

Ronde 5

Sarah Badwy (a) & Roos Joosten (b)

(a) Universiteit Leiden

(b) Tilburg University

Contact: *s.badwy@hum.leidenuniv.nl*

r.c.joosten@tilburguniversity.edu

Jezelf en ‘anderen’ leren lezen. Een kritische blik op burgerschap in de literatuurles

1. Inleiding

Dat je door te lezen jezelf en de wereld om je heen beter leert kennen en begrijpen, is een breed gedragen idee. Als je aan een docent Nederlands vraagt waarom leerlingen literatuur moeten lezen, worden wereldbeeldontwikkeling en sociale ontwikkeling dan ook vaak genoemd (Dera 2025b). De fictie- of literatuurles bij het schoolvak Nederlands lijkt dus dé plek om een koppeling met burgerschapsonderwijs te maken. Ook curriculumontwikkelaars hebben dat door. In de ‘Handreiking burgerschap funderend onderwijs’ adviseert de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) docenten om leerlingen in literaire teksten kennis te laten maken met ‘de denk- en ervaringswereld van mensen met andere achtergronden, culturen en identiteiten’ (SLO 2021: 43).

In de nieuwe ‘Definitieve conceptkerndoelen Nederlands’ staat dat leerlingen bij het lezen van literatuur kennis en inzichten moeten opdoen over zichzelf, anderen en de wereld en culturen, en deze moeten kunnen verwoorden (SLO 2024a: 27). Het conceptexamenprogramma stelt dat havo- en vwo-leerlingen moeten kunnen reflecteren op opgedane inzichten en kennis over zichzelf, werelden en culturen na het lezen van literaire teksten (SLO 2024b: 22). Leerlingen op het vwo moeten daarnaast ook kunnen reflecteren op literatuur (SLO 2024d: 22). Op het vmbo moeten leerlingen volgens de eindtermen vooral inzichten over zichzelf opdoen, en deze vervolgens kunnen verwoorden (SLO 2024c: 20).

Als we een inhoudelijke blik werpen op deze landelijke doelstellingen en vakvernieuwingen komt een aantal termen steeds terug. Concepten als ‘de ander’, ‘het zelf’, ‘identiteit’ en ‘cultuur’ koppelen de curriculumontwikkelaars aan de literatuurles. Het zijn begrippen die de tekst overstijgen. Wanneer je met leerlingen leest en praat over ‘de ander’ in fictie kom je ook te spreken over ‘de ander’ in de buitenwereld. In zo’n les kun je niet voorbijgaan aan verschillende opvattingen, denkbeelden en overtuigingen binnen en buiten de tekst. Het literatuuronderwijs gaat namelijk altijd over waarden die worden overgedragen (Choo 2021: 17). Tegelijkertijd wil je belangrijke doelen als

literair leren lezen en leesmotivatie niet uit het oog verliezen. Bovendien is een literaire tekst meer dan slechts de aanleiding tot een (burgerschaps-)gesprek. Het werken aan burgerschap in de literatuurles is niet zo eenvoudig en vrijblijvend als het op het eerste gezicht lijkt.

2. De docent als curator van de literatuurles

Als docent is jouw rol in de literatuurles in beginsel dezelfde als die van een curator in een museum. Die stelt de collectie samen, bedenkt de presentatie en verschaft de context. Als docent bepaal je welke tekst gelezen wordt, wat het doel is van de les, waar de focus op ligt en welke werkvormen je inzet. De klas is dus een socialiserende omgeving: leerlingen leren wat ze zouden moeten lezen en hoe ze dat zouden moeten doen (Choo 2021: 11). Docenten zijn door de keuzes die zij maken in hun literatuurles zogenaamde ‘perspectiefbepalers’ (Dera 2025a). De keuzes die een docent maakt, bepalen bijvoorbeeld met welke blik leerlingen literatuur lezen. Hun keuzes zijn niet neutraal en hebben consequenties.

De mate van veiligheid in de klas en de groepssamenstelling kunnen ook meespelen in de keuzes die gemaakt worden voor een lesontwerp. Literatuurdocenten zijn wellicht huiverig om aandacht te besteden aan bijvoorbeeld de verbeelding van racisme in een roman (Dera 2025a) of zijn bang voor onrust in de klas als gevoelige of controversiële onderwerpen worden besproken (Cassar e.a. 2021: 656). Daarnaast kan de mate van diversiteit in een groep bepalen welke rol een docent op zich neemt, bijvoorbeeld als cultuurverschillen ter sprake komen, zo blijkt uit het onderzoek van Roos Joosten. Soms is dat de rol van expert, door bijvoorbeeld achtergrondinformatie te geven over een bepaalde cultuur die niet in de groep aanwezig is. In een klas met een meer diverse samenstelling wordt dan weer eerder gevraagd naar de kennis en ervaring van leerlingen met verschillende achtergronden.

Tot slot overheerst in het Nederlandse literatuuronderwijs een structuralistische benadering: docenten besteden vooral aandacht aan de vorm van de tekst. Literatuurlessen gaan nauwelijks over de verbeeldingen van anders-zijn of ethische kwesties in een verhaal (Dera 2018). In de bovenbouw gaan literatuurlessen voornamelijk over vormelijke aspecten, zoals de structuur van de tekst of het gebruik van literaire procedés (Dera 2021). Vragen over de normen en waarden van personages stellen docenten bijna niet (ibidem). Dat maakt het lastig om op basis van literatuur kritisch na te denken over je eigen opvattingen en (voor)oordelen.

3. Resonantie, representatie en kritisch lezen

Als je teksten leest met daarin andere wereldbeelden, opvattingen en achtergronden dan die van jezelf, kun je als lezer afstand ervaren tot de tekst. Het kan moeilijker zijn om je in een personage te verplaatsen en dit kan resulteren in vervreemding en weerstand (Felski 2020). De positieve tegenhanger hiervan is wat socioloog Harmut Rosa ‘resonantie’ noemt: kunst kan je plots raken, waardoor je een verbinding voelt en het betekenisvol wordt voor jou als persoon (Rosa 2019). Dergelijke ervaringen bij het lezen van fictie zijn transformatief en daarom een belangrijke aanvulling op de kritisch-analytische benadering in literatuuronderwijs, die vooral afstand schept tussen de tekst en lezer (Felski 2020).

Als literatuurdocent heb je een doordacht lesontwerp nodig om, naast een kritisch-analytische analyse, ook ruimte te bieden aan resonantie. Als er na het lezen van de tekst gesprekken ontstaan over (cultuur)verschillen gaat het al snel om essentialistische vergelijkingen. Er worden vragen gesteld als *Hoe gaat dat dan in de Marokkaanse cultuur?* of *Hoe gaat dat dan bij jullie?* Een dergelijke benadering zet juist de verschillen centraal en het gevaar is dat mensen en personages beschouwd worden als sociaal-culturele representaties in plaats van complexe individuen (Xu 1996; Ferri 2018). Om oog te hebben voor de complexiteit van ‘de ander’ is het juist nodig om ruimte te geven voor en te zoeken naar de ervaring van resonantie voor elke leerling, ongeacht diens achtergrond. Zo’n mogelijk transformatieve ervaring is vergelijkbaar met een daadwerkelijke ontmoeting met ‘de ander’ buiten de tekst (Frimberger 2023).

Ook met een kritisch-analytische benadering van een literaire tekst doen leerlingen inzichten op over ‘de ander’ en taal, zij het op een andere manier. Om hen kennis te laten maken met verschillende personages, culturen en wereldbeelden moeten docenten zich bewust zijn van het feit dat teksten altijd een visie uitdragen op de werkelijkheid en dus nooit neutraal zijn (Hall e.a. 2013). Wanneer er geen aandacht wordt besteed aan bijvoorbeeld de vraag hoe een personage beschreven wordt en door wie, kunnen docenten onbedoeld stereotiepe denkbeelden versterken en doorgeven (Borsheim-Black e.a. 2014).

Om met leerlingen te lezen over en te reflecteren op ‘andersheid’ in literatuur is een kritische benadering nodig, die stilstaat bij (a) wie er in een verhaal vertelt, kijkt en handelingsperspectief heeft en (b) wie niet aan het woord komt – wiens visie we als lezers missen (Bal 1984). Deze vragen over de verdeling van perspectief, focalisatie en handelingsvermogen in een verhaal gaan over zowel de structuur van de tekst als over meer ethische en politieke lagen. Hiervoor kijken we nauwkeurig en kritisch naar hoe personages, maar ook culturen, verbeeld worden, en wat die specifieke manier van verbeelden of representeren zegt over het wereldbeeld van een tekst (Stronks 2020).

Het zoeken naar de balans tussen het vergroten en het verkleinen van de afstand tussen de lezer en de tekst doet denken aan Gadamer's idee van interpretatie als een ontmoeting tussen verschillende perspectieven: als je door het lezen van een tekst 'de ander' ontmoet en daardoor geconfronteerd wordt met andere denk- en ervaringswerelden dan die van jou, kunnen jouw eigen aannames en (voor)oordelen aan het licht komen en ter discussie worden gesteld (Gadamer 2013: 282).

4. Besluit

Literatuuronderwijs en burgerschap gaan dus hand in hand, maar de rol van de docent is cruciaal en ingewikkeld. Alleen een literatuurles waarin zowel resonantie als kritiek mogelijk zijn doet eer aan de tekst, de lezer en de ontwikkeling van de leerling.

Maar hoe pak je dat als docent aan? In de workshop lezen we samen een kortverhaal als casus. We richten ons op de inhoud van de tekst en gaan zelf kritisch lezen. Deelnemers verkennen de mogelijkheden voor een lesontwerp en ontdekken hoe belangrijk de rol is die je als docent hierin speelt.

Referenties

- Bal, M. (1984). "Verteltheorie als instrument voor ideologiekritiek". In: *Spektator. Tijdschrift voor Neerlandistiek* 13, p. 266-280.
- Borshheim-Black, C., M. Macaluso & R. Petrone (2014). "Critical Literature Pedagogy. Teaching Canonical Literature for Critical Literacy". In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (2), p. 123-133.
- Cassar, C., I. Oosterheert & P.C. Meijer (2021). "The classroom in turmoil: teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom". In: *Teachers and Teaching*, 27 (7), p. 656-671.
- Choo, S. S. (2021). *Teaching Ethics Through Literature: The Significance of Ethical Criticism in a Global Age*. Oxfordshire: Routledge.
- Dera, J. (2018). "De lezende leraar. Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject". In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 134 (2), p. 146-170.
- Dera, J. (2021). "Het gouden ei in het literatuuronderwijs. Van docentopvattingen naar nieuwe perspectieven op een schoolklassieker". In: *Vooys. Tijdschrift voor Letteren*, 39 (2), p. 17-27.
- Dera, J. (2025a). "Do teachers read against the text? Studying the prevalence of critical literature pedagogy through a vignette". In: *Oxford Review of Education*, 51 (2), p. 1-17.

- Dera, J. (2025b). "Why do we actually have to read all these books for school? Assessing literature teachers' legitimations of literary reading towards students in upper-secondary education". In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25 (1), p. 1-30.
- Felski, R. (2020). "Resonance and education. On education". In: *Journal for Research and Debate*, 3 (9), p. 3-9.
- Ferri, G. (2018). *Intercultural communication: Critical approaches and future challenges*. Cham: Springer.
- Frimberger, K. (2023). "Reading intercultural encounters as art: the call of the other and the relevance of beauty". In: *Pedagogy, Culture & Society*, 31 (2), p. 283-304.
- Gadamer, H. G. (2013). *Truth and method*. London: A&C Black.
- Hall, S., J. Evans & S. Nixon (eds.) (2013). *Cultural Representation and Signifying Practices*. London: Sage Productions.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- SLO (2021). 'Handreiking burgerschap funderend onderwijs'. Amersfoort: SLO.
- SLO (2024a). 'Definitieve conceptkerndoelen Nederlands, toelichtingsdocument'. Amersfoort: SLO.
- SLO (2024b). 'Nederlandse taal en literatuur havo'. Amersfoort: SLO.
- SLO (2024c). 'Nederlandse taal en literatuur vmbo-gltl'. Amersfoort: SLO.
- SLO (2024d). 'Nederlandse taal en literatuur vwo'. Amersfoort: SLO.
- Stronks, E. (2020). "Het concept 'representatie' in het literatuuronderwijs" In: *Didactiek Nederlands – Handboek*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/2020/03/het-concept-representatie-in-het-literatuuronderwijs/#:-:text=Het%20concept%20representatie%20is%20relevant,in%20de%20werkelijkheid%20voor%20staat>.
- Xu, W. (1996). "Making Use of European Theory in the Teaching of Multicultural Literature." In: *Modern Language Studies*, 26 (4), p. 47-58.