



Foto: Tom van Limpt

OP DE WIJSHEID VAN ANDEREN LEREN BOUWEN

Deel 2

Of wat is diep begrip?

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? In dit tweede deel van een tweeluik staat vooral één dimensie van diep begrip centraal: evalueren.

PATRICK ROOIJACKERS

Diep begrip is hot in het voortgezet onderwijs. Zo moet diep begrip volgens de concept-examenprogramma's centraal komen te staan in de toekomstige centrale examens van Nederlands én van de moderne vreemde talen. Maar wat is diep begrip precies? In een tweeluik denk ik na over wat diep begrip nu precies inhoudt en verbind ik hieraan enkele ontwerpprincipes voor de leesles. Het tweeluik is met name gericht op docenten Nederlands, maar is met een kleine vertaalslag evenzeer toepasbaar voor docenten moderne vreemde talen.

In het eerste deel van dit tweeluik (Rooijackers, 2025) besprak ik een model voor diep begrip, gebaseerd op de bekende herziene taxonomie van Bloom. Vanuit de zes kennis- of begripsslagen in deze taxonomie ging ik in dat eerste deel in op *begrijpen* (laag 2), *analyseren* (laag 3) en *toepassen* (laag 4). In dit tweede deel bespreek ik uit-

gebreid *evalueren* (laag 5), een dimensie van diep begrip waarin Nederlandse leerlingen niet altijd even vaardig lijken te zijn. Ook ga ik kort in op laag 6, *creëren*.

Evalueren

Het goed kunnen inschatten van de kwaliteit, geldigheid en bruikbaarheid van de informatie in een tekst, *evalueren*, is een vaardigheid die in het huidig tijdsgewricht steeds belangrijker wordt. In onze maatschappij liggen mis- en desinformatie immers overal op de loer. Tegelijk lijken Nederlandse leerlingen niet erg vaardig in deze dimensie van diep begrip. Uit de grote internationale toets PISA 2018 bleek bijvoorbeeld dat Nederlandse vijftienjarigen qua leesbegrip laag scoorden op evalueren en reflecteren (OECD, 2019).

Evalueren krijgt van oudsher weinig aandacht in het Nederlandse leesonderwijs. Als het al gebeurt, dan is dat vaak beperkt tot het beoordelen van een tekst op

Hoe leer je leerlingen in de les leesbegrip nadenken over bruikbaarheid?

consistentie of aanvaardbaarheid. Binnen het schoolvak Nederlands bijvoorbeeld onderzoeken leerlingen de aanvaardbaarheid van een betogende tekst door de argumentatie te wegen vanuit redelijke principes zoals deugdelijkheid en logische geldigheid (cf. Van Eemeren & Snoeck Henkemans, 2021).

Het bepalen van de kwaliteit van de tekstinhoud omvat echter meer dan het beoordelen van argumentatieve aanvaardbaarheid. In deel 1 besprak ik al de mogelijkheden om leerlingen teksten te laten analyseren met schematische instrumenten zoals mindmaps, graphic organisers en infographics. Een vervolgstap naar evalueren is dan snel gezet. Als leerlingen bijvoorbeeld de causale keten in een tekst grafisch in kaart hebben gebracht, dan is de logische volgende stap: Klopt deze causale keten wel? Kun je hier tegendenken, in kaart brengen wat je óók als een oorzaak of gevolg zou kunnen noemen? Zijn er dan alternatieve mogelijkheden, naast wat de tekst beweert? En zo ja, wat zegt dat dan over de kwaliteit van deze tekst? Met deze denkstappen (analyseren, tegendenken, alternatieven verkennen en afwegen) beland je bij de didactiek van kritisch denken zoals ontwikkeld door Martijn Koek (2018).

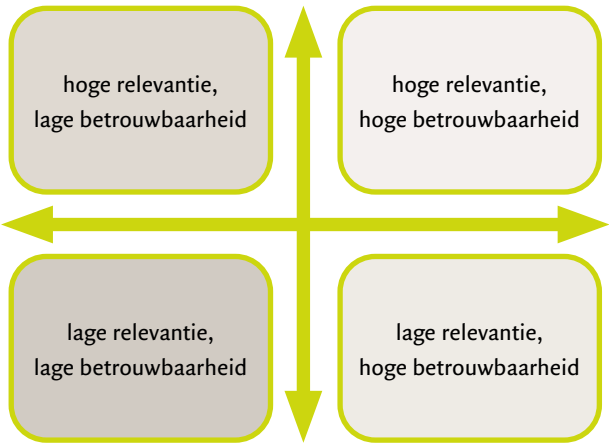
Bruikbaarheid en betrouwbaarheid

Een ander aspect van evalueren dat van oudsher weinig aandacht in het schoolvak Nederlands krijgt, is het bepalen van de *bruikbaarheid* en *betrouwbaarheid* van informatie, afhankelijk van een informatiedoel en context. In het centraal examen Nederlands havo/vwo zijn vanaf 2024 bruikbaarheid en betrouwbaarheid als dimensie van evalueren opgenomen in de opgaven (cf. Evers-Vermeul et al., 2022). Bruikbaarheid en betrouwbaarheid prijken ook in de nieuwe kerndoelen en concept-eindtermen voor het schoolvak Nederlands. Omdat deze dimensie van evalueren in publicaties tot nu toe nogal onderbelicht is, ga ik er hier uitgebreider op in.

Wat zijn criteria om de bruikbaarheid van informatie te bepalen? Vooral het bruikbaarheidsmodel van de Amerikaanse leesonderzoeker Matthew McCrudden (2018) is eenvoudig vertaalbaar naar het klaslokaal.

Volgens hem gebruik je voor het vaststellen van de bruikbaarheid van een bron twee criteria, die beide sterk samenhangen met het leesdoel:

1. *Relevantie*: de mate waarin de informatie in een bron aansluit bij het leesdoel, oftewel waarin de bron inhoudelijk ‘ter zake’ is: zo is een wetenschappelijk rapport over files zeer relevant voor een profielwerkstuk over het oplossen van de fileproblematiek, de dagelijkse filemeldingen van de ANWB zijn dat nauwelijks tot niet.
 2. *Betrouwbaarheid*: de mate waarin de geloofwaardigheid en deskundigheid van een bron overlapt met het kennispeil dat lezers idealiter voor hun leesdoel nastreven: zo is een zeer persoonlijk onderbouwd betoog van een scholier over de fileproblematiek niet betrouwbaar als bron voor een profielwerkstuk, maar wel bruikbaar voor onderzoek naar scholierenperspectieven hierop.
- Aan de hand van de criteria relevantie en betrouwbaarheid kun je gradaties in bruikbaarheid aanbrengen. McCrudden werkt dit uit in vier kwadranten: van nauwelijks bruikbaar (linksonder in de figuur hieronder) tot zeer bruikbaar (rechtsboven).



Model van bruikbaarheid, uitgesplitst op relevantie en betrouwbaarheid (McCrudden, 2018)

Welke tekstkenmerken bevorderen nu de betrouwbaarheid van een tekst? Er zijn enerzijds ‘tekstexterne’ indicatoren (die over de bron of vorm van de tekst gaan) en anderzijds ‘tekstinterne’ indicatoren (die over de inhoud van de bron gaan). In de tabel hieronder geef ik een overzicht, deels gebaseerd op Anmarkrud et al. (2014) en Van Moort et al. (2025). Voor de goede orde: dit zijn indicatoren, geen spijkerharde kenmerken. Neem ‘correctheid taalgebruik’: wetenschappers zullen in een tekst heus weleens een verdwaalde spelfout maken, maar je hebt alle recht te twijfelen aan hun betrouwbaarheid als de spel- en grammaticafouten in bijna elke zin van hun tekst over elkaar heen buitelen.

Didactiek van bruikbaarheid

Hoe leer je leerlingen in de les leesbegrip nadenken over bruikbaarheid? Ik onderscheid drie ontwerpprincipes voor de docent die met deze lesstof aan de gang

wil. De eerste stap: formuleer vooraf een realistisch, betekenisvol leesdoel, waaraan een helder kennispeil voor leerlingen is verbonden. Zo’n leesdoel is nodig, omdat betrouwbaarheid en relevantie grotendeels afhangen van doel en gebruikscontext; inbedding in andere vakinhoud (presentatie, werkstuk et cetera) ligt dan voor de hand. De tweede stap: kies uitdagende bronnen. Dit kun je doen door een set bronnen over één onderwerp te gebruiken, met een sterke variatie in bruikbaarheid, of door één enkele bron te kiezen die een verdiepende discussie over bruikbaarheid uitlokt. De derde stap: ontwikkel daarbij verwerkingsopdrachten die aanzetten tot toepassing, analyse en evaluatie.

Wat betekent dit concreet? Stel, je leerlingen gaan een debat houden over onderwerp X (anders gezegd: er is een leesdoel en gebruikscontext). Daarbij selecteer je vier mogelijk bruikbare teksten, sterk wisselend in betrouwbaarheid en relevantie. Bied deze teksten dan in

indicatoren vanuit de bron of vorm	indicatoren vanuit de tekstinhoud
informatie over de auteur: • expert of non-expert? • neutraal of partijdig?	stijl: • accuraat taalgebruik? • objectief taalgebruik? • correctheid taalgebruik?
informatie over de vindplaats: • laagdrempelig of gespecialiseerd medium? • neutraal of partijdig?	expertise: • kennis van het onderwerp? • correct gebruik vakjargon?
vorm van de tekst: • genre tekst? • ouderdom tekst?	wijze van redeneren of argumenteren: • controleerbaar? • aanvaardbaar?*
context rondom de tekst: • aanleiding van ontstaan? • beoogd publiek van tekst?	communicatief doel: • opiniëren of informeren?

Indicatoren voor betrouwbaarheid

Het creëren van een eigen product is de ideale verwerkingsopdracht nadat informatie is begrepen, toegepast, geanalyseerd en geëvalueerd

eerste instantie aan zónder bronvermelding. Laat leerlingen vervolgens in groepjes de vier teksten rangschikken, eerst op betrouwbaarheid, en dan op relevantie. Laat ze vervolgens de criteria achter hun rangorde uitleggen, en stel ze de vraag: hoe herken je die criteria in deze teksten? De resultaten per groepje kunnen dan de basis vormen voor een goed klassengesprek over bruikbaarheid van informatie. Je kunt als docent deze gezamenlijke reflectie nog verdiepen door vervolgens weer de bronvermelding van de vier teksten bekend te maken, en gezamenlijk te bespreken welke impact deze nieuwe kennis heeft op de rangorde van de vier teksten van de leerlingen.

Hetzelfde resultaat kun je bereiken door één tekst te kiezen waarvan de bruikbaarheid binnen de gebruikscontext ingewikkeld is. Zo gebruikte ik in eigen onderzoek onder vwo 4-leerlingen (Rooijackers, 2023) een interview met hoogleraar Wilmar Schaufeli. Hierin relateert deze expert op het gebied van burn-out de gedachte dat burn-out in Nederland een ware plaag is. We confronteerden leerlingen voorafgaand aan het lezen van de tekst met een scenario: stel, je schrijft een betoog over de stelling ‘Burn-out is geen groot probleem voor de Nederlandse maatschappij’. En we vroegen ze: is dit interview met Schaufeli dan bruikbaar voor deze schrijfoopdracht? Het overgrote deel van de leerlingen antwoordde: ja! En zeker, het interview is *betrouwbaar* omdat er een gezaghebbende expert aan het woord is. Maar, vroegen we leerlingen vervolgens, is deze bron wel *relevant*? Schaufeli relateert slechts de gedachte dat burn-out een plaag is, niet het feit dat burn-out een groot maatschappelijk probleem is. Sterker nog, zo lieten we leerlingen zien, Schaufeli is auteur van een aantal alarmerende rapporten over de maatschappelijke gevolgen van burn-out. Is deze tekst dus bruikbaar voor de betoogopdracht? Nee, in strikte zin niet. Je doet Schaufeli onrecht door hem als bron te gebruiken bij dit betoog.

Het is goed om leerlingen op deze manier naar teksten te laten kijken. Leerlingen leren erdoor met meer precisie na te denken over de waarde van informatie en kunnen strengere selectiecriteria ontwikkelen bij het verzamelen van informatie.

Creëren

Vinden leerlingen dit eenvoudige leestaken? Nee. Maar het moet ook gezegd dat ze er in hun schoolcarrière vaak maar beperkte ervaring mee hebben kunnen opbouwen.

En dat is jammer, want het inbouwen van de begripsslagen toepassen, *analyseren* en *evalueren* in de leesles biedt rijke leestaken voor leerlingen – leestaken die de deur openen voor een goed onderbouwd *creëren*. En daarmee belanden we bij de laatste begripsslag in Blooms taxonomie.

Over creëren zal ik kort zijn: hier verlaten we immers het domein van tekstbegrip en betreden we het domein van schrijf- en spreekvaardigheid. Het creëren van een eigen product is de ideale verwerkingsopdracht nadat informatie is begrepen, toegepast, geanalyseerd en geëvalueerd. Cruciaal is nu dat leerlingen de bruikbare informatie op een gedegen, zelfstandige wijze verwerken, bijvoorbeeld in een eigen tekst. Gebruiken leerlingen in hun tekst daadwerkelijk de gedachtegang uit de bronnen? Gebruiken ze daarbij alle bruikbare bronnen, en niet vooral één bruikbare bron, zoals sommige handige schrijvers doen (Stahl et al., 1996)? En formuleren ze, voortbouwend op de bronnen, ook een eigen gedachtegang? Pas als dit laatste bereikt is, handelt een leerling vanuit diep begrip van een onderwerp. Pas dan teren leerlingen niet langer op de wijsheid van anderen, ze bouwen erop voort.

Conclusie

In dit tweeluik stond ik stil bij een model voor diep begrip, gebaseerd op Blooms taxonomie, waarbij vanuit *situatiemodelbegrip* (laag 2) diepere verwerking van tekstinhouden ontstond door *toepassing* (laag 3), *analyse* (laag 4) en *evaluatie* (laag 5). Dat situatiemodelbegrip is noodzakelijk om van diep begrip te spreken. Immers, niet elke toepassings-, analyse- of evaluatievraag is automatisch een vraag naar diep begrip.

Ik besprak het al in deel 1: om diep begrip op te bouwen, moeten leerlingen wel bereid zijn teksten vol aandacht en toewijding te lezen en herlezen, en de vraag is hoe je ze daartoe kunt verleiden. Als je leerlingen eindelijk lijstjes vragen bij een tekst laat beantwoorden,

krijg je dat niet voor elkaar: daarmee oefen je vooral de vaardigheid ‘goed antwoord geven op een vraag over de tekst’, en daarvoor hoeft je de tekst niet per se diep te begrijpen (Rooijackers, 2023). Uiteindelijk vraagt dit om een pedagogisch-didactische benadering zoals die voor het stijl- en formuleeronderwijs is ontworpen door Steenbakkers (2023): een pedagogiek van verwondering, van vertraging en van kwetsbaarheid. Daarbij moet je als docent durven afstappen van de gedachte dat een vraag over een tekst maar één antwoord kent: je neemt ieders inbreng serieus – zolang die maar op de tekst is gebaseerd –, bevordert de klassikale reflectie op de kwaliteit van een tekst en leert jongeren aandachtig te luisteren naar de stem van de ander zoals verwoord in een tekst. En ja, dat vraagt veel handig pedagogisch en inhoudelijk manoeuvreren van een docent, maar het doel is de moeite waard.

Want dat diep begrip in het 21e-eeuwse klaslokaal zeer relevant is, staat in mijn ogen buiten kijf. Niet voor niets heeft diep begrip zijn weg gevonden naar de nieuwe concept-kerndoelen en -eindtermen voor de talen. Leerlingen worden vandaag de dag, meer dan vijftig jaar geleden, overspoeld door een tsunami aan informatie van zeer wisselende kwaliteit. Het is de taak van taaldocenten om niet alleen leerlingen teksten te laten begrijpen, maar ook leerlingen te helpen reflectief en kritisch met de informatiestortvloed om te gaan, zodat ze een zelfstandige visie op de wereld en maatschappij kunnen ontwikkelen. We moeten leerlingen, om Martha Nussbaum te citeren, opvoeden tot burgers

who can take charge of their own reasoning, who can see the different and foreign (...) as an invitation to explore and understand, expanding their own minds and their capacity for citizenship. (1997, p. 301)

Zeker, dat zijn grootse woorden – en de praktijk is weerbarstig. En ja, het is er met de komst van AI bepaald niet eenvoudiger op geworden. Maar om ons handelen in de klas een beetje door dit ideaal te laten leiden, dat kan geen kwaad, toch? ■

* De plaats van *aanvaardbaarheid* binnen het bruikbaarheidsmodel verdient toelichting. Bij traditionele argumentatieanalyse is argumentatie aanvaardbaar als argumenten onder meer relevant zijn en van een betrouwbare bron afkomstig zijn (cf. CvTE, 2023). Binnen het bruikbaarheidsmodel is een bron echter bruikbaar als deze *relevant* en *betrouwbaar* is, en voor het bepalen van de laatste, betrouwbaarheid, is argumentatieve aanvaardbaarheid slechts een van de vele indicatoren. Binnen het bruikbaarheidsmodel kantelt dus de hiërarchie die argumentatieanalyse aanbrengt tussen de termen *aanvaardbaarheid*, *relevantie* en *betrouwbaarheid*.

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

Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences*, 30, 64–76.

College voor Toetsen en Examens. (2023, juli). *Nederlands (3F) havo: Syllabus centraal examen 2025* (Versie 2).

Eemeren, F. van, & Snoeck Henkemans, A. (2021). *Argumentatie: Inleiding in het analyseren, beoordelen en houden van betogen* (6e ed.). Noordhoff.

Evers-Vermeul, J., Heesters, K., Schuurs, U., & Rooijackers, P. (2022). *Opbrengsten van het project ‘Uitbreiding van vraagtypen voor het leessaarigheidsexamen Nederlands havo en vwo’*. CvTE; Cito.

Koek, M. (2018). Frustratie is goed: Kritisch denken in de literatuurles. In J. Bloemert, K. de Gloppe, W. Lowie, C. Ravesloot, K. van Veen, & J. Graus (Red.), *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk* (p. 6–9). Vereniging van Leraren in Levende Talen.

McCrudden, M. (2018). Text relevance and multiple-source use. In J. Braasch, I. Bråten, & M. McCrudden (Red.), *Handbook of multiple source use* (p. 168–183). Routledge.

Moort, M. van, Bruïne, A. de, & Broek, P. van den. (2025). Reading comprehension in an online world: Challenges, opportunities, and implications for education. *The Reading Teacher*, 79(1), Artikel e70006.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.

OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. PISA; OECD. doi.org/10.1787/b25efab8-en

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

Rooijackers, P. (2025). Op de wijsheid van anderen leren bouwen: Of wat is diep begrip? (Deel 1). *Levende Talen Magazine*, 112(8), 18–23.

Stahl, S., Hynd, C., Britton, B., McNish, M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly*, 31(4), 430–456.

Steenbakkers, J. (2023). *Speelse toewijding: Een pedagogisch-didactisch onderzoek naar schrijfstijl- en formuleeronderwijs in klas 3 en 4 havo/vwo* [Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen]. University of Groningen Research Portal. https://doi.org/10.33612/diss.609882233