

Journal of Social Intervention: Theory and Practice –
2025 – Volume 34, Issue 2, pp. 43–59
<https://doi.org/10.54431/jsi.848>

ISSN: 1876-8830

URL: <http://www.journalsi.org>

Publisher: Hanze University of Applied Sciences /

NHL Stenden University of Applied Sciences

Open Access Journals

Copyright: this work has been published under a

Creative Commons Attribution-Noncommercial-No

Derivative Works 3.0 Netherlands License

Hanneke van Lieshout is als sociologiedocent en
onderzoeker werkzaam bij Fontys Sociale Studies en het
lectoraat Sociale Veerkracht. E-mail: h.vanlieshout@fontys.nl

Bram Gootjes is als docent en onderzoeker werkzaam bij
Fontys Sociale Studies en het lectoraat Sociale Veerkracht.

E-mail: b.gootjes@fontys.nl

Correspondence to: Hanneke van Lieshout

E-mail: h.vanlieshout@fontys.nl

Category: Practice

IN DIALOOG OVER EEN ROMAN VOOR EEN DIEPER BEGRIP VAN SOCIALE RECHTVAARDIGHEID

IN DIALOGUE ABOUT A NOVEL

HANNEKE VAN
LIESHOUT, BRAM
GOOTJES

FOR A DEEPER UNDERSTANDING OF SOCIAL JUSTICE

SAMENVATTING

Sociale rechtvaardigheid vormt een kernprincipe binnen het sociaal werk. Dit vraagt om onderwijspraktijken waarin studenten sociaal onrecht verkennen. Dit artikel bespreekt hoe literatuur, zoals Édouard Louis' *Ze hebben mijn vader vermoord*, kan dienen als een didactisch middel om sociaal onrecht een menselijk gezicht te geven, narratieve verbeelding bij toekomstige sociaal werkers te bevorderen en hun inzichten in sociale kwesties te vergroten. De keuze voor een roman als didactisch middel is geïnspireerd door verschillende filosofen en literatuurwetenschappers die zich bogen over de vraag wat literatuur betekent voor de menselijke conditie. Empirisch onderzoek tijdens dialoogsessies en een groepsgesprek met tweedejaars sociaalwerkstudenten toont aan dat de roman een krachtige basis biedt voor een dialoog over sociaal onrecht en sociale analyse vanuit begrippen zoals sociaal lijden van Pierre Bourdieu en erkenning van Axel Honneth. De leeservaring bevorderde narratieve verbeelding en inzicht in sociale en politieke

IN DIALOOG OVER EEN ROMAN VOOR EEN DIEPER BEGRIP VAN SOCIALE RECHTVAARDIGHEID

thema's, waardoor studenten hun rol als sociaal werker konden verkennen. Dit proces had een subjectiverend karakter: studenten werden door de roman geconfronteerd met iets dat *ertoe doet* en moesten zonder vooraf gegeven antwoorden hun rol onderzoeken. Dit versterkte hun persoonlijke en professionele blik op sociale rechtvaardigheid.

TREFWOORDEN

Sociale rechtvaardigheid, sociaal lijden, erkenning, onderwijs, narratieve verbeelding, subjectificatie

ABSTRACT

Social justice is a core principle within social work. This requires educational practices in which students explore social injustice. This article discusses how literature, such as Édouard Louis' *Who Killed My Father*, can serve as a pedagogical tool to give social injustice a human face, foster empathy among future social workers, and enhance their understanding of social issues. The choice of a novel as a pedagogical tool is inspired by various philosophers and literary scholars who have explored the role of literature in the human condition. Empirical research during dialogue sessions and a group discussion with second-year social work students demonstrates that the novel provides a powerful foundation for a dialogue on social injustice and social analysis using concepts such as social suffering by Pierre Bourdieu and recognition by Axel Honneth. The reading experience promoted narrative imagination, reflection, and insight into social and political themes, allowing students to examine their role as social workers. This process had a subjectifying quality: through the novel, students were confronted with *something of significance* and were required to explore their role without predetermined answers. This experience deepened their personal and professional understanding of social justice.

KEYWORDS

Social justice, social suffering, recognition, education, narrative imagination, subjectification

INLEIDING: LITERATUUR EN SOCIALE RECHTVAARDIGHEID

Sociale rechtvaardigheid is een kernprincipe in het sociaal werk (IFSW, 2014) dat niet alleen bepleit, nageleefd en verdedigd moet worden, maar ook moet worden onderwezen aan toekomstige sociaal werkers. In dit artikel delen we hoe een roman als didactisch middel sociaal onrecht een

menselijk gezicht kan geven, toekomstige sociaal werkers kan aanzetten tot een kritische analyse en kan bijdragen aan een dieper begrip van sociale rechtvaardigheid. De roman *Ze hebben mijn vader vermoord* van Édouard Louis (2018) werd geïntegreerd in het vak Sociaal Werk Theorie. Hierin staan theorieën van Pierre Bourdieu over sociale ongelijkheid en de erkenningsfilosofie van Axel Honneth centraal. De keuze voor een roman als didactisch middel is geïnspireerd door verschillende filosofen en literatuurwetenschappers die zich bogen over de vraag wat literatuur betekent voor de menselijke conditie. Een daarvan is Martha Nussbaum (1998, 2010) die de literatuur belangrijk acht voor de ontwikkeling van narratieve verbeelding: het vermogen om je in een ander te verplaatsen door middel van verhalen. Het is volgens Nussbaum (1998) een taak van het onderwijs om die narratieve verbeelding te vormen. Dit stelt studenten in staat zich beter in te leven in situaties die ver van hun afstaan. Hierdoor kunnen zij met meer empathie en inzicht handelen, wat essentieel is voor toekomstige sociaal werkers. Verheyen (2019) beschrijft in *Wat de lezer leert* dat literatuur een mate van ondoorzichtigheid heeft, omdat je leest door de sluier van de vorm. Zij baseert dit op Lamarque's concept van opaciteit. Opaciteit is het tegenovergestelde van transparantie: de inhoud komt niet eenvoudigweg door een tekst heen, maar wordt bemiddeld door de stijl, de structuur, de vorm en het perspectief (Verheyen, 2019). Literaire teksten onderscheiden zich van niet-literaire teksten door deze opaciteit. Dit concept benadrukt dat de waarde van literatuur niet alleen ligt in wat het zegt, maar ook in hoe het gezegd wordt.

In de literatuurwetenschappen zijn er discussies over de esthetische en ethische waarde van literatuur en hoe deze waarden elkaar versterken of uitdagen. Empirisch onderzoek van Koopman (2015, 2016) toont aan dat het gebruik van literaire teksten met sterke narratieve en esthetische elementen, kan leiden tot empathische en reflectieve reacties bij lezers. Dit is mede afhankelijk van de persoonlijke kenmerken van lezers en hun affectieve reacties tijdens het lezen. Verheyen (2019, 2020) gebruikt het werk van Paul Ricoeur (1975, 1979) om de esthetische en ethische waarden van literatuur met elkaar te verenigen. Volgens Ricoeur vormt de esthetische ervaring een *irreële plaats*: een soort tussenruimte waarin de lezer tijdens de *eerste lezing* tijdelijk ontsnapt aan de alledaagse werkelijkheid. Daarna volgt de *tweede lezing*, waarin de lezer de tekst interpreteert via de leegtes die tijdens het lezen ontstaan. Ekholm (2020) stelt dat de manier van lezen niet alleen de betrokkenheid bij het verhaal vergroot, maar ook het begrip van de wereld buiten de literatuur kan verhogen. Literaire werken moeten volgens Ekholm opgevat worden als actieve uitingen die de dialoog aangaan met de lezer. Daardoor kan er een verschil gecreëerd worden tussen het werk en de lezer – “*another kind of distance*” - waarin de lezer kan reflecteren op de tekst en zichzelf. Door studenten aan te moedigen om verantwoordelijkheid te nemen voor hun interpretaties van literaire werken, draagt lezen bij aan subjectificatie. Dit concept ontleent Ekholm aan de

onderwijsfilosoof Gert Biesta. Subjectificatie is een moment waarop iemand een beroep op je doet, je aanspreekt in je uniciteit, en je ethisch verantwoordelijk maakt voor de ander die je aanspreekt (Biesta, 2015, 2019; Ekholm, 2020). In deze situaties gaat het niet om *wie* je bent, je identiteit, maar om *hoe* je bent, hoe je omgaat met je vrijheden in handelen. Volgens Biesta (2015) kunnen docenten deze ethische momenten niet produceren, maar ze kunnen wel een omgeving creëren waarin subjectiverende ervaringen mogelijk zijn.

METHODOLOGIE: REFLECTIE EN DIALOOG STIMULEREN

Nussbaum (1998) stelt dat literatuur de narratieve verbeelding kan stimuleren waardoor er een diepere reflectie op sociale rechtvaardigheid mogelijk is. Daarom lezen en analyseren tweedejaarsstudenten Social Work de roman *Ze hebben mijn vader vermoord* van Édouard Louis. Deze autobiografische roman gaat over een man waar het volgens de auteur "*bijna nooit om draait*" in de politiek: zijn vader. Édouard Louis verkent in het verhaal de relatie met zijn vader die fysiek en sociaal lijdt als gevolg van zijn klasseachtergrond. Het is zijn poging om zijn vaders wereld te begrijpen. Daarnaast is het een aanklacht tegen de Franse staat die Louis verantwoordelijk houdt voor zijn vaders lijden. *Ze hebben mijn vader vermoord* heeft geen chronologisch verloop, maar bestaat uit een non-lineaire reeks van liefdevolle en pijnlijke anekdotes en herinneringen aan Louis' vader. Deze roman bevat veel "lege ruimtes" tussen de anekdotes om tegenstrijdige gevoelens te overdenken. Édouard's stijl toont het individuele lijden binnen de sociale en politieke context, waardoor de inhoud zich leent voor een analyse vanuit begrippen zoals sociaal lijden en symbolisch geweld van Bourdieu (2000, 2010) en miskenning van Honneth (1994).

Er zijn veertien leesvragen ontwikkeld die als leidraad fungeerden voor een dialoog in groepjes van vijf tot zeven studenten. Studenten beantwoordden deze leesvragen individueel tijdens het lezen. In de leesvragen werd gevraagd naar eigen indrukken, de toepassing van theoretische concepten en de rol van de sociaal werker, bijvoorbeeld "*wat is je het meeste bijgebleven van het boek?*", "*zijn de gevoelens van de schrijver voor zijn vader voor jou begrijpelijk?*" en "*kies twee fragmenten waarin je sociaal lijden herkende*". Daarnaast werd gevraagd: "*op wat voor manier vond er miskenning of erkenning plaats?*" en meer gericht op het sociaal werk zelf: "*wat is de rol van het sociaal werk in het doorbreken van marginalisering?*". Om deel te nemen aan de dialoog, moesten de studenten het boek gelezen hebben.

De dialoog vond plaats in de werklessen. In de eerste ronde van de dialoog namen studenten met elkaar de antwoorden op de leesvragen door. In de tweede ronde citeerden studenten een

medestudent die hen aan het denken had gezet of geraakt had. Deze manier van “contemplatief lezen” is geïnspireerd op een methode van het lectoraat Kunst en Professionalisering van de HU (Musework, z.d.). In de derde ronde werd er gereflecteerd op de doelen van de dialoog, namelijk een dieper begrip ontwikkelen van sociale rechtvaardigheid. Deze onderwijspraktijk is onderzocht door observaties bij zeven dialogen in verschillende klassen, beantwoorde leesvragen van vier studenten en een groeps gesprek met zesentwintig studenten. In dit groeps gesprek hebben de docent-onderzoekers de resultaten uit de dialoog verkend en verdiept. Van de dialogen in de werklessen zijn gespreksverslagen gemaakt door twee getrainde student-assistenten. Het groeps gesprek is getranscribeerd. De data-analyse werd uitgevoerd vanuit een sociaal-constructivistische lens, waardoor kon worden onderzocht hoe interacties en gedeelde ervaringen van studenten hun percepties van het lesmateriaal en hun algehele bewustzijn van sociale rechtvaardigheid beïnvloedden. Dit alles om de vraag te beantwoorden: *welke gesprekken en reflecties worden door deze roman en dialoog in theorieonderwijs gestimuleerd en wat is de meerwaarde daarvan?*

THEORIE: VERKENNING SOCIAAL ONRECHT

Om een beeld te krijgen van sociaal onrecht, is de taal van degenen die lijden nodig stelt Bourdieu (2000) in zijn *La Misère du Monde*. Sociaal lijden verwijst naar het alledaagse leed dat mensen ervaren door structurele achterstelling en uitsluiting, zoals werkloosheid, armoede en stigmatisering (Bourdieu, 2000; Engbersen, 2003). Dit kan gevoelens van schaamte, wrok en overbodigheid oproepen. Met het concept sociaal lijden geeft Bourdieu alledaags lijden een menselijk gezicht, waarbij hij het tevens verbindt aan de (verborgen) sociale en politieke mechanismen die dit lijden voortbrengen.

In de erkenningsfilosofie van Honneth gebeurt iets soortgelijks, omdat hij “*the everyday dimension of moral feelings of injustice*” en “*institutionally caused suffering and misery*” met elkaar verbindt (Fraser & Honneth, 2003, p. 114, 117). Volgens Honneth ligt sociale rechtvaardigheid besloten in de aanwezige voorwaarden voor het ontwikkelen van zelfvertrouwen, zelfwaardering en zelfrespect van de burger, evenals de mogelijkheid tot zelfontplooiing. Dit vraagt om erkenning van persoonlijke behoeften, rechten en maatschappelijke waarde (Honneth, 1994). Deze erkenning begint in relaties van liefde en vriendschap, gevolgd door respect in geïnstitutionaliseerde relaties zoals in het recht, en tot slot in wederzijdse erkenning in het maatschappelijke leven (Anderson, 2011; Honneth, 1994).

De meerwaarde van beide theorieën ligt in de relatie tussen individueel onrecht en sociaal onrecht, waardoor studenten de sociaal-politieke context van (psycho)sociale problemen beter

IN DIALOOG OVER EEN ROMAN VOOR EEN DIEPER BEGRIP VAN SOCIALE RECHTVAARDIGHEID

leren begrijpen. Het kan namelijk onrechtvaardig zijn om als sociaal werker problemen te individualiseren, bijvoorbeeld door te psychologiseren. Bourdieu's concepten geven sociaal werkers inzicht in de reproductie van sociale ongelijkheid. Honneth theoretiseert sociale rechtvaardigheid binnen de context van verschillende relaties van wederzijdse erkenning, die persoonlijk, juridisch en maatschappelijk van aard zijn. Studenten hebben binnen de module Sociaal Werk Theorie een lessenreeks gevolgd over Bourdieu en Honneth. Tijdens het lezen van *Ze hebben mijn vader vermoord* beantwoordden studenten de leesvragen, waarna ze deelnamen aan een dialoog in de werkles.

De resultaten worden gepresenteerd in drie delen: de toegevoegde waarde van een dialoog over een roman (deel 1), de theoretische inzichten en reflecties van studenten (deel 2), en de rol van de sociaal werker volgens hen (deel 3).

DEEL 1: DE WAARDE VAN EEN DIALOOG OVER EEN ROMAN

1.1 Lezen en delen vanuit meervoudig perspectief

Studenten waardeerden het delen van verschillende invalshoeken, zoals deze student illustreert: *"in het boek komen verschillende perspectieven aan bod: de vader, de politiek, de moeder en Édouard. [Naam groepsgeenoot] ging in zijn denken meer naar de politiek. Ik zat in het verhaal bij het perspectief van Édouard"*. Studenten benadrukten de waarde van dialogisch leren, waarbij zij door interactie met anderen hun begrip verrijkten. Daarnaast hielp de roman om de theoretische begrippen te verduidelijken en te verankeren in concrete voorbeelden. In de dialoog leerden studenten ook over zichzelf: *"door te praten over wat we uit het boek hebben gehaald, leren we niet alleen over het verhaal, maar ook over onszelf en hoe we denken over belangrijke onderwerpen, zoals gelijkheid en armoede"*. De meerwaarde van de inzet van een roman ten opzichte van een ervaringsverhaal ligt volgens deze student in de fantasie die je erbij nodig hebt, waardoor iedereen er anders naar kijkt:

S3¹ Je hebt je eigen fantasie er ook een beetje bij.

Docent: Wat bedoel je daarmee?

S3: Ik krijg dan een voorstelling hoe dat echt zo is als je in zo'n situatie bent. Je hebt er niet per se een vast beeld bij. Iedereen kijkt er weer anders naar. (groepsgeenoot)²

Studenten maakten kennis met literatuur en leerden hun mening naar voren brengen, bleek uit deze dialoog: *"S3 Ik lees normaal nooit. Ik kan gelukkig toch nog wel lezen. S4 Toch nog geen*

analfabeet. S3 Wat heb ik geleerd: ik ben toch geen analfabeet. S2 Ik kan goed mijn mening naar voren brengen". Sommige studenten benoemden ook dat ze milder werden in hun oordeel: "mijn kijk op de achterliggende reden waarom mensen op een bepaalde manier handelen. Ik word er milder in".

1.2 De waarde van *Ze hebben mijn vader vermoord*

Voor veel studenten betekenden deze roman een (hernieuwde) kennismaking met literatuur. Voor sommigen was dit een succeservaring: *"ik kan boeken toch makkelijker lezen dan gedacht"*. Verschillende studenten vonden het een interessant boek, bijvoorbeeld vanwege de verhaallijn of door het betere begrip van de theorie. Een student lichtte toe: *"ik lees over het algemeen geen boeken. Dit boek was wel leuk en het had interessante onderwerpen zoals gelijkheid"*. Een aantal studenten was nieuwsgierig naar het boek door de titel die hen op het verkeerde been zette. In eerste instantie dachten zij dat dit een misdaadverhaal betrof in plaats van een aanklacht tegen de Franse staat.

Het onderstaande citaat illustreert hoe studenten gezamenlijk de complexiteit van personages onderzochten. De uitgesproken meningen en emotionele reacties in hun dialoog lijken op betrokkenheid te wijzen bij de inhoud. Doordat studenten de dialoog zonder docent voerden, leken studenten de vrijheid te voelen om zich te uiten.

S3 Ik had andere verwachtingen van het boek. Die vader is een luie flikker.

S2 Vanwaar een luie flikker?

S3 Die kerel heeft nooit veel voor zijn zoon gedaan. Hij had niet veel voor zijn zoon over.

S4 Toch had hij nog een goed hart. (dialoog 1)³

De interacties tussen studenten bevatten momenten met een subjectiverend karakter (Biesta, 2015; Ekholm, 2020), omdat studenten elkaars meningen en uitspraken uitdaagden en corrigeerden. Dit proces van verantwoordelijkheid nemen voor hun interpretaties bevorderde hun persoonlijke ontwikkeling en unieke perspectief, wat kenmerkend is voor subjectificatie.

S1 Ik heb niks geleerd, ook niet over mezelf.

S4 Hahaha doe even serieus.

S1 Nee ik meen het. Ik heb niks geleerd van het boek, maar vond het wel interessant.

S2 Ik denk dat ik het meest heb geleerd over de invloed van politiek op de verschillende klasse.

S5 Ja de politiek heeft onbewust veel invloed op onze manier van denken. (dialoog 4)

Sommige studenten merkten op dat de auteur een bepaald beeld probeert op te roepen. Een student gaf aan dat ze vooroordelen had over de vader. Een medestudent voegde daaraan toe: *"dit komt door hoe de schrijver het beeld heeft geschetst over hem"*.

DEEL 2: DE THEORETISCHE INZICHTEN EN REFLECTIES VAN STUDENTEN

2.1 Een aanklacht tegen de Franse staat

We vroegen studenten aan wie de aanklacht in *Ze hebben mijn vader vermoord* gericht is. Zij menen dat deze gericht is tegen Macron en zijn bezuinigingsbeleid. Enkele studenten merkten op dat in de politieke en maatschappelijke discoursen de schuld voor armoede vaak bij de mensen zelf wordt gelegd. Een student stelde dat de staat bepalend is voor de levensomstandigheden van Louis' vader, waardoor hij gedwongen werd hard te werken voor een beperkt loon. Dit werd gezien als de reden waarom zijn vader vastzit in een lage sociale klasse, zonder reële kans om zijn dromen te verwezenlijken.

S3 Volgens mij is het heel duidelijk dat het gaat om het systeem en over politici. Er wordt vanuit de overheid altijd gedacht en gesproken over een groep in de samenleving, in dit geval mensen die in armoede leven. Er wordt over deze groep gesproken alsof ze zelf helemaal verantwoordelijk zijn voor hun lijden en armoede. S1 Ja daar sluit ik me bij aan. Ik vind het goed dat de schrijver zijn mening goed kan verwoorden over de politici en gewaagde uitspraken durft te doen over Macron. (dialoog 3)

De aanklacht is gericht naar de staat die als het ware de vader van Édouard Louis heeft vermoord. Dit uit zich in dat er in het boek wordt gezegd dat hij niet zijn eigen leven kan leiden en als het ware wordt geleefd door de staat. De staat verwacht dat hij hard werkt voor weinig geld, geld dat net genoeg is om van rond te komen. Dit maakt dat hij ondanks zijn harde werk in een lage sociale klasse terecht is gekomen, waarin hij zijn dromen wellicht nooit zou kunnen verwezenlijken. (leesvragen 4)⁴

Volgens verschillende studenten analyseert Édouard Louis het systeem. Eén student benoemde expliciet dat hij dit positief waardeert: *"ik kon mij goed inleven in Édouard. Hij schrijft duidelijk. Hij geeft niet de vader de schuld, maar het systeem. Goed voorbeeld voor het sociaal werk. Hij judged niemand. Hij kijkt neutraal"*. De gevolgen van het politieke systeem op het dagelijks leven werd door verschillende studenten geïllustreerd aan de hand van een politiek besluit om een

uitkering met vijf euro te verminderen. Ze zeiden hierover: *"S2: Weet je hoe duur medicatie is, en dan krijg je ook nog 5 euro minder per maand S1: En ze zeggen dat scheelt niet veel. S4: Die mensen die in de regering zitten hebben nooit zo geleefd"*.

Studenten merkten op dat de politiek invloed heeft op het dagelijks leven van gezinnen in armoede. Door deze politieke dimensie kregen zij ook inzicht in klassenmigratie.

2.2 Inzichten in klassenmigratie

Édouard Louis beschrijft in zijn roman hoe hij uit zijn klasse gebroken is. De meeste studenten verklaarden dat hij niet voldeed aan de sociale norm van mannelijkheid die gangbaar is in de arbeidersklasse, waardoor hij er nooit bij zou horen en zich heeft losgemaakt van zijn omgeving. Dit is ook wat Édouard Louis zelf zegt in een boekbespreking in het televisieprogramma VPRO boeken (2018): *"harde mannelijkheid was verheven tot het allerhoogste goed in mijn geboortedorp. Dat was onverenigbaar met mijn homoseksualiteit"*. In dit interview vertelt hij dat een ideologie van een krachtig lichaam het enige is dat overblijft wanneer een klasse geen status, geld en toegang tot cultuur heeft. Studenten kregen een beter begrip van hoe sociale mechanismen klassenverschillen in stand houden. Dat Édouards vader vroeg van school ging om in een fabriek te werken, is voor studenten een "redelijke handeling" geworden en werd niet veroordeeld als een irrationele keuze.

S1 Zijn vader komt uit een omgeving waar vroeg van school gaan, zwaar lichamelijk werk doen en mannelijkheid geprezen worden. Alles wat daarvan afwijkt wordt beschaamd. Hierdoor is zijn vader precies dit gaan doen wat zijn omgeving van hem verwachtte, ondanks dat dit hem ongelukkig zou maken. Édouard kreeg van jongs af aan te horen dat hij er nooit bij zou horen omdat hij homo was en dit verkeerd was in de ogen van zijn vader. Omdat hij er niet bij zou horen heeft hij voor zichzelf gekozen en zich van zijn omgeving losgemaakt. (dialog 3)

Een aantal studenten gaf intelligentie als verklaring voor Édouards sociale stijging. Een student vertelde: *"omdat Édouard zich niet als mannelijk kon voordoen paste hij niet in het leven in de fabriek. Édouard was erg slim en doordat hij bleef studeren is hij nu een succesvolle schrijver geworden"*. Deze gesprekken over klassenmigratie vormden tevens de aanleiding voor een student om te vragen naar de achtergrond van de ouders van medestudenten. Daarna geeft hij zelf aan: *"ik ben de eerste van de familie die heeft gestudeerd"*.

2.3 Klasse vanuit Bourdieus perspectief

Studenten baseerden klasse niet alleen op economische factoren zoals inkomen of bezit, maar ook op sociale en culturele factoren, zoals uit dit citaat blijkt:

Ze behoren tot de arbeidersklasse. Maar ze willen graag bij de hogere klasse horen doordat ze bijvoorbeeld kerst op een luxe manier hebben gevierd om erbij te horen terwijl ze er eigenlijk geen geld voor hadden. Weinig kans om hogerop te komen en veel moeite om erbij te horen en ze krijgen weinig hulp omdat ze bij de onderklasse horen. (leesvragen 2)

De opmerking “dat ze graag bij de hogere klasse willen horen”, sluit aan bij Bourdieus idee van sociale aspiratie. Hierbij streven mensen naar een hogere sociale positie, gemeten aan de hand van culturele normen en symbolen die geassocieerd worden met hogere klassen. Daardoor wordt op een luxe manier kerst vieren meer een “redelijke handeling” dan een veroordeling van een onverstandige keuze.

Studenten gaven aan dat “cultuur” een breed begrip is dat verschillende aspecten omvat, zoals kunst, maatschappelijke normen en sociale afkomst. Ondanks dat studenten oog hadden voor culturele dimensies, konden de meeste studenten cultureel kapitaal niet uitleggen. Het is volgens een van hen “geen Jip en Janneke taal”. In sommige dialogen werd cultureel kapitaal vereenvoudigd tot “alle normen” die mensen hebben zonder de machtsdynamiek te analyseren. Volgens Bourdieu gaat cultureel kapitaal over de culturele competenties, kennis, houding, levensstijl en smaak geïnternaliseerd door individuen in hogere sociale posities die dienen als hulpmiddelen om sociale status en macht binnen een samenleving te verwerven en te behouden (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 2010). In het groepsgesprek met de docent-onderzoekers werd het begrip cultureel kapitaal verdiept door de uitspraken van studenten aan te vullen. De relatie tussen opvoeding en cultureel kapitaal was iets dat studenten wel met elkaar ontdekten in de dialogen.

S2 Zijn vader groeide op om een man te moeten zijn, dit was zijn cultuur. Hij kon niet meepraten over de Berlijnse muur, dat was niet zijn cultuur, dat zorgt voor een bepaalde opvoeding.

S3 Klopt, hij begreep dat ook niet. Het is ook zo'n groot begrip. [de student zocht op wat het betekent en las het voor]. Dus opvoeding en cultuur hangen heel erg samen. (dialog 6)

2.4 De structurele aard van sociaal lijden en symbolisch geweld

Studenten koppelden sociaal lijden aan de schaamte die de familie van Édouard Louis ervaart door hun sociale positie, wat in lijn ligt met Bourdieu's analyse van de internalisering van sociale hiërarchieën. Twee studenten zeiden hierover: *"S1 Vanuit de elite en politiek werd er heel erg neergekeken op mensen die niet kunnen werken. In het boek werden deze mensen leeglopers genoemd. S2 Hier komt natuurlijk ook veel schaamte bij kijken"*. Een student beschreef in de leesvragen: *"Ze worden in een hoek gedreven omdat ze geen hoge opleiding hebben moeten ze slecht betaalde banen hebben, vooral voor vader was dit vervelend omdat zijn rug al versleten was"*. Dat sluit aan bij Bourdieu's ideeën over het reproductieve karakter van sociale structuren. Studenten koppelden sociaal lijden aan specifieke gebeurtenissen zoals de verhoging van de prijs van medicatie of de kerstcadeautjes in de auto die in brand vloog.

S6 Met kerst was de auto in de fik gegaan, Édouard maakte zorgen over dat zijn vader niet naar de fabriek kon in plaats van over de cadeaus.

S1 Ik heb iets heel anders, maar ik heb het verkeerd gedaan zie ik nu.[...]

S5 Het gaat hier toch ook over die medicatie van die vader, want die vader kon niet meer werken met zijn rug en ook dat die jongen zich niet thuis voelde in de sociale klasse.

S6 Ja, maar sowieso hebben zij te maken met sociaal lijden. Doordat die ouders in die klasse zijn geboren hebben zij altijd te maken met sociaal lijden.

S2 Ja inderdaad zij hebben daar altijd mee te maken omdat zij in armoede moeten leven, dat is een groot thema in sociaal lijden. (dialogoog 5)

Een aantal studenten illustreerde dat "sociaal lijden" verder gaat dan concrete incidenten en dat het een structurele achtergrond heeft. Zij verbonden het begrip aan klasse en armoede. Symbolisch geweld kan volgens Bourdieu bijdragen aan ervaringen van sociaal lijden, doordat het bestaande verhoudingen legitimeert. Symbolisch geweld is de acceptatie van (mentale) structuren en ideeën die bepaalde groepen ondergeschikt maken. Door socialisatie hebben mensen deze structuren als natuurlijk aangenomen waardoor de onderliggende verhoudingen gemaskeerd worden. Studenten richtten zich in eerste instantie voornamelijk op de uiterlijke verschijningsvormen van symbolisch geweld en stigmatisering. *"Symbolisch geweld is als ik ergens binnenloop met heel nette kleren, bij mensen met allemaal minder nette kleren, dit is symbolisch geweld"* zei een van hen. Deze student begrijpt een aspect van symbolisch geweld, namelijk hoe kleding en uiterlijke verschijning sociale hiërarchieën kunnen benadrukken. In sommige dialogen kregen studenten inzicht in de

politieke dimensie van symbolisch geweld. Zij benadrukten de effecten van overheidsbeleid op de waardigheid van mensen.

"Ik had alle punten die hij aan het eind van het boek benoemde, van de keuzes van de regering en woorden die de overheid gebruikt om bepaalde groepen zich minderwaardig te laten voelen heb ik hier genoteerd. Zoals het niet vergoeden van medicijnen, vervangen van uitkering, makkelijker mensen ontslaan en langer laten werken. De kwetsbaarste mensen 5 euro minder geven. (dialogoog 1)

2.5 Psychologisering van erkenning

Net als Bourdieu benadrukt Honneth de structurele effecten van politiek en economie op cultuur en sociale verhoudingen, waarbij miskenning een mogelijk gevolg is. De rechtvaardigheid van een samenleving ligt volgens Honneth (1994) besloten in de aanwezige voorwaarden voor liefdevolle, juridische of institutionele en sociaal-maatschappelijke erkenning. Opvallend is dat studenten van deze drie sferen van erkenning met name de eerste in de dialoog benoemden. De vader-zoonrelatie werd als eerste opgepikt als het gaat om miskenning: *"die vader heeft nooit gezegd dat Édouard slim is"*. Erkenning werd gepseudologiseerd, met een normatief oordeel tot gevolg: een vader hoort zijn zoon te erkennen. Zo doet de miskenning van Louis' homoseksualiteit door zijn vader een appèl op de ervaring van onrecht van de student.

S1 Ik had de relatie tussen vader en zoon en hoe hij is behandeld. Ik vergelijk dit met mijn eigen situatie en dan kan ik me dit niet voorstellen dat mijn vader mij niet zou accepteren zoals ik ben.

S2 Ik vond het vooral een lul tegen zijn zoon. (dialogoog 3)

Dat opgroeien in armoede ook een vorm van institutionele en sociaal-maatschappelijke miskenning kan zijn, kwam in de dialoog slechts beperkt aan bod. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leesvragen over sociaal lijden en cultureel kapitaal als eerste werden besproken in de dialoog. Daarmee werd de institutionele en sociaal-maatschappelijke miskenning impliciet al aangestipt. Het lijkt alsof Honneth's sfeer van liefdevolle erkenning door onze naasten aangegrepen werd om het psychologisch perspectief te verkennen. Vanuit daar ontstond ruimte om de persoonlijke en relationele dimensies van de roman verder te bespreken. Tijdens het groepsgesprek met de docent-onderzoekers werd de politieke en maatschappelijke miskenning nog expliciet besproken in termen van Honneth:

In het boek vooral de erkenning vanuit de staat omdat die de Franse politiek die zeggen dan ook van eigenlijk een soort van het zijn uitkeringstrekkers, en jullie verdienen het eigenlijk niet. Jullie moeten werken, dus dan wordt iemand dan ook eigenlijk door gezag een soort van vernederd, en dan word je ook niet erkend als persoon terwijl je eigenlijk gewoon, die vader was gewoon ziek. Hij heeft een ongeluk gehad waardoor hij eigenlijk niet kon gaan werken, en dan moet hij opeens gaan werken omdat het ja, terwijl hij het eigenlijk niet kan. (groeps-gesprek)

DEEL 3: REFLECTIES OP DE ROL VAN DE SOCIAAL WERKER

Ze hebben mijn vader vermoord is een verhaal over mensen in de marge. Aan studenten is de vraag gesteld: wat is de rol van het sociaal werk in het doorbreken hiervan? Studenten benadrukten dat armoede niet het gevolg is van een gebrek aan inzet, wat voor sommigen een nieuw inzicht was. Sociaal werkers moeten zelfwaardering versterken en taboes doorbreken, zoals deze student illustreerde: *"proberen de taboes te doorbreken dat het niet altijd je eigen schuld is. Als je arm bent wil niet zeggen dat je niet hard hebt gewerkt."* Sommige studenten kozen voor een sociaal-maatschappelijke rol en pleitten voor veranderingen op macroniveau om sociale rechtvaardigheid te bevorderen. Sociaal werkers kunnen sociaal onrecht aankaarten zodat het op de politieke agenda komt.

S6 Ik denk dat het grootste probleem de klassenverdeling en de aanklacht aan de Franse staat is. Als sociaal werker kun je het onderwerp proberen op de politieke agenda te krijgen. Als sociaal werker kun je dit niet doorbreken, dit moet namelijk van bovenaf worden aangepakt.

S2 Op macroniveau.

S4 In dit boek zie je wel heel goed dat onbewust de politiek heel veel invloed heeft op de samenleving. (dialoog 4)

Verschillende studenten zagen het als hun rol om mensen een stem te geven en hen te informeren over hun rechten. Daarnaast vonden zij het belangrijk dat mensen in armoede weten dat *"ze niet de enige zijn die dit doormaken, dat zij er niet alleen voor staan"*. Er waren ook studenten die kozen voor een meer interpersoonlijke rol, in lijn met de sfeer van liefdevolle erkenning. Ze benadrukten het belang van empathie, zoals Nussbaum (2010) beschrijft: je inleven in de gevoelens en ervaringen van anderen. Daarnaast zagen studenten netwerken opbouwen voor mensen in sociale uitsluitingssituaties als hun rol. Ze benoemden dat netwerken kunnen zorgen voor begrip, erkenning en nieuwe kansen, zoals beter werk en meer sociale mobiliteit.

CONCLUSIE: EEN ROMAN ALS VOEDINGSBODEM VOOR DIALOOG

De roman *Ze hebben mijn vader vermoord* stimuleerde perspectiefuitwisselingen en bracht een levendige dialoog over sociale en politieke thema's op gang. Studenten waren in staat om met deze roman als basis een sociale analyse te maken vanuit de concepten van Bourdieu en Honneth, zoals onderwezen in het vak Sociaal Werk Theorie. Ze merkten op hoe politiek het alledaagse leven van mensen beïnvloedt en toonden een dieper begrip van de reproductie van sociale ongelijkheid. Erkenning werd door studenten nog gepsychologiseerd, vermoedelijk als reactie op de eerdere leesvragen die de politieke en maatschappelijke dimensie benadrukten. Dit suggereert dat de volgorde en inhoud van de leesvragen invloed hadden op de manier waarop studenten de theoretische concepten toepasten. De variatie in diepgang tussen de dialooggroepjes werd deels gecompenseerd door het groepsgebesprek met de docent-onderzoekers waarin er ruimte was voor verdere reflectie en verdieping.

De kracht van *Ze hebben mijn vader vermoord* is de specifieke politieke context waarin de structurele aspecten van armoede en sociale uitsluiting belicht worden. Een ervaringsverhaal heeft een eigen kracht, zoals directheid en authenticiteit. Een roman kan door de narratieve structuur meerdere perspectieven inbrengen en door de stijl lezers op een geheel eigen wijze betrokken laten raken bij een onderwerp. Uit Koopmans onderzoek (2015, 2016) blijkt dat literaire teksten over lijden een bijdrage kunnen leveren aan het versterken van empathisch begrip. Vooral literaire kwaliteit en originele beeldspraak lijken hierbij van belang. Dit kan gemengde gevoelens oproepen en blijvend doorwerken in het denken van lezers. Doordat *Ze hebben mijn vader vermoord* een gelaagde roman is die tegenstrijdige gevoelens oproept, kwamen studenten tot narratieve verbeelding (Nussbaum, 2010): ze moesten het verhaal aanvullen en spraken met elkaar over de verschillende kanten van de personages in het boek. Ze kregen inzicht in de problemen en strijd waarmee mensen, zoals de hoofdpersonen in deze roman, worden geconfronteerd. Keuzes die onverstandig leken, bleken meer een "redelijke handeling" te zijn dan ze vooraf dachten.

Deze leeservaring in combinatie met een "tweede lezing" (Verheyen, 2019 op basis van Ricoeur) door de dialoog en het groepsgebesprek bracht de afstand tussen het boek en de lezer (Ekholm, 2020) om te kunnen reflecteren op hun rol als sociaal werker. Voor studenten betekende dit: opkomen voor mensen in de marge, stigma's doorbreken, zelfwaardering versterken, mensen informeren over hun rechten en steunende netwerken opbouwen. Dit proces had een subjectiverend karakter: studenten moesten zich zonder vooraf gegeven antwoorden verhouden

tot hun toekomstige rol als sociaal werker. Een roman kan studenten confronteren met iets dat *ertoe doet* en een appèl op hen doen. Zoals Koopman (2016) beschrijft, kunnen literaire teksten gedachten op gang brengen waardoor onverschilligheid voor mensen in de marge geen optie meer is. Voor tweedejaarsstudenten was deze onderwijspraktijk een eerste aanzet in het denken over sociaal onrecht.

Een bijkomend voordeel van deze onderwijspraktijk is dat we meerdere studenten hebben gestimuleerd om te gaan lezen. Het gekozen boek is een kort, autobiografisch, literair verhaal om studenten te laten kennismaken met literatuur. We hebben het werk als autobiografische roman aangeduid om de literaire waarde en diepgaande thematiek te benadrukken. Hoewel het vanwege de lengte ook als novelle getypeerd zou kunnen worden, hebben we hiervoor niet gekozen omdat deze term minder herkenbaar is voor studenten. Ook andere literaire, fictieve werken kunnen gebruikt worden in het sociaalwerkonderwijs. Voor empathie geldt dat de toename daarvan afhankelijk is van de mate waarin een lezer emotioneel wordt meegenomen in het verhaal (Bal & Veltkamp, 2013). Dat is persoonlijk en afhankelijk van de keuze voor een roman. Er bestaan ook andere didactische middelen waarin literatuur betekenisvol wordt ingezet, bijvoorbeeld door *critical literacy*. Hierbij wordt sociaal onrecht *in* een roman onderzocht door “*tegen te lezen*”. Dit betreft het kritisch onderzoeken van impliciete normen, wie wel of niet gerepresenteerd wordt, en welke machtsstructuren bevestigd worden (Borsheim-Black et al., 2014).

Kortom, literatuur kan een bron zijn voor theoretische reflectie en maatschappelijk bewustzijn. Hoewel literatuur niet op iedereen dezelfde invloed heeft, kunnen we in navolging van Nussbaum (1998, 2010) concluderen dat een dialoog over een roman waardevol kan zijn voor het sociaalwerkonderwijs. Door literatuur kunnen studenten betrokken raken bij sociaal onrecht, waarna een dialoog oefenterrein biedt in het overdenken daarvan.

NOTEN

- 1 S staat voor student.
- 2 Groepsgesprek staat voor een gesprek met 26 studenten en de docent-onderzoekers. Hierin werden de resultaten uit de dialoogsessies besproken en aangevuld.
- 3 De dialoog staat voor een gesprek in groepjes van 5 – 7 studenten.
- 4 Leesvragen staat voor de vragen die studenten individueel hebben ingevuld. Deze antwoorden zijn besproken tijdens de eerste ronde van de dialoog.

REFERENTIES

- Anderson, J. (2011). Situating Axel Honneth in the Frankfurt School tradition. In D. Petherbridge (Ed.), *Axel Honneth: Critical essays* (pp. 31–58). Leiden: Brill.
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PLoS One*, 8(1), e55341.
- Biesta, G. (2015). *Beautiful risk of education*. Londen: Routledge.
- Biesta, G. (2019). *Persoonsvorming in het onderwijs: Socialisatie of subjectificatie*. Verkregen 11 november, 2024, van www.slo.nl
- Borsheim-Black, C., Macaluso, M., & Petrone, R. (2014). Critical literature pedagogy: Teaching canonical literature for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 123–133.
- Bourdieu, P. (2000). *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2010). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Londen: Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Thousand Oaks: Sage.
- Ekholm, C. (2020). Reading and teaching literature as writing. *Educational Theory*, 70(1), 11–20.
- Engbersen, G. (2003). La misère du monde: Sociaal lijden in de hedendaagse samenleving. In J. Tacq (Ed.), *Het oeuvre van Pierre Bourdieu* (pp. 59–78). Antwerpen: Garant.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londen: Verso.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Berlijn: Suhrkamp Verlag.
- International Federation of Social Workers. (2014). Global definition of social work. Verkregen 11 november, 2024, van Global Definition of Social Work – International Federation of Social Workers
- Koopman, E. M. (2015). Empathic reactions after reading: The role of genre, personal factors and affective responses. *Poetics*, 50, 62–79.
- Koopman, E. M. (2016). *Reading suffering: An empirical inquiry into empathic and reflective responses to literary narratives*. Rotterdam: Erasmus University.
- Louis, É. (2018). *Ze hebben mijn vader vermoord*. Amsterdam: Bezige Bij.
- Musework. (z.d.). We voeren een contemplatieve dialoog. Verkregen 11 november, 2024, van <https://www.musework.nl/nl/page/4296/we-voeren-een-contemplatieve-dialoog>
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo Anthos.
- Verheyen, L. (2019). *Wat de lezer leert: Filosofen over het nut van literatuur*. Antwerpen: Uitgeverij Vrijdag.
- Verheyen, L. (2020). De metaforische referentie van fictie. *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*, 112(4), 444–447.
- VPRO. (Producent). (2018). *Boeken* [Televisie-uitzending]. In NPO, *Boeken*. VPRO.