



Foto: Tom van Limpt

OP DE WIJSHEID VAN ANDEREN LEREN BOUWEN

Of wat is diep begrip?

Deel 1

Diep begrip is *hot* in het voortgezet onderwijs. Er zijn al publicaties, studiedagen en onderzoeken aan gewijd, en de nieuwe examenprogramma's van Nederlands en de moderne vreemde talen ruimen er plaats voor in. Maar wat is diep begrip nu precies? En welke didactische uitgangspunten kun je eraan verbinden?

PATRICK ROOIJACKERS

Diep begrip is *hot* in het voortgezet onderwijs: er zijn inmiddels lessenseries zoals 'Begeleid diep lezen' (Beukering, 2024) en er zijn studiemiddagen diep lezen georganiseerd (Stichting Lezen, 2024). Daarnaast verschenen over dit onderwerp vakdidactische proefschriften zoals dat van Corina Breukink (2024) en mijzelf (2023). Het belang van diep begrip voor het talenonderwijs is dan ook groot. Het nieuwe kerndoel 2 van het schoolvak Nederlands heeft bijvoorbeeld als doelzin 'luisteren en lezen met diep begrip'. En volgens de toelichting bij de concept-examenprogramma's van Nederlands en de moderne vreemde talen moet diep begrip centraal komen te staan in de centrale examens bij deze vakken.

Dat diep begrip de laatste jaren zoveel aandacht krijgt, hangt zeker samen met het feit dat het een tegenhanger is van oppervlakkigere vormen van begrip.

Leerlingen in het voortgezet onderwijs lijken nogal eens te blijven hangen in het letterlijk snappen van de zinnen in een tekst (zie bijvoorbeeld Breukink, 2024). Of ze doen aan *hyper-reading*: ze werken zich oppervlakkig, scannend door een serie online documenten heen.

Maar wat is diep begrip nu precies? En kun je het gelijkstellen met evalueren en reflecteren, zoals weleens wordt gedacht? In dit tweeluik denk ik na over wat diep begrip nu precies inhoudt, en verbind ik hieraan enkele didactische uitgangspunten. Het tweeluik is met name gericht op docenten Nederlands, maar is met een kleine vertaalslag evenzeer bruikbaar voor docenten in de moderne vreemde talen.

Situatiemodelbegrip

Wat is diep begrip? Als startpunt voor de inkadering van deze term kan de bekendste theorie over tekstbegrip dienen: de Constructie-Integratietheorie (Kintsch,

Door te lezen kun je je verhouden tot de rijke gedachten van anderen

1998). Deze stelt dat een tekst een netwerk van hiërarchisch geordende beweringen is. Volgens Kintsch bouwen lezers van dit netwerk een tekstbasis op, een vrij letterlijke mentale representatie van de tekst, en een *situatiemodel*, een mentaal model waarin de tekstuele wereld wordt geïntegreerd met hun eigen voorkennis, opvattingen en ideeën.

Pas bij het situatiemodel ontstaat diepere betekenis of diep begrip. Lezers vullen verborgen aannames, constatering en ideeën in een tekst vanuit hun voorkennis adequaat aan, in lijn met de tekstinhoud én in lijn met de wereld om ons heen: in hun hoofd leggen ze sterke, accurate verbindingen tussen de tekstinhoud en de Grote, al dan niet boze Buitenwereld (Allen & McNamara, 2020). Tastbaar gevolg hiervan is vaak dat lezers de tekstinhoud in eigen woorden, samenhangend en passend kunnen weergeven.

Voor de duidelijkheid: het gaat bij diep begrip niet om lagere-orde-leesvaardigheden zoals het herkennen van woorden of het construeren van de juiste zinsbouw. Die heb je natuurlijk nodig voor diep begrip, maar ze zijn er louter dienstbaar aan. Diep begrip gaat vooral om hogere-orde-leesvaardigheden: je past relevante achtergrondkennis toe, je legt verborgen tekstuele beweringen uit (*infereert*), je herkent tekststructuren, wijst de hoofdgedachte aan en denkt na over de bedoeling van een tekst – en dat alles tijdens het lezen min of meer tegelijkertijd.

Diep begrip legt een sterke nadruk op een gelaagde, eigen verwerking van de tekstinhoud. En nee, *diep lezen* is daarmee heus niet zoveel anders dan *grondig lezen*, *precies lezen* of *bestuderend lezen*. Het ‘diepe’ legt alleen een mooie nadruk op proces én resultaat: door diepgaand te lezen ontstaat diepgang in verwerking van de inhoud.

Didactiek van situatiemodelbegrip

Is dit nu alles? Nee, je kunt dit concept *diep begrip* verder uitbouwen, en daarop ga ik verderop in. Toch is het goed dit basisconcept eerst te vertalen naar de les leesbegrip:

‘Twee keer die tekst lezen, mevrouw? Gatver!’

Tja, hoe verleid je leerlingen tot het tweemaal aandachtig lezen van een tekst? De Amerikaanse leraar en schrijver Kelly Gallagher benadrukt in zijn handboek *Deeper reading* (2004) het belang van *second draft reading*, een tweede leesronde. In een eerste leesronde richt je je bij hem vooral op ‘wat er staat’, op de letterlijke betekenis van een tekst; tijdens een tweede leesronde richt je je op het beantwoorden van de vraag wat een tekst betekent, waarom deze ‘ertoe doet’. Gallagher confronteert leerlingen daarom met een aantal inferentietaken, zoals een situatieschets waarin een persoon in een lege, witte wachtruimte zit, samen met andere mensen, totdat deze door een vrouw in een wit tenue wordt geroepen en naar een andere ruimte vertrekt. Wat staat hier eigenlijk? En wat betekent het? Vrijwel iedereen zal deze scène verbinden aan een wachtruimte in een ziekenhuis of in een huisartsenpraktijk, maar waarom eigenlijk? Pas door twee keer te lezen kun je samen grondig met elkaar nadenken over wat er in zo’n tekst woordelijk staat en wat een tekst – zonder dat het er per se staat – je nu wil zeggen. Bij zo’n gezamenlijk gesprek moet je als docent in het hoofd houden dat er niet één klip-en-klare interpretatie bestaat en dat ieders visie op de inhoud van een tekst recht van spreken heeft, althans: zolang die visie maar recht doet aan de tekst.

wat betekent dit voor docenten die situatiemodelbegrip in de klas willen aanleren? Ik onderscheid drie lagen.

Eerste laag: Train je als docent situatiemodelbegrip, dan is je doel dat je leerlingen de inhoud van een tekst zelfstandig, in eigen woorden en correct kunnen weergeven. Je doel is dus niet dat leerlingen woordbetekenissen of de letterlijke betekenis van een tekstpassage kunnen weergeven. Het is goed dit te benadrukken, omdat docenten Nederlands in examentrainingen nog weleens leerlingen instrueren tekstpassages bij het beantwoorden van examenopgaven letterlijk over te nemen; dat is bij examentraining misschien begrijpelijk, de vraag is of je in de gewone leesles hiermee niet juist oppervlakkig lezen stimuleert.

Tweede laag: Om die diepgang bij alle leerlingen te bewerkstelligen, moet je rekening houden met grote verschillen in het leesproces. Vaardige lezers zijn vaak in staat situatiemodelbegrip al na één leesronde op te bouwen (zoals ik in eigen onderzoek onder vwo 4-leerlingen merkte), terwijl veel minder vaardige lezers een tekst minstens twee keer, nauwkeurig, en met alerte geest moeten lezen (zie ook de kadertekst). Je dient die verschillen in leesproces in de les te onderkennen, door tussen groepen lezers te differentiëren én steeds het einddoel te benadrukken: situatiemodelbegrip.

Derde laag: Je zult hieraan vervolgoopdrachten moeten verbinden die louter tekstbasisbegrip ontmoedigen en situatiemodelbegrip juist stimuleren. Integratie van leesvaardigheid in schrijf- en spreekvaardigheid en in vakinhoud ligt dan voor de hand. Denk aan discussies en debatten waarin leerlingen de gehele argumentatie in een tekst zorgvuldig en kritisch moeten wegen, of aan opdrachten gedocumenteerd schrijven waarin je aangeeft dat leerling op basis van bronnen, zonder eruit te citeren, een eigen gedachtegang over een onderwerp moeten opbouwen.

Een dankbare vorm is de volgende: deel een tekst uit, geef aan dat leerlingen de tekst met aandacht en scherpte moeten lezen en de centrale gedachtegang ervan moeten begrijpen (of concreter: dat ze

alle besproken voor- en nadelen over verschijnsel X in kaart moeten brengen). Naargelang de moeilijkheid en lengte van de tekst mogen ze aantekeningen maken in hun schrift. Maak duidelijk dat je de tekst na een tiental minuten inneemt en dat je dan een opdracht geeft om te controleren of leerlingen alle voor- en nadelen in de tekst hebben opgemerkt én deze begrijpen. Na tien minuten neem je de tekst in en stelt controlevragen (‘Welke zes voordelen van verschijnsel X noemt de tekst?’, ‘Welk voordeel vindt de auteur duidelijk het belangrijkste?’ et cetera). Vervolgens bespreek je met leerlingen hun antwoorden, waarbij je controleert of leerlingen in staat zijn de tekstinhoud in eigen woorden weer te geven.

Met zo’n opdracht train je waarschijnlijk heel wat meer situatiemodelbegrip dan de eindeloze vragenrijtjes onder teksten die sommige leergangen Nederlands nog altijd in hun leesparagrafen blijven aanbieden. Bovendien train je er concentratie mee en laat je leerlingen ervaren dat complexe teksten nauwkeurige en toegewijde aandacht vergen.

Uitgebouwd diep begrip

Maar zoals gezegd, je kunt het concept *diep begrip* verder uitbouwen. Er zijn een aantal interessante uitgebouwde begripsdefinities van diep begrip ontwikkeld, die bijvoorbeeld door Robijn (2023) in kaart zijn gebracht. De bekendste en invloedrijkste definitie van diep begrip is die van literatuurwetenschapper Maryanne Wolf: zij ziet diep begrip vooral als het deduceren, analyseren, reflecteren en interpreteren bij teksten. Wolf staat een rijke, diepgaand analytische en betrokken leeswijze voor, waarin lezers de gedachtewereld van een tekst zich geheel eigen maken. Lezen is in de ogen van Wolf een maatschappelijk cruciale vaardigheid: je kunt je erdoor verhouden tot de rijke gedachten van anderen, zodat je kunt komen tot een scherpere, betere eigen gedachtevorming, op weg naar een waarachtiger begrip van de complexe werkelijkheid: ‘The end of the author’s wisdom is the beginning of ours’ (Wolf, 2018, p. 203).



Taxonomie van Bloom

Wolfs ideeën appelleren natuurlijk sterk aan de leesidealen van menig opvoeder en docent. Tegelijk ontbreekt in haar werk een messcherpe definitie of inkadering van diep begrip. Dit uitgebouwde diep begrip kan, denk ik, het best worden getypeerd vanuit de overbekende (herziene) taxonomie van Bloom (zie afbeelding). Diep begrip in deze uitgebouwde betekenis zijn vormen van begrip waarbij leerlingen vanuit een adequate, nauwkeurige mentale representatie van een tekst, oftewel vanuit hun *situatiemodelbegrip* (laag 2 in Blooms taxonomie):

- a. informatie op nieuwe situaties kunnen toepassen (laag 3),
 - b. informatie kunnen *analyseren* (laag 4), en/of
 - c. de kwaliteit van teksten kunnen *evalueren* (laag 5).
- Dat alles staat leerlingen vervolgens toe zelf nieuwe informatie te *creëren*, oftewel nieuwe producten te ontwikkelen (laag 6) – en hier maken we de overstap naar schrijf- en spreekvaardigheid.

Misschien goed om te benadrukken: Blooms taxonomie moet niet gezien worden als een ladder in complexiteit. Er zijn bijvoorbeeld leestaken waarin het *toepassen* van informatie aanzienlijk pittiger is dan het *analyseren* ervan.

Begrijpen en toepassen

Omdat het in de leesbegripslessen niet erg gebruikelijk is om leesbegrip vanuit Blooms taxonomie te benade-

ren, werk ik de verschillende begripslagen voor de lessen leesbegrip concreter uit.

Bij *toepassen* (laag 3) vertrek je vanuit een duidelijke context waarbinnen de tekst moet worden gelezen en staat de toepasbaarheid van informatie centraal. Dat lijkt misschien eenvoudig. Een rapport dat aanbevelingen bespreekt om de fileproblematiek te reduceren, laat zich eenvoudig naar de praktijk vertalen. Maar er zijn complexere vormen van toepassingsbegrip waar het nodige situatiemodelbegrip bij komt kijken en die rijke mogelijkheden bieden voor een les leesbegrip.

Een voorbeeld. In de experimentele lessenserie over diep begrip voor vwo 4-leerlingen die ik samen met anderen ontwikkelde (Rooijackers, 2023), prijkte een tekst over *moral licensing*: het psychologische principe dat mensen zichzelf na een goede daad graag belonen met iets wat niet goed voor hen is. De tekst besprak voorbeelden over stroomgebruik en sporten, en vanuit een sportcontext was de tekst eenvoudig toe te passen. We confronteerden leerlingen echter met een nogal andere gebruikscontext: ‘Stel je voor dat je werkt bij de schoolkantine. Ondanks het gezonde aanbod kopen leerlingen daar nog vaak onverantwoord eten. Het schoolbeleid is dat leerlingen komend schooljaar nóg vaker gezond eten kopen: wat kan deze tekst dan betekenen voor de manier waarop de schoolkantine is ingericht?’ In de les bleek er een scherpe tweedeling tussen vaardige en minder vaardige lezers. Minder vaardige lezers waren vaak resoluut

Bij toepassing van begrip kun je leerlingen met complexe denkproblemen confronteren

in hun oordeel: de tekst was voor dit doel niet bruikbaar. Alleen enkele vaardige lezers begrepen na bestudering van de tekst dat ze de psychologische mechanismen uit de tekst wel degelijk konden toepassen op de schoolkantesituatie. Zij deden dan ook concrete voorstellen voor de schoolkantine, logisch voortbouwend op de informatie uit de tekst.

Bij *toepassing van begrip* kun je dus leerlingen met complexe denkproblemen confronteren, waarvoor veel leerlingen een tekst meermaals moeten herkauwen. Gezamenlijk nadenken in een klassengesprek over de oplossing ligt voor de hand, zodat je met een klas de toepassingsmogelijkheden van een tekst kunt verkennen en verdiepen.

Analyseren

Laten we nu naar laag 4 in Blooms taxonomie gaan: *analyseren*. Het analyseren van teksten is in de les Nederlands heel wat gebruikelijker dan het toepassen van informatie uit teksten. Van oudsher besteden docenten Nederlands in leeslessen de nodige tijd aan het bepalen van alineafuncties, tekststructuren, argumentatieschema’s en -structuren. Dit is een vrij technische benadering, die zeker zinnig is, maar begrip wel terugbrengt tot louter logische abstractie. Ze kent haar beperkingen: leerlingen die de functie van een alinea (‘advies’) niet correct determineren, kunnen inhoudelijk die functie mogelijk wel degelijk herkennen en samenvatten (‘eet gezond!’).

Een meer begripsmatige schematische analyse van de tekstinhoud heeft daarom veel voordelen: denk bijvoorbeeld aan mindmaps, waarin leerlingen causale ketens in een tekst in kaart brengen (Robben, 2012), aan infographics naar aanleiding van een tekst, of aan metaforische *graphic organizers* (Gallagher, 2004). Dergelijke opdrachten vereisen van leerlingen dat ze de inhoud van een tekst vanuit hun situatiemodelbegrip moeten samenvatten, ordenen en categoriseren.

Ook andere meer begripsmatige vormen van analyse zijn denkbaar. In plaats van een technische analyse van de overtuigingskracht van een betoog door het bepalen van argumentatieschema’s, -structuren en mogelijke drogredenen, kun je leerlingen eerst alle

argumenten en subargumenten laten ordenen, waarna je ze laat reflecteren op de beperkingen van deze argumentatie: ‘Breng voor jezelf in kaart of de voordelen voor groep X niet nadelen voor andere groepen betekenen’, ‘Denk na over de vraag welke negatieve effecten je bij oplossing Z zou kunnen verwachten’ et cetera. Daarmee voeg je aan een logisch-abstrakte analyse een reflectie toe op de beperkingen van de tekstinhoud, en sorteer je vrijwel automatisch voor op laag 5 in Blooms taxonomie: *evalueren*.

Evalueren

Evalueren: als we grote internationaal vergelijkende toetsen zoals PISA en PIRLS mogen geloven, dan zijn Nederlandse leerlingen er niet al te vaardig in. Tegelijk is deze dimensie van diep begrip wél opgenomen in de concepteindtermen voor de schoolvakken Nederlands en Engels. Reden waarom ik op deze specifieke dimensie van diep begrip in het volgend artikel uitgebreid zal ingaan. ■

Patrick Rooijackers is vakdidacticus Nederlands aan de Universitaire Lerarenopleiding Tilburg en leesonderzoeker bij Stichting Cito, waar hij verantwoordelijk is voor het centraal examen Nederlands vwo.

LITERATUUR

- Allen, L., & McNamara, D. (2020). Defining deep reading comprehension for diverse readers. In E. Birr Moje, P. Afflerbach, P. Enciso, & N. Lesaux (Red.), *Handbook of reading research* (Vol. V, p. 261–276). Routledge.
- Breukink, C. (2024). *Aandacht voor het leesproces: Onderzoek naar een leesprogramma voor poëzie en proza, gebaseerd op eye movement modeling examples van peers, voor leerlingen in de havo- en vwo-bovenbouw* [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Research Portal. <https://doi.org/10.33540/2522>
- Gallagher, K. (2004). *Deeper reading: Comprehending challenging texts*. Routledge.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm of cognition*. Cambridge University Press.
- Robben, T. (2012). Vrolijk lezen met meer hersens: De mindmap als didactisch instrument voor de ontwikkeling van leesvaardigheid. *Levende Talen Magazine*, 99(4), 4–8.
- Robijn, M. (2023). *Aandacht voor diep lezen: Een blik op 21e-eeuwse geleterdheid*. Stichting Lezen.
- Rooijackers, P. (2023). *Oog voor diep begrip: Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen* [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. <https://doi.org/10.33540/1643>
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.