

# **Verhalen en gevoelige gesprekken in de klas. Een uitdaging voor het opleiden van leraren Nederlands**

## **1. Inleiding**

Veel docenten vragen zich af hoe ze moeten omgaan met controversiële onderwerpen in de klas, nu de maatschappelijke polarisatie toeneemt. Een belangrijke taak van het onderwijs in een tijd van polarisatie is het aanleren van vaardigheden om met inlevingsvermogen naar elkaar te luisteren en om elkaar te vinden in het gesprek (Hess 2015). In de lerarenopleiding Nederlands onderzoeken we hoe we docenten kunnen voorbereiden op deze taak door gesprekken te voeren aan de hand van verhalen voor jongeren. Een van de doelen van literatuuronderwijs in de tweedegraads lerarenopleiding is de professionele ontwikkeling van leraren-in-opleiding tot leesdocenten die, met enthousiasme, verhalende en literaire teksten naar beginnende lezers brengen. Daarnaast dienen ze bij te dragen aan de persoonlijke ontwikkeling en de burgerschapsvorming van hun leerlingen. Door te lezen, ontwikkelen hun leerlingen inlevingsvermogen en kritisch denken. Zo kan literatuuronderwijs helpen bij leren samenleven (Leeman 2016).

Dat vraagt om een aanpak waarbij studenten van de lerarenopleiding in eerste instantie zélf een dergelijke ontwikkeling doormaken. Een goede leesdocent is zelf een enthousiaste lezer, die heeft ervaren hoe lezen jou als persoon kan helpen (Applegate & Applegate 2014). In het literatuuronderwijs van de lerarenopleiding Nederlands op Windesheim staat, naast leesplezier, de persoonlijke, professionele ontwikkeling van docenten voorop. Het is ons doel om leraren op te leiden die weten dat elke vorm van onderwijs óók altijd vormend is, en dat er in elke les kansen zijn om bij te dragen aan persoonlijke ontwikkeling. Deze leraren gaan kansen om maatschappelijk controversiële onderwerpen te bespreken niet uit de weg, maar grijpen die (Eidhof & Kruijer 2016). Juist in het literatuuronderwijs liggen die kansen voor het oprapen, omdat literatuuronderwijs kan bijdragen aan het verhogen van empathie. Zoals John Dewey in 1920 al verwoordde, dient de ervaring van de leerling centraal te staan in het literatuuronderwijs, zoals in ál het onderwijs, en dient literatuuronderwijs aan te sluiten bij de ervaring en de leefwereld van de leerling, om hem of haar voor te bereiden op het échte leven (Dewey 1897).

## 2. Ervaringsgerichte literatuurdidactiek

Uit onderzoek blijkt dat invloedrijke leraren op het gebied van leesmotivatie vooral uitgaan van de beleving van teksten, van henzelf én van hun leerlingen (Applegate & Applegate 2004; Schrijvers e.a. 2016). De meest invloedrijke leesdocenten zijn de docenten die hun liefde voor lezen overdragen op hun leerlingen. Deze houding wordt door Rosenblatt de ‘*aesthetic stance*’ genoemd: het literatuuronderwijs wordt ingericht rondom de emotionele, cognitieve, intellectuele én creatieve beleving van de lezer. Daar tegenover staat de ‘*effeferent stance*’, een leeshouding die vooral is gebaseerd op informatieoverdracht. Docenten die uitgaan van een esthetische benadering creëren meer leesplezier bij hun leerlingen (Applegate & Applegate 2004: 555; Rosenblatt 1978). Het blijkt dat gepassioneerde lezers aangeven emotioneel bij teksten betrokken te zijn, terwijl minder geïnteresseerde lezers eerder geneigd zijn tot een ‘effeferente benadering’. Emotionele betrokkenheid bij een tekst is dan weer een voorwaarde om empathie te ontwikkelen (Bal & Veltkamp 2013). In een ervaringsgerichte benadering van literatuuronderwijs is dan ook veel ruimte voor gesprek over de emotionele en cognitieve beleving van studenten, leerlingen én docenten bij een fictietekst.

De aanpak voor het voeren van boekgesprekken van Aidan Chambers (2012) past hier heel goed bij. Leerlingen die in gesprek gaan over hun leeservaringen, zonder zich zorgen te maken over of ze wel het ‘juiste’ antwoord geven, kunnen hun beleving van een tekst verdiepen en hun denken aanscherpen. Omdat verhalen een eigen wereld oproepen, creëren ze een veilige manier om te praten over onderwerpen die veel tegenstellingen kunnen oproepen binnen een klas. Via identificatie met de personages kan het gesprek over kwesties als ‘discriminatie’, ‘politiek’ en ‘sociale problemen’ genuanceerder gevoerd worden dan zónder een verhaal. Het boekgesprek is daarmee geen luxe of ontspanningsactiviteit, maar een kernactiviteit in de les Nederlands. Helaas wordt die kerntaak te vaak vergeten, zoals schrijver Alex Boogers (2016) stelde in zijn schotscrift *De lezer is niet dood*.

## 3. Boekgesprekken in de lerarenopleiding

In de cursus ‘Jeugdliteratuur’ aan de lerarenopleiding staan zulke boekgesprekken wél centraal. Studenten Nederlands oefenen in het voeren van gesprekken vanuit oprechte aandacht voor wat leerlingen over een tekst te zeggen hebben. Die oefening is nodig, want voor sommige docenten (in opleiding) is het moeilijk om hun eigen opvattingen over lezen, teksten én leerlingen opzij te zetten en los te komen van een rol, waarin zijzelf spil zijn in het gesprek. Eén van de doelen van dit soort gesprekken is dat de belevingswereld van leerlingen wordt verruimd; dat er iets in hun perspectief op zichzelf, op anderen of op de wereld begint te verschuiven. Dat kan al gebeuren door louter de tekst te lezen, maar ook door te horen wat medeleerlingen van een tekst vinden. Juist

wanneer momenten van ‘wrijving’ tussen leerlingen ontstaan (door een verschillende beleving, ervaring en inzicht), kunnen er duurzame leerervaringen ontstaan (Beach et al. 2016; Didau 2015). Deze boekgesprekken worden gevoerd rondom een bepaald genre uit de jeugdliteratuur, zoals ‘oorlogsverhalen’ en ‘griezelverhalen’. Studenten oefenen met medestudenten en voeren het gesprek vervolgens uit in hun stageklas.

Drie jaar achter elkaar vroegen we studenten om te reflecteren op wat deze gesprekken betekenden voor hun ontwikkeling tot docent Nederlands. Wat betreft hun professionele ontwikkeling hebben de studenten ondervonden dat de boekgesprekken motiverend en activerend werken. Daardoor zijn ze zich bewust geworden van de positieve effecten van praten over teksten tijdens de les. De studenten hebben aannames over het leesgedrag van hun leerlingen los gelaten. Zo heeft Willemijn ontdekt dat het niet waar is dat alle jongeren een hekel hebben aan lezen: “Ik kwam er tijdens het boekgesprek achter dat mijn leerlingen in de vmbo-basisklas helemaal niet zo’n hekel aan lezen hebben als ik dacht”. Door hun eigen ervaring met de gesprekken, werden studenten zich bewuster van wat ze als leesdocent kunnen doen aan de leesmotivatie van hun leerlingen. Als hun eigen visie op teksten zo kan veranderen, dan is dat ook bij leerlingen mogelijk, beschrijft Jelle: “Dat je vaak van een boek of een genre een bepaald vooroordeel hebt [...]. Maar omdat dat bij mij veranderd is, zag ik dat dat ook heel erg goed bij mijn leerlingen verandert; dat dat heel makkelijk kan veranderen”.

#### 4. Gesprekken over ‘andere culturen’

Uit de reflecties blijkt dat de meeste ‘wrijving’ ontstond in de gesprekken over het genre ‘andere culturen’. Het lezen van verhalen over cultuurverschillen in de samenleving bleek steeds weer te leiden tot gesprekken waarin onderlinge verschillen in afkomst, religie, normen en waarden én maatschappelijke visies op een begripvolle wijze werden besproken. In het voorjaar van 2017 voerden studenten een gesprek over *Polleke* van Guus Kuijer. Een Afghaanse student koos deze tekst om met haar medestudenten in gesprek te gaan over haar leven als moslim in Nederland. Vervolgens ontstond een gesprek tussen christelijke studenten en moslimstudenten over gedragsregels en ouderlijk gezag in hun religieuze opvoeding. Ze ontdekten veel verschillen, maar ook overeenkomsten. Eén van de studenten schreef het volgende over dit gesprek: “Wat mij het meest is bijgebleven is het gesprek over andere culturen. Er kwamen zoveel vragen los bij heel veel klasgenoten en bij mijzelf. Ik vond het heel bijzonder dat we door een gelezen verhaal zo’n diepgaand gesprek kregen”.

Student Emily beschrijft dat ze heel veel bewondering heeft gekregen voor boeken waarin cultuurverschillen een rol spelen: “Je kan je veel beter inleven in een andere cultuur door een boek te lezen dan door bijvoorbeeld een artikel. Door hoe twee klasgenoten dit genre behandelden, ben ik wel anders gaan kijken naar de wereld en ook

naar andere personen. Respect voor bijvoorbeeld mensen met een ander geloof of andere nationaliteit had ik altijd al. Maar inlevingsvermogen is iets anders dan respect. Door deze module heb ik mij geprobeerd in te leven in zulke mensen. Dat is lastig, maar wel goed”.

Dat deze gesprekken daadwerkelijk leiden tot momenten van duurzaam leren, blijkt uit het feit dat studenten in literatuurmodules in latere jaren van hun studie spontaan refereren aan de boekgesprekken die ze bij deze eerstejaarscursus hebben gevoerd.

Tijdens de workshop zullen we onze aanpak uitvoeren met de deelnemers, zodat zij zelf direct aan de slag kunnen met boekgesprekken over culturele diversiteit.

## Referenties

- Applegate, A.J. & M. Applegate (2004). “The Peter effect: Reading Habits and attitudes of preservice Teachers”. In: *International Reading Association*, 53 (3), p. 554-563.
- Bal, M. & M. Veltkamp (2013). “How does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation”. In: *PLOS ONE*, 8 (1), p. 1-12.
- Beach, R. e.a. (2016). *Teaching Literature to adolescents*. New York: Routledge.
- Boogers, A. (2016). *De lezer is niet dood*. Schotschrift. Amsterdam: Podium.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat. Vertel eens! / De leesomgeving*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Dewey, J. (1897). ‘Mijn pedagogische geloofsbelijdenis’. In: J. Berding (2011). *John Dewey over opvoeding, onderwijs en burgerschap. Een keuze uit zijn werk*. Amsterdam: Uitgeverij SWP, z.p.
- Didau, D. (2015). *What if everything you knew about education was wrong*. Williston: Crown House Publishing Company.
- Eidhof, B. & A.J. Kruiter (2016). *Consensusdoelen in het Nederlandse burgerschapsonderwijs. Een verkenning*. Eefde: Instituut voor Publieke Waarden.
- Hess, D.E. & P. McAvoy (2015). *The political classroom: evidence and ethics in democratic education*. New York: Routledge.
- Leeman, Y. (2016). “Met verhalen stevig in de superdiverse wereld komen staan”. In: *Pedagogiek in Praktijk*, 21 (juni), p. 23-26.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Schrijvers, M. e.a. (2016). “Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt. De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen havo-vwo”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 17 (1), p. 3-13.