

---

## Ronde 6

*Renate van Keulen (a) & Nadie Janssen (b)*

*(a) Radboud Universiteit, Nijmegen*

*(b) Tilburg University*

*Contact: [renate.vankeulen@ru.nl](mailto:renate.vankeulen@ru.nl)*

*[n.m.h.janssen@tilburguniversity.edu](mailto:n.m.h.janssen@tilburguniversity.edu)*

### **Diep lezen met de juiste ‘bril’. Een leesvaardigheidsdidactiek die bewuste geletterdheid bevordert**

#### **1. Inleiding**

Het leesonderwijs in het voortgezet onderwijs kent een vrij strikte scheiding tussen zakelijk en literair lezen. Vanuit het idee dat deze vormen van lezen verschillende doelen hebben en andere vaardigheden vereisen, worden ze over het algemeen apart van elkaar behandeld en getoetst. In de praktijk hebben we echter te maken met een breed scala aan teksten, waarbij ook sprake is van tussenvormen, zoals columns of non-fictie. Bovendien zijn zakelijke teksten niet per definitie eenduidig en kunnen ze, net als literaire teksten, het interpretatievermogen van de lezer aanspreken (Bax e.a. 2025). Literaire teksten kunnen op hun beurt ook met een meer analytische strategie benaderd worden om begrip en reflectie te bevorderen. Door in het leesonderwijs zakelijk en literair lezen meer te integreren, kunnen we leerlingen leren om op een genuanceerde manier naar teksten te kijken en de juiste ‘bril’ op te zetten bij het begrijpen, analyseren en interpreteren van diverse tekstsoorten en genres.

Een geïntegreerde aanpak voor het leesonderwijs sluit aan bij de voorgestelde curriculumvernieuwing in Nederland, waarin gestreefd wordt naar meer domeinintegratie binnen het schoolvak Nederlands, en expliciet gepleit wordt voor het combineren van zakelijke en literaire teksten binnen het leesonderwijs. Ook zagen we in de Centraal Schriftelijke Eindexamens in Nederland de afgelopen jaren al een grotere verscheiden-

heid aan teksten, waarbij zakelijke en literaire teksten in hetzelfde examen werden aangeboden. Ondanks de toenemende voorkeur voor integratie van zakelijke en literaire teksten in het leesonderwijs, bestaat er nog weinig (internationaal) onderzoek naar de didactische mogelijkheden en effecten van deze integratie. Om hier meer inzicht in te krijgen en ontwerpelementen te bepalen voor een ‘brillendidactiek’, hebben we een eerste didactische toepassing ontwikkeld en onderzocht in een vwo-3-klas. In onze bijdrage voor HSN presenteren we deze toepassing en de onderzoeksresultaten, en bespreken we welke ontwerpelementen volgens ons nodig zijn voor een didactiek die leerlingen leert om verschillende ‘brillen’ in te zetten bij het lezen van uiteenlopende teksten.

## 2. Bewust verschillende leeshoudingen aannemen

In het leesonderwijs streven we naar diep tekstbegrip. Leerlingen moeten zakelijke en literaire teksten niet alleen kunnen begrijpen, maar moeten ook in staat zijn om de inhoud te analyseren, kritisch te evalueren en te verbinden met andere ideeën of perspectieven, om op basis daarvan tot inzichten te komen (Wolf & Barzillai 2009). Daarbij is het van belang dat leerlingen oog hebben voor de verschillende genres en tekstsoorten, zakelijk of literair, en dat ze hun leeshouding daar op aanpassen. Leerlingen dienen als het ware de juiste ‘bril’ op te zetten om een tekst op waarde te schatten en van betekenis te voorzien. Zo moeten ze een literaire tekst met andere verwachtingen lezen dan een zakelijke beschouwing en moeten ze, indien nodig, van bril wisselen als de toon van de tekst dit vereist. Met name bij teksten die zowel zakelijke als literaire elementen bevatten, zoals columns of essays, is het van belang dat leerlingen zich van zowel een literaire als een zakelijke leeshouding kunnen bedienen.

Uit eerder onderzoek weten we dat ervaren lezers in staat zijn om beide leeshoudingen aan te nemen en daar bewust onderscheid in kunnen maken (Zwaan 1994; 1996). Lezers die verwachten een literaire tekst te lezen, onthouden meer details en lezen langzamer in vergelijking met lezers die verwachten een zakelijke tekst te lezen (Zwaan 1994). De zakelijke lezer is vooral bezig een logisch geheel te vormen en een samenhangende mentale representatie van de tekst (Zwaan 1996). De literaire lezer, daarentegen, is minder bezig met het logische geheel, en heeft meer oog voor de esthetische vorm (D’hoker 2022) en de details in een tekst (Zwaan 1994), omdat deze wellicht van belang kunnen zijn bij de interpretatie van de tekst. Ervaren lezers kunnen dus onderscheid maken tussen een zakelijke en literaire leeshouding bij het lezen van verschillende teksten. Voor leerlingen die minder ervaren zijn, geldt dat zij zich hierin (verder) moeten ontwikkelen. In ons onderzoek verkenden we waar de deelnemende leerlingen op dit gebied staan, welke vaardigheden zij nog moeten ontwikkelen en welke didactische interventies daarvoor geschikt zijn.

### 3. Redeneren met zakelijk en literaire teksten in de praktijk

De didactiek die wij voor ons onderzoek gebruikten, is gebaseerd op de redeneerdidactiek die Van Keulen (2024) ontwikkelde tijdens haar promotieonderzoek naar literatuurhistorisch redeneren in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Deze redeneerdidactiek biedt handvatten om diep begrip van zowel literaire als zakelijke teksten te bevorderen en om leerlingen te ondersteunen bij het kiezen van de juiste benadering van de tekst. Het startpunt van de didactiek is een centrale vraag die de leerlingen eerst moeten beantwoorden op basis van hun eigen kennis en ideeën over het onderwerp. Vervolgens lezen ze diverse bronnen die betrekking hebben op het onderwerp van de vraag. Na iedere bron krijgen de leerlingen de opdracht om te formuleren hoe zij de tekst interpreteren en welke technieken de auteur gebruikt. Vervolgens moeten zij, op basis van deze bevindingen, hun eerdere antwoord op de centrale vraag aanvullen, aanpassen of verscherpen.

In ons onderzoek hebben we de didactiek vijf keer toegepast in een vwo-3-klas. In iedere opdracht hebben de leerlingen geredeneerd met zowel zakelijke als literaire bronnen. Eén van de opdrachten draaide bijvoorbeeld om de vraag of jongeren een fijnere jeugd zouden hebben zonder smartphone. De leerlingen beantwoordden deze vraag eerst op basis van hun eigen kennis en ideeën. Daarna lazen en analyseerden ze een artikel uit *De Volkskrant* over de beweging ‘Smartphonevrij Opgroeien’, waarin initiatiefneemster Thekla Reuten, op basis van onderzoeksgegevens, pleit voor beperking van smartphonegebruik. De tweede bron was een artikel uit het *Dagblad van het Noorden* over een onderzoek dat laat zien hoe Generatie Z steeds vaker bewust kiest voor minder schermtijd. De derde bron was een fragment uit het boek *Volg me* van Sophie Jansen, waarin een van de hoofdpersonen te maken krijgt met zowel spannende en interessante als met meer problematische aspecten van sociale media.

Een analyse van het redeneren van de leerlingen in de vijf opdrachten laat zien dat vrijwel alle leerlingen in staat waren om de inhoudelijke verschillen tussen de aangeboden teksten te herkennen en de gebruikte technieken te beschrijven. Opvallend is dat de meeste leerlingen vervolgens in hun redenering geen onderscheid maakten in de manier waarop ze deze teksten inzetten. Bij de zakelijke teksten werd de informatie veelal gebruikt als feit om de eigen ideeën of mening te staven. Dit gebeurde ook bij subjectievere teksten, zoals beschouwingen of columns: de leerlingen zetten visies in als feitelijke informatie. Ook de literaire teksten werden veelvuldig ingezet als ‘bewijs’ of ondersteuning van de eigen redenering (“*Dit laat zien dat mijn vorige antwoord klopt*”). Op enkele leerlingen na, laat de onderzochte groep in de redeneringen niet het inzicht zien dat teksten vanuit een bepaald perspectief zijn geschreven of een bepaald perspectief representeren. Een kritische reflectie, met andere woorden, ontbreekt.

Op basis van deze eerste bevindingen stellen we voor om in de ‘brillendidactiek’ – ongeacht de tekstsoort – sterk de aandacht te leggen op de vorm van de teksten en op de manier waarop het verhaal tot stand is gekomen. Dit is een aanpak die we nu vooral zien bij het literatuuronderwijs. Leerlingen moeten onder andere nadenken over het woordgebruik en de verteltechniek, en leren dat teksten altijd een construct zijn, ongeacht hun zakelijke of literaire aard. Daarnaast voegen we redeneerstappen toe die uitnodigen om inzichten over de vorm van de tekst in te zetten bij een kritische reflectie. Op die manier krijgen leerlingen bagage om de juiste bril op te zetten bij het lezen en interpreteren van de teksten.

## Referenties

- Bax, S., E. Peeters & N. Janssen (2025). “Naar geïntegreerd leesonderwijs met Kintsch en Jakobson”. [Ingediend ter publicatie].
- D’hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur: Hoe vaardige lezers vormen*. Tiel: Lannoo.
- Keulen, R. van (2024). *Spelen met de waarheid. Literatuurhistorisch redeneren met een digitale game over De donkere kamer van Damokles*. Tilburg: Tilburg University. [Dissertatie].
- Wolf, M. & M. Barzillai (2009). “The importance of deep reading”. In: *Educational Leadership, Literary 2.0*, 66 (6), p. 32-37.
- Zwaan, R. (1994). “Effect of genre expectations on text comprehension”. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20 (4), p. 920-933.
- Zwaan, R. (1996). ‘Toward a Model of Literary Comprehension’. In: B. Britton & A. Graesser (eds.). *Models of Understanding Text*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 241-255.