuwe literatuuronderwijsconcept verder uit te breiden. Het samenwerken is door iedereen als zeer waardevol ervaren. Samenwerken biedt houvast en een stok achter de deur. Door samen te werken blijven we enthousiast en door ervaringen te delen worden we samen beter. Dat is belangrijk als je in de weerbarstige praktijk van een school een nieuwe onderwijsvorm wilt laten slagen.

Voor de leerlingen betekent het dat zij vaker uitgenodigd zullen gaan worden om door de literatuur na te denken over zichzelf en hun rol en plek in de wereld. Zij hebben daar nu mee kennis gemaakt en getuige de evaluaties smaakt dat naar meer. Voor het verdere uitrollen van het onderwijsconcept zal leerlingen opnieuw worden gevraagd om mee te denken. Zo kunnen zij op verschillende niveaus blijven oefenen met democratisch burgerschap.

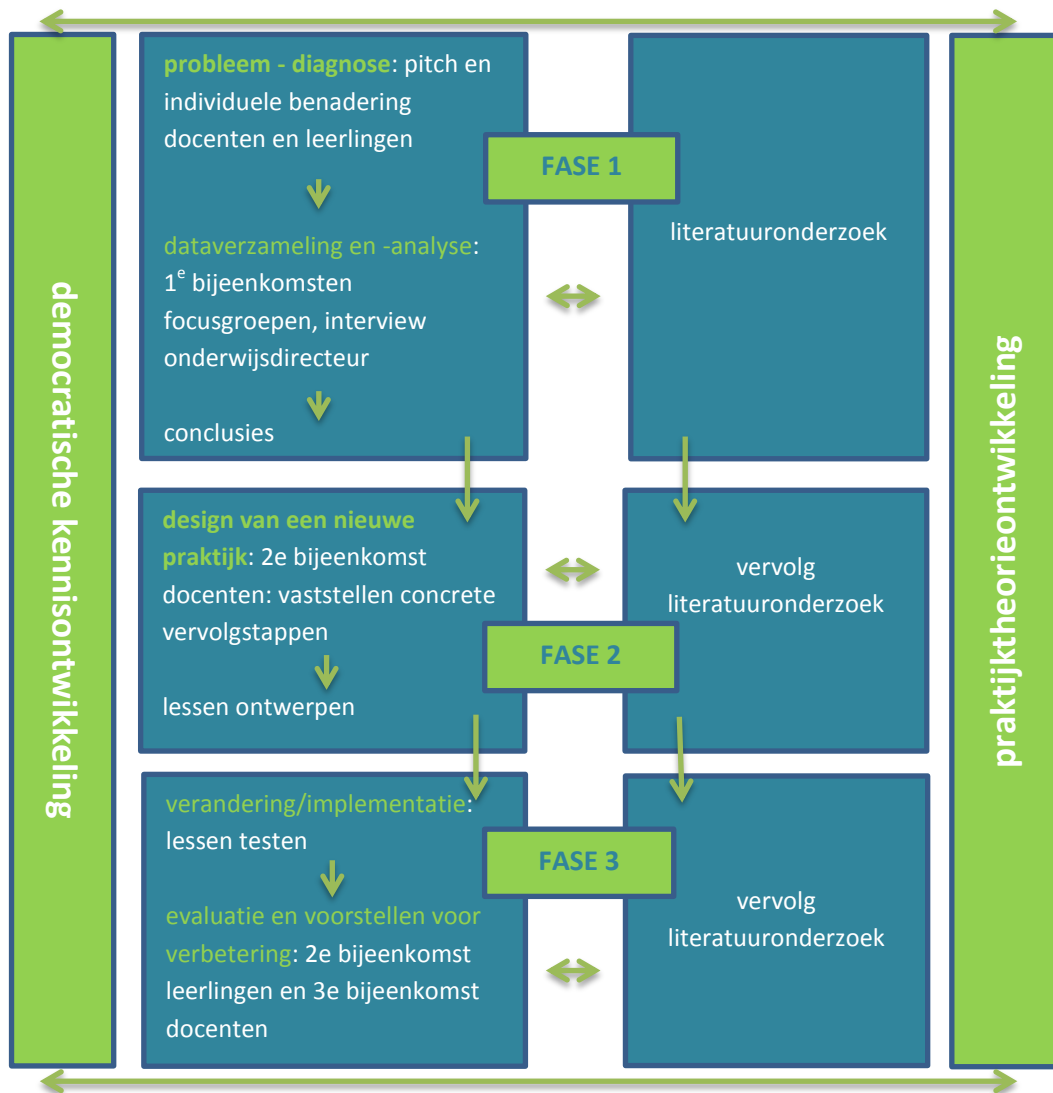
Om het gezamenlijke vuur warm te houden heb ik als afsluiting van dit eerste deel van het onderzoek, want zo beschouw ik het: als een nog niet afgerond en doorlopend proces, een borrel georganiseerd. Alle deelnemende docenten kwamen op 10 juli bij elkaar, aangevuld met twee docenten van andere vakgebieden: kunst en GMF. We hebben nagepraat en vooruitgeblikt, ik heb een hand out met richtlijnen voor lessen literatuur en burgerschap uitgedeeld, als reminder en handvat voor lessen in het komende schooljaar. We hebben afspraken gemaakt over de frequentie en de invulling van bijeenkomsten komend jaar. We hebben alvast nagedacht over de samenhang tussen de taalvakken, kunst en GMF. De docent die het meest buiten haar comfortzone is getreden heb ik beloond met een 'lefbokaal' en het boek *Lang leve de lezer* van Alex Boogers. Er is een levendige app-groep ontstaan. Ik heb met deze kleine 'interventies' geprobeerd duidelijk te maken dat we iets te bieden hebben, dat we bijzonder zijn. Wie wil er nou niet bij zo'n bijzondere groep horen?

3.4.b Betrouwbaarheid

De verkregen data zijn getrianguleerd om een betrouwbare uitkomst te waarborgen. Op grond van de eerste cyclus dataverzameling en -analyse is een nieuw ontwerp voor literatuurlessen gemaakt en getest door verschillende collega's in verschillende groepen leerlingen. Het literatuuronderzoek breidde zich ondertussen verder uit. De tests zijn geëvalueerd, zowel met de betrokken leerlingen als in de docentenfocusgroep. Zelfreflectie, membercheck en feedback zijn gedurende het hele onderzoeksproces van belang geweest. Feedback heb ik zelf verkregen dankzij de beide focusgroepen en daaruit twee critical friends: een collega Klassieke Talen/Frans en één van de leerlingen in 4-havo. De keuze voor deze collega heb ik gemaakt omdat zij beide vakgebieden in dit proces kon beschouwen en daarmee bij uitstek een waardevolle bijdrage kon leveren aan het geheel. Met haar heb ik met enige regelmaat los van de anderen kunnen sparren. Met de leerling is dat minder goed van de grond gekomen. Omdat er in de focusgroepen en tijdens de lessen veel ruimte was om kritisch te zijn en van die gelegenheid ook goed gebruik is gemaakt, had zij niet zozeer aanvullende opmerkingen voor mij.

Met de resultaten verkregen uit het bronnenonderzoek en die uit de data-analyse van de verschillende gesprekken, de geteste lessen, de evaluaties en voorstellen voor verbetering kan antwoord worden gegeven op de hoofdvraag en kan een nieuwe mengvorm van literatuur- en burgerschapsonderwijs gestalte krijgen.

Bij wijze van samenvatting op de volgende pagina een schematische weergave van het onderzoekstraject.



Figuur 3. Schematische weergave van het onderzoekstraject.



Kunstvakken en Grieks/Latijn lijken in te gaan tegen het doel van onderwijs: ze werpen vragen op in plaats van antwoorden te bieden. Ze kietelen onze nieuwsgierigheid naar onbekend terrein, naar wat achter de horizon ligt en ze bevrijden ons zo van de kokerwereld van ons hic et nunc zonder te hoeven vervallen in de verlokkingen van een hiernamaals. Ze maken ons immuun voor De Simpele Waarheid, die eeuwig, verstikkend en humorloos is. Dat is het ware doel van onderwijs, en het vormt onze enige bescherming tegen stompzinnigheid en fundamentalisme.

Ramsey Nasr (in: 'Kunstonderwijs, een vaccin tegen de Waarheid die elke verbeelding in ons doodt', 26 november 2015)

4. ANALYSE en RESULTATEN

praktijk en theorie verbonden

In dit hoofdstuk beschrijf ik hoe praktijk en theorie elkaar in dit onderzoek hebben versterkt, hoe, met andere woorden, door democratische kennisontwikkeling een praktijktheorie is ontwikkeld. Om te beginnen vat ik de belangrijkste bevindingen uit het bronnenonderzoek (zie hoofdstuk 2) samen en verbind deze met de opvattingen en ervaringen die ik heb opgetekend uit de monden van collega's en leerlingen en met het schoolbeleid. Daarmee wordt de eerste deelvraag verder beantwoord. Op grond van de uitkomsten van het empirisch onderzoek kan in de tweede paragraaf een antwoord geformuleerd worden op de deelvragen 2 en 3. De bevindingen uit het bronnenonderzoek mondden uit in richtlijnen voor een didactische interventie en een aantal randvoorwaarden. In paragraaf 4.3 leg ik deze richtlijnen naast de verschillende lesontwerpen om tenslotte in paragraaf 4.4 hieraan een conclusie te verbinden waarmee antwoord kan worden gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek, namelijk 'Hoe zou het literatuuronderwijs op het Roelof van Echten College vormgegeven moeten worden om een betekenisvolle verbinding met burgerschap zichtbaar te maken?'

4.1 Resultaten bronnenonderzoek

In deze paragraaf breid ik het antwoord op deelvraag 1 'Wat zijn de raakvlakken tussen actuele ideeën over de inrichting van literatuuronderwijs respectievelijk het burgerschapsonderwijs op het havo en vwo?' uit door de resultaten uit het bronnenonderzoek te verbinden aan dat wat docenten en leerlingen over beide concepten zeggen. Het gaat hier vooralsnog om opvattingen, niet om wat er in de praktijk tot dusver gebeurde.

Als antwoord op de vraag wat verstaan moet worden onder literatuur en vooral welke literatuur geschikt is voor literatuur- en burgerschapsonderwijs in het VO kwam de idee naar voren om literatuur in dit kader breed op te vatten. De vraag 'Wat verstaan we onder literatuur?' werd ook gesteld door één van mijn leerlingen in 4-havo die meedeelde aan de eerste brainstormsessie van de focusgroep met leerlingen. Mijn tegenvraag aan de leerlingen was: 'Wat zou je willen dat literatuur is?' In hun antwoorden gaven zij aan dat ze graag lezen over actuele onderwerpen en maatschappelijke vraagstukken die vanuit diverse perspectieven (kunnen) worden belicht. Ze vinden dat ze moeten kunnen leren hun eigen mening te vormen aan de hand van de gelezen literatuur. Ze willen zich kunnen inleven, willen leren begrijpen hoe iets voor iemand anders is of is geweest. En ook zij willen literatuur breed opvatten: ook bijvoorbeeld songteksten of film kunnen tot literatuur worden gerekend, of in elk geval onderdeel uitmaken van de literatuurlessen. De collega-taaldocenten benoemden in eenzelfde brainstormsessie ook de mogelijke uitbreiding van het literaire repertoire: graphic novels, films en verfilmingen, hoge en lage literatuur zouden een plek moeten kunnen krijgen in de literatuurlessen. De ene docent staat hier meer voor open dan de ander. Sommigen haastten zich te benadrukken dat de 'hoge' literatuur een prominente plek moet hebben, omwille van de schoonheid van de taal en de vorm van kunst die deze literatuur is.

Een tweede bevinding is dat literatuuronderwijs meer dialogisch vormgegeven zou moeten worden. Een onderzoekende en vragende houding en het delen van ervaringen zijn belangrijk om dieper begrip te bewerkstelligen en leesplezier te bevorderen. Uit citaten van collega's spreekt dezelfde opvatting: 'Het spreekt leerlingen aan en ik vind het leuk om meningen en persoonlijke verhalen van leerlingen te horen' en 'Zo kun je leerlingen laten ervaren dat literatuur ontzettend veel meer mogelijkheden biedt om de wereld om hen heen anders te ervaren dan het verplicht lezen van boeken, [...] het opent een andere laag in henzelf' en ook 'Leerlingen leren het meest door ervaringen op te doen en dingen met elkaar te

delen'. Docenten geven aan dat ruimte voor dialoog de literatuur dichterbij de leerlingen brengt en het literatuuronderwijs boeiender en levendiger maakt.

Ook is gebleken dat literatuur als bron ingezet kan worden voor het ontwikkelen van kennis over en een houding jegens anderen en andere werkelijkheden. De koppeling met de werkelijkheid, literatuur als blik op de wereld, is een opvatting die door alle collega's wordt gedeeld. Het blijkt bijvoorbeeld uit deze uitspraak: 'Literatuur is een oog op de wereld en het leven'. Literatuuronderwijs zou in ieder geval (inter)culturele en literaire competenties moeten integreren, zo zeggen daarmee ook de taaldocenten op het RvEC. Afhankelijk van het beoogde doel kunnen ook taalvaardigheidscompetenties geïntegreerd worden.

Uit het bronnenonderzoek bleek verder dat het kader voor burgerschapsonderwijs wordt gevormd door de waarden van de democratische rechtsstaat, te weten vrijheid, gelijkheid en solidariteit. Er wordt alom gepleit voor de school als oefenplaats voor het ontwikkelen van democratische burgerschapscompetenties en we hebben gezien dat er zogenaamde 'burgerschapsvormende denk- en werkwijzen' zijn geformuleerd door het ontwikkelteam van Curriculum.nu die in verschillende vakken kunnen worden ingezet, om zo burgerschap gedragen te laten zijn door de hele school en niet weg te zetten in een apart vak. Dit vraagt van de docent een rol van voorlezer, bevrager en richtinggever.

Democratische waarden worden in de focusgroepen benoemd door zowel leerlingen als docenten, met name vrijheid van meningsuiting en gelijke behandeling. Leerlingen en docenten benoemen het deel uitmaken van een samenleving, het bewaren van eigenheid en het omgaan met diversiteit in deze samenleving als belangrijke aspecten van burgerschapsvorming. Omgangsvormen, het ontwikkelen van empathisch vermogen, morele oordeelsvorming en het nemen van verantwoordelijkheid vloeien hier volgens hen logisch uit voort.

De spanning tussen de vrijheid van onderwijs en een voorschrijvende wet wordt ook door docenten genoemd: vaagheid en vrijblijvendheid blijven een punt van zorg en aandacht.

Ik heb ook gekeken naar vigerende beleidsdocumenten op het RvEC om ook hierin te onderzoeken op welke manier burgerschapsonderwijs ingebed is op onze school. Al eerder stelde ik dat het burgerschapsonderwijs nog niet is verankerd op de manier die de overheid nu voorstelt. Concreet vinden we burgerschap terug in het curriculum van het door docenten van het RvEC ontworpen nieuwe vak Godsdienst, Maatschappijleer en Filosofie (GMF). In dit vak wordt de verbinding gemaakt tussen de oorspronkelijk aparte vakken en wordt er thematisch gewerkt aan de hand van een magazine *Why* dat tot stand komt in samenwerking met een educatieve uitgever en mede gevuld wordt door de vakdocenten zelf en gastschrijvers. Vooralsnog beperkt het burgerschapsonderwijs zich dus tot dit vak. Toch streeft de school naar meer inbedding van burgerschap in de cultuur. In 2018 heeft de werkgroep Samen Voor Goed Onderwijs na een traject van ongeveer twee jaar een advies uitgebracht aan het bestuur waarin onder de noemer 'florerend onderwijs' vier 'richtingaanwijzers' zijn geformuleerd: meer keuzevrijheid voor leerlingen en maatwerk, meer eigen verantwoordelijkheid van leerlingen voor het eigen leerproces, meer aandacht voor persoonlijke ontwikkeling/vorming en onderwijs niet per se in een klaslokaal. (Roelof van Echten College, 2018) In de derde richtingaanwijzer kan men een mogelijke verbinding met burgerschapsonderwijs herkennen. De voorstellen voor verdere uitwerkingen zijn echter voornamelijk gericht op veranderingen in organisatorische zin (bijvoorbeeld de mogelijkheid om te werken met zelfstudie-uren of een 40-minutenrooster) en slaan daarmee een belangrijk deel, namelijk een verdere definiëring van een visie op vorming cq burgerschap, over. Die visie blijft beperkt tot de idee dat onderwijs gericht moet zijn op kwalificatie voor vervolgonderwijs en werk, op sociale vorming en op persoonlijke groei. Wat dat dan betekent voor de invulling voor het curriculum is in het advies niet terug

te vinden. In de *Kaderbrief 2019-2020* van het bestuur aan het personeel komen de richtingaanwijzers in iets gewijzigde vorm als 'uitgangspunten' terug: leerling wordt gekend, eigenaar van eigen leerproces, meer dan een diploma, maatwerk voor iedere leerling en onderwijs binnen en buiten de school. Het derde uitgangspunt, meer dan een diploma, wordt als volgt nader omschreven: 'We staan voor betekenisvol onderwijs. Leerlingen leren – zelfstandig en met elkaar – vaardigheden om een mening te vormen en bewuste keuzes te maken voor het persoonlijk leven, het sociale leven en het toekomstig beroep.' (Roelof van Echten College, 2019, p.3) Hoe dat precies merkbaar is in de lessen en de cultuur van de school wordt ook hier niet duidelijk. Bovendien lijkt het vormende aspect op gespannen voet te staan met de wens om leerlingen meer zelfstandig en zelfverantwoordelijk te laten werken. In zelfwerkuren is nauwelijks tot geen ruimte voor vorming, daarvoor is contact, ontmoeting en dialoog nodig. De wens is er dus, maar er is nog een weg te gaan voor er een duidelijke vorm aan wordt gegeven en er sprake is van verankering van burgerschapsonderwijs op het Roelof van Echten College.

In oktober 2018 heb ik als mentor van een 4-vwogroep tijdens een ouderavond de aanwezige ouders, dat waren ze bijna allemaal, gevraagd naar hun ideeën over wat 'meer dan een diploma' zou moeten inhouden. Ik heb hen eerst individueel laten noteren welke gedachten zij hierbij hadden en vervolgens heb ik hen deze gedachten laten uitwisselen in het groepje waarin zij zaten en hen gevraagd tot een gezamenlijk standpunt te komen. Tenslotte heb ik de groepjes gevraagd dit gezamenlijke standpunt centraal te delen. Helemaal gezamenlijk werd dat standpunt niet. Opvallend was namelijk dat vooral de vaders inzetten op kwalificatie: zij vonden het van belang dat hun kind werd toegerust op het functioneren in de arbeidsmarkt. De moeders haalden vaker sociaal-emotionele competenties aan. In het gesprek erover concludeerden we dat beide natuurlijk van belang zijn. Het was voor mij een eerste peiling naar een mogelijke invulling van (een deel van) de burgerschapsopdracht van onze school. Ik heb de ouders deelgenoot gemaakt van mijn onderzoeksopzet.

Aan de onderwijsdirecteur heb ik de vraag voorgelegd wat volgens haar de burgerschapsopdracht van onze school is. Uit het gesprek kwamen de volgende zaken naar voren. Burgerschap gaat volgens de onderwijsdirecteur over de rol die je hebt in de maatschappij, over normen en waarden. Wat haar betreft is het belangrijk om vragen te stellen en te informeren en niet (meteen) oordelen, om mensen te omarmen in plaats van buiten te sluiten, en om het individu kansen te bieden, maar altijd rekening te houden met de ander. Op school ziet zij een rol weggelegd voor mentoren en afdelingsleiders. Ze stelt dat het vak GMF een goed startpunt kan zijn, maar dat het eigenlijk bij iedere docent hoort. Ook zij ziet burgerschap dus niet als apart vak, maar meer als een houding. Ze vindt dat burgerschap moet worden ingebed in de school. In gesprek gaan vindt zij belangrijk, ervaringen delen en met elkaar in contact komen. Concreet stelt zij voor om leerdoelen te koppelen aan wat er gebeurt in de wereld, om projecten in en buiten de school te organiseren, om het in verschillende vakgebieden te integreren en om er extra aandacht te besteden in de mentorles. Ook zij vindt dat er ruimte moet zijn voor dialoog. Zij is van mening dat er tot op zekere hoogte sprake is van normativiteit: de wet vormt het kader waarbinnen wij opereren, maar normen en waarden mogen verschillen per persoon, ook op onze christelijke school, alhoewel die identiteit volgens haar onvoldoende naar voren komt. Zij zegt: 'Er zijn wel honderd vragen die je zou kunnen stellen die allemaal met burgerschapsvorming te maken hebben, maar waarop het mooi zou zijn als ieder kind zijn eigen antwoord kan vinden, al geef je er natuurlijk ene beetje richting aan'. We zien ook in haar opvatting de rol van docent als voorlezer en richtinggever terug.

Op dit moment is er geen visie beschreven noch beleid vastgesteld ten aanzien van burgerschapsonderwijs op het RvEC. De directeur geeft aan geen zicht te hebben op wat er op dit moment aan gedaan wordt. Zij is onbekend met het wetsvoorstel.

Aan het eind van het gesprek hebben we een casus besproken. Op onze school wordt elk jaar een excursie naar godshuizen georganiseerd en elk jaar zijn er ouders die aangeven dat zij niet willen dat hun kind meegaat naar de moskee. De vraag is, vanuit de burgerschapsgedachte, hoe onze school hiermee om zou moeten gaan. De directeur toont zich zeer stellig in hoe er in dit geval opgetreden zou moeten worden (ze vindt dergelijk gedrag absurd, kwalificeert het als spijbelen en stelt dat er minimaal een gesprek moet plaatsvinden), maar in werkelijkheid gebeurt dit niet. Het blijkt zelfs dat er verschillende opvattingen zijn binnen het docentencorps over hoe om te gaan met dergelijke kwesties en de onderwijsdirecteur verbaast zich daarover. Dit voorbeeld pleit voor een brede dialoog over burgerschap op onze school en het vastleggen van breed gedragen visie en beleid.

De onderwijsdirecteur heeft mij uitgenodigd om haar scherp te houden en met haar de aanbevelingen uit het onderzoek te delen. Deze uitnodiging neem ik van harte aan.

De algemene opvatting, zowel in de bestudeerde bronnen als bij collega's en, in minder mate, leerlingen is dat je 'burgerschap moet doen'. Het gaat erom zelf te ervaren, ervaringen van anderen in te voelen en een houding te ontwikkelen waarmee je als democratisch burger kunt functioneren in de pluriforme maatschappij. Inlevings- en voorstellingsvermogen, verbeelding, zijn hierbij belangrijk. Uit het bronnenonderzoek blijkt dat taal en literaire fictie hieraan bijdragen en bovendien meerstemmigheid laten horen. Leerlingen geven aan dit fijn te vinden aan lezen. 'Het is vooral fijn als je in een boek kunt inleven, als je meeleeft met een personage' en 'Je ziet een wereld die je eigenlijk niet kent, je weet niet hoe dat is' en 'Je leert begrijpen hoe iets voor iemand is of is geweest'. Literatuur nodigt uit tot reflectie, morele oordeelsvorming en betekenisgeving. Docenten onderschrijven dit unaniem. Om de transfer van fictie naar werkelijkheid te maken is een creatieve verwerkingsopdracht daarom een goed idee. Leerlingen geven aan dat je volgens hen door het lezen van een boek minder snel vooroordelen kunt ontwikkelen en dat als je er voor open staat, je leert nuanceren en beter begrijpen, maar ze geven ook aan dat door het lezen van een boek de problemen niet opeens zijn opgelost. Er zit een grens aan wat het lezen vermag.

4.2 Resultaten dataverzameling en -analyse

De tweede deelvraag in dit onderzoek luidt: 'Hoe wordt het literatuuronderwijs, zoals dat op dit moment wordt vormgegeven op het RvEC, ervaren door leerlingen en docenten?' Samengevat komt het antwoord op deze vraag hierop neer: literatuurlessen zijn saai, er moet teveel zelfstandig gewerkt worden aan literatuur, de benadering is te technisch en er is veel te weinig tijd voor. Hier komt het gedeelde probleem aan de orde. In een gesprek met collega's Nederlands geeft een jonge collega, nog onervaren in het geven van literatuuronderwijs, aan: 'Mijn leerlingen vinden het suf wat ik vertel'. Een ervaren collega beaamt: 'We moeten eerst alle bouwstenen aandragen om een boek te kunnen duiden, motieven, personages, ... dat is suffe stof. Zodra je gaat vertellen over je eigen leeservaringen krijg je meer enthousiasme.' Tot dusver kwam de dialoog over literatuur vaak pas bij het mondeling aan bod en soms bij een klassikaal gelezen boek.

In hoofdstuk 2 lasen we al dat de literatuur wordt verdrongen door de taalverwerving. Ook op mijn school en in mijn eigen vak sneuvelen de literatuurlessen als eerste, omdat in de steeds beperkter toegekende contacttijd eerst en vooral moet worden toegewerkt naar het behalen van het diploma. Voor dat diploma moeten een schoolexamen en centraal examen worden afgelegd waarvan literatuur maar een heel klein onderdeel uitmaakt en de meeste ruimte wordt ingenomen door de taalverwerving. Ook collega's MVT beaamen dit: 'We zijn erg gekort in uren. En terwijl lezen en literatuur een essentieel onderdeel is van MVT-onderwijs, is de literatuur vaak het eerste onderdeel dat sneuvelt' en 'De opmerking over literatuur die sneuvelt is wel terecht, omdat het niet vastligt in de exameneisen valt het als eerste weg. Vorig jaar heb ik het Shakespeareproject in 4-vwo niet gedaan, want als ik moet kiezen, kies ik voor grammatica en

schrijven, dus dat is wel een gevaar'. Als we de programma's van toetsing en afsluiting bekijken, dan kunnen we in één oogopslag constateren dat de literatuur een ondergeschoven kindje is binnen het taalonderwijs, met name bij de MVT. Bij de Klassieke Talen ligt het zoals gezegd anders, daar vormt literatuur juist de basis, maar bij de moderne talen, inclusief het Nederlands, nemen de taalverwerving en taalvaardigheid de meeste ruimte in binnen het curriculum (zie hiervoor *PTA en SE* op de schoolsite en bijlage 12 'Overzicht literatuuronderdelen PTA's).

Wel wordt bij alle talen met betrekking tot literatuur van de leerlingen meer gevraagd dan strikt genomen door de wet wordt voorgeschreven, maar wordt bij de verwerking veel aan de individuele leerling zelf overgelaten. Docenten hechten aan literatuur en literatuuronderwijs, maar zij nemen of voelen niet de ruimte om het een substantiële plek te geven binnen de taallessen. Uit het onderzoeksrapport *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo* (Oberon, 2016) blijkt dat docenten (Nederlands in dit geval) ervaren dat er te weinig tijd is voor literatuuronderwijs. Ook blijkt dat het type toetsing (voornamelijk presentaties, mondelingen en boekverslagen), de toetsinhoud (voornamelijk verhaaltheorie en literatuurgeschiedenis) en het zelfstandig kiezen en lezen van boeken overeenkomt met de praktijk van de school waar ik werk. Leerlingen geven aan dat voor zowel Nederlands als de MVT er inderdaad vooral veel boeken zelfstandig gelezen dienen te worden. Daarvan moeten leesverslagen worden gemaakt en er moet over worden gesproken in een (groeps)gesprek met de docent of in een presentatie. Leerlingen ervaren dit als 'overal hetzelfde' zo geven zij aan in één van onze gesprekken. Bij de Klassieke Talen moeten voornamelijk proefvertalingen worden gemaakt.

Een docent geeft aan dat 'leerlingen heel erg gewend zijn te consumeren bij literatuur', zij mist de dialoog. Maar als er dan een dialoog plaatsvindt, dan wordt dat volgens een collega lastig gevonden: 'Leerlingen vinden literatuur moeilijk en vinden mijn vragen gek, ze moeten lang nadenken en denken dat hun antwoord fout is, ze voelen geen vrijheid. Leerlingen vinden het heel moeilijk als je zegt dat elk antwoord goed is, als je maar een motivatie geeft.' En precies dat zouden we ze kunnen aanleren door vaker de dialoog te voeren. Het geeft aan wat Elliot Eisner zegt in zijn tien lessen (Eisner, 2002, p.70-92): kunsten leren ons dat er meerdere antwoorden goed zijn op één bepaalde vraag en dat er meerdere oplossingen zijn voor een probleem.

In de derde deelvraag gaat het over de vormgeving van de nieuwe lessen literatuur en burgerschap: 'Hoe kan literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs in samenhang en in dialoog met leerlingen en docenten worden vormgegeven?'. De vraag is deels beantwoord in het vorige hoofdstuk over de methodologie van het actieonderzoek waaraan democratische kennisontwikkeling en de ontwikkeling van een praktijktheorie ten grondslag liggen.

Wat is er dan zoal gezegd door leerlingen en collega's over de nieuw te ontwerpen lessen literatuur en burgerschap? Leerlingen geven zelf aan meer dialoog, discussie en debat te willen. Dat gebeurt nu nergens en dat vinden ze een gemis. Ze vinden dat je dan meer gaat nadenken over wat je er eigenlijk van vindt. Leerlingen willen ook graag dat er gewerkt wordt met verschillende soorten teksten en in verschillende werkvormen, maar wel rond eenzelfde thema uit de actualiteit.

De betrokkenheid van leerlingen is over het algemeen laag in de vigerende literatuurlessen. Als je literatuur voorstelt als een ervaring van iemand anders, kan het meer aanspreken volgens een collega: 'Ik heb in 5-havo een tekst gelezen die ze helemaal niets vonden en het toen voorgesteld als een tijdreis waarbij je kon zien hoe andere mensen leefden. Hetzelfde bij *Pride and Prejudice*, dat spreekt ook niet aan, maar als ze het zo kunnen benaderen vinden ze het veel leuker en zien ze dat het toch wel iets voor hen kan zijn.' Om de betrokkenheid te vergroten helpt ook aansluiting bij het leesniveau en de interesse evenals de eerder genoemde brede opvatting van literatuur. Ook het werken vanuit de inhoud om van daaruit de basis aan te leren (zowel de literatuurtheoretische als de taaltechnische basis) kan de motivatie

vergroten. Onderwijs dat meer gericht is op productie is ook effectiever en motiverender dan onderwijs gericht op reproductie. Leerlingen geven dat zelf ook aan. Ze benoemen dat ze de creatieve schrijfofdracht veel leuker vonden dan andere typen schrijfofdrachten en er minstens zo veel van leerden. Ze vinden de theoretische benadering van literatuur niet motiverend.

Het meest genoemde probleem is het gebrek aan tijd. Eén van de collega's benoemde dit ook, maar kwam ook met een mogelijke oplossing: 'Dilemma is tijd, want hoe kun je ook alle andere vaardigheden inbedden in deze lessen? Je zou zonder methode kunnen werken. De motivatie van leerlingen zou vergroot kunnen worden.' Deze suggestie zagen we ook in het bronnenonderzoek voorbij komen bij onder meer Esther Schat en Ewout van der Knaap (Schat e.a., 2018 en Van der Knaap, 2019) Het probleem van het tijdgebrek zou ook volgens hen opgelost kunnen worden door literatuur als onderlegger te gebruiken bij taalvaardigheidsonderdelen. Een andere collega beaamde dit: 'Literatuur is ook een weg naar taalvaardigheid'. Ook door meer vakoverstijgend te werken zou een deel van het probleem opgelost kunnen worden. Daar staat tegenover dat dit soort lessen door docenten zelf ontwikkeld dienen te worden en ook daar is tijd mee gemoeid, zij het geen contacttijd.

Tenslotte kwamen de noties veiligheid en lef of durf veelvuldig voor in gesprekken met zowel docenten als leerlingen. Literatuur, zo bleek ook uit het bronnenonderzoek, is een veilige manier om moeilijke onderwerpen bespreekbaar te maken. 'Het mooie van literatuur,' zo zei een collega, 'is dat je altijd, met een thema als discriminatie ook, dat je altijd terug kunt springen op de literatuur'. Het is immers 'maar een verhaal'.

Niet iedere leerling durft zich uit te spreken in een groep. Gewenning aan deze onderwijsvorm zou kunnen helpen, maar ook de docent, de medeleerlingen en de setting doen ertoe zo geven leerlingen zelf aan. Afhankelijk van de groepssamenstelling en degene naast wie je zit voel je je meer of minder veilig. Het helpt als je in een kring zit waarbij iedereen elkaar kan aankijken. Docent en leerlingen moeten voor elkaar open staan en zij vinden het belangrijk dat het hen niet verplicht wordt om zich uit te spreken. Ook helpt het om een paar afspraken te maken over de manier van gesprekken voeren. Het blijft lastig om leerlingen ervoor te zorgen dat leerlingen niet alleen maar sociaal wenselijke antwoorden geven, maar ook geluiden durven laten horen die afwijken van de norm. In mijn eigen lessen had ik één keer zo'n moment toen een meisje zei dat ze het niet nodig vond dat twee mannen elkaar kusten als begroeting bij een ouderavond, omdat een man en een vrouw dat ook niet zouden doen. Op dat moment was de tendens in de klas dat alles moest kunnen, dat iedereen zichzelf zou moeten kunnen zijn.

Behalve voor leerlingen is er ook voor de docent lef nodig. Lef om lessen anders in te richten dan hij gewend is en lef om moeilijke onderwerpen bespreekbaar te maken. In de volgende paragraaf geef ik hiervan een voorbeeld.

4.3 Interventie: ontwikkeld lesontwerp

De richtlijnen die zijn opgesteld aan het einde van hoofdstuk 2, kennis, dialoog, ervaring en maken (zie pagina 29-30), zijn in overeenstemming met wat deelnemers aan het onderzoek zeggen, evenals de gestelde randvoorwaarden. Met het lesontwerp worden de volgende leerdoelen beoogd:

leesbevordering en -plezier

kennisvergarig – met betrekking tot het maatschappelijk thema, de literatuur en de literaire context

attitude – het ontwikkelen van een houding die democratische waarden uitdrukt, zoals empathie tonen, het oordeel uitstellen, omgaan met diversiteit en multiperspectiviteit, verantwoordelijkheid nemen

door literatuur leren kijken met de ogen van een ander – zich een andere werkelijkheid voorstellen en zich inleven in de personages

transfer – de koppeling van literatuur aan realiteit, actualiteit en eigen belevingswereld

vaardigheden ontwikkelen – literaire vaardigheden, uitdrukkingsvaardigheden, gespreksvaardigheden, samenwerkingsvaardigheden en taalvaardigheden

reflectie – zelf nadenken, zelf conclusies trekken, jezelf bevragen

Ten aanzien van de ontwikkeling van een attitude het volgende: een docent kan hiervoor alleen middelen aanreiken en een situatie creëren waarin een leerervaring kan worden opgedaan, sociale opbrengsten of vaardigheden kunnen niet worden gecontroleerd, een leerdoel op het gebied van burgerschapsvorming kan niet worden behaald. (zie ook Kuiper, 2018, p.36)

Een aantal docenten heeft een les of lessenserie ontworpen, waarbij het ene ontwerp geslaagder was dan het andere en het ene ook uitgebreider dan het andere. De ontwerpen die het meest uitvoerig waren en het beste de richtlijnen hebben aangehouden zijn die van de docent Nederlands in 2-gymnasium, die van de docent Engels in 4-vwo en die van mijzelf in de groep 4-havo Frans. Door de docent Duits is vanwege tijdgebrek niet de literatuur maar spreekvaardigheid gekoppeld aan een burgerschapsthema (te weten 'vrijheid van meningsuiting'), de docent Klassieke Talen wilde graag iets doen wat ze niet eerder had gedaan en heeft vooral beeldende kunst gekoppeld aan een burgerschapsthema en bij de docent Nederlands in de brugklas is het thema 'pesten' niet van de grond gekomen en zijn er te diverse onderwerpen gebruikt om aan het ontwerp tegemoet te kunnen komen, waardoor de opzet te vrijblijvend en te onsamenvattend was. Niettemin heeft deze laatste nog onervaren docent moed getoond door iets te willen uitproberen en is zij enthousiast geraakt door de gesprekken in de klas. Zij is gemotiveerd om met deze insteek verder te gaan.

De collega Nederlands heeft met haar lessenserie in 2-gym de meeste lef getoond. Hoewel ze heel zeker was van haar zaak toen ze zei dat zij het thema homodiscriminatie beslist niet zelf zou gaan gebruiken in haar lessen omdat het te persoonlijk was en ze zich daarbij niet veilig voelde, heeft ze dat toch gedaan. Ze heeft literatuur als bron gebruikt voor dit thema en een open gesprek met de klas gevoerd, waarbij zij zichzelf kwetsbaar heeft durven opstellen. Zij geeft aan dat zowel zijzelf als de leerlingen enthousiast waren over de lessen en dat het leerdoel 'leesmotivatie bevorderen' is bereikt. Daarnaast is er door de literatuur een gesprek geopend over homodiscriminatie, zijn leerlingen aangezet tot reflectie en hebben zij een moreel oordeel moeten vormen die verwerkt werd in een brief of betoog.

De collega Engels heeft een mooi en uitgebreid project over Black History uitgevoerd met daarin veel literaire en andere input, met lezersvragen en diverse verwerkingsopdrachten. Ze geeft aan dat er een goede verbinding tot stand is gekomen tussen literatuur en burgerschap, maar dat er naar haar smaak nog te weinig dialoog in de lessen zat en dat de literatuur te weinig samen met de leerlingen besproken is. Wel is er discussie geweest in de klas over het plaatsen van de Federal Flag en over Zwarte Piet. In haar lessen gingen literaire doelen boven taalvaardigheidsdoelen. Zij heeft de literatuur in context aangeboden voor een beter begrip en heeft de literatuur benaderd als cultuuruiting. 'Literatuur kan de geschiedenis tot leven brengen, verbeeldingskracht en inlevingsvermogen worden aangesproken.' Als leerdoelen voor burgerschap benoemt zij 'bewustwording van de geschiedenis en daardoor (een aanzet tot) meer begrip voor opvattingen in de huidige maatschappij, leerlingen worden aan het denken gezet en komen tot morele oordeelsvorming door literatuur'. Over de sfeer in de groep zegt zij: 'Ik probeer ruimte te laten voor andere opvattingen dan die van mijzelf. Ik laat leerlingen reageren op elkaar als ik zelf een al te duidelijke mening ergens over heb'. Dit is een mooi voorbeeld van hoe een docent een waarde kan voorleven, in dit geval verschillende opvattingen naast elkaar laten bestaan en veiligheid creëren voor het uiten van afwijkende meningen. 'Ervaringen in de klassen wisselen, de ene groep is mondiger en minder passief dan de andere. Ook minder genuanceerd, dus hier meer 'moderation'.' In het portfolio dat

leerlingen als eindproduct moeten aanleggen is ruimte voor reflectie: 'Leerlingen worden hiertoe uitgenodigd, of ze het doen is nog niet gebleken'. Een docent kan dit immers niet afdwingen.

De collega Klassieke Talen gaf aan dat het onderwerp dat zij had gekozen (de plek van de liefde en de vrouw bij de Grieken en in de huidige maatschappij) zich uitstekend leent voor dialoog, maar dat een kleine groepsgrootte ook een nadeel kan zijn. De leerlingen kwamen moeilijk in gesprek en voor hen was de link naar het heden niet evident. Een duidelijke verwerkingsopdracht ontbrak in deze lessenserie en er was beperkte koppeling aan de literatuur.

In mijn eigen 4-havo klas heb ik vier lessen getest rondom het thema discriminatie dat was aangedragen door de focusgroep leerlingen. In de eerste les is het thema verkend door mindmappen en een groepsgesprek waarin leerlingen eigen ervaringen hebben gedeeld. Aan het eind van deze eerste les zijn twee fragmenten uit de populaire serie *De Luizenmoeder* getoond waaraan een klassengesprek is gekoppeld rond de vragen: 'Waar in deze fragmenten zie je discriminatie terug?' en 'Waarom is dit wel of niet grappig?'. In de tweede les is het thema versmald naar homodiscriminatie. Aan de hand van nieuwsfragmenten met daarin aandacht voor verschillende opvattingen is er verder over gesproken. Aan het eind van deze les is de literatuur geïntroduceerd: *En finir avec Eddy Bellegueule* van de jonge Franse homoseksuele schrijver Édouard Louis. Ik heb twee hoofdstukken voorgelezen waarbij ik de meeste 'transportatie' verwachtte, namelijk die waarin het gaat over de schooltijd van de hoofdpersoon. Als verwerkingsopdracht hebben leerlingen in groepjes van drie of vier leerlingen een brief geschreven aan één van de personages. De vier richtlijnen zijn duidelijk herkenbaar in dit ontwerp. Een uitgebreide beschrijving van het verloop van deze lessenserie is digitaal opvraagbaar. In deze paragraaf noem ik een aantal opvallende reacties in de evaluaties van de leerlingen.

Leerlingen geven massaal aan dat 'iets anders doen' motiveert. Ervaringen van anderen maken indruk en zijn voor velen een eyeopener. Hiermee is bewustwording gecreëerd. Ze geven aan dat ze het fijn vinden om te leren via inhoud, op een meer impliciete manier dan in de 'normale' lessen hebben ze geleerd over begrippen en theorie. Een groot pluspunt dat door veel leerlingen werd genoemd is dat iedereen heeft nagedacht, ook over zijn eigen houding en dat iedereen mocht iets zeggen als hij dat wilde. De betrokkenheid in de lessen was groot. Ook vonden ze het goed om samen na te denken en te werken: 'Je leert om met mensen samen te werken met wie je anders niet zou gaan samenwerken' en ook het samen lezen werd gewaardeerd: 'Je kijkt in iemand anders perspectief en je geeft je eigen mening'. Bij de vraag over wat ze geleerd hebben, geven ze zowel bewustwording van het onderwerp discriminatie als kennismaking met Franse literatuur aan. Er waren ook verbeterpunten: veel leerlingen vonden het jammer dat niet iedereen iets zei en volgens een aantal zat er nog te weinig literatuur in de lessen en had er wel wat meer aan Frans gedaan mogen worden. Over de sfeer waren de leerlingen verdeeld: van 'geweldig goed', tot 'soms gespannen'. Als suggesties kwamen naar voren om meer te debatteren (om zo ook meer mensen aan het woord te laten), om meer in kleinere groepjes te werken (om mensen zich veiliger te laten voelen om iets te zeggen) en om de verwerkingsopdracht in ieder geval in het Frans te laten maken.

Ikzelf was verrast over het enthousiasme van de leerlingen in de lessen en over hun wijze bijdragen in de focusgroep. Voor mij en de leerlingen was dit een geslaagd project dat naar meer smaakt. De belangrijkste opbrengsten kunnen als volgt worden samengevat: de leerlingen hebben kennis gemaakt met Franse literatuur, ze hebben gekeken met de ogen van een ander, ervaringen gedeeld en daarover een open gesprek gevoerd. Er was sprake van een grote betrokkenheid bij leerlingen, van bewustwording en reflectie.



Een van de leerlingen trok bij de laatste twee lessen dit T-shirt aan, om haar morele oordeel kracht bij te zetten.

Maar er zijn ook aandachtspunten. Het voeren van een dialoog is niet vanzelfsprekend. Ik heb gemerkt dat het in zo'n grote groep vooral een gesprek is tussen de docent, die vragen stelt, en steeds een andere leerling. Leerlingen reageren niet op elkaar. Ook blijkt er, in ieder geval ogenschijnlijk, een grote mate van consensus in de morele oordeelsvorming: Eddy was onterecht slachtoffer want 'iedereen moet kunnen zijn wie hij wil zijn' en de ouders waren slechte opvoeders. Waar de auteur zelf met zijn boek probeert grip te krijgen op de situatie en begrip voor het handelen van de mensen in zijn omgeving, lijkt dat voor deze leerlingen een stap te ver. Dat blijkt ook uit hun brieven waarin ze hard uithalen naar vooral de vader. Dit zou een goed aanknopingspunt zijn om verder op in te gaan. Hiernaast was het niet voor iedere leerling helder wat de bedoeling was van de lessen. Het pleit ervoor om leerdoelen vooraf duidelijker neer te zetten. Ook vragen de leerlingen zelf om meer taalvaardigheidsdoelen in deze lessen.

De ervaringen van docenten en leerlingen kunnen worden samengevat in opbrengsten en knelpunten. De voornaamste opbrengsten zijn dat er inderdaad een betekenisvolle verbinding gemaakt is tussen literatuur en de wereld om ons heen, dat er interesse in literatuur is gewekt en dat zowel leerlingen als docent plezier hebben ervaren. De richtlijnen werken goed. Het samenwerken met docenten van verschillende vakken stimuleert en leidt tot mooie verbindingen. Het zelfvertrouwen van docenten is vergroot waardoor zij nieuwe motivatie hebben gekregen om buiten de gebaande paden te treden. Ook hebben we gemerkt dat het creëren van een open sfeer in veel gevallen goed mogelijk is en dat gesprekken voeren in de klas prettig en bijzonder is en nu al vaak goed werkt. Ook de koppeling aan een creatieve opdracht werkt goed.

Het grootste knelpunt blijft het gebrek aan tijd en 'de waan van alledag' die plannen om zeep kunnen helpen. Ook de groepsgrootte en de groepssamenstelling kunnen een knelpunt zijn, voornamelijk bij het voeren van een dialoog. Verder is nog opgemerkt dat leerdoelen onvoldoende geëxpliciteerd zijn geweest, dat er voor de koppeling met de actualiteit of met andere vakgebieden meer handvatten en materialen nodig zijn en dat perfectionisme een belemmering kan vormen bij innovatie.

In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk verbind ik aan dit alles een conclusie waarmee antwoord wordt gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek.

4..4 Conclusie

Met de analyse van de resultaten uit zowel het bronnenonderzoek als het empirisch onderzoek kan een antwoord worden geformuleerd op de hoofdvraag:

Hoe zou het literatuuronderwijs op het RvEC vormgegeven moeten worden om een betekenisvolle verbinding met burgerschap zichtbaar te maken?

Burgerschap is een veelomvattend begrip dat ingebed zou moeten worden in de volledige schoolcultuur. Literatuuronderwijs kan een deel van het burgerschapsonderwijs voeden, maar niet alles. Het deel van burgerschap dat wij met ons literatuuronderwijs kunnen bedienen draait met name om kennisverwerving en het ontwikkelen van een houding. Of zoals één van de mede-onderzoekers verwoordde: 'Literatuur is

een goede ingang om dingen te bespreken. Je kunt leerlingen uitnodigen zich te verplaatsen in iemand anders. Literatuur maakt verschillende perspectieven en zaken invoelbaar. Het is een relatief veilige manier om kwesties te bespreken.'

Om literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs in samenhang te kunnen vormgeven en te integreren in reguliere lessen in het VO is een aantal kernwaarden geformuleerd. Op deze manier kan het onderwijsconcept literatuur en burgerschap niet alleen op het RvEC, maar ook op andere scholen gestalte krijgen. Met de formulering van deze kernwaarden is antwoord gegeven op de hoofdvraag.

1. Leren door literatuur

Door literatuur, in brede zin opgevat, kunnen leerlingen aan het denken worden gezet over ervaringen en situaties van anderen of hun eigen, toekomstige, situatie. Door de literatuur kunnen leerlingen worden uitgenodigd tot reflectie op hun eigen houding en gedrag. Met het gebruik van literatuur als bron kunnen naast literaire competenties ook interculturele en burgerschapscompetenties worden ontwikkeld. Ook taalvaardigheidsdoelen kunnen worden nagestreefd met inzet van literatuur. Met name dit laatste aspect kan een tijdbesparing opleveren, wat niet onbelangrijk is omdat dat op dit moment als groot knelpunt wordt ervaren. Door andere doelen te koppelen is deze vorm van literatuuronderwijs goed inpasbaar in reguliere lessen.

2. Plezier beleven aan literatuur

Door meer vanuit de inhoud te werken en de transfer te maken tussen literatuur en werkelijkheid beleven leerlingen meer plezier aan het lezen van literatuur dan wanneer er vanuit een literatuurtheoretische benadering literatuuronderwijs wordt geboden.

3. Transportatie

Om transportatie mogelijk te maken is het gewenst om literatuur aan te bieden dat aansluit bij het niveau van de leerling. Ook op deze manier wordt het leesplezier bevorderd en bovendien wordt het voor de leerlingen mogelijk zich in te leven in de personages. Zo kan bijvoorbeeld het empathisch vermogen verder ontwikkeld worden, wat een belangrijke burgerschapscompetentie is.

4. Literatuur en maatschappelijk thema in context aanbieden

Voor een beter begrip van en voor ideeën en gedragingen en voor het begrijpen van verschillende perspectieven en het leren omgaan met verschillende opvattingen is het belangrijk om een literair werk niet losstaand te beschouwen. Zowel vorm als inhoud als context zouden moeten worden geïntegreerd in de lessen. Het gaat hierbij om de artistieke, maatschappelijke en historische context waarbinnen een werk tot stand is gekomen.

5. Dialoog en ervaring

Het koppelen van het gelezene aan ervaringen en hierover een dialoog aangaan is effectief en motiveert. Een dialoog aangaan met de tekst levert diepgaander begrip op met de tekst en de personages.

6. De docent als bevrager en richtinggever

De rol van de docent is in dit type literatuuronderwijs niet zozeer die van kennisoverdrager, maar vooral die van bevrager en richtinggever. De docent is niet degene die de wijsheid in pacht heeft, maar is iemand die aanreikt en doorvraagt, iemand die samen met de leerling op zoek gaat naar nieuwe kennis en inzichten.

7. Creatieve verwerkingsopdracht

Een afsluitende opdracht waarbij op creatieve wijze vorm moet worden gegeven aan de eigen mening, het morele oordeel en reflectie is effectief en motiverend. Leerlingen leren op deze manier hun ideeën te expliciteren en tot de kern te komen.

8. Veiligheid en lef

Deze vorm van onderwijs vereist een veilige omgeving, zowel voor de leerling als de docent. Om te bevorderen dat leerlingen zich durven uitspreken, ook als het gaat om schurende kwesties, is een voorlevende rol en een non-directieve aanpak van de docent vereist en een open, nieuwsgierige en onderzoekende houding van zowel leerling als docent. Er dienen samen met de leerlingen gespreksregels te worden vastgesteld. Van de docent wordt bovendien verwacht dat hij durft te experimenteren, durft te vallen en weer opstaan. Dergelijke lessen laten zich namelijk niet volledig voorspellen, reacties kunnen heftig zijn of juist uitblijven. Een docent moet bereid en in staat zijn hiermee om te gaan.

9. Competenties

Om ruimte te laten aan de autonomie van de leerling is het aan te bevelen om burgerschapsdoelen uit te drukken in competenties. De insteek is de leerlingen uit te rusten om iets te kunnen en de mogelijkheid, maar niet de opdracht, te geven om iets te doen.

10. Democratische kennisontwikkeling

Burgerschap gaat over participatie in de samenleving en de school fungeert als oefenplaats voor de democratie. Het is daarom gewenst en voor de hand liggend om thematiek en lesinhoud in samenspraak met leerlingen te bepalen en ook samen te evalueren.

11. Professionalisering docent

Voor de nieuw te ontwerpen lessen is ontwikkeltijd nodig. Materiaal is vooralsnog niet voorhanden en zal door de docent zelf, bij voorkeur samen met de leerlingen, dienen te worden gemaakt. Uitwisseling van ideeën en ervaringen is van belang voor de professionalisering van de docent. Het invoeren van een vorm van Professionele Leergemeenschap (PLG) op school is aan te bevelen. Daarnaast is het niet voor iedere docent evident om klassengesprekken te voeren. Indien gewenst zou hiervoor scholing dienen te worden aangeboden.

12. Inbedding in de schoolcultuur

Burgerschap is niet voorbehouden aan één vak, maar dient ingebed te worden in de schoolcultuur. Hiervoor is het noodzakelijk om een breed gedragen visie en beleid te ontwikkelen, om vakoverstijgend te werken en om niet te volstaan met kortdurende projecten. Burgerschap dient een regelmatig terugkerend onderwerp te zijn in de gehele school.



Literatuur kan ons helpen vooruit te kijken op een andere en constructievere manier dan een tweet, een Facebookpost of een opiniestuk dat kan. Zo die al een vergezicht bieden, blijft dat vergezicht abstract. Literatuur heeft het vermogen de toekomst invoelbaar te maken én filosofisch te benaderen, door een verband te leggen tussen de menselijke maat en de grote ideeën en bewegingen die de geschiedenis animeren.

Auke Hulst (in: *Als dit zo doorgaat*, 2017, p.7)

5. CONCLUSIE en AANBEVELINGEN

aanzet tot meer

De talen staan onder druk in het voortgezet onderwijs, de geesteswetenschappen in het hoger onderwijs. Tegelijkertijd is er de roep om meer aandacht voor burgerschap in het onderwijs. Gebleken is dat taalvaardigheid en de kunsten, waaronder literatuur, een essentiële rol spelen bij het ontwikkelen van burgerschapscompetenties. De overheid, schoolbesturen en universiteiten zouden er goed aan doen om deze relatie serieus te nemen en in het onderwijsbeleid ruimte te laten voor juist deze vakgebieden.

Aan het eind van hoofdstuk 4 heb ik kernwaarden geformuleerd voor het invoeren van het onderwijsconcept literatuur en burgerschap. Hieronder formuleer ik een aantal aanbevelingen voor een breder onderwijsveld, om te bewerkstelligen dat de wens werkelijkheid wordt en burgerschap inderdaad een prominenter rol krijgt toebedeeld in het onderwijs en de talen en geesteswetenschappen de plek die ze verdienen.

Aanbevelingen

1. Stel een werkgroep samen die een visie ontwikkelt en beleid maakt voor burgerschapsonderwijs.
2. Laat de werkgroep bestaan uit leraren en leerlingen uit diverse vakgebieden.
3. Geef ruimte voor nascholing om docenten zich zekerder te laten voelen over het geven van burgerschapsonderwijs.
4. Geef taal- en kunstonderwijs een significante plek in het curriculum.
5. Zorg voor ontwikkeltijd voor nieuw lesmateriaal en vakoverstijgende projecten.
6. Creëer een voorlopergroep die (verder) wil experimenteren met een nieuwe vorm van taal- en literatuuronderwijs in combinatie met burgerschapsonderwijs.
7. Stel de maximale groepsgrootte in op 25 leerlingen om delibereren, dialoog en contact gemakkelijker mogelijk te maken.
8. Zorg voor voldoende contacttijd.

Richtlijnen voor de invoering van burgerschapsonderwijs in het VO zijn te vinden in het *Handboek burgerschapsonderwijs voor het voortgezet onderwijs*. (Eidhof, 2019)



Education is not the learning of facts, but the training of the mind to think.

Albert Einstein

6. DISCUSSIE en BESCHOUWING

beperkingen en ideeën voor een vervolg

Elk onderzoek kent zijn beperkingen, ook dit. Actieonderzoek vraagt tijd en die was niet in ruime mate voorhanden. Door de tijdsdruk was het voor mij een stressvol proces. Niet alles van wat we in de focusgroepen hadden bedacht is van de grond gekomen door beperkende factoren die nu eenmaal inherent zijn aan het werken op een middelbare school zoals het rooster, ad hoc ingelaste bijeenkomsten en lesuitval. Vanwege de weerbarstige praktijk is er slechts eenmaal een onderzoekscyclus doorlopen en zijn ook niet alle voorgenomen lessen (volledig volgens de richtlijnen) uitgevoerd.

Het onderzoek heeft zich beperkt tot havo en vwo, maar het is denkbaar dat ook in andere schoolsoorten, zoals vmbo en mbo, op deze manier gewerkt kan worden. Juist ook voor die groep leerlingen is een minder theoretische benadering en meer aansluiting bij ervaringen en ruimte voor dialoog relevant. Daarnaast heeft het onderzoek zich beperkt tot alleen de talen. Er zijn veel meer verbindingen met andere vakken mogelijk. Dat gaat ook gebeuren. In de laatste bijeenkomst voor de zomer zijn al een collega GMF en een collega kunst aangeschoven die vanaf het komende schooljaar meedraaien in dit project. Hopelijk later gevolgd door bijvoorbeeld collega's geschiedenis, maar er zijn met alle vakken verbanden denkbaar.

Ondanks de beperkingen denk ik dat er met dit onderzoek een waardevolle aanzet is gegeven voor doorontwikkeling van het nieuwe literatuuronderwijsconcept. Facilitering in tijd is daarbij gewenst om lesmateriaal te kunnen ontwikkelen en overleggen te kunnen plannen. Hierover is inmiddels contact geweest met de schoolleiding. Een van de opbrengsten van dit onderzoek is geweest dat alle taalsecties van de school vertegenwoordigd zijn geweest. We hebben inhoudelijke gesprekken gevoerd, elkaar gestimuleerd en geïnspireerd, er zijn zaadjes geplant. Er is een begin gemaakt met het verspreiden van onze gezamenlijke ideeën, deze zijn verder in de school gecommuniceerd via de afdelingen, de clusters en berichten in het weekbulletin. Er is een nieuwe werkgroep geformeerd, als opvolger van de werkgroep SVGO, waarin ik zitting neem. Eén van de inzetten van deze werkgroep zal zijn democratische kennisdeling, want er gebeurt veel op school wat onzichtbaar is voor velen. Op twee na, gaan alle collega's die hebben geparticipeerd in dit onderzoek door en de groep wordt, ik zei het hierboven al, voorlopig aangevuld met een kunstvakdocent en een docent GMF.

Deze voorlopergroep (PLG) is nog voor de zomervakantie bijeen gekomen om na te praten en vooruit te blikken (zie ook paragraaf 3.4.a). Na de zomer zullen in de eerste bijeenkomst vakoverstijgende thema's bepaald worden en zullen de klassen worden geselecteerd waarin lessen volgens het nieuwe concept zullen worden uitgevoerd. In het nieuwe schooljaar zullen we ongeveer tweemaandelijks bij elkaar komen om ideeën, ervaringen en inzichten te delen en elkaar scherp te houden. Het idee is om het onderwijsconcept zich als een olievlek in de school te laten uitbreiden vanuit de gedachte dat goed voorbeeld doet volgen. We willen niet werken vanuit een verplichting, maar vanuit enthousiasme en overtuiging.

Nader onderzoek richt zich dus op mijn school op de doorontwikkeling van en het verder experimenteren met lessen literatuur en burgerschap. Ook zullen we moeten vaststellen op welke manier de niet-taalvakken hieraan hun bijdrage kunnen leveren.

Wat in dit onderzoek onderbelicht is gebleven is de beoordeling. Het meten of doelen zijn behaald is een lastig aspect bij burgerschapsvorming. De school kan alleen een omgeving creëren waarin de mogelijkheid geboden wordt om te werken aan burgerschapscompetenties, waarin een handreiking wordt gedaan. Of

leerlingen daadwerkelijk competent (dat wil zeggen een goed burger?) worden, ligt, in mijn ogen, buiten de invloedssfeer van het onderwijs. Ook de Onderwijsraad wijst op de grenzen van de mogelijkheden van het onderwijs in dit verband. En eerder lazen we al dat ook Veugelers wees op gepaste terughoudendheid bij de beoordeling. Niet alles hoeft meetbaar te zijn, 'merkbaar' is evenzo relevant en in dit verband zelfs relevanter. Niettemin heeft een viertal onderwijsdeskundigen een aantal jaren geleden een interessante poging gedaan tot de ontwikkeling van een meetinstrument (ten Dam e.a., 2010). Er wordt uitgegaan van vier sociale taken: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen. In een matrix wordt weergegeven wat een leerling bij deze sociale taak weet en kent (kennis), wat hij wil en vindt (attitude), wat hij kan of denkt te kunnen (vaardigheid) en waarover hij nadenkt (reflectie). Dit zou inzichtelijk maken waar een leerling zich bevindt. Het onderzoek geeft geen suggesties voor interventies die de competenties vergroten. Ook de OESO claimt interessante meetinstrumenten in dit kader te hebben ontwikkeld. De omvang van dit onderzoek stond het niet toe hier verder op in te gaan. Mijn verwachting is dat er met matrices en rubrics een bepaalde manier van beoordelen mogelijk zal zijn. Hoe precies met dit vraagstuk om te gaan blijft open voor vervolgonderzoek.

Er is veel wél bereikt met dit onderzoek. De methodologie van het actieonderzoek is waardevol en effectief gebleken. Er is sprake geweest van een democratisch proces waarin kennis is ontwikkeld en het handelingsrepertoire van de onderzoekers is vergroot. Het sociale leerproces werd gewaardeerd en wordt gecontinueerd, waarmee een verandering van schoolcultuur is ingezet. Ook meen ik, hetzij voorzichtig, te kunnen stellen dat de waardering voor literatuur door deze nieuwe manier van onderwijzen lijkt te kunnen groeien. De versmelting van literatuur en burgerschap draagt hieraan bij.



*Het is al een groot bewijs van inzicht,
te weten wat men verstandigerwijze moet vragen.*

Immanuel Kant (in: *Kritik der reinen Vernunft*)

FOTOVERANTWOORDING

Voorblad

De collage op het voorblad is door mijzelf gemaakt ter gelegenheid van een posterpresentatie bij de start van dit onderzoekstraject. De collage bestaat uit foto's van mijn eigen boekenkast, van leerlingen van de groep 6-vwo Frans tijdens een literatuurles en van afbeeldingen die als wanddecoratie te vinden zijn in de gangen bij de clusters maatschappij, zaakvakken, kunst en MVT op het Roelof van Echten College, locatie Bentinckspark.

Pagina 2

Foto van boeken uit mijn privéboekenkast

Pagina 5

Foto van de focusgroep leerlingen tijdens één van de bijeenkomsten

Pagina's 7 en 57

Foto's van leerlingen 6-vwo Frans tijdens een literatuurles

Pagina's 13, 40 en 54

Foto's van leerlingen 4-havo Frans tijdens de lessenserie over *Eddy Bellegueule*

Pagina 31

Fotocollage van gebruikte literatuur in lessen binnen dit onderzoek

Pagina 52

Foto van de focusgroep leerlingen met hun favoriete boek

REFERENTIELIJST

- Bax, S., Herten, M. van, Mantingh, E. & Witte, T. (2017, 25 januari). 'Waar zijn de hoeders van het literatuuronderwijs?' [7 alinea's]. In: *Neerlandistiek* [online tijdschrift voor taal- en letterkundig onderzoek]. Geraadpleegd van:
<https://www.neerlandistiek.nl/2017/01/waar-zijn-de-hoeders-van-het-literatuuronderwijs/>
- Berding, J. (2013). 'Boekbesprekingen. Gert Biesta, Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie'. In: *Pedagogiek*, jaargang 33, nummer 1, p.56-61.
- Berding, J. (2011). *John Dewey over opvoeding, onderwijs en burgerschap. Een keuze uit zijn werk*. Amsterdam: uitgeverij SWP.
- Biesta, G.J.J. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden. Kunsteducatie 'na' Joseph Beuys*. Deel 2 in de serie 'Teaching Objects' en deel 15 in ARTEZ ACADEMIA. Arnhem: ArtEZ Press.
- Biesta, G.J.J. (2019, 7 februari). *Door kunst onderwezen willen worden*. [12 slides]. LKCA (Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie Amateurkunst). Geraadpleegd van:
<https://www.lkca.nl/~media/downloads/portals/cultuuronderwijs/20180207%20gert%20biesta.pdf>
- Biesta, G.J.J. (2012a [2010]). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G.J.J. (2016, 19 december). 'Persoonsvorming in het onderwijs: Socialisatie of subjectificatie?' [10 alinea's]. SLO (Stichting Leerplanontwikkeling). Geraadpleegd van:
<http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/projecten/persoonsvorming/ideeen-over-persoonsvorming>
- Biesta, G.J.J. (2015, 1 juni). 'Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verdere verheldering'. [18 alinea's]. Wij-leren.nl [online kennisplatform voor het onderwijs]. Geraadpleegd van:
<https://wij-leren.nl/persoonsvorming-subjectificatie.php>
- Biesta, G.J.J. (2014, 24 maart). 'Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering'. [7 alinea's]. Stichting Nivoz, platform hetkind [online platform]. Geraadpleegd van:
<https://nivoz.nl/nl/nro/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering>
- Biesta, G.J.J. (2016, 16 september). 'Wereldgericht onderwijs: vorming tot volwassenheid'. [27 alinea's]. Wij-leren.nl [online kennisplatform voor het onderwijs]. Geraadpleegd van:
<https://wij-leren.nl/gert-biesta-wereld-gericht-onderwijs-vorming-tot-volwassenheid.php>
- Bloemert, J., Goede, S. de & Goedhard, M. (2017). 'Doordacht en Doorlopend. Via een meervoudige benadering naar verrijkt mvt-literatuuronderwijs'. In: *Levende Talen Magazine* 3, p.10-15.

Blueyard (2019). *De impact van het boek. Een analyse van de impact van lezen op de mens en de maatschappij*. Amsterdam: Blueyard Coöperatief U.A. Geraadpleegd van:
<https://www.kvbboekwerk.nl/monitor/impact-van-het-boek/mens-en-maatschappij>

Boog, B. & Wagemakers, A. (2014). 'Actieonderzoek: mogelijkheden en voorbeelden'. In Dijkum, C. van & Tavecchio, L. (Red.). In: *Praktijkonderzoek in ontwikkeling. Nieuwe inzichten en voorbeelden*. p.15-28. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Bron, J. en Alkemade, C. (2018). 'Burgerschap, een taak van iedereen'. In: *Bij de Les 2*, p.26-28.

Curriculum.nu (2019). *Conceptvoorstellen leergebied Burgerschap*. Geraadpleegd van:
<https://curriculum.nu/ontwikkelteam/burgerschap>

Curriculum.nu (2019). *Conceptvoorstellen leergebied Engels/Moderne vreemde talen*. Geraadpleegd van:
<https://curriculum.nu/ontwikkelteam/engels-moderne-vreemde-talen>

Curriculum.nu (2019). *Conceptvoorstellen leergebied Kunst & Cultuur*. Geraadpleegd van:
<https://curriculum.nu/ontwikkelteam/kunst-cultuur>

Curriculum.nu (2019). *Conceptvoorstellen leergebied Nederlands*. Geraadpleegd van:
<https://curriculum.nu/ontwikkelteam/nederlands>

Dam, G. ten, Geijssel, F., Reumerman, R. & Ledoux, G. (2010). 'Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument'. In: *Pedagogische Studiën*, Vol. 87, p.313-333.

Dieleman-De Putter, M. (2018). 'Creatief schrijven met Franse literatuur'. In: *Levende Talen Magazine 5*, p.24-28.

Dohmen, J. (2017, 1 maart). 'Bildung en persoonsvorming in het onderwijs'. [9 alinea's]. In: *Phronèsis. Tijdschrift voor toegepaste filosofie*. [online tijdschrift]. Geraadpleegd van:
<http://www.phronesismagazine.nl/bildung-en-persoonsvorming-in-het-onderwijs/>

Dohmen, J. (2016, 20 november). 'Stop het narcisme, doe aan Bildung'. [12 alinea's]. In: *NRC* [online dagblad]. Geraadpleegd van:
<https://www.nrc.nl/nieuws/2016/11/20/stop-het-narcisme-doe-aan-bildung-5380307-a1532725>

Eidhof, B.B.F. (2019). *Handboek burgerschapsonderwijs voor het voortgezet onderwijs*. Den Haag: ProDemos, Huis voor democratie en rechtsstaat.

Eidhof, B.B.F. (2016). *Influencing youth citizenship*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
Geraadpleegd van: https://pure.uva.nl/ws/files/2600348/170277_09_Nederlandstalige_samenvatting.pdf
en
https://pure.uva.nl/ws/files/2600324/170268_Bram_Eidhof_Influencing_Youth_Citizenship_complete.pdf

Eisner, E. (2004). 'What can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?' In: *International Journal of Education & the Arts* Volume 5 Number 4, p.1-12.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Chapter 4: 'What the Arts Teach and How It Shows'. p.70-92. Yale University Press. Available from NAEA Publications.

Fine, S.M. (2016, 29 november). 'Why Dewey needs Freire, and Vice Versa: A Call for Critical Deeper Learning'. [19 alinea's]. In: *Education Week* [online blog]. Geraadpleegd van: https://blogs.edweek.org/edweek/learning_deeply/2016/11/why_dewey_needs_freire_and_vice_versa_a_call_for_critical_deeper_learning.html

Geelen, J-P. (2019, 8 maart) 'Succesmythes van de literatuur'. [29 alinea's]. In: *De Volkskrant* [online dagblad]. Geraadpleegd van: <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/succesmythes-van-de-literatuur~bdad842d/>

George, M. (2019, 26 februari). 'Tech revolution 'could make arts more important than maths''. [5 alinea's]. TES [online onderwijsplatform]. Geraadpleegd van: <https://www.tes.com/news/tech-revolution-could-make-arts-more-important-maths>

Gorp, H. van, Ghesquiere, R., Delabastita, D. en Flamend, J. (1991). *Lexicon van literaire termen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Groenendijk, R. (2018). 'Literatuuronderwijs in het licht van Bildung'. In: *Levende Talen Magazine* 1, p.12-15.

Hommersom-Schreuder, P. (2010). 'Literatuuronderwijs in de vreemde talen'. In: *Levende Talen Magazine* 3, p.24-29.

IJsseling, H. (2016, 9 oktober). 'Spraaakverwarring rond persoonsvorming en subjectwording'. [10 paragrafen]. Blogcollectief Onderzoek Onderwijs [online blog]. Geraadpleegd van: <https://onderzoekonderwijs.net/2016/10/09/spraakverwarring-rond-persoonsvorming-en-subjectwording/>

Instituut voor Publieke Waarden (2018). *Boek en burgerschap. De rol van lezen bij burgerschapsvorming*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Janssen, T. (2009). *Literatuur lezen in dialoog*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Jurrius, K. (2012). *Uit de Spagaat! Naar een kwaliteitsraamwerk voor Participatief Jongeren Onderzoek*. Proefschrift, Universiteit van Utrecht. Geraadpleegd van: <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/257949/jurrius.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Karels, M. (2015, 1 juni). 'Kind, school, wereld: een pleidooi van Gert Biesta voor wereldgericht onderwijs'. [14 paragrafen]. Wij-leren.nl [online kennisplatform voor het onderwijs]. Geraadpleegd van: <https://wij-leren.nl/gert-biesta-wereldgericht-onderwijs.php>

Klifman, H. (2016, 1 juni). 'Reflecties bij Het prachtige risico van onderwijs van Gert Biesta'. [8 paragrafen]. Wij-leren.nl [online kennisplatform voor het onderwijs]. Geraadpleegd van: <https://wij-leren.nl/reflectie-het-prachtige-risico-van-onderwijs-gert-biesta-php>

Knaap, E. van der (2019). *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Knaap, E. van der (2019, 8 april). 'Taal- en cultuuronderwijs kan veel slimmer en leuker'. [8 alinea's]. In: NRC [online dagblad]. Geraadpleegd van: <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/04/08/taal-en-cultuuronderwijs-kan-veel-slimmer-en-leuker-a3956139>

Kuiper, A. (2018). *Theatraal Burgerschap. Actieonderzoek naar de didactische mogelijkheden van forumtheater voor burgerschapsonderwijs in het voortgezet onderwijs*. Groningen, Master Kunsteducatie, Hanzehogeschool en NHL.

Lenteren, P. van (2014, 11 december). 'Er is een hoogte én een breedte in de literatuur en die zijn allebei mooi. Interview met Dick Schram'. [13 alinea's]. Stichting Lezen [interview]. Geraadpleegd van: <https://www.lezen.nl/nl/er-is-een-hoogte-%C3%A9n-een-breedte-in-de-literatuur-en-die-zijn-allebei-mooi>

Lijster, T. (2019). *Kijken, proeven, denken. Essays over kunst, kritiek en filosofie*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Lutters, J. (2012). *In de schaduw van het kunstwerk: art-based learning in de praktijk*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Mortelmans, D. (2018). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Den Haag: Acco.

Noordervliet, N. (2018, 22 september). 'Literatuur als bron van kennis van het menselijk tekort'. [9 alinea's]. In: *Trouw* [online dagblad]. Geraadpleegd van: <https://www.trouw.nl/opinie/literatuur-als-bron-van-kennis-van-het-menselijk-tekort~a31935a2/>

Noorduijn, M. (2019). 'De plannen zijn ambitieus maar niet onhaalbaar. Curriculum.nu: het nieuwe onderwijsplan en de plek voor lezen en literatuur'. In: *Lezen 14-1*, p.4-6.

Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo|Anthos.

Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Onderwijsraad (2018). *Advies Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs, uitgebracht aan de Minister van Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2018, 27 september). *Stel democratie centraal in het burgerschapsonderwijs*. [3 alinea's]. Persbericht. Geraadpleegd van: <https://www.onderwijsraad.nl/actueel/persberichten/stel-democratie-centraal-in-het-burgerschapsonderwijs/item7694>

Onderwijsraad (2018, 27 september). *Briefadvies wetsvoorstel burgerschapsopdracht*. [6 alinea's]. Online publicatie. Geraadpleegd van: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2018/briefadvies-wetsvoorstel-burgerschapsonderwijs/item7687>

Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Renkema, I.C.W. (2018). *Literatuuronderwijs, worden we er beter van? Essay in het kader van de Master Kunsteducatie*. Groningen. Nog niet gepubliceerd.

Renkema, I.C.W. (2018). *Kunstpedagogische visie*. Visie geschreven in het kader van de Master Kunsteducatie. Groningen. Nog niet gepubliceerd.

Roelof van Echten College (2019). *Kaderbrief 2019-2020*. Uitgave van het bestuur van het Roelof van Echten College. Interne publicatie.

Roelof van Echten College (2018). *PTA en SE*. Interne publicatie, raadpleegbaar via het beveiligde deel van de schoolwebsite.

Roelof van Echten College (2018). *Samen voor goed en betaalbaar onderwijs Bentinckspark. Concept werkdocument SVGO versie januari 2018*. Interne publicatie.

Roelof van Echten College (2018). *Advies aan het bestuur van het RvEC*. Werkgroep Samen Voor Goed Onderwijs, april 2018. Interne publicatie.

Ros, B. (1999). 'Op de bres voor leesbevordering. Interview met hoogleraar Dick Schram'. In: *Literatuur zonder leeftijd*, jaargang 13, p.181-186. Geraadpleegd van:
https://www.dbnl.org/tekst/lit004199901_01/lit004199901_01_0031.php

Ruyters, J. (2019, 23 februari). 'Literatuurwetenschapper Sander Bax: Een uitgever zegt sneller: u verkoopt wel erg weinig boeken'. [17 alinea's]. In: *Trouw* [online dagblad]. Geraadpleegd van:
<https://www.trouw.nl/cultuur/literatuurwetenschapper-sander-bax-een-uitgever-zegt-sneller-u-verkoopt-wel-erg-weinig-boeken~a7de7356/>

Schat, E., Graaff, R. de en Knaap, E. van der (2018). 'Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen. Een enquête onder docenten Duits, Frans en Spaans in Nederland'. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 19, nummer 3, p. 13-25.

Schrijvers, M., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt' De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo'. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 17, nummer 1, p.2-13.

Schrijvers, M. (2018). 'Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen. Ontwerp van een interventie voor havo 4'. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 19, nummer 3, p.2-12.

Schutte, I. en Lei, R. van der (2018). *Bildung ontrafeld: het kleurenpalet Persoonlijke en Maatschappelijke Vorming*. Publicatie van Stichting Hanzehogeschool Groningen. Geraadpleegd van:
<https://onderwijsinnovatie.ou.nl/oi-december-18/bildung-ontrafeld/>

SLO (z.j.). *Examenprogramma moderne vreemde talen en literatuur*. SLO (Stichting Leerplanontwikkeling). Geraadpleegd van: <http://leerplaninbeeld.slo.nl/examenprogrammas/examenprogramma-mvt-hv.pdf/>

SLO (z.j.). *Examenprogramma Nederlands*. SLO (Stichting Leerplanontwikkeling). Geraadpleegd van: <http://leerplaninbeeld.slo.nl/examenprogrammas/examenprogramma-nederlands-hv.pdf>

SLO (2015). *Handreiking schoolexamen Klassieke Talen vwo : bij het examenprogramma geldig vanaf schooljaar 2014-2015*. SLO (Stichting Leerplanontwikkeling). Geraadpleegd van: <https://slo.nl/vakportalen/klassieke-talen/>

Snow, G. (2019, 27 februari). ‘Arts teaching could become more important than maths in tech-based future’ – education expert’. [10 alinea’s]. In: *The Stage* [Brits online nieuwsblad voor theater, media- en podiumkunsten]. Geraadpleegd van: <https://www.thestage.co.uk/news/2019/arts-teaching-become-important-maths-tech-based-future-education-expert>

Stichting Lezen (2018, 16 november). *Lezen en literatuur in Curriculum.nu: een integrale aanpak*. [5 paragrafen]. Geraadpleegd van: <https://www.lezen.nl/nl/lezen-en-literatuur-in-curriculumnu-een-integrale-aanpak>

Stichting Lezen (2017). *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Stoop, A., Kuip, J. van der en Janssen, T. (2012). ‘Dialogisch leesonderwijs in de klas’. In: *Levende Talen tijdschrift*, jaargang 13, nummer 3, p.25-33.

Veugelers, W. (2015). *Burgerschapsvorming in het Nederlands Onderwijs*. SLO (Stichting Leerplanontwikkeling). Geraadpleegd van: <http://downloads.slo.nl/Documenten/SLOBurgerVeugelersDEF%20RLWV.pdf>

Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs, inclusief memorie van toelichting (2018). Geraadpleegd van: <https://www.internetconsultatie.nl/burgerschap>

Wilhelm, F. (2014). ‘Over de voorgeschiedenis van het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen’. In: *Levende Talen Magazine* 7, p.14-19.

Winter de, M. (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden, hoofdlijnen van een eigentijdse participatie-pedagogiek*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar op het terrein van de ‘sociaal-affectieve vorming van jeugdigen’ aan de Universiteit Utrecht vanwege de Stichting Het Haagsche Genootschap op 31 maart 2000. Assen: Van Gorcum.

Witte, T. (2008). ‘Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs’. Stichting Lezen reeks, Deel 12. Delft: Eburon.

Witte, T., Rijlaarsdam, G. en Schram, D. (2009). ‘Naar een gestructureerd curriculum voor het literatuuronderwijs’. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 10, nummer 2, p.24-34.

Zonderop, Y. (2019). ‘OESO-directeur Andreas Schleicher: ‘Het onderwijs dreigt zijn doel en relevantie te verliezen’’. In: *De Groene Amsterdammer*. Onderwijsspecial ‘Wat willen we onze kinderen leren?’, jaargang 143, nummer 19-20, p.16-19.

BIJLAGEN

- Bijlage 1: Feedbackformulier 'Literair experiment'
- Bijlage 2: Brief ouders en leerlingen 4-havo Frans
- Bijlage 3: Topiclijst bijeenkomst 1 focusgroep docenten (brainstorm)
- Bijlage 4: Topiclijst bijeenkomst 1 focusgroep leerlingen (brainstorm)
- Bijlage 5: Topiclijst bijeenkomst 2 focusgroep docenten (concretisering vervolgstappen)
- Bijlage 6: Topiclijst bijeenkomst 2 focusgroep leerlingen (evaluatie)
- Bijlage 7: Topiclijst bijeenkomst 3 focusgroep docenten (evaluatie)
- Bijlage 8: Interviewvragen onderwijsdirecteur
- Bijlage 9: Lesopzet lessenserie *En finir avec Eddy Bellegueule*
- Bijlage 10: Evaluatieformulier lessenserie 'discriminatie' (leerlingen)
- Bijlage 11: Evaluatieformulier lessen literatuur en burgerschap (docenten)
- Bijlage 12: Overzicht literatuuronderdelen PTA's

BIJLAGE 1

Feedbackformulier 'literair experiment' clusterdag MVT dd 301018

In het kader van mijn actieonderzoek naar *Literatuur en Burgerschap* voor de Master Kunsteducatie, wil ik je vragen mij van feedback te voorzien door antwoord te geven op onderstaande vragen. Ik hoop natuurlijk dat ik je enthousiast heb gemaakt en daarom vraag ik ook of je bereid bent verdere medewerking te verlenen aan dit onderzoek.

Haal door wat niet op jou van toepassing is en vul aan waar dat gewenst is.

Hartelijk dank!

Naam:

Vak:

Ik geef wel/geen literatuurlessen.

1. Het literaire experiment sprak mij wel/niet aan, omdat
2. Het idee om literatuuronderwijs en burgerschap met elkaar in verbinding te brengen spreekt mij wel/niet aan, omdat
3. De uitgangspunten 'ervaring' en 'dialogoog' in de literatuurlessen onderschrijf ik wel/niet, omdat
4. Ik heb zelf wel/geen concrete ideeën over hoe een mengvorm van literatuur- en burgerschapsonderwijs gestalte moet krijgen
 - a. daarom wil ik/maar ik wil graag meedenken in een focusgroep
 - b. maar/en ik zie het niet zitten om mee te doen in een focusgroep; ik stel je persoonlijk op de hoogte van mijn ideeën
5. Ik ben wel/niet bereid één of meerdere literatuurlessen te laten observeren ten behoeve van dit onderzoek.

Aan: de leerlingen in 4-havo die Frans volgen en hun ouders/verzorgers

Van: Ineke Renkema, docente Frans en studente Master Kunsteducatie Groningen

Betreft: verzoek om toestemming beeld- en geluidopnamen ten bate van onderzoek

Groningen, december 2018

Beste leerlingen, Geachte ouders/verzorgers,

Op onze school willen we leerlingen opleiden tot 'meer dan een diploma'; we willen hen helpen hun eigen weg te vinden in de samenleving. Van overheidswege is burgerschapsonderwijs een verplicht onderdeel van het curriculum en voor de talen is literatuur eveneens een verplicht onderdeel. Hoe deze beide onderdelen er precies uitzien, is aan de scholen.

In het kader van mijn masteropleiding aan de NHL/Hanzehogeschool doe ik onderzoek naar literatuur en burgerschap. Samen met de leerlingen Frans uit 4-havo en een groep docenten wil ik onderzoeken hoe we een nieuw curriculum voor literatuuronderwijs kunnen vormgeven waarin een verbinding kan worden gemaakt met burgerschap. Hiermee beoog ik een bijdrage te leveren aan het hierboven genoemde doel: leerlingen helpen hun eigen weg te vinden in de samenleving.

Voor mijn onderzoek is een zorgvuldige dataverwerking van belang. Daarom zou ik graag opnamen willen maken van bijeenkomsten en evaluatiesessies waaraan jij/uw zoon of dochter deelneemt. Deze data worden strikt vertrouwelijk behandeld en uitsluitend gebruikt door mijzelf om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Gedurende het onderzoek zijn de opnamen bij mij in te zien, na afronding van het onderzoek worden ze vernietigd. Uiteraard worden gegevens verkregen uit de opnamen anoniem verwerkt.

Ik hoop van harte dat je en dat u bereid bent op deze manier aan mijn onderzoek bij te dragen. Voor verdere vragen kun je en kunt u uiteraard bij mij terecht.

Zou je en zou u onderstaand strookje willen invullen, ondertekenen en retourneren? Graag ontvang ik de strookjes retour in de eerstvolgende les Frans.

Hartelijk dank voor jouw en uw medewerking.

Met vriendelijke groet,
Ineke Renkema

Wij geven wel/geen* toestemming voor beeld- en geluidopnamen ten bate van het onderzoek 'Literatuur en burgerschap'.

Naam en handtekening leerling:

Naam en handtekening ouder/verzorger:

*doorhalen wat niet van toepassing is

BIJLAGE 3

Topiclijst bijeenkomst 1 focusgroep docenten

Deelnemende docenten: djo, yko, jpe (dutl), barn, ire (fatl), kamr (entl), gtt, jonm, lugm (netl), brel (gltc)

Aanleiding/probleem: Burgerschap is een bij wet verplicht onderdeel van het curriculum in het voortgezet onderwijs. Maar wat verstaan wij onder burgerschap en op welke manier zouden de literatuurlessen aan de vorming van burgers een bijdrage kunnen leveren?

Vraagstelling: wat verstaan we onder burgerschap en welke mogelijkheden zien we weggelegd voor het literatuuronderwijs om leerlingen te vormen tot burgers?

Actieve techniek: brainstormsessie

Doel: zoveel mogelijk ideeën en meningen verzamelen over de rol van literatuur bij burgerschapsvorming.

Introductievragen

- Introductie onderzoek en toelichting gebruik beeld- en geluidsmateriaal
- Per persoon: wat wil je dat deze middag jou oplevert?

Transitievragen

- Wat komt het eerst bij je op als je de term 'burgerschap' hoort? Bijvoorbeeld een woord, beeld, citaat, iets anders
- Wat beogen wij met burgerschapsonderwijs, wat benoemen wij als kernwaarden?

Sleutelvragen

- Brainstorm: kunnen jullie zoveel mogelijk voorbeelden geven van manieren om literatuur en burgerschap met elkaar te verbinden?
- Wat precies in dit voorbeeld zorgt voor die verbinding?
- Wat zijn voorwaarden waaronder die verbinding tot stand kan komen?
- Moet literatuur altijd de verbinding maken met burgerschap?

Eindvragen

- Wat vinden jullie van de kern van alle ideeën die vandaag naar boven zijn gekomen?
- Kunnen we een gezamenlijke conclusie trekken hierover?

Afsluiting (na samenvatting)

- Is dit een goede samenvatting van wat we hebben besproken?
- Is er nog iets wat niet aan de orde is gekomen dat je graag kwijt wilt?
- Verslag en volgende bijeenkomst
- Observaties literatuurlessen

BIJLAGE 4

Topiclijst bijeenkomst 1 focusgroep leerlingen

Deelnemende leerlingen 4hfatl: 1 jongen en 4 meisjes

Aanleiding/probleem: Burgerschap is een bij wet verplicht onderdeel van het curriculum in het voortgezet onderwijs. Maar wat verstaan wij onder burgerschap en op welke manier zouden de literatuurlessen aan de vorming van burgers een bijdrage kunnen leveren?

Vraagstelling: wat verstaan we onder burgerschap en welke mogelijkheden zien we weggelegd voor het literatuuronderwijs om leerlingen te vormen tot burgers?

Actieve techniek: brainstormsessie

Doel: zoveel mogelijk ideeën en meningen verzamelen over de rol van literatuur bij burgerschapsvorming

Introductievragen

- Introductie onderzoek en check toestemming beeld- en geluidsmateriaal
- Per persoon: wat is voor jou de reden geweest om deel te nemen aan deze focusgroep en wat wil je dat deelname jou oplevert?

Transitievragen

- Wat komt het eerst bij je op als je de term 'burgerschap' hoort? Bijvoorbeeld een woord, beeld, citaat, iets anders
- Waar vind je dat het over moet gaan in lessen waarin burgerschap aan bod komt?
- Wat zou je willen leren in het kader van burgerschap?

Sleutelvragen

- Brainstorm: kun je zoveel mogelijk voorbeelden geven van manieren om door literatuur te leren over burgerschap?
- Hoe zou een ideale literatuurles gekoppeld aan burgerschap er uit zien?
- Wat zijn voorwaarden voor een dergelijke les?
- Moeten literatuurlessen altijd in het teken staan van burgerschap?

Eindvragen

- Wat vinden jullie van de kern van alle ideeën die vandaag naar boven zijn gekomen?
- Kunnen we een gezamenlijke conclusie trekken hierover?

Afsluiting

- Is dit een goede samenvatting van wat we hebben besproken?
- Is er nog iets wat niet aan de orde is gekomen dat je graag kwijt wilt?
- Verslag en volgende bijeenkomst

BIJLAGE 5

Topiclijst bijeenkomst 2 focusgroep docenten

Deelnemende docenten: djo, yko, jpe (dutl), barn, ire (fatl), kamr (entl), gtt, jonm, lugm (netl), brel (gltc)

1. Introductie

- a. korte terugblik op vorige bijeenkomst en verslag
- b. voortgang en bijstelling: geen observaties
- c. doel van deze bijeenkomst: concrete vervolgstappen formuleren

2. Curriculum.nu

- a. korte uitleg
- b. actieve techniek: mindmapping nav curriculum.nu (als huiswerk opgegeven)
 - i. welke overeenkomsten met wat we zelf hebben geformuleerd herkennen we?
 - ii. welke mogelijke aansluiting zien we?
 - iii. welke bezwaren zien we?
 - iv. wat gebeurt er nu al
 1. op school op het vlak van burgerschap
 2. op school op het vlak van literatuur
 3. in de literatuurlessen op het vlak van burgerschap

3. Vervolgstappen

- a. uitkomst eerste bijeenkomst focusgroep leerlingen
- b. literatuurles(sen) Frans in 4-havo: thema discriminatie, 'En finir avec Eddy Bellegueule' van Edouard Louis, in groepjes brief schrijven aan Eddy, vader, moeder, pesters, docenten, dorpsgenoten
- c. literatuurlessen andere vakken

4. Afsluiting

- a. welke concrete vervolgstappen formuleren we?
 - i. datum literatuurles fatl/dutl/entl/netl/gltc
 - ii. gekozen werk/tekst
 - iii. gekozen werkvorm
 - iv. terugkoppeling/evaluatie
- b. is er nog iets wat niet aan de orde is gekomen dat je graag kwijt wilt?
- c. verslag en volgende bijeenkomst

BIJLAGE 6

Topiclijst bijeenkomst 2 focusgroep leerlingen

Doel: evaluatie en aanbevelingen

1. Evaluatie van de lessenserie

Wat is jullie vooral bijgebleven van de lessenserie over discriminatie en Eddy Bellegueule

- i. in positieve zin?
- ii. in negatieve zin?

2. Opmerkingen van klasgenoten

Bespreking van de opmerkingen, positief en negatief, uit de evaluatieformulieren.

3. Sfeer in de groep

- a. Hoe kijken jullie daar op terug?
- b. Bespreking opmerkingen evaluatieformulieren.

4. Actieve deelname bevorderen

Hoe zorgen we ervoor dat meer mensen, liefst iedereen, zich uitspreken?

5. Taal

Wat kan er in het Frans?

BIJLAGE 7

Topiclijst bijeenkomst 3 focusgroep docenten

Deelnemende docenten: djo, yko, jpe (dutl), barn, ire (fatl), kamr (entl), gtt, jonm, lugm (netl), brel (gltc)

Doel: evaluatie en aanbevelingen

1. **Evaluatie eigen lessenserie thema discriminatie**
 - a. Wat is ons vooral bijgebleven van de eigen lessenserie over discriminatie
 - i. in positieve zin
 - ii. in negatieve zin
2. **Opbrengsten onderzoek tot dusver**
3. **Ervaren knelpunten**
4. **Richtlijnen**
5. **Vooruitblik**
 - a. wie willen er volgend jaar verder?
 - b. wat hebben we daarvoor nodig?
 - c. hoe pakken we het aan?

BIJLAGE 8

Interviewvragen onderwijsdirecteur

Vorbereide vragen:

1. Wat is volgens jou de burgerschapsopdracht van onze school?
2. Hoe wordt op onze school de burgerschapsopdracht georganiseerd?
3. Wie speelt welke rol?
4. Wat gebeurt er al op dit gebied (expliciet of impliciet)?
5. Hoe (zouden moeten) worden burgerschapsonderdelen meetbaar of merkbaar gemaakt?

Als het ervan komt: de casus waarin een ouder zijn kind verbiedt deel te nemen aan een bezoek aan de moskee in het kader van de 'excursie gebedshuizen'. Hoe reageert de school?

BIJLAGE 9

Lesopzet lessenserie *En finir avec Eddy Bellegueule*

Docent	ire
Klas	4-havo Frans
Datum en lesuur	dinsdag 120219 4 ^e en 6 ^e en donderdag 140219 6 ^e en 8 ^e
Thema/onderwerp	discriminatie
Gebruikte literatuur	<i>En finir avec Eddy Bellegueule</i> van Édouard Louis (Éditions du Seuil, 2014)
Lesopzet	Les 1: - kort benadrukken hoe we met elkaar praten en naar elkaar luisteren, opnames - mindmappen bij het thema 'discriminatie' (in tweetallen, dan klassikaal) - ervaringen met discriminatie, klassengesprek - twee fragmenten uit <i>De Luizenmoeder</i>, seizoen 1, aflevering 1: waar gaat het hier om discriminatie? is het grappig? waarom wel/niet? Les 2: - (verkleinen thema discriminatie - homoseksuelen en lesbiennes) actualiteit: krantenberichten over aanvallen op straat, de Nashvillerverklaring en de reacties daarop - korte introductie van schrijver en boek - lezen hoofdstuk 1 ('Rencontre') Les 3: - terughalen eerste twee lessen - lezen hoofdstuk 4 ('Au collège') - reacties op het gelezene, waaronder de vraag: kun je je verplaatsen in één of meerdere personages? waarom? - in groepjes een korte brief schrijven aan personages uit het boek (naar aanleiding van een citaat): wat wil je tegen dit personage zeggen? Les 4: - brieven afmaken en inleveren - evaluatie lessenserie
Beoogde leerdoelen literatuur	1. leesbevordering en -plezier 2. kennismaken met actuele Franse literatuur 3. kijken met de ogen van een ander: verschillende perspectieven en onbekende situaties
Beoogde leerdoelen burgerschap	1. dialoog over 'schurende kwestie' 2. ervaringen delen 3. reflectie op eigen denken en handelen 4. morele oordeelsvorming: bepaal je eigen positie in deze kwestie

BIJLAGE 10

Evaluatieformulier lessenserie 'discriminatie' (leerlingen)

naam (optioneel): -

klas:

datum:

Wat vond je waardevol of goed aan deze lessenserie?	
Wat heb je geleerd in deze lessenserie?	
Wat vond je niet goed aan deze lessenserie?	
Welke suggesties voor verbetering heb je?	
Wat vond je van de sfeer in de groep?	
Hoe zou je je eigen houding in deze lessenserie omschrijven?	
Als we een volgende keer weer literatuur gaan behandelen, welk thema zou je dan willen gebruiken en waarom?	
Ruimte voor andere zaken die je nog kwijt wilt	

BIJLAGE 11

EVALUATIEFORMULIER LESSEN LITERATUUR EN BURGERSCHAP (DOCENTEN)

Docent	
Klas	
Datum en lesuur	
Thema/onderwerp	
Gebruikte literatuur	
Werkvormen geef een beschrijving van de werkvormen die zijn ingezet	
Observaties vanuit leerdoelen literatuur beschrijf welke leerdoelen beoogd werden mbt literatuur en in hoeverre deze zijn gehaald	
Observaties vanuit leerdoelen burgerschap beschrijf welke leerdoelen er beoogd werden mbt burgerschap en in hoeverre deze zijn gehaald	
Sociaal klassenklimaat beschrijf het klimaat in de klas, denk aan veiligheid, openheid, dialoog, ervaring, reflectie	
Waardevolle punten beschrijf wat jij en de leerlingen als waardevol hebben ervaren	
Verbeterpunten beschrijf wat niet goed werkte volgens jou en de leerlingen en geef suggesties voor verbetering	
Aanvullende opmerkingen ruimte voor zaken die je nog kwijt wilt	

BIJLAGE 12

Overzicht literatuuronderdelen PTA's

Overzicht van de literatuuronderdelen in de Programma's van Toetsing en Afsluiting voor de vakken Nederlands, Engels, Duits, Frans, Grieks en Latijn op het Roelof van Echten College in het schooljaar 2018-2019

vak	jaarlaag	onderdelen	toetsing
Nederlands	4-havo	verhalenanalyse (theorie en klassikaal behandelde teksten) 5 gelezen boeken leesautobiografie/leesprofiel, 5 boekopdrachten en een balansverslag	schriftelijke toets (VT 10%) mondeling in groep (VT 10%) leesdossier (HD)
	5-havo	in overleg met docent minimaal 10 gelezen werken; de 9e titel betreft een onderzoek in duo's naar werk ouder dan 1880 adhv opdrachten; de 10e titel betreft 10 gedichten (5 klassikaal besproken, 5 zelf gekozen) en een zelfgeschreven balansverslag gedichtanalyse naar inhoud en vormkenmerken en literatuurgeschiedenis vanaf 1880, zoals behandeld tijdens de lessen	mondeling (SE 20%) schriftelijke toets (SE 20%)
	4-vwo	literatuur uit de middeleeuwen: 1 door de docent gekozen middeleeuws werk lezen en klassikale theorielessen leesautobiografie, 5 boekverslagen/-analyses en een evaluerend literatuurverslag	presentatie in groep (VT 10%) en schriftelijke toets (VT 10%) mondeling in groep (VT 15%)
	5-vwo	boekpromotie van modern literair boek van na 2000 literatuurgeschiedenis 16e en 17e eeuw opdracht bij 17e-eeuws toneelstuk literatuurgeschiedenis 18e en 19e eeuw 5 gelezen boeken registratiekaart, 1x A4 van boek boekpromotie, 2x verslag moderne roman, 1x verslag Max Havelaar, 1x verslag over 17e eeuws toneelstuk, evaluerend balansverslag	presentatie (VT 5%) schriftelijke toets (VT 5%) ? (VT5%) schriftelijke toets (VT 10%) mondeling in groep (VT 10%) leesdossier (HD)
	6-vwo	leesautobiografie, verslagen van 15 gelezen literaire werken, waarvan minimaal 12 uit de Nederlandse literatuur en 3 uit de wereldliteratuur/non-fictie en een balansverslag, verslag poëzieproject	leesdossier (HD) en mondeling over het leesdossier en alle in 4-, 5- en 6-vwo behandelde teksten en opdrachten (SE 30%)

Engels	4-havo	5 klassikaal of individueel gelezen titels (fictie)	mondeling (VT 12%)
	5-havo	<i>The faces of love</i> en andere in de les behandelde stof 2 gelezen titels	schriftelijke toets (SE 8%) presentatie (SE 10%, icm creatieve opdracht max. 0,5 pt bonus)
	4-vwo	2 literatuurprojecten (waarvan in dit jaar in elk geval <i>Black History</i>) 3 individueel gelezen titels (fictie)	schriftelijke of mondelinge toets (VT 6%) mondeling (VT 10%)
	5-vwo	5 individueel en minimaal 1 klassikaal gelezen titels (fictie)	mondeling (VT 15%) in overleg mag een deel van de gelezen titels ook aan de hand van een creatieve opdracht of presentatie worden afgesloten
	6-vwo	Engelse literatuur en literatuurgeschiedenis adhv door de docent verstrekt materiaal 2 individueel gelezen titels van dezelfde auteur	schriftelijke toets (SE 10%) presentatie (SE 12%, icm creatieve opdracht max. 0,5 pt bonus)
Duits	4-havo	2 boekverslagen van in overleg gekozen werken	leesdossier (HD) en mondeling (VT 10%)
	5-havo	literatuur 3 boekverslagen van in overleg gekozen werken	schriftelijke toets (SE 10%) leesdossier (HD) en mondeling over dossier van 4h en 5h (SE 20%)
	4-vwo	2 boekverslagen van in overleg gekozen werken	leesdossier (VPO) en mondeling (VT 10%)
	5-vwo	literatuur 2 boekverslagen van in overleg gekozen werken	schriftelijke toets (VT 5%) leesdossier (HD) en mondeling (VT 15%)
	6-vwo	literatuur 2 boekverslagen van in overleg gekozen werken	schriftelijke toets (SE 10%) leesdossier (HD) en mondeling over dossier van 4-, 5- en 6-vwo (SE 20%)
Frans	4-havo	2 boekverslagen (1 eenvoudig leesboekje, 1 zelfgekozen literair werk) en andere verstrekte opdrachten (noot: in dit jaar een verwerkingsopdracht bij de klassikale lessen mbt <i>En finir avec Eddy Bellegueule</i>)	literatuur- en cultuurdossier (VT 5%)
	5-havo	leesverslagen van 2 literaire werken, 2 korte verhalen/gedichten en 1 film (zelfgekozen) aangevuld met andere door de docent verstrekte opdrachten	literatuur- en cultuurdossier (SE 10%) en mondeling over dossiers van 4h en 5h (SE 20%)
	4-vwo	2 boekverslagen (1 eenvoudig leesboekje, 1 zelfgekozen literair werk) en	literatuur- en cultuurdossier (VT 5%)

		andere verstrekte opdrachten	
	5-vwo	leesverslagen van 2 literaire werken, 2 korte verhalen/gedichten en 1 film (zelfgekozen) aangevuld met andere verstrekte opdrachten literatuurgeschiedenis Moyen Âge et Renaissance	literatuur- en cultuurdossier (VT 5%) schriftelijke toets (VT 5%)
	6-vwo	literatuurgeschiedenis 17e tm 21e eeuw leesverslagen van 2 literaire werken, 2 korte verhalen/gedichten en 1 film (zelfgekozen) aangevuld met andere door de docent verstrekte opdrachten	schriftelijke toets (SE 10%) literatuur- en cultuurdossier (SE 9%) en mondeling over dossiers van 5- en 6-vwo (18%)
Grieks	4-vwo	uit het PTA blijkt onvoldoende wat precies de literatuuronderdelen zijn: literatuur ligt aan de basis van vrijwel alle onderdelen	x
	5-vwo	uit het PTA blijkt onvoldoende wat precies de literatuuronderdelen zijn: literatuur ligt aan de basis van vrijwel alle onderdelen	x
	6-vwo	uit het PTA blijkt onvoldoende wat precies de literatuuronderdelen zijn: literatuur ligt aan de basis van vrijwel alle onderdelen	x
Latijn	4-vwo	uit het PTA blijkt onvoldoende wat precies de literatuuronderdelen zijn: literatuur ligt aan de basis van vrijwel alle onderdelen	x
	5-vwo	uit het PTA blijkt onvoldoende wat precies de literatuuronderdelen zijn: literatuur ligt aan de basis van vrijwel alle onderdelen	x
	6-vwo	uit het PTA blijkt onvoldoende wat precies de literatuuronderdelen zijn: literatuur ligt aan de basis van vrijwel alle onderdelen	x

Afkortingen

HD – handelingsdeel

VPO – verplichte praktische opdracht

VT – voortgangstoets

SE - schoolexamentoets