

FRUSTRATIE IS GOED

Kritisch denken in de literatuurles

Literatuurdocenten zouden in hun literatuurlessen kritisch denken moeten stimuleren, zo bepleiten filosofen en beleidsmakers. Een mooi streven, maar wat is dat kritisch denken dan precies, en hoe kun je het stimuleren in lessen literatuur? Martijn Koek zoekt naar het antwoord op deze vragen.

MARTIJN KOEK

In 2009 bracht de commissie-Meijerink het document *Nederlands Referentiekader voor Taal en Rekenen* uit, waarin zij uiteenzet wat havo/vwo-leerlingen bij de taalonderdelen op verschillende niveaus zouden moeten kunnen. In deze publicatie staan bij het domein 'Literatuur' onder andere de volgende zinsneden:

De leerling is in staat om...

Kritisch te reageren op sociale, psychologische en morele kwesties die in het literaire werk worden aangesneden

Kritisch/reflectief te lezen

Met andere woorden: in literatuurlessen zouden we onze havo- en vwo-leerlingen eigenlijk moeten leren kritisch te lezen en te denken. Een mooi en door veel moderne fi-

losofen onderschreven streven. Probleem is dat nergens in het Referentiekader te lezen is wat kritisch nu eigenlijk inhoudt. We weten dus niet precies wat we onze leerlingen moeten aanleren, laat staan dat we weten hoe we dat moeten doen.

Na die constatering ontstond bij mij het idee voor een onderzoeksproject, dat ik dankzij een Dudoc-Alfa-beurs in 2014 kon starten. Doel was inzicht te verkrijgen in wat kritisch reageren op literaire teksten in kan houden en welke leeractiviteiten het kritisch literair lezen zouden kunnen stimuleren. Het uiteindelijke doel: op basis van opgedane inzichten een lessenserie 'kritisch denken bij literatuur' ontwikkelen en testen.

Automatische denkprocessen afremmen

Vruchtbare grond voor de ontwikkeling van die lessenserie vond ik allereerst bij de vroegtwaalfde-eeuwse filosoof John Dewey, naar wie vrijwel alle studies naar de

aard van kritisch denken verwijzen. Dewey betoogt dat elk kritisch denken in essentie *het uitstellen van een oordeel* is (Dewey, 1910).

Dat idee levert meteen een probleem op. Het menselijk brein is namelijk van nature niet ingericht op uitstel, zo blijkt uit een reeks van onderzoeken waar de cognitief psychologen Daniel Kahneman en Amos Tversky eind twintigste eeuw de Nobelprijs voor kregen. Hun belangrijkste bevinding: elk menselijk denken wordt op de achtergrond gestuurd door geautomatiseerde processen. Deze maken dat ons denken doorgaans snel en soepel verloopt. Dat is vaak maar goed ook: we zien een stoplicht op rood springen en zonder enige cognitieve inspanning remmen we af. Echter, Kahneman en Tversky maken duidelijk dat ook veel ingewikkelder acties, zoals het kiezen van een leider of het inschatten van financiële risico's, gestuurd worden door geautomatiseerde denkprocessen die ons snel en soepel een beslissing laten vormen. Wie kritisch wil denken en dus zijn oordeel moet uitstellen zal deze denkprocessen moeten afremmen. En dat gaat doorgaans niet vanzelf: dat moet je leren (Kahneman, 2011).

Vertragen en construeren

Bijvoorbeeld in de literatuurles dus, maar hoe zouden docenten zulke lessen dan moeten vormgeven? Om antwoord te kunnen geven op die vraag heb ik samen met een collega voor de tweede studie van mijn onderzoeksproject (zie kader 1) 21 leerlingen uit 4, 5 en 6 vwo geïnterviewd over hoe zij in de vier maanden daarvoor hun literatuurlessen ervaren hadden. Uit hun antwoorden wilde ik herleiden of ze hun geautomatiseerde denkprocessen weleens hadden afgeremd, op welke manier dat dan gebeurd was en met welk gevolg. En welke leeracti-

Martijn Koek heeft een Dudoc-Alfa-promotiebeurs en wordt begeleid door prof. dr. Gert Rijlaarsdam, dr. Tanja Janssen en dr. Frank Hakemulder. Het onderzoek heeft als onderwerp kritisch denken in literatuurlessen op het vwo en bestaat uit de volgende deelonderzoeken:

- Wat is kritisch denken in het literatuuronderwijs? Literatuurstudie.
- Hoe meten we kritisch denken in het literatuuronderwijs? Instrumentontwikkeling en -validering (N = 271).
- Welke kritisch-denkenprocessen ervaren leerlingen in het literatuuronderwijs en welke leeractiviteiten stimuleren die? Interviewstudie (N = 21).
- Ontwikkeling lessenserie kritisch denken in het literatuuronderwijs voor vwo 4, in samenwerking met vier literatuurdocenten.
- Testen effecten lessenserie kritisch denken in het literatuuronderwijs (drie condities, N = 270).

Kader 1. Deelstudies

viteiten hadden die afremming dan gestimuleerd?

Uit de analyses bleek dat leerlingen bij het kritisch lezen van en denken over literatuur twee samenhangende denkfases doorlopen: 1. een *vertragingfase*, waarin ze inderdaad hun geautomatiseerde denkprocessen afremden, en 2. een *constructiefase*, waarin ze voor zichzelf bepaalden wat voor hen de uiteindelijke betekenis van de literaire tekst was. Deze twee fases werden gestimuleerd door de volgende leeractiviteiten: opmerken, ‘tegedenken’, alternatieven verkennen en afwegen (zie kader 2).

Een voorbeeldoefening

Kader 2 laat zien hoe de vier leeractiviteiten zich verhouden tot kritisch-denkenactiviteiten, en hoe ze onderling samenhangen. Ter illustratie van die samenhang hieronder een korte beschrijving van een opdracht uit de lessenserie die wij ontwikkelden, waarin alle leeractiviteiten terugkomen.

Leerlingen lezen het volgende korte gedicht van Rutger Kopland:

Ga nu maar liggen liefste in de tuin
De lege plekken in het hoge gras
Ik heb altijd gewild dat ik dat was
Een lege plek voor iemand, om te blijven

Allereerst formuleren de leerlingen een korte zin volgens het format ‘Dit is een ... gedicht over ...’, waarmee ze hun eerste reactie op het gedicht duidelijk maken, zoals: ‘Dit is een vrolijk gedicht over liefde.’ Daarna moeten ze opmerken wat in het gedicht die eerste reactie veroorzaakt kan hebben: ‘Er staat “liefste”. Er is een tuin met hoog gras (zomer?). Het is voor iemand.’ Als de leerlingen hun

eerste reactie goed in kaart hebben gebracht, moeten zij deze gaan *tegedenken*. Dat betekent dat ze naast wat ze bij hun eerste reactie opgemerkt hebben nieuwe, sterk daarvan verschillende begrippen plaatsen. Een leerling zet naast ‘liefste’ bijvoorbeeld ‘vijand’ en naast ‘voor iemand’ ‘voor zichzelf’. De volgende stap in de vertragingfase is *alternatieven verkennen* en deze leidt de leerlingen weer terug naar het gedicht, dat ze nu bekijken vanuit twee perspectieven: dat van de eerste reactie (het automatisch ingenomen perspectief) én dat van de tegengedachte daarvan (het vertragende perspectief). Ze schrijven op wat in het gedicht meer bij de eerste reactie past en wat meer bij de tegengedachte en misschien ook wel wat bij allebei past. Zo schreef een leerling op dat de ik in dit gedicht iets wil, en dat er sprake is van een lege plek – elementen die misschien meer bij ‘voor zichzelf’ passen dan bij het in eerste instantie opgemerkte ‘voor iemand’.

Na de vertragingfase is het tijd om weer een eigen idee over het gedicht op te bouwen. Leerlingen formuleren opnieuw een reactie op het gedicht, nu gevoed door wat ze bij alternatieven verkennen hebben opgeschreven, en komen dan bijvoorbeeld tot iets als: ‘Dit is een vrolijk gedicht over eenzaamheid.’ Als laatste stap vergelijken ze die laatste zin met de zin waarin ze hun eerste reactie geformuleerd hebben en proberen ze verschillen en overeenkomsten te verklaren.

Moelijk voor leerlingen

Deze vier leeractiviteiten vormden de bouwstenen voor de twaalfdelige lessenserie die ik samen met vier collega’s ontwikkelde. We gaven de lessenserie zes weken lang, in vier klassen vwo 4, en mijn collega’s en ik kwa-

men tijdens die periode elke week een uur bijeen om onze bevindingen en reacties van leerlingen te bespreken. Terugkerend onderwerp in die bespreking was dat we allemaal het idee hadden dat leerlingen de lessenserie erg moeilijk vonden. Vooral de lessen over tegedenken en alternatieven verkennen deden het rommelen in de hoofden. Leerlingen vonden het bijvoorbeeld erg moeilijk om zaken die in een verhaal staan omschreven tegen te denken. ‘Meneer, hier staat: “Hij lachte”. Hoe kan ik dat dan tegedenken? Het is toch gewoon een feit dat hij lachte?’ Daarop hebben we kleine aanpassingen gedaan in onze instructie aan leerlingen, bijvoorbeeld dat ze als tegengedachte nooit een simpele ontkenning mogen opschrijven (zoals *lachen – niet lachen*) en dat een tegengedachte datgene wat bij de eerste reactie is opgemerkt ook niet vervangt, maar eerder uitdaagt (*lachen – verdriet*, bijvoorbeeld).

Een andere moeilijkheid voor leerlingen bleek het lang uitblijven van een aha-moment. Een deel van de leerlingen kon niet begrijpen wat deze lessen hun op zouden kunnen opleveren. Dat had nogal wat frustratie tot gevolg, hier en daar. Er waren zelfs leerlingen die min of meer weigerden tegen te denken: ‘Ik vind dat personage gewoon onsympathiek, dus waarom moet ik dan net doen alsof ik hem sympathiek vind?’ Een begrijpelijke reactie, dachten wij. Immers, het is ook frustrerend om gedachten waar je van overtuigd bent, even te moeten afremmen. ‘Meneer, kunnen we alsjeblieft weer gewoon literatuur doen?’ verzuchtte een meisje al halverwege de eerste les.

Positieve frustratie

Toch zijn het misschien juist zulke uitingen van frustratie die de waarde van deze lessenserie laten zien. Automatismen voelen doorgaans fijn, en bij kritisch denken leg je die automatismen even stil. Dat leidt in Dewey’s woorden tot een staat van twijfel en verwarring (Dewey, 1910), die je dus ook nog vol moet zien te houden. Een beetje frustratie lijkt daarbij onvermijdelijk. Met andere woorden: dat sommige leerlingen frustratie ervoeren tijdens deze lessen, was een goed teken.

Dat bleek ook wel tijdens de klassikale nabesprekingen van de oefeningen die we deden. In elke les konden we mooie uitspraken horen die er blijk van gaven dat een leerling – ondanks (dankzij?) de frustratie – geautomatiseerde processen afgeremd had: ‘Die man ziet eruit als een loser, maar toen ik dacht: misschien is hij wel geen loser, maar een beroemd persoon of zo, toen viel mij wel op dat hij er echt bijzit alsof hij poseert.’ Of: ‘Eerst dacht ik: dit verhaal gaat gewoon over een rare tandarts, maar

nu ik alternatieven verkend heb, denk ik eigenlijk dat het veel meer gaat over de relatie tussen die tandarts en die man die bij hem in de stoel zit.’ Zelfs het meisje dat er halverwege de eerste les al genoeg van had, bleek na de laatste les haar oordeel bijgesteld te hebben: ‘Dat tegedenken, daar ga ik zeker nog wat aan hebben later.’

Toen de lessenserie erop zat, trokken mijn collega’s en ik de volgende conclusies: 1. we gaan deze lessenserie volgend jaar weer geven; 2. we geven hem dan aan het begin van het schooljaar, zodat we er een fundament mee leggen voor de kritische houding bij het lezen van literatuur – een houding die we daarna van onze leerlingen gaan blijven vragen.

De lessen werken

Behalve dat de docenten die de lessenserie gaven tevreden waren (dat is natuurlijk niet heel gek bij docenten die de lessen zelf ontwikkeld hebben), lijken de lessen ook werkelijk een effect te hebben gehad op het vermogen van leerlingen om kritisch te reageren op literaire teksten. De lessenseriegroep (90 leerlingen) toonde namelijk een duidelijk grotere groei hierin dan twee controlegroepen: een groep van 80 vwo 4-leerlingen die tijdens de zes weken van het experiment regulier literatuuronderwijs had gekregen en een groep van 100 vwo 4-leerlingen die in die tijd een afwisselend programma Nederlands volgden – tekstverklaren, spelling, literatuurgeschiedenis. Wat we nog niet weten is of dit effect ook beklijft – daar zal een vervolgonderzoek meer inzicht in moeten geven.

Het streven dat de commissie-Meijerink in 2009 formuleerde, lijkt dus niet onmogelijk te verwezenlijken. De literatuurles is een geschikte omgeving om kinderen kritisch te leren denken. Van uitingen van frustratie moeten we daarbij niet bang worden: die geven namelijk aan dat leerlingen hun geautomatiseerde denken afremmen. Precies wat literatuurdocenten die kritisch denken willen stimuleren, graag zouden moeten willen zien. ■

Met grote dank aan Marije Doedens, Karin van Dijk, Thamar van Loon en Maarten Rommens, allen docenten Literatuur aan het Keizer Karel College in Amstelveen, voor hun hulp bij het ontwerpen van de lessenserie en hun inzet bij het uitvoeren ervan.

Ook interesse om uw leerlingen kritisch te laten denken in de literatuurles? Mail naar <koe@keizerkarelcollege.nl>.

LITERATUUR

Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath & Company.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

DENKFASE	DENKACTIVITEIT	STIMULERENDE LEERACTIVITEIT
afremmen van geautomatiseerde denkprocessen	vaststellen eerste reactie	opmerken
	uitwerken eerste reactie	
	pauzeren eerste reactie	‘tegedenken’ alternatieven verkennen
(re)construeren	mogelijkheid/-heden kiezen	afwegen
	vaststellen uiteindelijke reactie	

Kader 2. Leeractiviteiten die een kritisch-denkenproces bij literaire interpretatie stimuleren