

# DUBIEUZE KEUZES ZIJN EEN RIJKE BRON

## Kritisch denken met poëzie

Hoe laat je leerlingen nadenken over poëzie wanneer ze die niet helemaal begrijpen? Literatuurdocent Martijn Koek presenteert een lessenserie waarin juist dat onbegrip centraal staat.

MARTIJN KOEK

Zoals agenten onder elkaar weleens zullen lachen over de kennelijke naïviteit van een slachtoffer, zo wordt in de lerarenkamer regelmatig gegrinnikt om een onbedoeld komische fout van een leerling. Of om een dubieuze keuze, zoals de volgende: in vwo 4 hadden leerlingen de opdracht een gedicht mee te nemen (en voor te dragen) dat zij vonden passen bij een bepaalde gelegenheid, die zij zelf hadden mogen bedenken. Eén meisje koos voor de combinatie 25-jarig huwelijksfeest en het gedicht ‘Het huwelijk’, van Willem Elsschot.

‘Vind je dit echt een passend gedicht?’ vroeg ik haar.

‘Jawel, want het heet zelfs “Het huwelijk” en volgens mij zijn ze ook al lang bij elkaar.’

‘Maar wat denk je dan van een regel als “Hij dacht: ik sla haar dood, en steek het huis in brand?”’

‘Ja, die regel begreep ik niet zo goed, en nog een paar niet. Maar hij doet het niet, toch?’

Ze had het zelf uiteraard niet door, maar dit meisje illustreerde met haar antwoorden een theorie van ontwikkelingspsycholoog Jean Piaget. Piaget (1952) beschrijft twee manieren waarop mensen omgaan met nieuwe informatie. De eerste noemt hij *assimilatie*: de nieuwe informatie krijgt een plaats binnen het bestaande kader van ervaringen en gedachten, zoals bij een baby die een buisje kleurpotloden gebruikt als een rammelaar. De tweede manier heet *accommodatie* en daarbij zorgt de nieuwe informatie voor een aanpassing of uitbreiding van het denkkader, zoals wanneer een kleuter met het buisje potloden een nieuw spel ontdekt: tekenen. Ik had met deze opdracht accommodatie voor ogen gehad: leerlingen poëzie laten ervaren als communicatiemiddel. Mijn leerlinge had ‘Het huwelijk’ echter geassimileerd, door de dichtregels die ze niet begreep gewoon over te slaan. Opdracht mislukt.

### Kritisch denken

Dubbel mislukt zelfs, want ik wilde ook dat leerlingen

kritisch zouden gaan nadenken over de betekenis van hun zelfgekozen gedicht. Nu is kritisch denken wel een lastig begrip. Diverse psychologen, filosofen en onderwijskundigen hebben zich de afgelopen eeuw gebogen over een definitie, maar nog altijd hebben zij geen consensus bereikt. Voor dit artikel haal ik daarom een van de breedst gedragen definities aan: ‘reasonable, reflective thinking focused on deciding what to believe or do’ (Ennis, 1993). Met andere woorden: kritische denkers zijn rationeel en reflectief – zij proberen zo goed mogelijk en onafhankelijk van hun eigen opvattingen erachter te komen hoe iets werkelijk zit, om vervolgens daar hun opvattingen en/of daden zo nodig bij aan te passen. Zoiets gaat niet vanzelf, bleek uit mijn opdracht, die dus aangepast moest worden.

Een mogelijkheid voor die aanpassing werd mij aangedragen door een aflevering van het populaire tv-programma *De Wereld Draait Door* (DWDD). Op 11 november 2013 was daarin NRC-hoofdredacteur Peter Vandermeersch te gast, en hij sprak over de aanstaande

honderdste verjaardag van het begin van de Eerste Wereldoorlog, een oorlog die in vier jaar tijd aan ongeveer twintig miljoen soldaten het leven kostte – een generatie jonge mannen. Vandermeersch las het gedicht ‘In Flanders Fields’ voor, van John McCrae. Dit gedicht, zo legde hij uit, is een tamelijk oorlogszuchtig gedicht, dat indertijd in de Verenigde Staten gebruikt werd als oorlogspropaganda. Op school in Vlaanderen had hij het uit zijn hoofd moeten leren.

Toevallig zou ik in vwo 6 net Siegfried Sassoon en Wilfred Owen gaan behandelen, die behoren tot de *War Poets*, een groep Engelse dichters uit de Eerste Wereldoorlog die in hun poëzie de verschrikkingen van de loopgraven benadrukten, en daarmee het lijden van de individuele soldaat in contrast zetten met de massaliteit van een oorlog. Ik besloot mijn leerlingen een keuze voor te leggen: ze moesten zich voorstellen dat ze volgend jaar, bij het begin van de herdenking van de Eerste Wereldoorlog, een gedicht zouden moeten voordragen. Ze mochten kiezen uit twee. De eerste mogelijkheid was



Foto: Anda van Riet

## Kritische denkers zijn rationeel en reflectief – zij proberen zo goed mogelijk en onafhankelijk van hun eigen opvattingen erachter te komen hoe iets werkelijk zit

het bovengenoemde 'In Flanders Fields', de tweede het gedicht 'Dulce et Decorum Est', van Wilfred Owen. In dat laatste gedicht beschrijft een ik-figuur een gruwelijke scene op het slagveld om vervolgens de lezer ermee te confronteren hoe leugenachtig het is om te verkondigen dat het mooi en passend is om voor het vaderland te sterven (zie kader hiernaast).

Voor beide gedichten moesten de leerlingen een pro-argument en een contra-argument bedenken. 'In Flanders Fields' werd geschikt geacht omdat 'het de gevallen soldaten eert', en 'zin geeft' aan de oorlog. Minder geschikt was het omdat 'het oproept tot voortzetting van die oorlog'. 'Dulce et Decorum Est' scoorde punten doordat 'het de verschrikkingen juist goed duidelijk maakt' en aangeeft 'dat dit nooit meer mag gebeuren'. Tegen dit gedicht sprak dat het 'nogal smerig' was: 'Je wordt er misselijk van.'

'Dulce et Decorum Est' won de stemming, maar belangrijker was het dat leerlingen in deze context wel kritisch na hadden gedacht over hun keuze, door zich verschillende argumenten voor te stellen, voor beide gedichten. Hiermee hoopte ik hun inzicht te geven in de relatie tussen het doel dat je nastreeft, allerlei mogelijke argumenten die er zijn en de keuze die je uiteindelijk maakt. Om dit nog eens duidelijk te maken, sloot ik de les af met het fragment uit *DWDD*, met daarbij de vraag of het nou duidelijk was *waarom* Vandermeersch had gekozen voor 'In Flanders Fields'. Niemand begreep dat. 'Waarschijnlijk omdat hij het uit zijn schooltijd kent?' was de enige reden die de leerlingen konden bedenken.

### Dubieuze keuzes

Het idee dat poëzielessen kritisch denken kunnen stimuleren, heb ik daarna geprobeerd verder uit te werken in een korte lessenserie rondom het onderwerp 'dubieuze keuzes', die ik hieronder beschrijf.

In les 1 introduceert de docent het onderwerp. In een klassengesprek wordt de vraag besproken waarom mensen toch zo vaak een gedicht voorlezen bij een gelegenheid. Vervolgens moeten de leerlingen allerlei mogelijke argumenten bedenken die een rol kunnen spelen bij de keuze van zo'n gedicht. In de bespreking daarna maakt

de klas een onderscheid tussen belangrijke argumenten en minder belangrijke. Ten slotte volgen twee voorbeelden, van de verkiezingsavond van 2012. Bij het hoofdkwartier van zowel het verliezende CDA als de winnende VVD was ervoor gekozen een liedje te draaien bij binnenkomst van de partijleider. De enthousiaste VVD koos voor 'Viva la Vida' van Coldplay en het beschaafd bedroefde CDA koos voor 'I get knocked down (but I get up again)' van Chumbawamba. Zo kon het gebeuren dat CDA-leider Buma zijn zaal betrad terwijl de woorden 'Pissing the night away' klonken en aanstaand premier Mark Rutte enthousiast als winnaar onthaald werd onder de tekst 'Never an honest word, but that was when I ruled the world'. Voor mijn leerlingen was het duidelijk dat de vermoedelijke argumenten voor deze keuzes (populair, opzweepend liedje; passende titel) niet tot de categorie *belangrijke* argumenten behoorden.

In les 2 staat één gedicht centraal: 'The Road Not Taken', van Robert Frost. In dit klassieke gedicht beschrijft een ik-figuur hoe hij in een bos op een tweesprong stuit en het liefst beide paden zou willen bewandelen. Hij beseft dat dit niet gaat, en moet dus een keuze maken. Beide paden zien er vrijwel hetzelfde uit: hij kijkt een tijdje naar het ene pad, en kiest dan het andere, onderwijl denkend dat hij het eerste pad nog wel een andere keer zal nemen – ook al weet hij dat de kans daarop eigenlijk nul is. Dan volgt de laatste strofe, waarin de ik overdenkt hoe hij jaren later op dit moment terug zal kijken:

I shall be telling this with a sigh  
Somewhere ages and ages hence  
Two roads diverged in a wood, and I  
I took the one less travelled by  
And that has made all the difference

Nadat het gedicht klassikaal gelezen is, deelt de docent de klas in groepjes in en laat ze drie opdrachten maken. Opdracht 1 gaat over oud-minister Wouter Bos, die vroeger een goedbetaalde baan had bij Shell. Bos noemt dit gedicht als het gedicht dat hem inspireerde niet meer voor het geld te gaan, maar te kiezen voor een politieke

DULCE ET DECORUM EST

Bent double, like old beggars under sacks,  
Knock-kneed, coughing like hags, we cursed  
through sludge,  
Till on the haunting flares we turned our backs  
And towards our distant rest began to trudge.  
Men marched asleep. Many had lost their boots  
But limped on, blood-shod. All went lame; all  
blind;  
Drunk with fatigue; deaf even to the hoots  
Of tired, outstripped Five-Nines that dropped  
behind.

Gas! Gas! Quick, boys!—An ecstasy of fumbling,  
Fitting the clumsy helmets just in time;  
But someone still was yelling out and stumbling  
And flound'ring like a man in fire or lime...  
Dim, through the misty panes and thick green  
light,  
As under a green sea, I saw him drowning.

In all my dreams, before my helpless sight,  
He plunges at me, guttering, choking, drowning.

If in some smothering dreams you too could pace  
Behind the wagon that we flung him in,  
And watch the white eyes writhing in his face,  
His hanging face, like a devil's sick of sin;  
If you could hear, at every jolt, the blood  
Come gargling from the froth-corrupted lungs,  
Obscene as cancer, bitter as the cud  
Of vile, incurable sores on innocent tongues,—  
My friend, you would not tell with such high zest  
To children ardent for some desperate glory,  
The old Lie: *Dulce et decorum est*  
*Pro patria mori.*

Wilfred Owen

Uit: *Poems by Wilfred Owen* (1920)

carrière. De opdracht is: leg uit hoe dit gedicht dan waarschijnlijk aan die beslissing bijgedragen heeft.

Voor de tweede opdracht zien de leerlingen een kort fragment uit de film *Dead Poets Society*: een leraar laat drie van zijn leerlingen ten overstaan van de klas over het schoolplein rondlopen. De leerlingen lopen eerst een beetje zoals ze altijd lopen, maar al gauw passen ze zich aan elkaar aan, en wordt het een soort marcheren – helemaal als de rest van de klas, onder aanvoering van de leraar, ritmisch begint te klappen. De bedoeling van deze vreemde opdracht legt de leraar daarna uit: dit toont aan hoezeer elk mens moeite heeft om dat wat hij zelf voelt en wil vast te houden in een groep. Hierna roept hij zijn leerlingen op om allemaal over het schoolplein te lopen, maar dan elk op hun eigen manier, hoe gek die ook is. Terwijl de leerlingen dat doen, citeert de leraar de laatste regels van Frosts gedicht: 'I took the road less travelled by, and that has made all the difference'. Einde fragment. De opdracht aan de groepjes is: heeft deze leraar een passend citaat gekozen? Waarom wel/niet?

Bij de derde opdracht moeten de leerlingen zelf een gelegenheid bedenken waar Frosts gedicht bij zou passen, en hun keuze toelichten, aan de hand van de type argumenten uit de vorige les.

Ten slotte bespreekt de docent de antwoorden van de groepjes klassikaal. Wanneer hij bij vraag 3 begint, krijgt hij meteen door hoe de verschillende groepen het gedicht geïnterpreteerd hebben. Vervolgens hangt het van het verloop van die bespreking af of de docent zelf ook een knuppel in het hoenderhok moet gooien, door de leerlingen erop te wijzen dat het er toch zeer op lijkt dat de ik-figuur in de laatste strofe liegt, wanneer hij zegt dat hij de 'one less travelled by' gekozen heeft. Immers: eerder in het gedicht heeft hij verteld dat beide paden vrijwel hetzelfde zijn. Bovendien: hij bedenkt al wat hij zoveel jaar later gaat zeggen op het moment dat hij één van beide wegen inslaat. Hij weet dus al van tevoren dat hij later zal gaan liegen. Wat moeten we daarmee? Hoe past dat bij de gelegenheden die we net hebben besproken? Het is helemaal niet nodig dat er één algemeen antwoord komt op die vragen. Zo'n discussie heeft tot doel om leerlingen te laten nadenken over vragen als: Hoe belangrijk vind je het om het hele gedicht te begrijpen? Kunnen losse citaten uit een gedicht ook voldoende zijn voor jou? Waarom dan wel/niet?

## Gedichten verleiden lezers zelf conclusies te trekken uit meerdere, elkaar soms zelfs ogenschijnlijk tegensprekende, gegevens

In de derde les staat een Nederlandstalig gedicht centraal, 'Ik schreef je dat je geen illusies...' van Toon Tellegen (zie kader), met de vraag: formuleer wat de ik-figuur zegt tegen de ander. Zeker een aantal leerlingen zal opschrijven: 'Ik hou van jou'. In een klassengesprek daarover kan de docent de vraag stellen wat ze dan gedaan hebben met de eerste zin van het gedicht. Vaak wordt die min of meer overgeslagen, omdat de lezer hem niet helemaal begrijpt en omdat de laatste zin van dit gedicht juist een heel makkelijk, en bevredigend, antwoord lijkt te geven: Piagets assimilatie! De docent kan hier uitleggen dat mensen in het dagelijks leven focussen op wat ze herkennen en begrijpen, maar dat poëzie hiermee kan spelen en je daarmee oproept na te denken over wat je niet begrijpt. Want wat betekent 'dat je geen illusies moet [hebben]'? Als je die eerste regel wel van belang acht, dan wordt het gedicht ineens ingewikkelder: wil de ik de ander niet, en begrijpt die ander dat niet? Is de ik onhandig/onduidelijk? Of: is de ik juist wel verliefd, maar durft hij daar niet aan toe te geven en begrijpt de 'jij' als enige echt hoe de vork in de steel zit? Het is opnieuw helemaal niet nodig dat deze discussie één uitkomst krijgt, zolang leerlingen ervan leren dat je juist ook stil zou moeten staan bij wat je niet begrijpt, als je een conclusie wilt trekken.

### Context en uitwisseling

Zulke discussies kunnen daarmee illustreren wat de psycholoog Kohlberg (1963), navolger van Piaget, een *cognitief conflict* noemde: geconfronteerd worden met opvattingen en redeneringen die net even afwijken van wat je tot dusver dacht te begrijpen. Volgens Kohlberg stimuleert dat conflict de cognitieve ontwikkeling. Poëzielessen lijken aan zo'n stimulerend conflict bij te kunnen dragen, omdat gedichten lezers verleiden zelf conclusies te trekken uit meerdere, elkaar soms zelfs ogenschijnlijk tegensprekende, gegevens. De beschreven lessen spelen daarop in door middel van twee didactische uitgangspunten: context en uitwisseling. Door leerlingen een bepaalde context op te leggen – hier 'de gelegenheid' – dwing je ze een ander perspectief in te nemen: ze lezen het gedicht niet (alleen) in het licht van eigen ervaringen en opvattingen. Daarnaast lijkt uitwisseling, door middel van (klas-

Ik schreef je dat je geen illusies...  
ik heb het je meteen gezegd, de eerste keer,  
ik had het bij me op een briefje  
en ik schreef het op de rand van een krant  
en op een kalender aan je muur  
en ik zei het in je oor, in de deuropening,  
en op straat, aan een kade,  
ik riep het naar je over het water  
in het licht van een zwiepende straatlantaarn,  
en jij riep terug:  
'Ik ook van jou!'

Toon Tellegen

Uit: *Andere ridders* (1984, Querido, Amsterdam)

sikale) groeps gesprekken, belangrijk: leerlingen worden zo geconfronteerd met meningen en argumenten die zij zelf wellicht nog niet hadden bedacht en die hen dwingen hun eigen conclusies nog eens te bekijken: reflectief denken dus, gefocust op een te nemen beslissing – oftewel: kritisch denken volgens de definitie van Ennis.

Zeker, wanneer ik mijn vwo 4-leerlinge eerst deze lessenserie had laten doorlopen, had ze nog steeds 'Het huwelijk' kunnen verbinden met een huwelijksfeest, of *Macbeth* met een troonwisseling, maar in elk geval had ze dan de kans gehad om te ervaren hoe spannend het kan zijn om stil te staan bij wat je (nog) niet helemaal begrijpt; en dat literatuur juist daardoor je kan leren denken. ■

Martijn Koek geeft les aan het Keizer Karel College in Amstelveen, waar Literatuur als een zelfstandig vak wordt gegeven aan alle havo- en vwo-leerlingen in de bovenbouw. In mei 2014 werd hij in het radioprogramma *De Taalstaat* verkozen tot beste leraar Nederlands van Nederland. In september 2014 is hij begonnen met een promotie-onderzoek naar kritisch denken in het literatuuronderwijs.

#### LITERATUUR

Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.

Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of human thought. *Vita Humana (Human Development)*, 6, 11-33.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press

#### LINKS

Vandermeersch leest 'In Flanders Fields' in *DWDD* (uitzending 11 november 2013): <<http://tiny.cc/ltm-dwdd>>.

Scène *Dead Poets Society*: <<http://tiny.cc/ltm-dps>>.

## nieuws

### Wat maakt samen leren op gelijkwaardige basis effectief?

Activiteiten waarin leraren op gelijkwaardige basis met elkaar leren, leiden tot positieve opbrengsten op het niveau van de individuele leraar – zijn kennis en lesgedrag – en bij leerlingen. Dat is een van de uitkomsten van de door NRO gesubsidieerde reviewstudie *Leraren Leren als Gelijken*, die is uitgevoerd door Marieke Thurlings en Perry den Brok, verbonden aan de Eindhoven School of Education (ESOE) van de Technische Universiteit Eindhoven.

In de reviewstudie stond de vraag centraal: wat werkt bij het leren van leraren als gelijken, voor wie en onder welke omstandigheden? Om deze vraag te beantwoorden, stelden Thurlings en Den Brok op basis van bestaand onderzoek en eerdere reviews veronderstellingen op. Deze veronderstellingen verwoordden waarom het leren als gelijken door leraren en door student-leraren zou moeten werken. De veronderstellingen werden vervolgens getoetst aan 76 artikelen die op basis van criteria werden geselecteerd uit een grotere 'pool' van bijna 1.000 artikelen.

De onderzoekers concludeerden dat effectieve activiteiten waarin (student-)leraren als gelijken leren, leiden tot kennisontwikkeling, aanpassing van het lesgedrag, en betere prestaties en minder probleemgedrag bij leerlingen. Samen-leren-activiteiten worden effectief door middel van een combinatie van het ontwikkelen van nieuwe kennis en deze actief in de klas of in de stage uit te proberen. Wat de activiteiten verder effectief maakte, was een goede groepsleider (facilitator) die inspeelt op het niveau en behoefte van de groep en uitnodigt tot actief deelnemen. Een ander kenmerk voor effectiviteit was het inzetten van reflectie en feedback. Reflectie kan uitgelokt worden bijvoorbeeld door bij elkaar in de klas te kijken. Feedback helpt de (student-)leraar om zichzelf verder te ontwikkelen. Ook vonden Thurlings en Den Brok dat reflectie- en feedbackvaardigheden verbeterden door er tijdens het samen leren mee te oefenen, door training en door het anderen te zien doen. Tevens bleek dat tijd een belangrijke rol speelt: een gebrek aan tijd (bijvoorbeeld in roosters) hinderde de effectiviteit. Andersom gaat het ook op: als er tijd was, bleek dat dit ook de effectiviteit ten goede kwam.

Ten slotte bleek uit de reviewstudie dat persoonlijke, interpersoonlijke en randvoorwaardelijke factoren van invloed zijn op de effectiviteit van de activiteiten. Met andere woorden: niet alleen de vorm, opzet en middelen van een activiteit leiden tot opbrengsten, maar ook de deelnemers en omgeving spelen een rol. De belangrijkste persoonlijke factor bleek motivatie en betrokkenheid: hoe gemotiveerder en meer betrokken deelnemers waren, hoe effectiever de activiteiten. De belangrijkste interpersoonlijke factor was vertrouwen: dit lag aan de basis van alle samen-leren-activiteiten. Belangrijke randvoorwaarden zijn bijvoorbeeld praktische en sociale steun van schoolleiding en lerarenopleiders.

De laatste stap in de gevolgde methodiek was het opstellen van praktische aanbevelingen in een uitgebreide checklist. Deze is te downloaden via <<http://lag.wikispaces.com>>. NRO

### Digitale geletterdheid in het voortgezet onderwijs

De gemiddelde digitale geletterdheid van Nederlandse leerlingen in het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs doet niet onder voor die van hun leeftijdsgenoten in andere landen. Maar de mate waarin leerlingen digitaal geletterd zijn, verschilt sterk tussen de verschillende onderwijstypen. Ook komen de meeste leerlingen niet verder dan het basisniveau. Dit blijkt uit de Nederlandse deelname aan de International Computer and Information Literacy Study (ICILS), die in opdracht van Kennisnet en het NRO is uitgevoerd.

In 2013 hebben zo'n 60.000 leerlingen in het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs, afkomstig uit 21 landen en staten, op de computer een toets in digitale geletterdheid gemaakt. Daarnaast zijn in elk land vragenlijsten afgenomen bij de getoetste leerlingen en de scholen en docenten van deze leerlingen. Nederlandse leerlingen hebben boven het internationaal gemiddelde gepresteerd. Het vaardigheidsniveau van de Nederlandse leerlingen is vergelijkbaar met dat van hun leeftijdsgenoten in Noorwegen, Australië en Zuid-Korea. Leerlingen uit Tsjechië zijn het meest vaardig in digitale geletterdheid.

In alle landen hebben meisjes de ICILS-toets beter gemaakt dan jongens. In Nederland liggen de toetscores van vmbo-leerlingen rond het internationaal gemiddelde, de scores van de leerlingen in het praktijkonderwijs zitten daar flink onder. Havoleerlingen en vooral vwo-leerlingen presteerden ruim boven dit gemiddelde.

Uit ICILS 2013 blijkt verder dat computers en internet een grote plaats innemen in het dagelijks leven van de 14-jarigen, zowel op school als thuis. Desondanks zitten de meeste leerlingen op een basisniveau voor wat hun digitale geletterdheid betreft. In de ICILS-toets worden namelijk vier niveaus in digitale geletterdheid onderscheiden: van het kunnen uitvoeren van enkele basis-handelingen, zoals het navigeren op internet (niveau 1), tot het effectief kunnen vergaren, gebruiken en delen van digitale informatie (niveau 4).

In alle ICILS-landen, dus ook in Nederland, haalt de meerderheid van de leerlingen maximaal het tweede niveau. Slechts vier procent van de leerlingen die in Nederland de ICILS-toets maakten, heeft het vierde niveau gehaald. Dit zijn vooral vwo-leerlingen. Bijna een derde van de leerlingen in het vmbo komt niet verder dan niveau 1. Iets meer dan de helft van leerlingen in het praktijkonderwijs heeft ook dit allerlaagste niveau niet gehaald. NRO