

10 Thematisch-dialogisch literatuuronderwijs om zelfinzicht en sociaal inzicht te stimuleren

Marloes Schrijvers

In het gesprek over de legitimering van literatuuronderwijs halen docenten en curriculumontwikkelaars vaak de argumenten aan dat je jezelf beter leert kennen door het lezen van literatuur en dat het je helpt om anderen beter te begrijpen. Uit mijn promotieonderzoek blijkt dat leerlingen zulke inzichten op kunnen doen bij thematisch, dialogisch literatuuronderwijs (Schrijvers, 2019). De invloed van Tanja Janssen, die nauw bij dit onderzoek betrokken was, is onmiskenbaar: leerlingen worden gestimuleerd om interne dialogen aan te gaan met literaire teksten, die input bieden voor gesprekken (externe dialogen) met klasgenoten. De lessenserie die ik onderzocht bestond uit zes lessen en werd gegeven in havo 4 (voor een uitgebreide ontwerphandleiding, zie Schrijvers, 2020). In deze bijdrage zet ik de didactische principes hiervan kort uiteen. De bijdrage wijkt wat af van de meeste andere lesplannen in deze bundel: het gaat hier niet om een lesontwerp bij één literaire tekst, maar om de stappen die de docent kan zetten om een lessenserie met verschillende soorten dialogische taken rondom een specifiek thema te ontwerpen, met als doel het stimuleren van zelfinzicht en sociaal inzicht bij leerlingen.

Tekstkeuze: prikkelende thema's

Net als in *Literatuur leren lezen in dialoog* (Janssen, 2009) wordt er in de lessenserie gewerkt met korte verhalen. Het voordeel van korte verhalen is dat ze een afgerond geheel vormen, en dat er in één lesuur verschillende taken rondom het lezen kunnen worden georganiseerd. De eerste taak voor de docent is dus om literaire teksten rond één overkoepelend sociaal-moreel thema te selecteren. Zo'n thema dient prikkelende vragen en dilemma's op te roepen. Door meerdere verhalen rondom hetzelfde thema te lezen, krijgen leerlingen met elk gelezen en besproken verhaal meer inzicht in hoe zij zich tot dit thema verhouden en hoe dat voor (fictieve) anderen is. In mijn promotieonderzoek kozen we voor het thema rechtvaardigheid en

onrechtvaardigheid, met onder meer klassieke korte verhalen als *Bloed* van Gerard Reve en *De biefstuk van het zoete water* van Hans Dorresteyn, maar ook recenter werk zoals *Het recht* van Annelies Verbeke en *Een najaarsdag* van Thomas Heerma van Voss. Naast korte verhalen kunnen ook (jeugd- en adolescenten)romans en fragmenten gelezen worden, mits alle teksten maar aansluiten bij hetzelfde sociaal-morele thema.

De thematische mogelijkheden zijn uiteraard eindeloos. Denk bijvoorbeeld aan het thema ouder-kindrelaties, met onder meer *Volgens de regels* van Mirjam Bonting, *Moeder gezocht* van Marieke Lucas Rijneveld en *Wanda Lota* van Bernlef. Ook de impact van een overlijden kan een krachtig thema in de klas zijn, met bijvoorbeeld *Een kamer voor mezelf* van Joost de Vries, *Van geluk spreken* van Marga Minco, *Vluchtgedrag* van Bertram Koeleman en *Hoela* van Cees Nooteboom. Andere ideeën zijn het thema machtsverhoudingen, met verhalen als *De laatste roker* van W.F. Hermans, *Poep* van Manon Uphoff, *Nomadensnaar* van Elke Geurts en *Scheer een zwerver* van Rob van Essen, of seksualiteit en seksuele intimidatie, waarbij bijvoorbeeld *Zonnefoto's* van Stella Bergsma, *Begeerte* van Manon Uphoff en *Rubberen roos* van Oek de Jong gelezen kunnen worden. Vrijwel al deze verhalen zijn opgenomen in bundels die verkrijgbaar zijn via bibliotheek en boekhandel; ook de onlineverhalenbank www.leesuur.nl bevat enkele van deze verhalen.

De interne dialoog in drie stappen

Wanneer passende verhalen geselecteerd zijn, geeft de docent leerlingen drie taken die hen helpen een interne dialoog met de verhalen aan te gaan. Deze taken helpen hen namelijk om op te merken wat het verhaal met hen doet en om hierop te reflecteren. Dit bereidt de leerlingen voor op verdiepende gesprekken over de verhalen en hun leeservaringen. Er is een taak voorafgaand aan, tijdens en na het lezen:

1. Voorbereidend schrijven vóór het lezen: vraag leerlingen ieder voor zich hun eerdere, persoonlijke ervaringen met het thema van een verhaal op te schrijven. Geef alleen het thema of een prikkelende vraag rondom dit thema, zonder iets over het verhaal weg te geven. Dit voorwerk leidt ertoe dat leerlingen het verhaal makkelijker aan zichzelf en hun ideeën over anderen en de wereld koppelen.

2. Luisteren naar de 'innerlijke stem' tijdens het lezen: de docent bereidt deze taak voor door een stukje voor te lezen, eigen reacties te verbaliseren door hardop te denken, en het noteren van deze reacties voor te doen (*modeling*). Bij deze alinea van *Bloed* van Gerard Reve zou dat er als volgt uit kunnen zien:

'En wat deed jij daar? Opvreter. *Oké, dat is best ouderwets. Maar die man is duidelijk boos. Jij laf kreng. Wat had jij hier te zoeken?*' sprak daarop zacht, en daardoor nog heser, de stem. *Oh, zacht. Ik dacht dat ie zou schreeuwen. Zacht voelt bijna nog dreigender... 'dreigend', schrijf ik op.* Voordat er tijd had kunnen zijn geweest voor een antwoord, volgde reeds het geluid van steeds sneller toegediende slagen. *'Slagen'... apart woord, zo in meervoud. Ik heb ook meteen een slecht gevoel bij die man, als hij die jongen slaat. 'Slecht', zet ik erbij. Vraag me af waarom hij dat doet...*

Na het observeren van hun docent wordt de leerlingen gevraagd om tijdens het lezen zelf te letten op de reacties die ze 'in hun hoofd horen', en deze reacties te noteren. Het is van belang om bij deze taak speciaal de aandacht te vestigen op leeservaringen waarvan is aangetoond dat ze samengaan met zelfinzicht en sociaal inzicht, namelijk:

- Verbeelding: zie je het verhaal en de personages voor je? Wat zie je precies?
- Herkenning: herken je iets van jezelf of anderen in de personages? Wat is dat?
- Inleving: heb je ergens het gevoel dat je meemaakt wat een personage meemaakt, dat je voelt wat een personage voelt?
- Evaluatie van personages: heb je een mening over de personages? Vind je ze bijvoorbeeld aardig, aandoenlijk, zorgzaam, onbegrijpelijk, vervelend, vals of moedig?
- Sympathie: voel je medelijden of compassie voor personages? Grijpt je aan wat hun overkomt?
- Bewustzijn van taal en stijl: zijn er woorden, zinnen of passages die eruit springen? Wat doen die precies met je?

Doe dit bij voorkeur bottom-up: laat leerlingen eerst authentieke reacties opschrijven, zonder daarbij te sturen. Zo krijgen leerlingen niet het idee dat elk type reactie moeten noteren: het kan immers zo zijn dat ze wel veel verbeelding ervaren,

maar weinig herkennen in de personages. Vraag hen daarna (zie stap 3 hieronder) om na te gaan welke van bovenstaande ervaringen ze herkennen in hun eigen reacties.

3. Reflecteren op de leeservaringen, na het lezen: met deze taak kijken leerlingen terug naar hun reacties bij stap 2, door te noteren welke reacties vaker voorkomen in hun eigen notities. Variaties hierop zijn ook mogelijk: de docent kan de leerlingen vragen om direct na het lezen kort op te schrijven wat de tekst in hen oproept, of kan hen vragen te noteren of ze hun ideeën bij stap 1 zouden willen herzien na het lezen van het verhaal. Ook is het mogelijk om nu aandacht te besteden aan literaire begrippen, zoals perspectief, tijdsprongen of beeldspraak: kunnen leerlingen noteren welke literaire middelen invloed hebben op bijvoorbeeld hun inleving, of hun bewustzijn van taal en stijl?

De externe dialoog: strategieën en taken

In fase van de externe dialoog gaan leerlingen in gesprek over het verhaal en hun leeservaringen die ze tijdens de interne dialoog hebben opgemerkt, zoals verbeelding, herkenning en inleving. Diepgaande gesprekken over literatuur, leeservaringen en inzichten in zichzelf en anderen voeren leerlingen echter niet vanzelf. Het is noodzakelijk ze strategieën aan te reiken, zoals het 'VLOEI-ende' gesprek:

- Vragen stellen: wat zegt, denkt, vindt en ervaart de ander precies? Hoe komt dat?
- Luisteren naar elkaar: wat zegt de ander eigenlijk? Laat elkaar uitpraten.
- Oordelen uitstellen: houd je mening even binnenboord. Is er een alternatief voor je eerste gedachte?
- Evenveel aan het woord zijn: komt iedereen aan het woord?
- Inhoudelijk en interpreterend de diepte ingaan: is er meer over je leeservaring te zeggen dan 'spannend', 'saai' of 'leuk'?

De externe dialoog komt goed tot stand via open, creatieve taken die recht doen aan het idee dat literatuur op meerdere manieren geïnterpreteerd kan worden. Er zijn daarom geen 'goede' of 'foute' antwoorden: leerlingen leren juist inzien dat er verschillende reacties kunnen zijn op een sociaal-moreel

thema, én dat die reacties oppervlakkiger of diepgaander verwoord kunnen worden. Om dit te bereiken, bleek het in havo 4 wel zinnig dat de leerlingen naar een concreet doel toewerken bij de gesprekstaak. Denk bijvoorbeeld aan een pleidooi of *elevator pitch*, een poster of collage, of het naspelen van een passage als een scène op het toneel. Zo bereidden leerlingen in het onderzoek bij het verhaal *Bloed* een pleidooi voor over de vraag of de hoofdpersoon schuldig is aan moord, en bespraken ze hoe twee personages in *Van geluk spreken* van Marga Minco zich zouden voelen voordat ze de dialoog tussen deze personages naspeelden. Laat leerlingen bij deze taken in wisselende samenstellingen spreken: in groepjes van drie tot vijf leerlingen, in tweetallen en klassikaal. Als leerlingen niet telkens in hetzelfde groepje spreken, komen ze met een rijker palet aan ervaringen, ideeën en persoonlijke visies op het thema in aanraking.

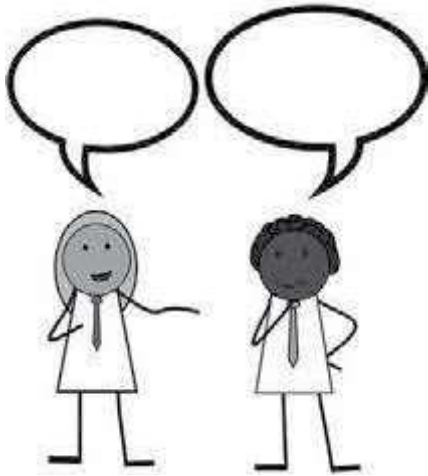
De opbrengst inzichtelijk maken

Hoe brengen we, tot slot, de opbrengst van deze lessenserie in kaart? In het onderzoek sloten we de lessen af met een schriftelijke eindopdracht. Leerlingen kozen uit vier opties een verhaal – nog steeds binnen hetzelfde thema – en kregen de volgende taak:

Stel je voor dat je met een klasgenoot een gesprek voert over dit verhaal, zoals je tijdens de lessen hebt geleerd. Je praat bijvoorbeeld over hoe je het verhaal vond, over het thema, de personages, dingen die onduidelijk zijn... Dit gesprek geef je weer als een stripverhaal.

- *Je begint het gesprek met de volgende vraag: 'Oké, welk stukje van het verhaal sprong er voor jou echt uit?' (dat staat er al)*
- *Probeer er een écht gesprek van te maken, geen vraag-en-antwoord-interview.*
- *Het gesprek moet in elk geval twee bladzijdes vullen. De derde bladzijde mag je ook gebruiken, maar het hoeft niet.*

Een andere vorm dan een stripverhaal is natuurlijk ook mogelijk: zorg er in elk geval voor dat leerlingen voldoende gelegenheid hebben om hun leeservaringen en gedachten op te schrijven. Deze afsluitende werkvorm is tweeledig: leerlingen kunnen laten zien wat ze over het voeren van gesprekken hebben geleerd – bijvoorbeeld doorvragen en inhoudelijke diepgang aanbrengen – maar zijn tegelijkertijd feitelijk met zichzelf in gesprek. Zoals een havigist het uitdrukte: 'Het is net of ik meerdere stemmen in mijn hoofd heb!' Daarmee kan het een krachtige opdracht zijn om in kaart te brengen welke persoonlijke en sociale inzichten leerlingen van de lessenserie meenemen, bijvoorbeeld in de vorm van morele redeneringen over het gedrag



Bron: maxpixel.net, Creative Commons-licentie

van personages. Om te illustreren wat de lessenserie kan opleveren, sluit ik af met twee voorbeelden van zulke ingebeelde dialogen: één van een leerling die regulier literatuuronderwijs had gevolgd, waarin literaire begrippen en het onderbouwen van je mening centraal stonden, en één van een leerling die de thematische, dialogische lessenserie met nadruk op zelfinzicht en sociaal inzicht had gevolgd. Of er een verschil te zien in het gesprek dat deze leerlingen zich inbeeldden en opschreven, mag nauwelijks een hamvraag heten – oordeel zelf.

Leerling 1

Wat vond je leuk aan het verhaal?
 Het was spannend.
 Vond je het moeilijk te lezen?
 Ja.
 Zou je het verhaal aanraden?
 Nee, jij?
 Nee, ik vond het saai.
 Ja, ik ook. Ik houd niet zo van korte verhalen.

Leerling 2

Het einde pakte me heel erg aan, jij?
 Ja, mij ook, het is niet rechtvaardig.
 Vind je? Ik vond het juist wel rechtvaardig.
 Ooh, waarom dan?
 Nou, die jongen moet gewoon weten dat zulke dingen niet door te beugel kunnen, dus hij had die klap verdiend.
 Maar [*de leerling geeft hier een beschrijving van grap die de jongen over zijn vader maakte*].
 Ja, dat vind ik onrespectvol.
 Dus daarom is het oké om je kind [*twee dagen*] later te slaan?
 Nou ja, het had anders gekund, dat wel.
 Ja, hij had zijn kind hiervoor niet mogen slaan.
 Waarom vind je dat dan?

Je gaat je kind toch niet slaan voor een grapje dat hij een tijdje terug maakte?
Ja, maar de vader wou duidelijk maken dat hij het niet goed vond.
Hou op zeg, dit is dan de verkeerde manier van opvoeden.

Referenties

- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Schrijvers, M. (2019). Effecten van transformatief dialogisch literatuuronderwijs op inzicht in 'de mens' en motivatie. In: E. Segers & R. van Steensel (Reds.), *Lekker lezen: over het belang van leesmotivatie* (pp. 137-154). Utrecht: Eburon.
- Schrijvers, M. (2020). *Ontwerphandleiding: inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen*. Amsterdam: Stichting Lezen. Geraadpleegd via <https://www.lezen.nl/publicatie/ontwerphandleiding-inzicht-in-jezelf-en-anderen-ontwikkelen-in-de-literatuurlessen/>