

Aandacht voor zelfinzicht en sociaal inzicht in dialogische literatuurlessen: hoe doe je dat?

1. Inleiding

Het lezen van literatuur kan lezers inzicht bieden in zichzelf en in anderen. Dat geldt voor vrijetijdslezen, maar ook voor literatuuronderwijs (Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam 2016). Docenten lijken het belangrijk te vinden om aandacht te besteden aan de persoonlijke en sociale relevantie van literatuur: ze hechten waarde aan het bevorderen van “de persoonlijke groei van leerlingen” en “bijdragen aan [hun] kritisch reflectievermogen” (Oberon 2016: 13). In deze bijdrage bespreken we enkele aspecten van een lessenserie die hierop is gericht.

2. Ontwikkeling van een lessenserie

Naar aanleiding van een systematische literatuurstudie (zie: Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam 2017) ontwikkelden we, in samenwerking met docenten, een lessenserie voor de bovenbouw van het middelbaar onderwijs (havo-4). Uit de onderzoeksliteratuur bleek dat zo'n lessenserie de volgende kenmerken zou moeten combineren:

1. gelezen werken, zoals romans, korte verhalen of poëzie, dienen een sociaal-morele thematiek aan te snijden;
2. leerlingen krijgen leesinstructies en/of schrijfactiviteiten die input voor dialogische gesprekken genereren;
3. leerlingen praten aan de hand van exploratieve, dialogische taken over hun leeservaringen.

In wat volgt, doen we suggesties voor elk van deze drie aspecten.

3. Lezen over sociaal-morele thematiek

In de lessenserie lezen leerlingen (ongeveer 16 jaar oud) korte verhalen waarin het sociaal-morele thema '(on)rechtvaardigheid' naar voren komt. Het voordeel van korte ver-

halen is dat ze een afgerond geheel vormen en goed in één les met een aantal leeractiviteiten zijn in te passen. De verhalen gingen onder meer over (zinloos) geweld (*Dood* van Martin Bril) en over de vraag of het veroorzaken van iemands dood rechtvaardig kan zijn (*Bloed* van Gerard Reve en *Volgens de regels* van Mirjam Bonting).

Ook in romans staan vaak sociaal-morele kwesties als ‘schuld’, ‘verantwoordelijkheid’ en ‘rechtvaardigheid’ centraal. Denk aan *Birk* van Jaap Robben, *Allemaal willen we de hemel* van Els Beerten, *De donkere kamer van Damocles* van W.F. Hermans, *Het diner* van Herman Koch of *Ivanov* van Hanna Bervoets. Literatuur met zulke thema’s kan leerlingen doen nadenken over hoe zij zelf zouden handelen en welke gevolgen dat voor anderen kan hebben.

4. Input voor dialogische activiteiten: schrijftaken en leesinstructies

In de lessenserie verwerkten we schrijftaken en leesinstructies die leerlingen konden helpen om (1) hun reacties op een verhaal op te merken en (2) relaties te leggen tussen het verhaal en hun eigen levenservaring. Een eerste werkvorm was ‘autobiografisch schrijven voor het lezen’. Bij zo’n taak schrijven leerlingen, alvorens ze gaan lezen, een stukje over ervaringen uit hun eigen leven waaraan het verhaalthema hen doet denken. Dat kan gaan over wat ze daadwerkelijk hebben meegemaakt, maar ook over wat ze eerder hebben gelezen, gezien of gehoord. Het is van belang dat ze daarbij meerdere perspectieven verkennen. De taak kan bijvoorbeeld als volgt geformuleerd worden:

Als voorbereiding op het lezen schrijf je een stukje over ‘beschuldigingen’. Kun je een situatie bedenken waarin iemand onterecht werd beschuldigd? En een situatie waarin iemand een ander ten onrechte ergens van beschuldigde? Je mag schrijven over iets wat je zelf hebt meegemaakt, maar ook over iets wat je ergens gehoord, gezien of gelezen hebt.

Een andere taak waarmee leerlingen herhaaldelijk aan de slag gingen, was ‘leeservaringen opmerken tijdens het lezen’. We gaven hen bijvoorbeeld de instructie om tijdens het lezen te noteren welke reacties ze bij zichzelf opmerkten. Zo’n taak vraagt om enig metacognitief bewustzijn en om het verwoorden van wat je tijdens het lezen ervaart. Het kan helpen als de docent dat eerst modelleert, door tijdens het voorlezen van een verhaal hardop te denken.

De instructie kan als volgt zijn:

Probeer tijdens het lezen van het verhaal actief je eigen reacties op te merken. Let dus op of je soms even blijft hangen tijdens het lezen en luister naar je ‘innerlijke stem’. Ik doe dit eerst hardop voor en ik schrijf mijn reacties ook op. Het kan van

alles zijn, bijvoorbeeld iets waar het verhaal je aan doet denken, iets wat je vreemd of onduidelijk vindt, wat je verrast, wat je herkent of wat een ander gevoel in je oproept. Luister dus goed naar wat voor soort reacties ik allemaal opmerk terwijl ik lees.

5. Exploratieve, dialogische leeractiviteiten

Hoewel het regelmatig van hen gevraagd wordt, is praten over literatuur een vaardigheid die leerlingen niet zomaar onder de knie hebben. In de lessenserie leerden leerlingen daarom eerst hoe ze een ‘vloeiend’ gesprek kunnen voeren (zie: Afbeelding 1). Ze observeerden video’s van een goed en minder goed gesprek over literatuur en oefenden gesprekken aan de hand van (beroemde) uitspraken over lezen en literatuur. In de volgende lessen werden ze steeds herinnerd aan deze gespreksafspraken.



Afbeelding 1 – Hulpkaart met gespreksafspraken.

De gesprekstaken in de volgende lessen richtten zich telkens op een concrete uitkomst die aan medeleerlingen gepresenteerd moest worden. Een voorbeeld van zo'n taak bij het verhaal *Bloed* van Gerard Reve was dat leerlingen zich inbeeldden dat ze een rechtszaak tegen de hoofdpersoon, Allen, zouden voorbereiden. Een deel van de instructie luidde:

Jullie zijn betrokken bij deze rechtszaak. Bepaal zelf of jullie aanklagers of advocaten willen zijn. In jullie voorbereiding van de rechtszaak praten jullie over de volgende dingen:

- Is Allen wel of niet schuldig? (ook als je hem verdedigt, kan hij schuldig zijn)
- Is er sprake van moord met voorbedachten rade, doodslag of noodweer? (zelfverdediging)

- Zijn er verzachtende omstandigheden die je moet laten meewegen?
- Welke rol speelden de andere betrokkenen in de zaak?
- Welke straf is gepast voor wat Allen heeft gedaan?
- Welke argumenten voer je aan om de rechter te overtuigen van jullie standpunt?

In de les daarop hielden leerlingen een kort pleidooi, waarbij klasgenoten als luister-taak minimaal één inhoudelijke vraag noteerden.

Een andere dialogische werkvorm was ‘*speeddaten*’ tijdens een les over literatuur en empathisch vermogen. Leerlingen lazen *Van geluk spreken* van Marga Minco. Hierin vertelt de hoofdpersoon aan een ander personage dat haar familie is omgekomen in de oorlog, waarna diegene zegt: “Dan mag je van geluk spreken”. Bij *speeddaten* zitten leerlingen in tweetallen tegenover elkaar en schuiven ze, na elke ronde, een plekje op, zodat ze een nieuwe gesprekspartner hebben. Het is een activerende, gevarieerde en laagdrempelige dialogische leeractiviteit, waarbij leerlingen er wel aan herinnerd moeten worden om de gespreksafspraken toe te passen. In deze les ging het om vier gespreksronden:

1. De dialoog ‘naspelen’ om zich te kunnen verplaatsen in de hoofdpersoon en het andere personage.
2. Gesprek over hoe empathisch het andere personage is: waarom zegt ze dit? Kun je haar reactie begrijpen?
3. Gesprek over welke literaire kenmerken in het verhaal aan te wijzen zijn en wat die doen met je leeservaring (op basis van eerder behandelde literaire begrippen).
4. Gesprek over de thematische vergelijking met andere verhalen die in de lessen gelezen zijn.

6. Tot slot

In deze bijdrage hebben we enkele suggesties gedaan om in literatuurlessen op een dialogische manier aandacht te besteden aan de persoonlijke en sociale relevantie van literatuur. De lessenserie is in twee versies in de praktijk uitgetoetst, zodat we de implementatie en leeropbrengsten kunnen analyseren. Ten slotte merken we graag op dat het inzetten van dialogische werkvormen erom vraagt dat de docent niet de indruk wekt ‘de’ betekenis van een literaire tekst te kennen, maar juist samen met de leerlingen vragen en ideeën genereert. Achtergronden van dialogisch leren zijn onder meer te vinden in het werk van Neil Mercer (2007; 2013) en Martin Nystrand (1997), en in de context van literatuuronderwijs in Nederland in het werk van Tanja Janssen (2009).

Referenties

- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Mercer, N. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A socio-cultural approach*. New York: Routledge.
- Mercer, N. & S. Hodgkinson (2008). *Exploring talk in school*. London, UK: Sage.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York/London: Teachers College Press.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Schrijvers, M., T. Janssen & G. Rijlaarsdam (2016). “Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt’: de impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 17 (1), p. 3-13.
- Schrijvers, M., T. Janssen & G. Rijlaarsdam (2017). ‘Literatuur leert je het leven? Over het stimuleren van persoonlijke en sociale inzichten bij literatuuronderwijs’. In: R. van Steensel & E. Segers. *Succesvol lezen in het onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen, p. 185-199.