

RIJKERE ANTWOORDEN IN DE LITERATUURLES

Literaire inzichten verwerven en verwoorden met een redeneerdidactiek

Veel leerlingen vinden het lastig om te reflecteren op literaire teksten en hun bevindingen en ideeën te ordenen. In dit artikel bespreken docent-onderzoekers Nadie Janssen en Renate van Keulen hoe leerlingen met een redeneerdidactiek literaire teksten op een gestructureerde manier kunnen benaderen en in stappen kunnen verbinden met hun eigen ideeën en andere (literaire) contexten en denkkaders.

NADIE JANSSEN & RENATE VAN KEULEN

Over en rondom literatuur valt ontzettend veel te vertellen. Met literatuuronderwijs kunnen we leerlingen ertoe bewegen na te denken over de betekenis van verhalen en gedichten, over de kracht van taal, of over zichzelf en anderen in relatie tot het onderwerp van de tekst. Literatuuronderwijs, en literatuurhistorisch onderwijs in het bijzonder, kan leerlingen ook helpen om verbanden te leggen tussen literaire teksten en de (historische) context waarin deze geschreven zijn. Ze kunnen inzichten verwerven door teksten uit dezelfde (historische) periode met elkaar te vergelijken, of door na te denken over verbanden tussen teksten, concepten en thema's uit verschillende periodes. Als we leerlingen willen leren om op deze manier na te denken, moeten we een didactiek aanbieden waarmee zij leren om al redenerend verbanden te leggen en hun inzichten te verwoorden.

Sommige leerlingen zijn van nature in staat om op papier of tijdens literaire gesprekken tot rijke inzichten

te komen, waarbij ze verbanden leggen tussen literaire uitingen, hun literaire kennis, hun eigen ideeën en de wereld waarin ze leven. Vaak beheersen leerlingen deze denk- en formuleervaardigheden echter (nog) niet voldoende, waardoor ze vervallen in minder rijke antwoorden als 'Ik vond het verhaal langdradig, want er gebeurde veel te weinig' of 'De opbouw van het verhaal was goed, want ik kon het prima volgen'. Als we dieper inzoomen op de praktijk, zien we dat veel leerlingen het lastig vinden om verbanden te leggen tussen literaire uitingen, bestaande of aangereikte literaire kennis en de wereld om hen heen. Wat een verhaal heeft betekend in de tijd waarin het geschreven is en wat het vandaag de dag nog betekent, zien leerlingen uit zichzelf vaak niet in. Zo zagen wij in onze onderwijspraktijk dat veel leerlingen in een opdracht over *De aanslag* van Harry Mulisch tot een oordeel kwamen als 'Ik vind het gek dat de hoofdpersoon Anton zo emotioneel reageert op alles en iedereen', maar vervolgens bij de vraag naar een toelichting van hun reactie en een mogelijke verklaring voor het gedrag

Foto: Jurien Poeles



van Anton geen verbanden leggen met de (historische) context van de roman.

Uiteindelijk willen we ook dat leerlingen de gelezen verhalen in bredere zin kunnen plaatsen: we willen dat ze verhalen kunnen verbinden met de (historische) context waarin ze geschreven zijn en we willen dat ze inzien dat de betekenistoekenning van een verhaal afhankelijk is van de tekst, de schrijver, de lezer en de context waarin een tekst geschreven en gelezen wordt. Laten we *De aanslag* opnieuw als voorbeeld nemen. Het is goed als leerlingen kunnen benoemen welke personages volgens hen allemaal wel of juist niet schuldig zijn aan de gepleegde aanslag, maar daarnaast willen we dat ze inzien dat het verhaal de lezer laat nadenken over de politieke, sociale en ethische gelaagdheid van de schuldvraag in de Tweede Wereldoorlog. Een leerling kan dan bijvoorbeeld een inzicht opdoen over de manier waarop Mulisch met de roman een reflectie geeft op het omgaan met schuld. Hoewel we het liefst zien dat leerlingen uit eigen beweging tot dergelijke stappen komen, gebeurt dit in de praktijk nauwelijks.

Een verdere constatering is dat we van de leerlingen verwachten dat zij bij het reflecteren op literatuur hun denkstappen en verworven inzichten goed kunnen onderbouwen, maar dat dit in de praktijk lastig blijkt. Zo treffen wij als docenten in reflectieopdrachten vaak redeneringen aan die niet of onvoldoende onderbouwd worden. Leerlingen laten na te vermelden op welke informatie zij hun interpretaties baseren, terwijl dat een kernvaardigheid is van literair redeneren. Als een leerling stelt dat de manier waarop schuld een rol speelt in *De aanslag* lezers laat nadenken over hoe subjectief de schuldvraag is in tij-

den van oorlog en vooral in de tijden daarna, vergeet deze leerling vaak te benoemen op welke manier deze schuld dan een rol speelt in het boek, uit welke concrete gebeurtenissen dat blijkt en hoe deze elementen ertoe bijdragen dat lezers aan het denken worden gezet over de subjectieve aard van de schuldvraag. Redeneerstappen, voor zover leerlingen deze al laten zien, blijven over het algemeen te impliciet geformuleerd en daarmee zijn redeneringen van leerlingen vaak onvolledig en niet goed onderbouwd.

Naar een redeneerdidactiek

Hoe krijgen we leerlingen nu wel zo ver dat ze tot goede redeneringen komen? Diverse recente ontwikkelingen binnen en buiten het schoolvak Nederlands laten zien dat het met een goed doordachte redeneerdidactiek mogelijk is om (taal)uitingen op een gestructureerde manier te interpreteren en te verbinden met bestaande kennis en ideeën. Zo laat Van Rijt (2020) zien dat leerlingen meer inzicht in zinsstructuur kunnen opdoen met een didactiek die leerlingen leert redeneren over grammaticale (meta)concepten. Koek (2022) ontwikkelde een didactiek waarmee leerlingen in verschillende denkstappen leren om kritisch te reageren en reflecteren op teksten. Leerlingen leren daarbij hun oordeel uit te stellen en vervolgens hun eerste interpretatie te vergelijken met latere (of andere) interpretaties.

Ook buiten het schoolvak Nederlands wordt redeneren ingezet als didactisch instrument. Een bekend voorbeeld zien we bij het vak geschiedenis, waar leerlingen aan de hand van het model voor historisch redeneren van Van Drie en Van Boxtel (2008) in stappen leren om histo-

rische bronnen te interpreteren. Juist dit model voor historisch redeneren inspireerde literatuurwetenschappers en vakdidactici Sander Bax en Erwin Mantingh om een redeneermodel te ontwikkelen voor het literatuurgeschiedenisonderwijs. Met hun model voor 'literatuurhistorisch redeneren' willen Bax en Mantingh (2019) 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 na te denken 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.

Redeneren over literatuur in de praktijk

Het model voor literatuurhistorisch redeneren van Bax en Mantingh is door Renate van Keulen verder didactisch uitgewerkt in het kader van haar promotieonderzoek naar een nieuwe digitale didactiek voor literatuurgeschiedenisonderwijs. Van Keulen ontwikkelde een stappenplan waarmee leerlingen gestructureerd een redenering opzetten op basis van een redeneervraag over of rondom literatuur (zie kader 1). Daarbij analyseren ze een literair fragment, waarna ze hun bevindingen verbinden met hun eigen kennis en ideeën over het onderwerp van de redeneervraag. Ze geven een voorlopig antwoord op de redeneervraag en gebruiken vervolgens een aangereikte bron om hun antwoord te verrijken of aan te passen. Tot slot formuleren ze de inzichten die ze na hun redenering hebben opgedaan.

Van Keulen paste dit stappenplan toe in een lessenreeks over de roman *De donkere kamer van Damokles* van W.F. Hermans en onderzocht het in vwo 5-klassen. Het onderzoek laat zien dat leerlingen met verschillende niveaus van literaire competentie met dit stappenplan kunnen redeneren over literatuur en tot inzichten kunnen komen. De meeste leerlingen komen tot rijke en goed onderbouwde antwoorden (zie kader 2 voor enkele voorbeelden). Uit evaluaties blijkt dat de leerlingen soms moeten wennen aan de uitvoerigheid, maar het redeneren over het algemeen als nuttig en leerzaam ervaren (Van Keulen & Bax, 2021).

Redeneren als didactisch uitgangspunt

Redeneren kan niet alleen ingezet worden om leerlingen tot inzichten te bewegen in de literatuurles; het kan ook een didactisch uitgangspunt vormen bij het vormgeven

Leerlingen analyseren een literair fragment, waarna ze hun bevindingen verbinden met hun eigen kennis en ideeën over het onderwerp van een redeneervraag

Redeneervraag

Op het moment dat Osewoudt gevangen wordt genomen als collaborateur, zie je verschillende belevenissen van Osewoudt terug vanuit andere perspectieven (die van de Engelse kolonel Smears, inspecteur Selderhorst, de journalist van de krant en de psychiater). Welk effect heeft dit op jou als lezer?

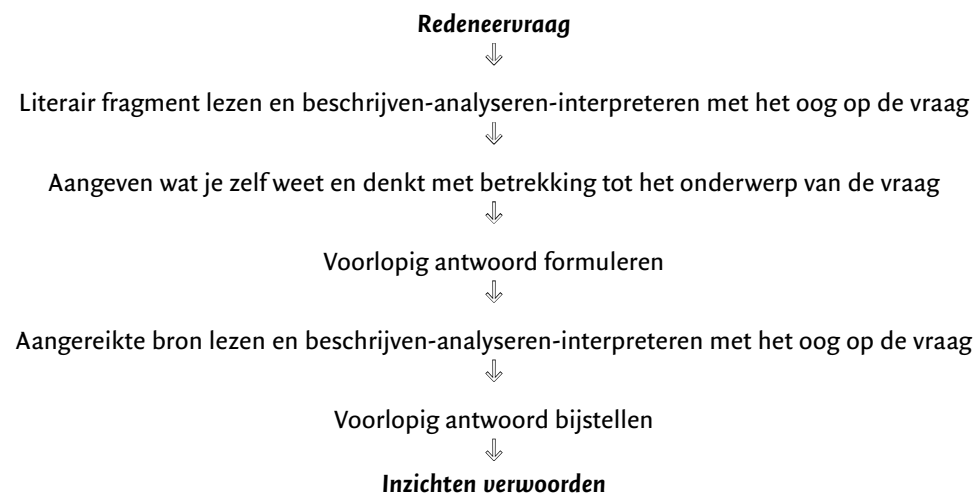
Inzicht leerling 1

'Dit alles laat mij over het effect van de andere visies op het verhaal aan het einde van de roman zien dat niet alles is wat het lijkt. Dit kun je heel mooi uit het verhaal halen doordat je eerst eigenlijk de hele tijd met zekerheid kan zeggen dat Osewoudt onschuldig is, omdat je alleen hem volgt. Maar dan komt op het einde door de nieuwe visies een soort plottwist waardoor je als lezer volledig in verwarring bent. Dit zorgt ervoor dat je als lezer gaat denken en discussiëren met jezelf. Daarom denk ik dat het de bedoeling van de schrijver is om de lezer helemaal zelf in te laten vullen of Osewoudt nou wel of niet schuldig is. Voor mij is deze stijl wat het erg leuk maakt.'

Inzicht leerling 2

'Dit alles laat mij over het effect van de andere visies op het verhaal zien dat je aan het einde van de roman weer gaat terugdenken over hoe je zelf het verhaal beleefde en dat je gaat twijfelen over je eigen mening. Door de andere visies aan het einde van het boek ga je anders naar "misdaden" kijken die Osewoudt heeft gepleegd. Door de theorie van de psychiater bedenkt je bijvoorbeeld dat alle misdaden die Osewoudt heeft gepleegd wel met goede intenties waren (om het verzet te helpen), maar dat het ook kan dat hij waanbeelden zag. Je wordt door de verschillende visies eigenlijk overgehaald om te gaan twijfelen aan wat je eerder dacht. Het verhaal wordt dus in feite steeds ingewikkelder, omdat je verschillende meningen krijgt die je naast je eigen ideeën gaat leggen. Je beseft ook dat je stukjes informatie mist, waardoor je opnieuw wilt blijven lezen om achter de waarheid te komen, maar uiteindelijk krijg je die nooit.'

Kader 2. Een redeneervraag en twee inzichten die volgen uit de redeneringen van leerlingen bij deze vraag



Kader 1. Het redeneermodel

van deze lessen. In het voorjaar van 2022 ontwikkelden docent-onderzoekers Eline Peeters en Nadie Janssen onder begeleiding van Sander Bax en Erwin Mantingh een lessenserie over publiek auteurschap gebaseerd op het model van literatuurhistorisch redeneren. Waar bij het onderzoek van Van Keulen een inzicht bij een literaire tekst centraal staat, vormen in de lessenserie van Peeters en Janssen inzichten rond een vakinhoudelijk concept de basis. Zowel binnen de lessen als in de lessenserie als geheel staat het principe van redeneren centraal: leerlingen doen inzichten op door teksten en andere media-uitingen te analyseren, te verbinden aan bestaande kennis en ideeën en te koppelen aan bronnen om deze vervolgens te interpreteren en te beoordelen.

Naast het redeneren baseerden Peeters en Janssen hun lessenreeks op een tweede didactische pijler: integratie van inhoud en vaardigheden binnen het schoolvak Nederlands. Het Meesterschapsteam Nederlands (Bax et al., 2021) pleit al enige jaren voor deze integratie. De lessenreeks van Peeters en Janssen combineert diverse vaardigheden (lezen, luisteren, schrijven en spreken) en integreert de vakinhoud door diverse tekstsoorten en media-uitingen (literair en niet-literair) door en naast elkaar aan te bieden en te verbinden aan een overkoepelend vakinhoudelijk concept: publiek auteurschap.

Het publieke auteurschap van W.F. Hermans vormt het vertrekpunt en eindpunt van de lessenserie. In twee inleidende lessen maken de leerlingen kennis met Hermans en het fenomeen publiek auteurschap. Aan de hand van zijn literaire werk, uit onder andere *Mandarijnen op zwavelzuur* (1955) en *Ik heb altijd gelijk* (1951), en zijn publieke optredens, waaronder zijn aanwezigheid in het televisieprogramma *Hier is... Adriaan van Dis* (1983), behandelt de lessenserie drie thema's die verbonden zijn aan auteurschap: *zelfrepresentatie*, *moreel schrijverschap* en *mediatisering*. Binnen ieder thema behandelt de lessenserie verschillende teksten en andere media-uitingen die inhoudelijke, literaire of historische overeenkomsten hebben met publieke of literaire uitingen van Hermans, en doen leerlingen een inzicht op over publiek auteurschap. In de lessen over zelfrepresentatie komen leerlingen tot het inzicht dat auteurs bezig zijn om een imago te creëren. Aan de hand van literaire theorie leren ze diverse auteurs en hun teksten te koppelen aan vijf verschillende schrijversrollen. Daarnaast analyseren ze interviews van diverse schrijvers, waarbij ze onderzoeken op welke manier de interviews bijdragen aan het beeld van de auteur. Tijdens de lessen over moreel schrijverschap verdiepen leerlingen zich in rechtszaken van W.F. Hermans (*Ik heb altijd gelijk*), Gerard Reve (*Nader tot U*) en

Herman Brusselmans (*Uitgeverij Guggenheimer*) om zo tot het inzicht te komen dat auteurs dingen zeggen die (politiek en moreel) gevoelig liggen. Ze kruipen in de rol van de advocaat van een van de auteurs en schrijven uiteindelijk een slotpleidooi voor hun rechtszaak. In de lessen over mediatisering vergelijken en analyseren de leerlingen verschillende teksten en andere media-uitingen van Ilja Leonard Pfeiffer en Gerard Reve. Ze onderzoeken welke rol de media spelen in de manier waarop beide schrijvers zich presenteren en komen zo tot het inzicht dat de manier waarop schrijvers zich presenteren in de media is veranderd.

De lessenreeks wordt afgesloten met een eindopdracht, waarin de leerlingen antwoord geven op de centrale redeneervraag: *Waarom werd W.F. Hermans gezien als groot schrijver en welke hedendaagse auteur kan gezien worden als de grote schrijver van nu?* Daarbij verbinden de leerlingen hun eigen kennis en ideeën met de opgedane kennis en inzichten over publiek auteurschap uit de voorgaande lessen om zo tot een eigen interpretatie en oordeel te komen.

In deze lessenserie leren leerlingen zelfstandig nieuwe en bestaande informatie te verbinden en rijkere antwoorden te formuleren. Daarmee biedt de lessenreeks van Peeters en Janssen net als de besproken redeneerdidactiek van Bax en Mantingh en Van Keulen waardevolle handvatten om het literatuuronderwijs te verrijken. ■

De lessenserie over het publieke auteurschap van W.F. Hermans is ontwikkeld in het kader van een docentontwikkelteam rondom literatuurhistorisch redeneren onder begeleiding van Sander Bax en Erwin Mantingh. De lessenreeks is te raadplegen via <www.redenerenoverliteratuur.nl/lesmateriaal>.

LITERATUUR

- Bax, S., Coppen, P.-A., Evers-Vermeul, J., Glopper, K. de, Herten, M. van, Mantingh, E., Oostendorp, M. van, & Voorst, S. van. (2021). *Bewuste geletterdheid in perspectief: Kennis, vaardigheden en inzichten*. Vakdidactiek Geesteswetenschappen. <https://nederlands.vakdidactiek.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>
- 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.
- 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.
- Keulen, R. van, & Bax, S. (2021, 4 juli). Literatuurhistorisch redeneren: Hoe leerlingen met redeneerdidactiek literatuurhistorische inzichten kunnen verwerven. *Kunstzone*, 4, 16–18.
- Koek, M. (2022). *Think twice: Literature lessons that matter* [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam]. UvA-DARE. <https://hdl.handle.net/11245.1/d31a176b-5b64-44d6-b54c-5f7e98d0933b>
- Rijt, J. van. (2020). *Understanding grammar: The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education* [Proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen]. Radboud Repository. <https://repository.uibn.ru.nl/bitstream/handle/2066/230214/230214.pdf>

Leeservaring via e-reader even hoogwaardig als van papier

De e-reader blijkt een positieve uitzondering te zijn op de leeservaring in vergelijking met andere digitale apparaten. Op de e-reader lezen mensen niet oppervlakkig en snel, maar juist lineair. De leeservaring is nagenoeg even hoogwaardig als van papier. Als mensen het lezen afwisselen met activiteiten die inhoudelijk gerelateerd zijn aan de tekst, bevordert dit het diep lezen. Dit blijkt uit het onderzoek van literatuur- en communicatiewetenschapper Niels Bakker.

Bakker: 'Ondanks dat de e-reader een lichtpuntje is voor het diep lezen, zorgen de meeste digitale apparaten voor minder lineair lezen, meer "taskswitchen" tijdens het lezen en een minder prettige en optimale leeservaring. Dit gaat op voor het lezen van boeken van de tablet, smartphone, laptop en personal computer in vergelijking tot papier. De e-reader is dus een positieve uitzondering.'

De opkomst van schermmedia heeft ingrijpende gevolgen voor het lezen. Behalve dat digitale apparaten concurreren om de schaarse vrije tijd, brengen ze ook risico's met zich mee voor de kwaliteit van het lezen. Cultuurcritici en wetenschappers waarschuwen dat de aandachtspanne krimpt. Waar mensen teksten voorheen lineair en diepgaand doorgrondden, gebeurt dit tegenwoordig steeds vaker non-lineair, gefragmenteerd, vluchtig en oppervlakkig.

Dat het diep lezen op de helling staat, heeft vergaande gevolgen. Bakker: 'Diep lezen bevordert de leesvaardigheid, en deze is nodig om te kunnen functioneren in de maatschappij en op het werk. Hiernaast vergroot diep lezen de inleving en empathie met andere mensen. Op het moment dat deze afnemen, komen burgers mogelijk tegenover elkaar te staan. Diep lezen is al met al nodig voor volwaardig burgerschap en democratische participatie.'

'Mijn bevindingen tonen deels de schaduwzijde van de digitalisering. Gedrukte media lenen zich beter voor het diep lezen, de e-reader uitgezonderd, en vormen hierdoor een stevigere basis om taal- en leesvaardigheid eigen te maken. Het is daarom van belang dat het onderwijs inzet op het lezen van papieren boeken. Digitaal fungeert in het onderwijs bij voorkeur als ondersteuning van papier.' Stichting Lezen

Tweetalig kind kan kennis van talen niet 'uitzetten'

Wereldwijd zijn er meer kinderen die opgroeien met meerdere talen dan kinderen die uitsluitend één taal leren. Toch wordt eentaligheid vaak als uitgangspunt genomen, bijvoorbeeld op school. Uit onderzoek van taalwetenschapper Elly Koutamanis blijkt dat de beide talen van een tweetalig kind altijd actief zijn in het hoofd. 'Op school kan een kind profiteren van die tweetalige kennis', aldus de taalwetenschapper, die onlangs promoveerde op de interactie tussen talen bij tweetalige kinderen.

Als tweetalige kinderen de ene taal gebruiken, kan die beïnvloed worden door hun kennis van de andere taal. Zo zou een Grieks-Nederlands kind aan een *schuur* kunnen denken, als het het woord *apothek* hoort. Dit komt doordat het Griekse woord *αποθήκη* (uitgesproken als 'apothiki') 'schuur' betekent.

'Dit soort voorbeelden betekenen niet dat tweetalige kinderen in de war zijn of dat ze een taalachterstand hebben', zegt Koutamanis. 'Het laat alleen iets zien over hoe een taal wordt verwerkt. Om een woord te kunnen gebruiken, slaan we informatie op over bijvoorbeeld de woordvorm en de betekenis. Die informatie wordt in je hoofd geactiveerd als je luistert of praat. Bij tweetalige kinderen wordt informatie uit beide talen geactiveerd. Hierdoor kunnen de twee talen elkaar in de weg zitten, maar het kan ook positief zijn. Een Grieks-Nederlands kind heeft waarschijnlijk minder moeite met een woord als *xylofoon* dan een eentalig Nederlands kind, omdat het Griekse woord *ξύλοφωνο* – uitgesproken als "xylofono" – hetzelfde betekent. Dat woord wordt dan simpel gezegd dubbel geactiveerd.'

De belangrijkste conclusie van Koutamanis' onderzoek is dat kennis van beide talen elkaar in allerlei situaties kan beïnvloeden, ongeacht de specifieke talen. Tweetalige kinderen kunnen hun andere taal niet zomaar 'uitzetten'. 'Dat heeft ook gevolgen voor het opvoeden en onderwijzen van tweetalige kinderen', zegt Koutamanis. Ze was zelf een tweetalig opgroeiend kind van twee Griekse ouders. In haar basisschoolklas in Delft had meer dan de helft van de kinderen een ouder die een andere taal sprak. 'De nadruk lag op het Nederlands. Als dat niet goed ging, was er angst voor een taalachterstand. Voor de andere taal was geen ruimte. Maar dat betekent niet dat die niet actief was. Het is zonde om daar geen gebruik van te maken, zeker omdat eerder onderzoek heeft aangetoond dat het onderdrukken van een taal die je goed spreekt veel cognitieve moeite kost. Terwijl kinderen dus juist kunnen profiteren van tweetalige kennis: woorden worden sneller verwerkt en beter gekend als ze gebruik kunnen maken van hun andere taal.' Radboud Universiteit

