

Redeneren en inzichten verwerven over literatuur

2 mei 2023 NADIE JANSSEN & RENATE VAN KEULEN

Hoewel de actualisatie van de kerndoelen en eindtermen Nederlands nog in volle gang is, kunnen we op basis van de startnotitie van SLO (2021) en de adviesdocumenten van Curriculum.nu (2019) en het Meesterschapsteam Nederlands (2021) met zekerheid stellen dat er meer aandacht komt voor betekenisvolle inhoud en samenhang tussen de verschillende onderdelen van het vak. Leerlingen moeten in de lessen Nederlands opgeleid worden tot taalvaardige burgers en inzichten verwerven over taal, (digitale) communicatie en literatuur. Relevant in dit opzicht is het recente vakdidactische onderzoek naar de manier waarop leerlingen inzichten kunnen verwerven over literatuur door literatuurhistorisch te redeneren. Leerlingen redeneren daarbij op basis van literaire teksten, (niet literaire) bronnen en hun bestaande kennis en ideeën. De literaire teksten en niet-literaire bronnen versterken elkaar en leerlingen doen een beroep op diverse vaardigheden om uiteindelijk tot een inzicht te komen over literatuur en de werking van taal, over zichzelf en de wereld om hen heen. In dit artikel laten we zien hoe inzichten verwerven door redeneren in het literatuuronderwijs gestimuleerd kan worden en op welke manier het de samenhang in het vak kan bevorderen.

Wat is inzicht verwerven?

Inzicht verwerven wordt gezien als een hogere vorm van leren. Wat inzicht precies betekent, is volgens Weisberg (1994) afhankelijk van de context waarin het proces van inzicht verwerven plaatsvindt. Naar dat proces wordt traditioneel gezien op uiteenlopende manieren gekeken. Inzicht verwerven kan duiden op een nieuwe staat van begrip, maar ook op een ervaring: *'the sudden emergence of an idea into conscious awareness'* (Schooler et al., 1994, p.560). Die ervaring, ook wel bekend als 'aha-erlebnis', wordt in de cognitieve psychologie als de meest gangbare gezien, en wordt ook wel probleemoplossend inzicht genoemd. Denk bijvoorbeeld aan een leerling die bij een wiskundesom verschillende aanpakken probeert en na het evalueren van zijn pogingen beseft wat de sleutel is. Binnen de cognitieve psychologie wordt voornamelijk onderzoek gedaan naar het verwerven van dergelijk probleemoplossend inzicht.



Onderzoek naar het verwerven van inzicht als een nieuwe staat van begrip - een manier van inzicht verwerven waarmee we bij literatuuronderwijs te maken hebben - is schaarser. Bij het verwerven van inzichten over of rondom literatuur gaat het niet om een plotselinge 'aha-erlebnis' die ervoor zorgt dat je vanaf dat moment weet hoe je een bepaald probleem moet aanpakken; er is sprake van inzicht dat je verwerft door actief bezig te zijn met kennisbronnen met als doel een stap verder te komen in je begrip. Zo kunnen leerlingen door het lezen en vergelijken van twee boeken met een verschillend vertelperspectief inzicht verwerven in de invloed die het vertelperspectief heeft op de manier waarop zij een verhaal beleven. De definitie van inzicht van het Meesterschapsteam Nederlands (2021) sluit aan bij deze wijze van inzicht verwerven. In het inspiratiedocument dat het Meesterschapsteam schreef voor curriculumontwikkeling van het schoolvak Nederlands wordt inzicht omschreven als een hogere vorm van kennis: *'Het gaat daarbij om verklarende verbanden tussen verschillende kenniselementen. Wie inzicht heeft, kan zaken verklaren en beredeneren en de essentie van de verworven kennis samenvatten.* (Meesterschapsteam Nederlands, 2021, p5).

Hoewel probleemoplossend inzicht en inzicht als nieuwe staat van begrip in de aard verschillen, zijn in het verwervingsproces wel overeenkomsten zichtbaar. In beide gevallen is sprake van een 'beginstaat': een staat van kennis en begrip die afhankelijk is van de persoon in kwestie. Bij beide vormen van inzichtverwerving onderzoekt de persoon in kwestie nieuwe mogelijkheden om vervolgens tot een nieuwe staat te komen. Het verschil zit in de aard van het onderzoek (diverse mogelijkheden uitproberen om 'de sleutel' te vinden versus kenniselementen verklaren, beredeneren en verbinden) en de uiteindelijk bereikte staat (een 'eurekamotoent' versus een andere of bredere kijk op de betreffende kwestie). Het Meesterschapsteam Nederlands (2021) voegt nog een dimensie toe aan het proces van inzicht verwerven als nieuwe staat van begrip: inzichten worden niet alleen gezien als uitkomst van een proces, maar kunnen er ook het beginpunt van zijn. Een bestaand inzicht kan bijvoorbeeld ook een kenniselement vormen dat verklaard, beredeneerd of verbonden wordt.

Inzicht door redeneren

Bij het proces van inzicht verwerven over of rondom literatuur zijn vier stappen te onderscheiden. Leerlingen vertrekken vanuit een bepaalde staat van kennis en inzicht over het onderwerp (1). Ze krijgen nieuwe informatie aangereikt, bijvoorbeeld door middel van geschreven bronnen of gesprekken met anderen, die ze moeten beschrijven, analyseren en interpreteren (2). Met hun bestaande kennis en inzichten en de nieuwe informatie moeten leerlingen bepaalde denkstappen zetten, zoals verbanden leggen, verklaren of beredeneren (3). Dit leidt tot het bereiken van een nieuwe staat van begrip, ofwel een nieuw of verbreed inzicht (4). Bij de derde stap, het maken van denkstappen, wordt de richting bepaald. De persoon in kwestie volgt door middel van een redeneerproces een route naar een beter zicht op de zaak (Schooler et al., 1994). Deze redeneerstap is cruciaal, maar ook zeer complex, zowel voor volwassenen als jongeren (Fernbach & Erb, 2013). Dat geldt zeker wanneer het onderwerp van de redenering minder concreet is, zoals bij literatuur het geval is. Een systematische aanpak kan leerlingen helpen om literaire teksten, eigen kennis, ideeën en inzichten en eventuele aangereikte kennisbronnen met elkaar te verbinden en zo te komen tot een interpretatie, nieuwe inzichten of een goed beargumenteerd oordeel over teksten (Van Keulen & Bax, 2021).

Voor we tot een beschrijving van zo'n systematische aanpak komen, bespreken we wat redeneren inhoudt. Er is een variatie aan definities in omloop, waarvan de inhoud samenhangt met de context waarin de term redeneren wordt gebruikt. Filosofen zien redeneren als een mentaal proces dat op de inhoud inwerkt en dat erin bestaat bepaalde opvattingen aan te nemen of te herzien in het licht van andere (Valaris, 2019). In de cognitieve psychologie wordt redeneren gezien als een proces dat betrokken is bij het komen tot conclusies (Khemlani, 2018; Leighton, 2003; Nickerson, 2003). Nickerson vult aan dat redeneren vele aspecten van denken omvat om tot die conclusies te komen, zoals het maken van keuzes, het oplossen van problemen en het proberen uit te vinden hoe je ergens over denkt. Redeneren is de onderliggende activiteit waarmee ideeën, premissen of overtuigingen gecoördineerd worden. Het resultaat van het redeneren komt soms aan de oppervlakte, en soms niet. In het laatste geval draagt het redeneren wel weer bij aan de vorming van nieuwe conclusies. Nickerson maakt daarbij een belangrijk onderscheid tussen redeneringen die automatisch, moeiteloos en grotendeels onbewust worden uitgevoerd en redeneringen die bewust en met de nodige inspanning worden uitgevoerd.

Bewust redeneren om tot een antwoord te komen, vindt in de onderwijspraktijk continu plaats. Dat antwoord kan afhankelijk van de context een oplossing of oordeel zijn, maar ook een inzicht of nieuw idee. Leerlingen die op een systematische manier redenerend tot zo'n antwoord komen, worden betere beslissers, probleemoplossers en denkers (Byrnes, 2001; Kuhn, 2001). Niet voor niets speelt systematisch redeneren in het onderwijs een grote rol. Bij de exacte vakken en bij wiskunde kunnen leerlingen bijvoorbeeld redeneerstappen uitvoeren om beweringen te staven of ontkrachten. In de filosofie is veel aandacht voor redeneren en logica, bijvoorbeeld bij het oefenen met syllogismen. Ook bij de gammavakken wordt redeneren veelvuldig toegepast: bij maatschappijleer moeten leerlingen de actualiteit analyseren en daarover redeneren vanuit verschillende invalshoeken en/of paradigma's. Meer concreet komen ze met de stappen beschrijven, verklaren en oplossen tot oplossingen voor een maatschappelijk probleem (Klijnstra et al., 2022). Bij het vak geschiedenis wordt het model voor historisch redeneren van Van Drie & Van Boxtel (2008) veelvuldig toegepast. Leerlingen leren op een systematische manier te redeneren met en over historische fenomenen door historische bronnen te bekijken, te beschrijven en te analyseren en ze te verbinden met hun historische kennis.

Ook binnen het schoolvak Nederlands zien we didactische ontwikkelingen waarbij leerlingen (taal)uitingen op een gestructureerde manier moeten interpreteren en verbinden met (aangereikte) kennis en eigen ideeën. Van Rijt (2020) onderzocht hoe leerlingen grammaticale inzichten kunnen verwerven door te redeneren vanuit taalkundige metaconcepten, zoals 'valentie'. De leerlingen leerden daarbij ook om die aangeleerde metaconcepten te verbinden met andere grammaticale concepten (zoals 'lijdend voorwerp'), waarbij ze verbanden moesten leggen tussen relevante concepten, taalkundige manipulaties moesten toepassen en leerden hun analyses te onderbouwen met grammaticale argumentatie (zie ook Dielemans & Coppen, 2020). Die benadering had een positief effect op de grammaticale redeneervaardigheid van de leerlingen. Voor het literatuuronderwijs ontwikkelde Koek (2022) een didactiek waarmee leerlingen in verschillende denkstappen leren om kritisch te reageren en reflecteren op teksten. Leerlingen leerden daarbij hun oordeel uit te stellen en vervolgens hun eerste interpretatie te vergelijken met andere interpretaties.

Systematisch redeneren over literatuur

Vakspecifiek redeneren lijkt dus gunstige effecten te hebben, ook voor de invulling van het literatuuronderwijs. Met literatuuronderwijs willen we leerlingen namelijk laten nadenken over, rondom en met literaire teksten om tot een interpretatie, oordeel of inzicht te komen. Dat gebeurt doorgaans met een vorm van onderzoek, waarbij leerlingen bijvoorbeeld verkennende gesprekken voeren met klasgenoten, de tekst in verband brengen met de maatschappelijke of historische context, of een analyse uitvoeren op basis van literaire begrippen. In feite vragen we van de leerlingen tijdens dit onderzoek redeneervaardigheden. Die onderwijzen we echter niet expliciet, waardoor het risico bestaat dat de uitvoer en uitkomst van het redeneren beperkt en oppervlakkig blijven. Een didactiek waarmee leerlingen op een systematische manier leren redeneren, kan een oplossing bieden.

Een voorbeeld van zo'n systematische redeneerdidactiek is het 'literatuurhistorisch redeneren' van Bax & Mantingh (2019). Geïnspireerd door het model voor historisch redeneren bij geschiedenis (Van Drie & Van Boxtel, 2008) ontwikkelden zij een redeneermodel voor het literatuurgeschiedenisonderwijs, waarmee zij leerlingen op basis van hun literatuurhistorische kennis literaire teksten laten beschrijven, vergelijken, analyseren, interpreteren en beoordelen. Dat betekent meer concreet dat leerlingen leren om teksten uit de literatuurgeschiedenis te voorzien van een adequate context en/of te lezen vanuit een bepaald (ideologisch) perspectief. Daarnaast leren ze redeneren over de overeenkomsten en verschillen tussen teksten, periodes en concepten, over de wisselwerking tussen teksten, schrijvers, lezers en contexten en over betekenistoekenning aan literaire taaluitingen.

Van Keulen werkte het model voor literatuurhistorisch redeneren verder didactisch uit in het kader van haar promotieonderzoek naar een nieuwe digitale gamificationdidactiek voor literatuurgeschiedenisonderwijs. Ze ontwikkelde een stappenplan waarmee leerlingen gestructureerd een redenering opzetten op basis van een redeneervraag over of rondom literatuur en paste dit toe op *De donkere kamer van Damokles* in een vwo 5-klas. De redeneervragen hadden betrekking op de tekst zelf (het gekozen vertelperspectief), de historische context van de tekst, de maatschappelijke context en de lezer. Op basis van iedere redeneervraag analyseerden de leerlingen een literair fragment. In de tweede stap verbonden ze hun bevindingen uit stap 1 met hun eigen kennis en ideeën over het onderwerp van de redeneervraag en gaven ze een voorlopig antwoord. De volgende stap bestond uit het lezen en inzetten van een relevante niet-literaire bron, waarmee leerlingen hun antwoord konden uitbreiden of aanpassen. Aan het einde van de redenering moesten de leerlingen de inzichten formuleren die ze na hun redenering hadden verworven.

Bij de analyses van de literaire en niet-literaire bronnen volgden de leerlingen steeds de stappen 'beschrijven', 'interpreteren' en 'concluderen', waardoor ze op een systematische manier te werk gingen. Het onderzoek laat zien dat leerlingen met verschillende niveaus van literaire competentie met dit stappenplan kunnen redeneren over complexe redeneervragen en dat de didactiek leerlingen uitnodigt tot het maken van zorgvuldig geformuleerde redeneringen, waarbij zij de roman verbinden met aangereikte broninformatie om uiteindelijk hun verworven inzicht en over en rond de roman te presenteren (Van Keulen & Bax, 2021).

Didactisch uitgangspunt

In de opdrachten die Van Keulen & Bax (2021) analyseerden, laten leerlingen niet alleen zien dat zij door systematisch redeneren tot zorgvuldige en uitvoerige antwoorden komen; ook zetten zij tijdens hun redeneerproces niet-literaire broninformatie gericht in om literaire teksten te interpreteren. Tijdens het redeneren benaderen leerlingen de inhoud van de aangereikte niet-literaire bron met een duidelijk doel: ze parafaseren, beschrijven en interpreteren de informatie om deze vervolgens te verbinden met hun eigen ideeën en in te zetten in hun zoektocht naar het antwoord op een redeneervraag. Waar bij traditioneel leesvaardigheidsonderwijs tekstbegrip het doel is, gaat deze manier van lezen een stap verder: de leerlingen lezen niet alleen de tekst, maar gebruiken de boodschap ervan als element in hun redenering. Daarmee staat het lezen van een niet-literaire, of 'zakelijke' tekst in dienst van het verwerven van een inzicht over literatuur. Inzichten verwerven door redeneren maakt het mogelijk om zakelijk en literair lezen met elkaar te combineren en te laten interacteren. De twee vormen van lezen versterken elkaar en maken elkaar betekenisvol doordat ze beide gekoppeld zijn aan vakinhoud.

Leerlingen op een systematische manier leren redeneren is interessant voor alle niveaus in het onderwijs. Ook minder complexe literaire teksten dan *De donkere kamer van Damokles* lenen zich voor een redeneeropdracht. Zo kunnen leerlingen uit de onderbouw in een lessenreeks bij *Koning van Katoren* stapsgewijs redeneren over de maatschappelijke problemen die worden aangesneden in het verhaal en de waarde die de roman vandaag de dag nog heeft. Na het lezen van het verhaal kunnen leerlingen op basis van een redeneervraag nadenken over actuele maatschappelijke kwesties die raakvlakken hebben met de onderwerpen uit *Koning van Katoren*, zoals de oorlog in Oekraïne of de stikstofproblematiek. Ze verwoorden hun eigen ideeën en analyseren vervolgens een aangereikte informatiebron over de betreffende onderwerpen. Door de informatie uit de bron en hun eigen ideeën te koppelen aan de roman, kunnen ze een betekenisvol inzicht verwerven over het onderwerp van de redeneervraag.

In de besproken voorbeelden vormt een literaire tekst het uitgangspunt van de redeneeropdracht. Het is ook mogelijk om een algemener thema of concept uit het literatuuronderwijs als uitgangspunt te nemen bij het redeneren. Zo kunnen leerlingen zich op basis van een redeneervraag verdiepen in het thema 'auteurschap', waarbij ze literaire en niet-literaire teksten van en over auteurs analyseren om inzichten te verwerven over dit thema. Een volledig uitgewerkt voorbeeld van een lessenserie rondom het thema 'auteurschap', ontwikkeld door Nadie Janssen en Eline Peeters, is beschikbaar op www.literatuurgeschiedenis.org onder het kopje lesmateriaal. Hier zijn ook lessenseries over andere literaire thema's te vinden.

Literatuur

Literatuur

Bax, S., & Mantingh, E. (2019). Tjeempie! 'Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?' Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luilletterland. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 100-127.

Byrnes, J. P. (2001). *Cognitive development and learning* (2nd). Allyn and Bacon.

Curriculum.nu (2019). Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands. SLO.

Dielemans, R., & Coppen, P.A. (2020). Defining linguistic reasoning

Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 182-206.

Drie, J. van, & Boxtel, C. van (2008). Historical reasoning. Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.

Fernbach, P. & Erb, C. (2013). A quantitative causal model theory of conditional reasoning, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 39(5), 1327-1343.

Keulen, R. van, & Bax, S. (2021). Literatuurhistorisch redeneren: hoe leerlingen met redeneerdidactiek literatuurhistorische inzichten kunnen verwerven. *Kunstzone, Tijdschrift voor Kunst en Cultuur in het onderwijs*, 4, 16-18.

Khemlani, S. (2018). Reasoning. In S. Thompson-Schill (Ed.), *Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience* (pp. 385-430). Wiley & Sons.

Klijnstra, T., Ruijs, G., Stoel, G., & Boxtel, C. van (2022). *Sociaalwetenschappelijk redeneren bij maatschappijwetenschappen*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Koek, M. (2022). *Think Twice. Literature lessons that matter*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.

Kuhn, D. (2001). Why development does (and does not) occur: Evidence from the domain of inductive reasoning. In J. L. McClelland & R. Siegler (Eds.), *Mechanisms of cognitive development: Behavioral and neural perspectives* (pp. 221-249). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Leighton, P. (2003). Defining and describing reason. In P. Leighton & R. Stenberg (Eds.), *The nature of reasoning* (pp. 3-11). University Press.

Meesterschapsteam Nederlands (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: Kennis, vaardigheden en inzichten*. Meesterschapsteam Nederlands. Vakdidactiek Geesteswetenschappen. Geraadpleegd op 29-2-2023 via <https://neerlandistiek.nl/wp-content/uploads/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-210321.pdf>.

Nickerson, R. (2003). Teaching reasoning. In P. Leighton & R. Stenberg (Eds.), *The nature of reasoning* (pp. 410-440). University Press.

Rijt, J. van (2020). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Academisch proefschrift. Radboud Universiteit Nijmegen.

Schooler, J., Fallshore, F., Fiore, S. (1994). Putting insight into perspective. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *The nature of insight* (pp. 157-196). The MIT Press.

SLO (2021). *Startnotitie Nederlands Bovenbouw voortgezet onderwijs. Geraadpleegd op 10-3-2023 via [Microsoft Word - 01. Startnotitie Nederlands_v5.docx \(actualisatiene.nl\)](#)*.

Valaris, M. (2019). Reasoning and deducing. *Mind*, 128(511), 861-885. <https://doi.org/10.1093/mind/fzy025>

Weisberg, R. W. (1995). Prolegomena to theories of insight in problem solving: A taxonomy of problems. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *The nature of insight* (pp. 157-196). The MIT Press.

Graag als volgt naar deze bijdrage verwijzen: Janssen, N & van Keulen, R. (2023). Redeneren en inzichten verwerven over literatuur. In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende - Talen*. Geraadpleegd [datum] via: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2023/05/redeneren-en-inzichten-verwerven-over-literatuur/>

Auteurs:



Nadie Janssen

Nadie Janssen is docent Nederlands op het Jacob-Roelandslyceum in Boxtel en maakte deel uit van het Docent Ontwikkelteam over redeneren van Sander Bax en Erwin Mantingh. Binnen dit Docent Ontwikkelteam vertaalde zij het model voor literatuurhistorisch redeneren van Bax en Mantingh naar een lessenserie over auteurschap die zij presenteerde tijdens de HSN-conferentie 2022 in Antwerpen.



Renate van Keulen

Renate van Keulen is docent Nederlands op het Van Maerlantlyceum in Eindhoven en doet promotieonderzoek aan Tilburg University op het gebied van didactiek voor het literatuuronderwijs. Zij ontwierp tijdens haar onderzoek een digitale gamificationdidactiek waarmee leerlingen leren redeneren over (historische) literatuur. Naast haar werk als docent en onderzoeker is Renate van Keulen coördinator van de redactie letterkunde van het Vakdidactisch handboek van WODN (Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands).