

Literatuur en burgerschap: een gouden combinatie

Ineke Renkema

Het literatuuronderwijs biedt mooie kansen om te werken aan burgerschapscompetenties als inlevingsvermogen en kritische reflectie. In dit artikel beschrijft Ineke Renkema het actieonderzoek dat ze op haar school heeft uitgevoerd. Samen met collega's en leerlingen ging ze op zoek naar hoe je literatuur- en burgerschapsonderwijs kunt verbinden.

De moord op Samuel Paty nu ruim een jaar geleden, het onderduiken van een Rotterdamse docent niet lang daarna, toenemende agressie. Of het nou gaat om tegengestelde meningen over multiculturaliteit of de coronamaatregelen, het gemak waarmee mensen schelden op sociale media, in de gangen van de school en zelfs in de Tweede Kamer getuigt van groeiende polarisatie in de samenleving, in Nederland en andere landen. Altijd wordt hierbij ook gewezen naar de rol van het onderwijs: scholen zouden (meer) aandacht moeten schenken aan controversiële onderwerpen. ‘We moeten leerlingen weer leren discussiëren’, zegt bijvoorbeeld Samira Bouchibti in een interview met *de Volkskrant* van 13 november 2020. Of: ‘Kinderen moeten zelf leren nadenken en zoveel mogelijk verschillende dingen horen’, aldus Arjen Lubach in een uitzending van *Zondag met Lubach* in diezelfde periode.

Die timing is niet toevallig, want eind 2020 besprak de Tweede Kamer het *Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs* (2018) van minister Arie Slob. De overheid vindt het belangrijk dat jongeren gevormd worden tot democratische burgers die goed functioneren in de huidige pluriforme samenleving. Kritische reflectie en respectvolle omgang met andersdenkenden maken daarom deel uit van de burgerschapsopdracht. Maar dat het hier een complexe zaak betreft, blijkt wel uit de ophef die ontstond over de identiteitsverklaringen waarin reformatorische scholen ouders vragen homoseksualiteit af te wijzen.

We moeten inderdaad iets met kritisch nadenken en respect in het onderwijs, niet alleen omdat de overheid het van ons verlangt, maar omdat wij als docenten een opvoedende, vormende taak hebben. Maar gemakkelijk is het allerminst: uit peilingen blijkt dat steeds meer docenten lastige onderwerpen in de klas liever vermijden.

In dit artikel beschrijf ik het actieonderzoek dat ik als docent heb uitgevoerd voor de master Kunsteducatie (Renkema, 2019). Samen met collega’s van de talen en 4-havo-leerlingen zocht ik naar een betekenisvolle verbinding tussen literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs. En hoewel het om een masteronderzoek gaat en daarmee ook meteen de beperkingen van het onderzoek duidelijk zijn, denk ik dat wij met dit onderzoek een waardevolle aanzet hebben gegeven voor een nieuwe vorm van literatuuronderwijs waarin juist die ‘lastige onderwerpen’ een plek kunnen krijgen.

Literatuur is moeilijk en saai

Burgerschapsonderwijs is urgent, zoals uit het voorgaande blijkt. Daarom is sinds 2006 burgerschap verplicht in het funderend onderwijs. Maar op veel scholen, ook de mijne, kreeg burgerschapsonderwijs niet of nauwelijks

gestalte – althans niet expliciet – en is het nog lang niet verankerd. Omdat veel scholen niet goed wisten wat nou precies van hen werd verlangd en wat de burgerschapsopdracht exact inhield, heeft minister Slob de wet aangescherpt. Sinds schooljaar 2021-2022 is de nieuwe wet van kracht.

Literatuuronderwijs lijkt minder urgent. Sinds de invoering van de tweede fase in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs in 1998 heeft in Nederland het technische taalonderwijs, gericht op taalvaardigheden, de overhand, zowel bij het vak Nederlands als bij de moderne vreemde talen (MVT). Literatuur neemt in de eindexameneisen van de MVT een marginale plaats in: havisten kunnen volstaan met het lezen van drie werken (en dat mogen ook drie korte gedichten zijn), voor vwo'ers komt daar kennis van literaire begrippen en een globaal overzicht van de literatuurgeschiedenis bij. Bij Nederlands is het aantal verplicht te lezen boeken ook fors verminderd.

En hoewel er binnen het Europees Referentiekader en het Europees Taalportfolio al langer veel aandacht is voor de (inter)culturele dimensie van het vreemdetalenonderwijs, bestaat hiervoor geen apart domein binnen de huidige Nederlandse examenprogramma's. Voor vorming is geen plaats ingeruimd. Hoe scholen literatuuronderwijs vormgeven, wordt overgelaten aan de vaksectie of zelfs de individuele docent en hangt dus af van de opvattingen die docenten hebben over (het belang van) literatuuronderwijs.

Het onderzoek heeft ook een persoonlijke urgentie als grondslag. Als docent Frans verzorg ik ook literatuurlessen. Een groot deel van de tijd die mijn leerlingen aan literatuur besteedden, ging op aan het aanleggen van een persoonlijk literatuuurdossier. Hierin reflecteerden ze op wat ze gelezen hadden en sommigen kwamen daarbij tot waardevolle inzichten. Deze bleven echter voor medeleerlingen onzichtbaar, omdat ze niet gedeeld werden. Voor anderen was het lezen in het Frans zo'n opgave dat alle plezier verloren ging en inzichten uitbleven. Leerlingen zeiden dat ze literatuur moeilijk vonden en de lessen saai. Bovendien vroegen alle taalvakken min of meer hetzelfde van hen: boek lezen, samenvatting maken en ten slotte een mondeling doen of presentatie geven. Ik was al met al ontevreden over de opbrengsten van mijn literatuuronderwijs. Het lezen van een literaire tekst roept vaak vragen op en nodigt uit tot gesprek, juist over maatschappelijke opvattingen, over normen en waarden. Dit gesprek werd echter niet gevoerd, vaak ook door vermeend tijdgebrek, en dat vond ik een gemiste kans. Een dergelijk gesprek zou, zo veronderstelde ik, kunnen leiden tot meer begrip – van de tekst, maar ook van jezelf, de ander en de wereld waarvan je deel uitmaakt – en tot meer leesplezier.

Samengevat ervoer ik het gebrek aan vorming en inhoud binnen het talen- onderwijs en aan begrip van en plezier in literatuur als een probleem. Ik dacht een mogelijke oplossing te kunnen vinden in een combinatie van literatuur- en burgerschapsonderwijs. De vraag was nu of anderen de problemen herkenden, in deze denkrichting wilden meegaan en hoe een dergelijke combinatie er dan uit zou kunnen zien.

Vormende literatuurlessen

Curriculum.nu maakt al voorzichtige verbindingen tussen burgerschap en de talen- en kunstvakken. De conceptvoorstellen binnen het nieuwe leergebied Burgerschap hebben als uitgangspunt de basiswaarden van de democratische rechtsstaat: vrijheid, gelijkheid en solidariteit (Curriculum.nu, 2019a). Het ontwikkelteam heeft zogenoemde 'burgerschapsvormende denk- en werkwijzen' uitgewerkt die andere leergebieden kunnen inzetten. Zo ontstaat er samenhang met onder meer de talen- en kunstvakken. De voorstellen reppen van 'empathie', 'een ander begrijpen', 'ander denken begrijpen', van 'communicatie', 'dialoog, debat en discussie' en van 'een gelijkwaardige uitwisseling van standpunten en inzichten'. Het gaat 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 Nederlands, Engels/MVT en Kunst & Cultuur.

Bij de talen lijkt literatuur een grotere plek te krijgen. Het ontwikkelteam Nederlands stelt voor om rijke zakelijke of literaire teksten als onderlegger in te zetten voor alle bouwstenen (Curriculum.nu, 2019d). Een van die bouwstenen is bovendien 'leesmotivatie en literaire competentie' en de voorstellen zetten nadrukkelijk in op literatuur als bron voor het ontwikkelen van kennis over en een houding jegens anderen en andere werkelijkheden. Het ontwikkelteam benoemt expliciet het belang van een nauwe afstemming met de leergebieden Engels/MVT en Kunst & Cultuur: 'waarbij (wereld)burgerschap, oordeelsvorming en (inter)culturele competenties versterkt worden door gezamenlijk te werken met teksten uit verschillende talen en culturen [...]' (Curriculum.nu, 2019d, p. 49).

Ook het ontwikkelteam Engels/MVT legt de nadruk op de ontwikkeling van interculturele competenties en intercultureel begrip en ook hier zien we dat literatuur een belangrijker plaats krijgt toebedeeld. Leerlingen moeten werken in een context kunnen plaatsen, er wordt ingezet op de ontwikkeling van inlevingsvermogen en leerlingen worden uitgenodigd tot reflectie: 'Het perspectief van de leerlingen omvat de wereld om hen heen en hun plaats erin als wereldburgers' (Curriculum.nu, 2019b, p. 31).

Het leergebied Kunst & Cultuur ten slotte zet in op drie kernbegrippen: maken, meemaken en betekenis geven. Leerlingen leren uiting geven aan ervaringen, gevoelens, opinies en verhalen, ze ervaren en onderzoeken professionele kunst en leren mondiale uitingen van kunst en cultuur in heden en verleden (filosofisch) te bevragen, te analyseren en te beschouwen vanuit verschillende perspectieven (Curriculum.nu, 2019c).

Uit de voorstellen blijkt dus dat er waarde wordt gehecht aan literatuur en burgerschap. Er zijn ook al voorzetten voor de verbinding tussen beide, maar er is nog geen concreet antwoord op de vraag *hoe* deze te verbinden zijn en hoe dit er in de praktijk uit zou kunnen zien. Met dit actieonderzoek heb ik getracht juist op deze vragen antwoord te geven. Ik heb onderzocht of en zo ja hoe literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs betekenisvol te verbinden zijn op havo en vwo, met als doel beide een steviger plek in het curriculum te geven en leerlingen de waarde van literatuur te laten (her)ontdekken. Het onderzoek is uitgevoerd op één school, wat natuurlijk een beperkt beeld geeft. Maar er is voldoende aanleiding om aan te nemen dat een vergelijkbare trend zich ook op andere scholen zal voordoen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit contacten met talentdocenten, maar ook met docenten geschiedenis en maatschappijleer, van andere scholen.

De onderzoeksvraag luidde als volgt:

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 literatuur- en het burgerschapsonderwijs op havo en vwo?
2. Hoe ervaren leerlingen en docenten het huidige literatuuronderwijs?
3. Hoe is literatuur- en burgerschapsonderwijs in samenhang en in dialoog met leerlingen en docenten vorm te geven?

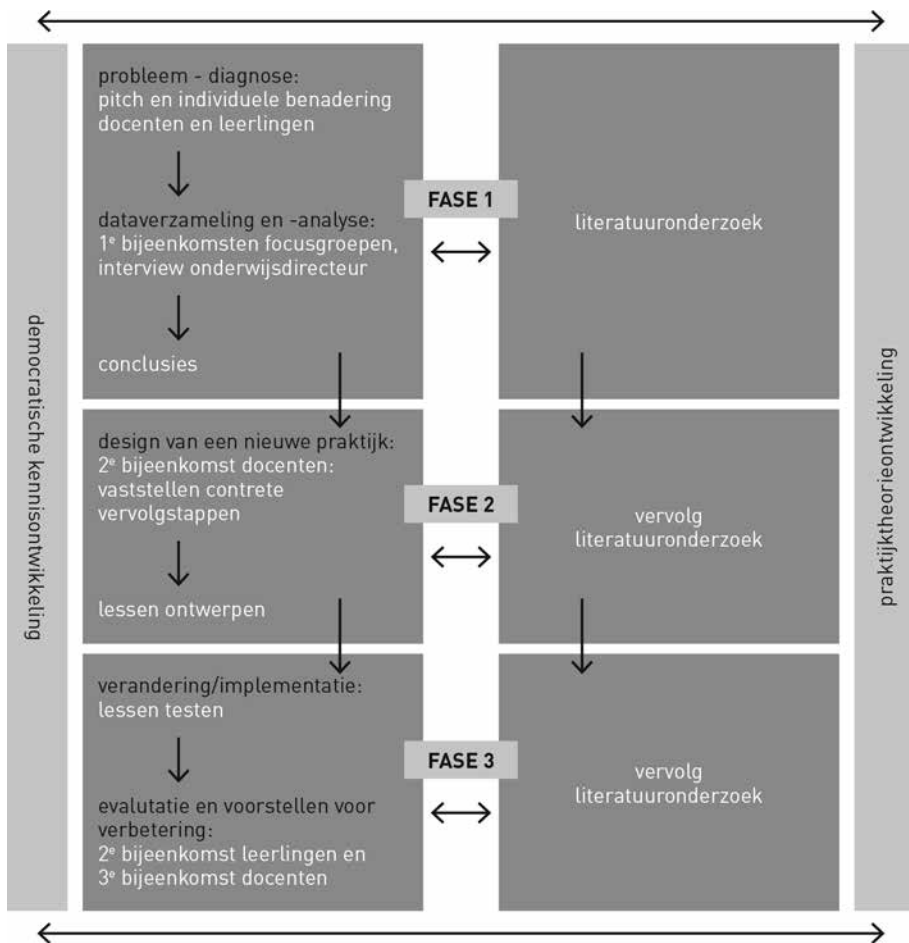
Het democratische proces van het actieonderzoek

Gekozen is voor de methodologie van het actieonderzoek. Deze vorm van onderzoek vindt plaats in de praktijk en zoveel mogelijk samen met mensen uit die praktijk. Het gaat uit van een gedeeld probleem, waarbij het doel is om de handelingsbekwaamheid van alle betrokkenen te vergroten. De onderzoeker en de onderzochten zijn gelijkwaardig. Actieonderzoek is dus een vorm van participatief kwalitatief onderzoek, waarbij het draait om democratische kennisontwikkeling (Ponte, 2012; Boog & Wagemakers, 2014). Juist

vanwege deze democratische grondslag vond ik dit een passende methode, burgerschap immers draait om democratische waarden. Bovendien is het belangrijk gezamenlijk op te trekken als een nieuwe onderwijsvorm niet beperkt wil blijven tot een enkel project en een enkel vak.

Een actieonderzoek is cyclisch en bestaat uit een empirisch en een theoretisch deel, waarbij theorie en praktijk elkaar voortdurend versterken. In dit kleinschalige onderzoek is eenmaal een cyclus doorlopen in drie fasen: probleemstelling en dataverzameling, ontwerp van een nieuwe lespraktijk en test en evaluatie (zie figuur 1).

Figuur 1. Schematische weergave van het onderzoekstraject



Om na te gaan of er inderdaad sprake was van een gedeeld probleem heb ik, tijdens een bijeenkomst van collega's MVT, een pitch gedaan. Dit gebeurde in de vorm van een literair experiment waarin dialoog en de verbinding met burgerschap een grote rol speelden. Voorafgaand aan en na het lezen van fragmenten uit *La Chute* van Albert Camus liet ik mijn collega's nadenken over het thema verantwoordelijkheid en spraken we over onze literatuurlessen en wat we eraan zouden willen veranderen. Aansluitend heb ik gesprekken gevoerd met deze en andere collega's, waaronder ook van Nederlands en de klassieke talen, waarna zij konden aangeven of ze verder wilden meewerken aan het onderzoek.

Omdat de collega's de problemen herkenden en enthousiast reageerden op een mogelijke nieuwe insteek, kon ik een eerste focusgroep (Mortelmans, 2018) samenstellen van literatuurdocenten. Hiernaast is een tweede focusgroep opgezet met daarin een zo heterogeen mogelijke groep leerlingen uit 4 havo Frans (ze deden mee op vrijwillige basis). De eerste focusgroep is gebruikt om het handelingsrepertoire van de deelnemende docenten te vergroten en hen systematisch en gericht in een veranderingsproces te begeleiden. De leerlingengroep fungeerde als bron van informatie en inspiratie, omdat het voor dit onderzoek belangrijk was om juist ook leerlingen als volwaardig gesprekspartner te beschouwen. Tijdens de bijeenkomsten is gewerkt met topiclijsten.

Naast de focusgroepsessies zijn er lessen ontworpen en uitgevoerd die docenten en leerlingen vervolgens (mondeling en schriftelijk) hebben geëvalueerd. Docenten, inclusief ikzelf, hebben kritisch naar hun eigen handelen gekeken, omdat reflectie belangrijk is bij dit type onderzoek. Uit beide focusgroepen zijn twee mensen geselecteerd die optraden als *critical friend*. Ten slotte heb ik de onderwijsdirecteur geïnterviewd over haar visie op de burgerschapsopdracht van onze school en heb ik gekeken naar beleidsdocumenten van de school over burgerschap. Uit dit interview en de beleidsdocumenten blijkt dat de school burgerschap belangrijk vindt, getuige zinsneden als dat we opleiden tot 'meer dan een diploma', dat we rekening moeten houden met de ander en ons oordeel moeten uitstellen. Maar ook deze school heeft geen visie beschreven op of beleid vastgesteld voor burgerschapsonderwijs. De bijeenkomsten en gesprekken en ook een aantal lessen zijn opgenomen en volledig getranscribeerd en de verkregen data zijn getrianguleerd.

In de conclusies is een 'getraptheid' waarneembaar: het bronnenonderzoek vormt het conceptueel kader op grond waarvan een aantal richtlijnen en randvoorwaarden is opgesteld voor interventies, het ontwerp van een nieuwe lespraktijk: trap één. Na evaluatie van de interventies en door koppeling van de theoretische aan de empirische onderzoeksdata, is het mogelijk

geweest kernwaarden te formuleren voor een nieuwe vorm van literatuuronderwijs verbonden aan burgerschap: trap twee. Ten slotte zijn er aanbevelingen geformuleerd voor een breder onderwijsveld: trap drie.

Kan literatuuronderwijs bijdragen aan de vorming van democratische burgers?

Over literatuur-, cultuur- en democratisch kunstonderwijs is al veel gepubliceerd, maar veelal niet in combinatie. Bekende namen in dit verband zijn Jeroen Dera, Barend van Heusden en Marike Hoekstra. Dera concentreert zich vooral op het literatuuronderwijs bij het vak Nederlands. *Cultuur2*, waarin Van Heusden pleit voor een vak cultuur(wetenschap) in het voortgezet onderwijs, verscheen in 2019, nadat ik mijn onderzoek had afgerond. Het promotieonderzoek van Hoekstra, ook uit 2019, gaat voornamelijk over de dubbele beroepspraktijk van kunstenaar-docenten.

Om de eerste deelvraag te beantwoorden zocht ik juist naar literatuur waarin kunst- en literatuuronderwijs en democratisch burgerschapsonderwijs worden verbonden. Hierover was ten tijde van mijn onderzoek nog niet veel literatuur beschikbaar. Ideeën over democratisch onderwijs en het belang van de kunsten daarin zijn wel gevonden bij een aantal gezaghebbende filosofen en pedagogen. Een vorm van dialogisch literatuuronderwijs leek in dit verband een goede ingang en daarover schreef Tanja Janssen. Het meest actuele onderwijsdebat werd op dat moment gevoerd binnen Curriculum.nu, daarom is ook daarnaar gekeken. Met dit verkennende actieonderzoek heb ik een bijdrage willen leveren aan de theorievorming over de combinatie van literatuur- en burgerschapsonderwijs.

Om te beginnen heb ik de vraag ‘wat is literatuur?’ en vooral ‘wat is binnen de context van dit onderzoek geschikte literatuur?’ onderzocht. Voor een verbinding met burgerschapsvorming ligt het voor de hand om literaire teksten te selecteren die een maatschappelijke kwestie aan de orde stellen. Als het gaat om educatie en leesbevordering gaan er steeds meer stemmen op om literatuur breed op te vatten. Zo definieert het ontwikkelteam Nederlands literatuur als volgt: ‘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.’ (Curriculum.nu, 2019d, p. 51).

Bij burgerschap zijn inlevingsvermogen en empathie belangrijke competenties. Om je de situatie van iemand anders of je eigen toekomst voor te kunnen stellen, moet je je kunnen verplaatsen in de personages en beschreven situaties van het literaire werk. Dat gaat alleen als het verhaal qua moeilijkheidsgraad

aansluit bij het niveau van de lezer. Zo'n verhaal kan daarom ook heel goed een graphic novel, een songtekst of film zijn, naast uiteraard een roman of poëzie. Het is ook belangrijk dat een leerling zich realiseert dat wat hij of zij leest (of ziet) een constructie is, dat de auteur stijlmiddelen gebruikt om een bepaald idee, een bepaald perspectief over te brengen. Een leerling zal zich daarom ook moeten verdiepen in vormaspecten, in de context waarbinnen de tekst tot stand is gekomen en in andere perspectieven op hetzelfde thema.

Literatuur die geschikt is voor literatuur- en burgerschapsonderwijs heb ik als volgt omschreven: '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' (Renkema, 2019, p. 16).

Er is kennis nodig om je een eigen oordeel te kunnen aanmeten, maar alleen kennis is niet voldoende. Zeker nu iedereen alles op elk moment kan opzoeken, voldoet feitenkennis niet. Dit zei ook PISA- en OESO-voorman Andreas Schleicher in een gesprek met leden van het Britse parlement en in een interview met *De Groene Amsterdammer* in 2019. Hij stelt 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). Het gaat er volgens hem om te leren wat je met jouw kennis kunt doen, om sociale en emotionele vaardigheden en om de vraag of je kunt samenwerken met mensen die anders zijn dan jij.

Hoe kunnen we leerlingen begeleiden bij het bepalen van hun positie jegens de ander en het andere? Hoe kunnen we hen laten nadenken over wat het betekent om *samen te leven*? Juist hierin schuilt de kracht van kunst- en literatuuronderwijs. Onderbouwing voor dit idee is te vinden bij onder meer kunstwetenschapper Elliot Eisner, filosoof Martha Nussbaum en onderwijskundige Gert Biesta. Zij 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 onze huidige samenleving kenmerken.

In zijn tien lessen over wat we kunnen leren van kunst stelt Eisner dat de kunsten – waaronder literatuur – ons zaken leren die we bij andere vakken meestal niet leren. Zoals dat er meer dan één manier is om de wereld te bekijken en te interpreteren, dat problemen meer dan één oplossing kunnen hebben en vragen meer dan één antwoord, dat complexe vormen van probleem oplossen zelden op één vaststaand doel gericht zijn, maar veranderen door de omstandigheden en de mogelijkheden die zich aandienen. Bovendien leren de kunsten ons om tot een eigen, afgewogen oordeel te komen. Hij pleit

voor een prominente plek van de kunsten in het onderwijs en voor een schoolcultuur waarin meer ruimte is voor onderzoek, verrassing en verbeelding. Meetbaarheid en doelgerichtheid zouden hieraan ondergeschikt moeten zijn (Eisner, 2002, 2004).

Iets vergelijkbaars zegt Nussbaum in haar pleidooi voor de geesteswetenschappen: een gezonde democratie kan niet zonder de kunsten en in het onderwijs zou dit besef verankerd moeten zijn. Er zou daar ruimte moeten komen voor de ontwikkeling van wat Nussbaum de *narratieve verbeelding* noemt: de vaardigheid om je te verplaatsen in de situatie, de emoties en het gedrag van een ander (Nussbaum, 2011). Net als Schleicher en Eisner is zij dus van mening dat er meer nodig is dan feitenkennis alleen. Het aanleren van de vaardigheid van de narratieve verbeelding moet vooral binnen een gezin gebeuren, maar ook scholen kunnen hierbij een belangrijke rol spelen door geesteswetenschappen en kunsten een prominente plek in het curriculum te geven. Kunst voedt, aldus Nussbaum, het inlevingsvermogen en breidt het uit; scholen zouden deze rol van kunst niet moeten negeren, maar juist omarmen. Ook voor het bedrijfsleven zijn de kunsten van essentieel belang, zegt ook Nussbaum: om te kunnen innoveren heb je immers een flexibele, open en creatieve geest nodig en dat zijn nou juist capaciteiten die literatuur en beeldende kunsten bevorderen.

Ten slotte wijst ook Biesta (2017) ons op de meerwaarde van kunstonderwijs. Hij bepleit een vorm van wat hij noemt 'wereldgericht onderwijs'. Pedagogen hebben de opdracht om bij de jongeren een verlangen op te wekken om op een volwassen manier in de wereld te willen bestaan, als iemand die niet alleen tegemoet wil komen aan eigen verlangens en behoeften, maar die keuzes maakt die ook goed zijn voor de ander, voor de wereld. Hij heeft in dit verband de term 'subjectificatie' gemunt. Dit is niet hetzelfde als persoonsvorming; het gaat immers niet om persoonlijke ontwikkeling zonder meer. Het onderwijs moet de jongere in dialoog brengen met de wereld. Een docent treedt in dit wereldgerichte onderwijs op als richtinggever, als iemand die toont wat goed, belangrijk of betekenisvol is om aandacht aan te schenken. Volgens Biesta is kunst (inclusief literatuur) een voortdurende poging om te ontdekken wat het betekent om in dialoog met de wereld te zijn; ze biedt unieke mogelijkheden en dat is waarom kunst- en literatuuronderwijs zo van belang zijn. Kunsten tonen ons andere werkelijkheden en bieden mogelijkheden voor het uitdrukken van de eigen stem. Maar het kunstonderwijs moet niet alleen het uitdrukken zelf mogelijk maken, het moet ook altijd lastige vragen stellen over de kwaliteit ervan.

Kortom: literatuur en andere kunsten leren ons vragen te stellen over wie wij (willen) zijn en hoe wij ons (willen) verhouden tot de ander en raken daarmee aan burgerschap.

Na de verkenning van de concepten literatuur en literatuuronderwijs heb ik het begrip burgerschap binnen het onderwijs onderzocht. Burgerschap gaat over de relatie tot de ander en het andere, over *samen leven*. In Nederland gelden hierbij de kaders en waarden van onze democratische rechtsstaat. Zoals gezegd vormen deze waarden de uitgangspunten voor het burgerschaps- onderwijs. Voor theoretische, maar vooral filosofisch-pedagogische onder- bouwning is gekeken naar het werk van onder meer John Dewey, opnieuw Gert Biesta en Bram Eidhof.

Dat scholen een bijdrage moeten leveren aan de democratie en dat opvoe- ding en onderwijs democratisch zouden moeten worden vormgegeven, is een idee dat we voor het eerst tegenkomen in het werk van Dewey. In zijn demo- cratische participatiepedagogiek is *ervaring* het kernbegrip. Dit omvat zowel de actie van het individu als het ondergaan van de reactie van de ander, van de wereld. Ze onderstreept onze relaties, onze gezamenlijkheid en deelname aan het grotere geheel. Ervaringsgericht onderwijs is volgens Dewey gericht op vernieuwing en verrijking van de dagelijkse ervaring, door open dialoog, experiment en verbeelding. Docenten moeten de leefwereld van leerlingen stelselmatig vergroten en verrijken door vanzelfsprekendheden en houdingen te onderbreken en te bevragen. In zijn pedagogiek staat het kind noch de leerinhoud centraal, maar gaat het om de interactie tussen beide. De docent dient hierbij te bemiddelen (Berding, 2011).

In Biesta's werk zijn de opvattingen van Dewey herkenbaar. Volgens Biesta vormt 'subjectificatie' zoals gezegd het hart van wereldgerichte onderwijs. Bij beiden is de rol van de docent die van bevrager, voorlever en richtinggever (Biesta, 2012, 2015, 2017).

Eidhof (2016) stelt dat mensen niet van nature democratisch zijn, maar dat ze daarvoor competenties moeten ontwikkelen en dat dat heel goed kan via burgerschaps- onderwijs. Uit zijn promotieonderzoek blijkt het belang van taal(vaardigheid) en literaire fictie voor het ontwikkelen van dergelijke burgerschapscompetenties. Taal speelt een belangrijke rol in processen van betekenisgeving en in hoe individuen zich verhouden tot de wereld, hoe ze kunnen reflecteren op hun eigen ervaringen en een gedeeld perspectief op de werkelijkheid kunnen ontwikkelen. Eidhof stelt op grond van recent onderzoek bovendien dat het lezen van literaire fictie en het ervaren van een hoge mate van betrokkenheid tijdens het lezen het empathisch vermogen kan vergroten: 'Taal hangt in het bijzonder sterk samen met burgerschaps- houdingen 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' (Eidhof, 2016, pp. 153-154).

Alle drie pleiten voor de school als oefenplaats in democratie, een plek waar de stem van de leerling duidelijk wordt gehoord. Deze opvattingen over burgerschapsonderwijs zijn terug te vinden in de voorstellen van Curriculum.nu.

Hoe kan *literatuuronderwijs* bijdragen aan de vorming van democratische burgers? Uit eerdere onderzoeken van onder meer Stichting Lezen (2017) blijkt dat (voor)lezen de *Theory of Mind* helpt ontwikkelen, de mate waarin je je een voorstelling kunt maken van gedachten en gevoelens van anderen. Zo wordt de sociale cognitie vergroot en kan empathie, een belangrijke burgerschapscompetentie, worden bevorderd. Ook kan literatuur op een veilige manier een gesprek openen over een lastig maatschappelijk thema. Uit de beschikbare onderzoeken naar combinaties van lees- of literatuuronderwijs en burgerschap, interculturaliteit of het opdoen van inzichten over jezelf en de wereld, blijkt steeds dat 'ervaring' en 'dialoog' essentiële componenten zijn van dit type onderwijs. Ook een vorm van (creatieve) verwerking waarin reflectie een plek krijgt, is belangrijk (Janssen, 2009; Schrijvers, Janssen, & Rijlaarsdam, 2016; Instituut voor Publieke Waarden, 2018; Schrijvers, 2018; Schat, De Graaff, & Van der Knaap, 2018).

Bovenstaande bevindingen uit het bronnenonderzoek tonen aan dat literatuur- en burgerschapsonderwijs een betekenisvolle verbinding met elkaar kunnen aangaan. Ze hebben geleid tot de volgende richtlijnen voor een didactische interventie:

- Kennis:* van het maatschappelijk thema en het literaire werk
- Dialoog:* vragen stellen aan en in dialoog treden met (personages uit) de tekst, andere leerlingen en zichzelf
- Ervaring:* ervaringen met het thema en de tekst met elkaar delen
- Maken:* een creatieve verwerking in woord, beeld of spel waarin reflectie en morele oordeelsvorming plaatsvindt.

Daarnaast zijn enkele randvoorwaarden vastgesteld, waarvan een veilig en open klasklimaat de belangrijkste is. Dit is te bereiken door een non-directieve aanpak van de docent en een open en nieuwsgierige houding bij docent en leerling, maar ook door samen gespreksregels op te stellen (Renkema, 2019, pp. 29-30).

Op basis hiervan zijn lessen literatuur en burgerschap ontworpen. Beoogde doelen waren: kennis vergaren, kijken met de ogen van een ander, het ontwikkelen van een houding die democratische waarden uitdrukt, reflectie en morele oordeelsvorming, maar ook leesplezier.

De combinatie van literatuur- en burgerschapsonderwijs was niet gericht op taalverwerving, hoewel lezen (ook van literatuur) hiervoor een uitstekende onderlegger kan zijn. Ook kan het zinvol zijn om de productieve verwerkingsopdrachten in de doeltaal te laten maken. Dit zou tegemoet kunnen komen aan het veel gehoorde probleem van tijdgebrek. Maar literatuur verdient het ook om op zich beschouwd te worden.

Praktijk en theorie verbonden

Hoe is er door democratische kennisontwikkeling een praktijktheorie ontwikkeld? De bevindingen uit het bronnenonderzoek zijn verbonden aan de opvattingen en ervaringen van collega's en leerlingen, waarmee de eerste deelvraag kon worden beantwoord. De uitkomsten van het empirisch onderzoek leverden een antwoord op deelvragen twee en drie.

De eerste bijeenkomst van beide focusgroepen had de vorm van een brainstormsessie waarin de volgende vraag centraal stond: 'Wat verstaan we onder burgerschap en welke mogelijkheden zien we weggelegd voor het literatuuronderwijs om leerlingen te vormen tot burgers?' Zowel docenten als leerlingen benoemden democratische waarden in het gesprek over burgerschap, met name vrijheid van meningsuiting en gelijke behandeling. Belangrijke aspecten van burgerschapsvorming zijn volgens hen deel uitmaken van een samenleving, bewaren van eigenheid en kunnen omgaan met diversiteit. Omgangsvormen, het ontwikkelen van empathisch vermogen en het nemen van verantwoordelijkheid vloeien hier volgens hen logisch uit voort.

Bij het bespreken van de mogelijkheden van het literatuuronderwijs in dit kader wierp een leerling de vraag op 'wat verstaan we onder literatuur?'. Waarop mijn tegenvraag was: 'Wat zou je willen dat literatuur is?' De leerlingen antwoordden dat bijvoorbeeld ook songteksten of film tot literatuur kunnen worden gerekend. Verder willen ze zich kunnen inleven, lezen ze graag over actuele kwesties en willen ze een eigen mening leren vormen.

Ook docenten, niet allen even gretig, benoemden de uitbreiding van het literaire repertoire: literatuur in diverse verschijningsvormen (hoog en laag) zou een plek moeten kunnen krijgen in de literatuurlessen. Collega's deelden de opvatting over het meer dialogisch vormgeven van literatuuronderwijs: 'Zo kun je leerlingen laten ervaren dat literatuur ontzettend veel meer mogelijkheden biedt om de wereld om hen heen anders te ervaren en te interpreteren dan het verplicht lezen van boeken, [...] het opent een andere laag in henzelf' en 'leerlingen leren het meest door ervaringen op te doen en dingen met elkaar te delen'. Ze vonden dat ruimte voor dialoog de literatuur dichterbij de leerlingen brengt en het literatuuronderwijs boeiender en levendiger

maakt. De koppeling met de werkelijkheid, literatuur als blik op de wereld, is een opvatting die alle collega's deelden: 'literatuur is een oog op de wereld en het leven'. Dat literatuur uitnodigt tot reflectie, morele oordeelsvorming en betekenisgeving onderschreef men eveneens unaniem. Leerlingen zeiden dat je door het lezen van een boek minder snel vooroordelen ontwikkelt en dat als je ervoor open staat, je leert nuanceren en beter begrijpen. Maar ze gaven ook aan dat het lezen van een boek de problemen niet opeens oplost.

Samengevat komt het antwoord op de tweede deelvraag – hoe wordt het huidige literatuuronderwijs ervaren? – hierop neer: literatuurlessen zijn saai, er moet te veel zelfstandig gewerkt worden en de benadering is te technisch. 'Mijn leerlingen vinden het suf wat ik vertel' en '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', zeggen docenten. Daarnaast ervaren ze tijdgebrek: 'We zijn gekort in uren en terwijl lezen en literatuur een essentieel onderdeel zijn van taalonderwijs, is de literatuur vaak het eerste onderdeel dat sneuvelt.' En: 'Vorig jaar heb ik het Shakespeareproject niet gedaan, want als ik moet kiezen, kies ik voor grammatica en schrijven.' Literatuur blijkt dus inderdaad te worden verdrongen door taalverwerving. Docenten missen de literatuur en ook het gesprek erover: 'Leerlingen zijn erg gewend te consumeren bij literatuur.' En als er wel een dialoog plaatsvindt, dan vinden leerlingen dat lastig: 'Leerlingen vinden literatuur moeilijk en 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. Juist dat zouden we ze kunnen aanleren door vaker de dialoog te voeren.' Leerlingen zeiden zelf ook meer dialoog, discussie en debat te willen, omdat je dan 'meer gaat nadenken over wat je er eigenlijk van vindt'. Ze wilden graag met meer verschillende soorten teksten en op meer verschillende manieren aan de slag, maar wel rond eenzelfde actueel thema. Ze zeiden ook meer te leren van productie dan van reproductie.

De opgestelde richtlijnen en randvoorwaarden komen overeen met wat deelnemers zeggen en wensen. Op basis hiervan heeft een aantal docenten een les of lessenserie ontworpen rond discriminatie, een thema dat de voorkeur had van leerlingen uit de focusgroep. Bij Nederlands in 2 gymnasium is een boek van Edward van de Vendel als uitgangspunt genomen, is er een gesprek geopend over homodiscriminatie en hebben leerlingen in een brief een moreel oordeel moeten vormen. Leerlingen en docent waren enthousiast, waarmee het leerdoel 'leesmotivatie bevorderen' was bereikt.

Bij Engels is in 4 vwo een project over 'Black History' uitgevoerd met daarin literaire en andere input, lezersvragen en verwerkingsopdrachten. De docent vond 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, hoewel er wel discussie is geweest over de Federal Flag en Zwarte Piet. Zij bood de literatuur in context aan voor een beter begrip en heeft deze benaderd als cultuuruiting. Als leerdoelen voor burgerschap noemt zij 'bewustwording van de geschiedenis en daardoor 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 ze: '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.' Ze vertelt ook dat ervaringen in de klassen wisselen, dat de ene groep mondiger en soms ook minder genuanceerd is dan de andere en dat er dus verschil zit in de benodigde begeleiding van het gesprek.

Bij de klassieke talen werd gekeken naar de plek van de liefde en de vrouw bij de Grieken en nu. De docente kwam erachter dat een kleine groep ook een nadeel kan zijn: een dialoog kwam moeilijk van de grond en voor de leerlingen was de link naar het heden niet evident.

Bij Frans in 4 havo is eerst het thema discriminatie en vervolgens homodiscriminatie geïntroduceerd door te werken met mindmaps, te praten over tv-fragmenten, krantenberichten en wetgeving en door eigen ervaringen uit te wisselen. Er zijn twee hoofdstukken uit *En finir avec Eddy Bellegueule* gelezen en besproken, de autobiografie van de jonge Franse schrijver Édouard Louis die als homoseksuele jongen opgroeide in een arbeidersmilieu in Picardië en daaraan 'geen enkele gelukkige herinnering heeft'. De lessenserie werd afgesloten met brieven die leerlingen in groepjes schreven aan een van de personages en waarin ze een moreel oordeel velden. Leerlingen gaven massaal aan dat 'iets anders doen' hen motiveerde. Verder vonden ze het een groot pluspunt dat iedereen aan het denken werd gezet, ook over de eigen houding, en dat iedereen die wilde iets mocht zeggen. Samenwerken en samen lezen waardeerden ze ook: 'Je leert om met mensen samen te werken met wie je anders niet zou gaan samenwerken.' En: 'Je kijkt vanuit iemand anders' perspectief en je geeft je eigen mening.'

Een aantal leerlingen vond het jammer dat niet iedereen iets durfde te zeggen en over de sfeer waren de meningen verdeeld: van 'geweldig goed' tot 'soms gespannen'. Een dialoog voeren bleek in deze lessen niet vanzelfsprekend: in een grotere groep werd het meer een gesprek tussen een docent die vragen stelde en steeds een andere leerling; ze reageerden vaak niet op elkaar. Ook leek er een grote mate van consensus te zijn in de morele oordeelsvorming. Leerlingen leken het moeilijk te vinden een afwijkende mening te laten horen. Dit is iets om verder mee te experimenteren. Ten slotte was voor leerlingen het doel van de lessen niet altijd even helder en ze wilden ook meer Frans in deze lessen. Dit laatste pleit ervoor om taalvaardigheidsdoelen te koppelen aan lessen literatuur en burgerschap.

De noties veiligheid en lef kwamen veelvuldig voor in gesprekken, na de lessen, bij zowel docenten als leerlingen. Een collega zei: 'Het mooie van literatuur is dat je altijd, ook met een thema als discriminatie, terug kunt springen op de literatuur; het is immers maar een verhaal.' Niet iedere leerling durft zich uit te spreken, zeker niet als de mening afwijkt van de heersende opinie. Gewenning kan helpen, maar leerlingen zeggen zelf dat ook de docent, de medeleerlingen en de setting ertoe doen. Van de docent vergen dergelijke lessen eveneens lef, ook omdat het verloop ervan onvoorspelbaar is.

Twaalf kernwaarden

Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn op grond van de resultatenanalyse uit het bronnen- en het empirisch onderzoek twaalf kernwaarden geformuleerd om literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs in samenhang te kunnen vormgeven:

1. **Leren door literatuur**
Literatuur, in brede zin opgevat, kan leerlingen aan het denken zetten over ervaringen en situaties van anderen of hun eigen (toekomstige) situatie. Literatuur kan hen uitnodigen tot reflectie op hun eigen houding en gedrag. Zo kunnen naast literaire competenties ook interculturele en burgerschapscompetenties worden ontwikkeld. Ook taalvaardigheidsdoelen zijn te integreren in het literatuuronderwijs. Met name dit laatste aspect kan een tijdsbesparing opleveren, wat niet onbelangrijk is, omdat docenten dat op dit moment als groot knelpunt 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 literatuur te verbinden met de werkelijkheid beleven leerlingen meer plezier aan het lezen dan wanneer een literatuurtheoretische benadering centraal staat in het literatuuronderwijs.
3. **Transportatie**
Transportatie behelst het vermogen om je eigen identiteit even opzij te zetten om sterk op te kunnen gaan in het verhaal. Om dit mogelijk te maken is het gewenst om literatuur aan te bieden die aansluit bij het niveau van de leerlingen. Dan kunnen ze zich inleven in de personages en het bevordert bovendien het leesplezier. Zo kan 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 het leren omgaan met verschillende ideeën, gedragingen en perspectieven is het belangrijk om een literair werk niet losstaand te beschouwen. De docent moet vorm, inhoud en context integreren 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 eigen ervaringen en hierover een dialoog aangaan is effectief en motiveert. Een dialoog aangaan met de tekst levert diepgaander begrip op van de tekst en de personages.
6. De docent als bevrager en richtinggever
De rol van de docent is in dit type literatuuronderwijs minder die van kennisoverdrager, maar vooral die van bevrager en richtinggever. Hij of zij heeft niet de wijsheid in pacht, 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 leerlingen op creatieve wijze vorm geven 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. De klas moet samen gespreksregels vaststellen. Van de docent wordt bovendien durf verwacht, durf om te experimenteren, te vallen en weer op te staan. 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
Het is aan te bevelen om burgerschapsdoelen uit te drukken in competenties. Daarbij is de insteek de leerlingen uit te rusten met vaardigheden voor een houding die democratische waarden uitdrukt, zoals empathie tonen, het eigen oordeel uitstellen, omgaan met diversiteit en verantwoordelijkheid nemen. Een docent kan hiervoor middelen aanreiken,

maar het is aan de leerling hier in het eigen leven wel of niet iets mee te doen. Sociale opbrengsten kan de school niet controleren, maar wel kan een leraar beoordelen of een leerling bijvoorbeeld blij geeft van kritische reflectie.

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 dus zal de docent dit zelf, bij voorkeur samen met de leerlingen, moeten maken. Uitwisseling van ideeën en ervaringen is van belang voor de professionalisering van de docent. Het invoeren van een professionele leergemeenschap op school is aan te bevelen. Daarnaast is niet iedere docent gewend om klassengesprekken, zeker niet over lastige onderwerpen, te voeren. Ook daarvoor kan scholing zinvol zijn.

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.

Een veelbelovende toekomst voor de humaniora in het voortgezet onderwijs?

Uit de evaluaties blijkt enthousiasme over de nieuwe vorm van literatuuronderwijs. Leerlingen voelen zich gehoord en ze hebben geleerd door en over literatuur. Ze vertelden meer diepgang te ervaren en waardeerden dit: 'Vragen die werden gesteld, waren waardevol, je moest er namelijk echt over nadenken.' Ook vonden ze dat de lessen hielpen bij bewustwording en het vormen van een eigen mening. Ze vonden het goed om het er in een groep over te hebben, omdat je dan soms op een andere manier ergens tegenaan gaat kijken, hoewel sommigen het onderwerp ook te persoonlijk vonden om in een groep te bespreken. Leerlingen lieten blijken dat de lessen ook hun waardering voor literatuur vergroten. Literatuur gaat ook over hen, leerden ze, het is niet iets verhevens of ver van hun bed. 'Literatuur is actueler dan ik dacht!', noteerde een leerling.

De methodologie van het actieonderzoek bleek waardevol en effectief. Het handelingsrepertoire en het zelfvertrouwen van de onderzoekers is vergroot. Ze waardeerden het sociale leerproces en dit wordt gecontinueerd in een professionele leergemeenschap. Hiernaast is er ook een schoolbrede projectgroep burgerschap in het leven geroepen die is begonnen met het ontwikkelen van een visie op burgerschapsonderwijs op onze school. Hiermee is een verandering van schoolcultuur ingezet.

Zoals gezegd is dit een kleinschalig onderzoek geweest, met ook daardoor uiteraard de nodige knelpunten en tekortkomingen. Zo is er maar éénmaal een cyclus doorlopen en is het onderzoek op alleen deze school uitgevoerd. Docenten noemen de benodigde ontwikkel- en lestijd als knelpunt. Daarnaast is het voeren van een dialoog of gesprek in combinatie met groepsgrootte en groepssamenstelling volgens docenten en leerlingen niet altijd eenvoudig. Van écht vakoverstijgend werken is nog onvoldoende blij gegeven en de beoordeling, of meet- en merkbaarheid van ontwikkelde burgerschapscompetenties is onderbelicht gebleven. Verder onderzoek zal zich hier op moeten richten en op de doorontwikkeling van en het verder experimenteren met lessen literatuur en burgerschap.

Talen en geesteswetenschappen staan onder druk, maar de roep om burgerschapsvorming klinkt overal. Het is in dit onderzoek duidelijk geworden dat het één niet zonder het ander kan; onderwijsbeleid zou hierop afgestemd moeten worden. Hiertoe is een aantal aanbevelingen gedaan, waaronder het samenstellen van een heterogene werkgroep die een visie ontwikkelt voor de school en beleid maakt voor burgerschapsonderwijs. Daarnaast is ruimte voor ontwikkeling en nascholing van belang, evenals voldoende contacttijd. Ten slotte is het belangrijk om taal- en kunstonderwijs een significante plek in het curriculum te geven.

Dat het onderwerp literatuur en burgerschap aanspreekt en leeft, blijkt uit het feit dat er na het onderzoek verschillende uitnodigingen kwamen van lerarenopleidingen, docenten van andere scholen en vaktijdschriften om over dit onderzoek te spreken en schrijven. Hoewel het onderzoek kleinschalig was, is het daarom aannemelijk dat andere scholen ook met deze opzet uit de voeten kunnen.

Inmiddels zijn er verschillende lessen in verschillende klassen gegeven. De docent die aanvankelijk weigerde om het in haar lessen over homodiscriminatie te hebben, omdat dit te persoonlijk zou worden en die het toch deed en nu enthousiast is over deze vorm van literatuuronderwijs, blijft mij bij. Ook de leerling die in de groep vertelde over haar ervaringen met discriminatie en de jongen die nog niet uit de kast was gekomen, maar in een les over vrijheid zich veilig genoeg voelde om te vertellen dat vrijheid van seksuele

voorkeur voor hem belangrijk was. De vlogs en brieven van leerlingen uit 4 havo met persoonlijke boodschappen aan personages en auteurs, de vraag van een meisje 'gaan we weer literatuur doen? leuk!' en de opmerking 'ik wil dit boek eigenlijk wel helemaal lezen' na de les over verantwoordelijkheid met een aantal filosofische fragmenten uit *La Chute* van Camus – ze stemmen hoopvol en blij, ook al lossen we er niet alle maatschappelijke problemen mee op.

Ineke Renkema is docent Frans aan het Roelof van Echten College in Hogeveen. Ze deed de master Kunsteducatie aan de Hanzehogeschool/NHL Stenden in Groningen en is winnaar van de Max van der Kamp scriptieprijs 2019.
i.c.w.renkema-betten@rvec.nl

Literatuur

Berding, J. (2011). *John Dewey over opvoeding, onderwijs en burgerschap. Een keuze uit zijn werk*. Uitgeverij SWP.

Biesta, G. J. J. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden. Kunsteducatie 'na' Joseph Beuys*. ArtEZ Press.

Biesta, G. J. J. (2012[2010]). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Boom Lemma.

Biesta, G. J. J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese.

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

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

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

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

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

Eidhof, B. B. F. (2016). *Influencing youth citizenship*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Eisner, E. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education?' *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-12.

George, M. (2019, 26 februari). *Tech revolution 'could make arts more important than maths'*. www.tes.com/news/tech-revolution-could-make-arts-more-important-maths

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

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

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

Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. AmbolAnthos.

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

Renkema, I. C. W. (2019). *Literatuur en burgerschap. Een actieonderzoek naar de mogelijkheden om literatuur-onderwijs en burgerschapsonderwijs aan elkaar te verbinden in het havo en vwo*. Scriptie master Kunsteducatie, Hanzehogeschool/NHL Stenden.

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

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

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

Slob, A. (2018). *Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs, inclusief memorie van toelichting*.

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