

Onderzoekend lezen: geïntegreerd leesonderwijs en de rol van de leerling als betekenisgever

Yra van Dijk en Els Stronks

Abstract

Current Dutch reading education does not suffice for deep understanding of texts. This problem calls for a solution that (re)combines literary education and reading comprehension –the two pillars on which Dutch reading education is built. The goal is to introduce a way of reading that requires a different set of skills from students as active ‘meaning makers’, thus putting interpretation back on the map. In this article, we first discuss how the current linkage between reading enjoyment, reading promotion, and literature education sends students the misleading message that reading literature would produce (primarily) reading enjoyment. We argue that this linkage ensures that reading motivation problems related to comprehension of non-literary texts – as reported by students and their teachers – remain underexposed and virtually unaddressed. We then propose a repositioning of both forms of reading instruction that makes reading comprehension more ‘comprehensible’, that is, resulting in a deeper understanding of texts and positioning students in the more motivating role of meaning maker. This can be achieved with a didactic approach that approaches texts (literary as well as non-literary) as sources of – and for – linguistic and philosophical reflections, for example on one’s self, on the Other, or on the Netherlands and the world. Finally, as reading motivation is augmented when texts are read that relate to a specific context, we suggest focusing on ‘Dutch discourses’ as a productive context for the Dutch class at secondary schools. We provide examples of how such an ‘inquisitive reading’ could be didacticized and set a research agenda that could further explore this direction.

Keywords: reading comprehension, literary education, inquisitive reading

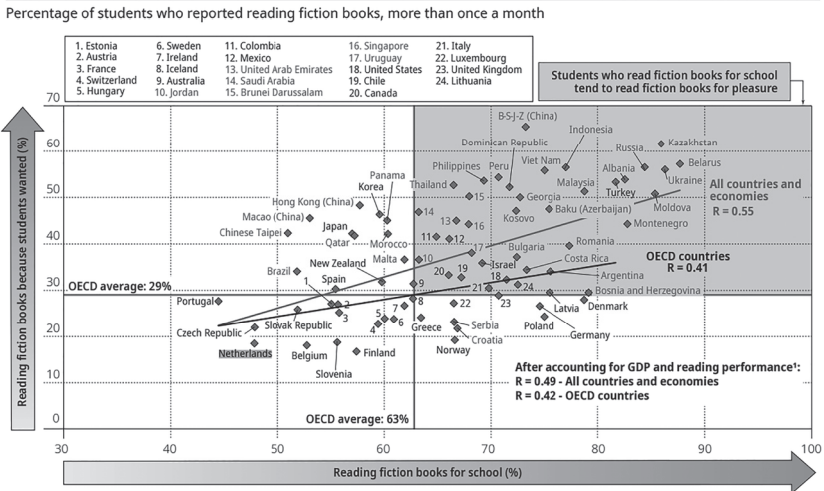
1. Inleiding: probleemschets

Zoals al werd uiteengezet in de inleiding op dit themanummer, is een groot deel van de Nederlandse scholieren niet in staat tot diepe lezing van teksten en is er onder deze groep een gebrek aan motivatie om lang te lezen. Die twee gegevens worden in het huidige debat over oplossingen rond leesbevordering vaak met elkaar in verband gebracht. In dit artikel inspecteren we die huidige verbanden, komen we tot een alternatieve analyse, en stellen we in het verlengde daarvan een alternatieve oplossing voor. Daarbij moet op voorhand gezegd worden dat een deel van de oplossing geen academische, maar een – urgente – beleidskwestie betreft rond het hele schoolvak Nederlands: het aantal lessen voor het schoolvak Nederlands, dat op sommige scholen terugloopt.

We kijken voor de oplossing dus nadrukkelijk naar het onderwijs. Zeventiende-eeuws Nederland liep in Europa ooit voorop als het ging om boekproductie en -consumptie, en werd onlangs met enige overdrijving ‘boekhandel van de wereld’ genoemd.¹ Nu verkeert het land in de achterhoede. Zoals de voorsprong ten opzichte van andere Europese landen in de Republiek ook aan onderwijs te danken was, kan onderwijs nu evengoed het verschil maken.² Tegenwoordig worden er terecht campagnes gericht op voorlezende ouders en grootouders, zie bijvoorbeeld De VoorleesExpress.³ Maar hoewel zulke leesbevordering buiten school gewenst en nodig was en is, ligt de taak om leerlingen zonder onderscheid naar hun sociale achtergrond geletterd te maken, op school.⁴ Uit het recentste PISA-onderzoek uit 2021 blijkt immers een correlatie (wat nog geen oorzakelijk verband is) tussen de school- en de thuissituatie: wie weinig fictie op school leest, leest ook weinig in de vrije tijd.⁵ In onderstaande grafiek staat Nederland in het ‘below average’ kwadrant (leerlingen lezen weinig fictie op school en in de vrije tijd) en hebben ook een lage ‘reading performance’.

In dit artikel stellen we onder de noemer ‘onderzoekend lezen’ – een noemer die we al eerder introduceerden bij de lancering van het onderwijsplatform LitLab.nl – een herinrichting van het bestaande leesonderwijs voor.⁶ Die oplossing heeft als kern: de integratie van begrijpend lezen en (jeugd)literatuuronderwijs. We ontrafelen eerst hoe geletterdheid en leesbevordering in het Nederlandse onderwijs aan elkaar gekoppeld zijn: hoe die koppeling vooral in het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs effect moet sorteren – en hoe weinig kansrijk die koppeling is. Dan introduceren we onderzoekend lezen als oplossing die specifiek diep lezen verbetert en schetsen we een didactiek, gedifferentieerd naar niveau, waarmee teksten voor leerlingen tussen 10-18 jaar succesvol ingezet kunnen worden voor

Figure 6.4 **System-level relationship between reading fiction for school and reading fiction for pleasure**



Figuur 1: Relaties tussen fictie lezen op school en fictie lezen in de vrije tijd (OECD [2021]).

vormen van ‘onderzoekend lezen’. Dat is lezen waarbij de lezer de actieve en motiverende rol van betekenisgever krijgt. We eindigen dit artikel met een eveneens schetsmatig voorstel voor een onderzoeksagenda voor deze nieuwe vorm van geïntegreerd leesonderwijs.

2. De situatie nu: de koppeling van leesbevordering en leesonderwijs

Literatuuronderwijs

Om aan leesbevordering te doen, wordt in de Nederlandse beleids- en onderwijspraktijk rond literatuuronderwijs met name in de onderbouw ingezet op het verhogen van ‘leesplezier’.⁷ Dit doel is in het Nederlandse voortgezet onderwijs gedidactiseerd middels de concepten ‘herkendend lezen’ en ‘belevend lezen’. De SLO, de stichting die de wettelijke kaders voor het onderwijs ontwikkelt, schrijft over die concepten in de *Handreiking schoolexamen Nederlands vmbo* uit 2012:

Belevend lezen is een manier van lezen die past bij de ontwikkelingsfase waarin de leeshouding en literatuuropvatting van de leerling vooral gekenmerkt wordt door een behoefte aan spanning ofwel actie en drama

ofwel emotie (Witte, 2008). Herkendend lezen hoort bij de ontwikkelingsfase waarin literatuur bijdraagt aan de interesse in herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties. De personages en situaties waarin zij terecht komen zijn in deze fase voor de lezers herkenbaar.⁸

‘Witte, 2008’ verwijst in deze handreiking naar het invloedrijke proefschrift *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs* uit 2008. Hoewel Theo Witte in dit proefschrift een methode ontwikkelde met het oog op havo en vwo, wordt die inmiddels ook voor het vmbo gebruikt. We kunnen dus stellen dat zijn methode en de concepten ‘belevend’ en ‘herkendend’ lezen voor alle leerlingen in Nederland ingezet worden. Ze resoneren ook in de kerndoelen die SLO in 2016 voor de onderbouw voortgezet onderwijs voor het schoolvak Nederlands formuleerde. Eén van de tien kerndoelen is dat de leerling leert ‘verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden’.⁹

Bij die methode en het concept ‘belevend lezen’ hoort het idee dat ‘literatuur’ in de onderbouw nog niet aan de orde is: passend in die fase zijn teksten vol spanning, actie en emotie. De methoden uit de onderbouw spreken dan ook grotendeels van ‘fictie’ en niet van ‘literatuur’.¹⁰ We wijzen er hierop dat in het Referentiekader Taal, door deskundigen in 2009 opgesteld onder leiding van SLO met de bevindingen van commissie-Meijerink als vertrekpunt en sinds 2010 de wettelijke norm, dat wel doet. De term ‘literatuur’ valt in alle referentieniveaus (van 1F tot 4F).¹¹ Voor deze vorm van leesonderwijs zijn in de afgelopen decennia steeds minder onderwijsuren beschikbaar gekomen. Deze onderwijstijd voor literatuur is de afgelopen twintig jaar van zo’n 35 naar 10 procent teruggelopen, berekenden Theo Witte, Erwin Mantingh en Marjolein van Herten in 2017.¹² Hetzelfde geldt voor het gewicht van literatuur in het eindexamen.

Het huidige literatuuronderwijs geeft leerlingen zo het signaal dat je literatuur en fictie vooral voor je plezier leest: dat literaire en fictionele teksten je grijpen, en je in werelden trekken die je met plezier en affect (spanning, emotie) wilt verkennen. In de handreiking schoolexamens Nederlands havo/vwo (2012) van SLO gaat het bij de inhoud van de fictionele of literaire teksten bij 1F en 2F om ‘spannende en dramatische gebeurtenissen’, bij 3F wordt gesproken over teksten die ‘vooral aan persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken [appelleren]’. Bij de beoordeling van het leesdossier in deze handreiking wordt ook het ‘leesplezier’ als uitgangspunt genomen.¹³

Leerlingen kunnen hierdoor denken dat literatuur geen andere doelen heeft. Bovendien: leesplezier is een allerminst vanzelfsprekende opbrengst

van literatuur of fictie lezen. De onderwijsgeschiedenis leert dat dit geen natuurlijke partners van elkaar zijn.¹⁴ Ook recent empirisch onderzoek wijst dat uit: leerlingen waarderen bijvoorbeeld canonieke teksten (literaire teksten waaraan grote culturele waarde wordt toegekend) relatief laag, terwijl ze thrillers relatief hoog waarderen.¹⁵ De moeilijkheidsgraad van literaire teksten staat gemakkelijke cognitieve maar ook affectieve verwerking in de weg.

Sinds de invoering van de Tweede Fase (1997-2000) zetten leraren veelal in op het lezen van teksten die de beleving danwel herkenning door de leerling mogelijk maakt.¹⁶ Dichter, romancier en docent Robert Anker maakte de omslag mee, en had er zo zijn gedachten over. In het artikel 'Over de nog altijd erbarmelijke wijze waarop op de meeste middelbare scholen de liefde tot de literatuur en het helder lezen wordt afgeleerd' schreef hij polemisch over de uitwassen waartoe dit leidde. Onder andere noemt hij verminderde aandacht voor analyse:

Uitwas drie: we begrijpen dat het analyseren van boeken moeilijk is en vooral demotiverend werkt, zo krijg je nooit leesplezier, en daar gaat het om, je moet leesplezier krijgen. Thema's, motieven, personale verteller, open plekken, spiegeling – brrr. Weet je wat? Je moet het nog wel een beetje doen, anders weten we niet waar we over praten maar vervolgens mag je lekker vertellen wat je allemaal van het boek vond. Lekker fijn je eigen mening geven.¹⁷

Anker polemiseert, maar de afgelopen decennia is nog niet gebleken dat die didactisering van herkenkend en belevend lezen leidt tot vermeerderd leesplezier – en dus tot leesbevordering.

Literatuur lezen is hard werken, op alle referentieniveaus, met (jeugd) literatuur of fictie die bij die niveaus past: de leerling moet namelijk zelf betekenis aan de teksten geven. Juist *daarom* doet literatuur haar werk, want literatuur laat veel ruimte voor betekenisgeving. Dit staat haaks op het accent dat in het literatuuronderwijs en ook in het vakdidactisch onderzoek op de persoonlijke leesbeleving wordt gelegd vanuit de veronderstelling dat met name het individuele empathisch vermogen door het lezen van literatuur *vanzelf* ontwikkeld en gestimuleerd wordt en vooral leesplezier oplevert.¹⁸

Letterkundige Saskia Pieterse legde in een artikel in *de Volkskrant* uit waarom die veronderstelling geen goede basis kan zijn voor literatuurdidactiek. Naar aanleiding van de ophef rond de keuze van een witte vertaler voor de poëzie van een dichter van kleur, stelde ze dat empathie niet per se gelijkheid betekent en zeker niet bewerkstelligt.¹⁹ Pieterse wijst erop dat

de letterkunde ervan uitgaat dat literatuur een middel is waarmee talige en sociale constructen gevormd, verkend en bekritiseerd worden. Dat levert een andere, meer verdiepende blik op wat literatuur voor de individuele lezer en voor de maatschappij betekent – en staat daarmee ver af van de concepten ‘herkennend lezen’ en ‘belevend lezen’ die nu in het literatuuronderwijs te belangrijk worden gemaakt. Deze in principe waardevolle niveaus van literaire competentie zoals Witte die ontwikkelde, leiden er te vaak toe dat in het literatuuronderwijs te weinig teksten aan worden geboden die diverse, uitdagende of confronterende discoursen en wereldbeelden uitdragen. Integendeel: voor de onderbouw zijn er zelfs gesubsidieerde programma’s waarin zeer eenvoudig geschreven en sterk rolbevestigende fictie wordt gepromoot.²⁰

Maar er is ook een tegenbeweging. Voor de herinrichting van het literatuuronderwijs circuleren al enige jaren ideeën en methoden die niet (langer) ‘leesplezier’ als opbrengst van het lezen van literatuur centraal stellen. Zie bijvoorbeeld de activiteiten van het Meesterschapsteam Nederlands en de docentontwikkelteams, de Masterlanguage-cursussen over Letterkunde in de klas, zoals ‘Literatuur en burgerschap’, het Veni-onderzoek van Jeroen Dera, het Dudoc-alfa PhD-onderzoek van Gepco de Jong naar literatuur en kritisch denken, het NWO PhD-onderzoek van Oeds van Middelkoop naar historische literatuur en burgerschap, en onderwijsplatforms als LitLab.nl en Schrijfakademie.nl.

Begrijpend lezen

Begrijpend lezen (vroeger wel: ‘tekstverklaring’) wordt al sinds jaar en dag centraal getoetst in alle schooltypen. Klaarblijkelijk vindt men het een belangrijke vaardigheid, maar zoals gezegd heeft de training ervan vooralsnog geen positief effect op diep leesbegrip. Aan dit leesonderwijs wordt ook veel lestijd besteed (wat niet wil zeggen dat er in die lestijd ook daadwerkelijk veel gelezen wordt).²¹ De aandacht gaat daarbij veelal uit naar argumentatieve vaardigheden en naar leesstrategieën bij met name betogende en beschouwende teksten. Het onderzoek naar de PISA-resultaten uit 2021 liet zien dat Nederlandse leerlingen op dit punt bovengemiddeld scoren:

Furthermore, when comparing students with similar socio-economic status, those who have better knowledge of effective reading strategies are more likely to be proficient readers. Knowledge of effective reading strategies is an effective mediator in the association between socio-economic status, gender, and reading performance.²²

Maar in datzelfde PISA-onderzoek geeft een vijfde van de Nederlandse leerlingen aan ‘that their teacher never or hardly ever encourages students to express their opinion about a text’.²³ Dat is de kern van de huidige kritiek op het begrijpend leesonderwijs: het laat leerlingen te weinig met de inhoud van teksten doen. Die teksten worden wel op argumentatie en verbanden bekeken, maar met de inhoud hoeft de leerling verder niets: geen verwerking, geen stellingname, geen interpretatie.

De manier waarop begrijpend lezen getoetst en dus gedoceerd wordt, roept al jaren veel weerstand op. Vorig jaar verscheen er niet voor het eerst in een landelijke krant een oproep van een leerling om met deze vorm van begrijpend lezen te stoppen.²⁴ Die landelijke krant was dit keer *Trouw*; eerder had de redactie van die krant in een hoofdredactioneel commentaar al laten weten achter de analyse te staan die Arjen Lubach op 27 september 2020 in *Zondag met Lubach* maakte: ‘Begrijpend lezen drijft kinderen in de armen van Netflix, Instagram en hun telefoon.’²⁵ We kunnen op die discussie hier niet verder ingaan, maar constateren wel een schreefgroei. Terwijl literatuuronderwijs vooral leesplezier zou moeten opleveren, komen de grootste problemen met leesplezier mogelijk voort uit het als frustrerend ervaren begrijpend leesonderwijs; en terwijl bij literatuuronderwijs de lezersreactie centraal staat, wordt die bij begrijpend lezen juist helemaal niet gevraagd. Waar bij begrijpend lezen analyseren belangrijk is, is dat bij literatuuronderwijs te weinig het geval. De twee vormen van leesonderwijs werken zo op zijn minst naast, zo niet zelfs tegen elkaar, als je het vanuit het perspectief van de leerling bekijkt. Wat in de ene vorm van leesonderwijs aan vaardigheid wordt opgedaan, levert in de andere niets op, en vice versa.

Ook de onvrede over begrijpend lezen leidde al tot tegenbewegingen. Op twee manieren wordt er door docenten, opleiders en organisaties naar verbetering gestreefd. In de eerste plaats door andere, rijkere teksten met de leerlingen te lezen. Wat onder rijke teksten voor het voortgezet onderwijs precies verstaan wordt, moet zich nog uitkristalliseren. De discussie hierover ontstond ooit in het primair onderwijs omdat men zich zorgen maakte over tekstarme schoolmethoden.²⁶ Voor dat veld is er inmiddels al een definitie: ‘Het zijn authentieke teksten, literair of zakelijk, met een uitdagende inhoud en rijke vorm. Ze maken nieuwsgierig, stimuleren de motivatie om verder te lezen, te kijken of te luisteren en bevorderen de ontwikkeling van kennis van de wereld en diep begrip.’²⁷ Verder stelt SLO:

Rijke zakelijke teksten zijn inhoudelijk samenhangend en hebben een heldere tekststructuur met gevarieerde zinsstructuren, samengestelde zinnen en verwijfs- en verbindingswoorden.

Rijke literaire teksten (fictie, non-fictie en poëzie) bevatten wisselingen in vertelperspectief en chronologie. Er is sprake van gelaagdheid, verschillende stijlen en verhaallijnen, variatie in taalregisters en afwisseling in beschrijving en dialoog.²⁸

In deze definitie wordt een – wat arbitrair, want delen de twee soorten teksten niet veel van de genoemde kenmerken? – onderscheid gemaakt tussen zakelijke teksten en literaire teksten. Voor het voortgezet onderwijs is een dergelijke definitie er nog niet, en gaan de ideeën nog verschillende kanten op. Het Levende Talen-project ‘Na Pisa de lente’ onderzoekt nieuwe wegen voor onderwijs in begrijpend lezen en stelt bijvoorbeeld voor om rijkere teksten uit de andere schoolvakken te gebruiken.²⁹

In de tweede plaats zijn er vanuit de SLO voorstellen geformuleerd voor een nieuwe didactiek. Recent schreven Patrick Rooijackers, Gerdinke van Silfhout en Hubert van den Bergh daarover twee artikelen waarin enkele concrete voorbeelden daarvan gegeven worden:

Wat kun je in de les doen? Gebruik allereerst een veelheid aan leestaken en gebruik daarbij, zeker in de bovenbouw, vaak meerdere documenten over één onderwerp. Laat leerlingen niet alleen de inhoud en argumentatieve aanvaardbaarheid van één tekst bespreken maar ook diepgaand de inhoud en kwaliteit van bronnen vergelijken en evalueren. Laat ze nadenken over de criteria die ze daarbij gebruiken. En laat ze vervolgens samen de informatie uit meerdere documenten logisch en coherent ordenen, integreren. Je traint ermee vaardigheden die in een wereld vol multiperspectiviteit en *fake news* gedurig aan belang winnen. Neem een aantal bijdragen rond een prikkelend actueel onderwerp op een internetforum en laat leerlingen samen nadenken over vragen als: wie van de auteurs in de bijdragen heeft gezag, wie zegt (ir)relevante zaken, hoe worden hun beweringen onderbouwd, wat doen deze beweringen met mijn eigen mening hierover? Of kies een maatschappelijk controversieel onderwerp (‘5G-telefonie veroorzaakt COVID-19’) en laat ze een ranglijst maken waarbij ze bronnen op kwaliteit en bruikbaarheid rangschikken en waarbij ze criteria moeten aanleggen en dit moeten presenteren. Geef taken waarmee leerlingen de relevante informatie leren ordenen, via samenvattingen, schema’s, synthese- en argumentatietaken.³⁰

Die nieuwe voorgestelde didactiek is gericht op beoordelen van ‘argumentatieve aanvaardbaarheid’ van teksten, op de kwaliteit en betrouwbaarheid van de inhoud van die teksten, en op het vermogen van leerlingen om

'informatie uit meerdere documenten logisch en coherent [te] ordenen, integreren'. Analyse van de inhoud, in de zin van begrijpen wat er staat en op die inhoud reflecteren, is dit niet.

Voor de verbetering van de didactiek van begrijpend lezen biedt ook het centraal eindexamen interessante perspectieven. Dat gaat voor havo en vwo versneld herzien worden; in aanloop daarnaar werd in het project 'Uitbreiding vraagtypen leesvaardigheid Nederlands havo en vwo' (opgestart door het College voor Toetsen en Examens en het Cito in 2020, met input vanuit de Lerarenvereniging Levende Talen Nederlands) onderzoek gedaan naar nieuwe vraagvormen, waarmee nieuwe toetsmogelijkheden kunnen worden gecreëerd. De commissie stelt voor om voor havo/vwo-niveau te denken aan:

- Vragen over figuurlijk taalgebruik en framing in teksten, waarbij het vooral gaat om het beoogde effect bij de lezers en de functie ervan, geleet op het communicatieve doel van de tekst.
- Vragen over de betrouwbaarheid en het combineren van verschillende bronnen, met name van teksten met grafisch weergegeven materiaal, zoals grafieken, tabellen en cartoons. Andersoortige bronnen moeten in relatie tot de tekst worden bestudeerd.
- Functionele vragen over argumentatie, waarbij leerlingen geen argumentatieschema's hoeven in te vullen of drogredenen moeten benoemen, maar waarbij ze bijvoorbeeld vanuit een voor hen herkenbare situatieschets (zoals de voorbereiding op een debat) naar de argumentatie in een tekst kijken.
- Vragen gericht op de synthese van informatie uit verschillende teksten. Hierbij valt te denken aan vragen waarbij leerlingen bepalen of auteurs het met elkaar eens zijn of juist verschillen van mening.
- Vragen over informatiedelen in de tekst die leerlingen op een globaler niveau met elkaar in verband moeten brengen en waarbij diep tekstbegrip centraal staat. Een voorbeeld hiervan kan een sorteertaak zijn.³¹

Dit zijn vraagtypen die erop gericht zijn om leerlingen argumentatiestructuren te laten herkennen, informatie op betrouwbaarheid te laten rangschikken, informatie te (her)ordenen en te integreren of juist verschillen in informatievoorziening door auteurs te laten benoemen.

Wat niet wordt veranderd of aangeboord in deze didactiek, noch in de voorstellen voor vragen, zijn de drie factoren die aantoonbaar zorgen voor dieper leesbegrip: achtergrondkennis, vocabulaire en 'inference'-vaardigheden.³² Nog steeds raakt de leerling, en wat hij/zij al weet, zo niet inhoudelijk verbonden met (het onderwerp van) de tekst.

3. Een nieuw voorstel voor verbetering: onderzoekend lezen

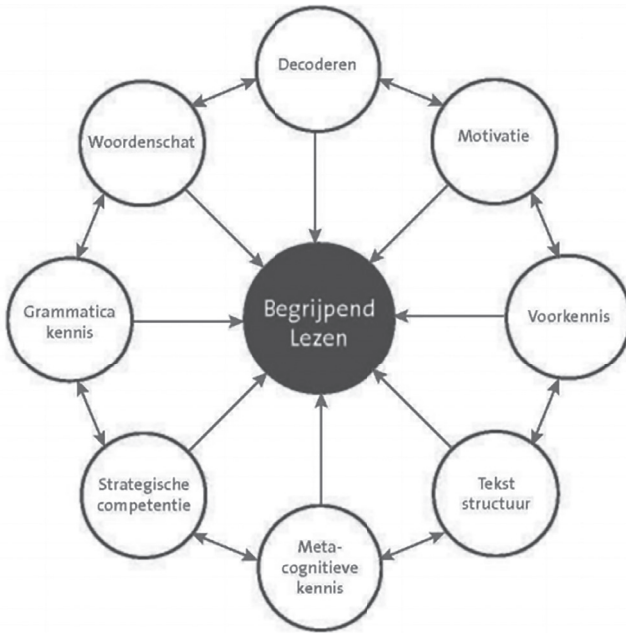
Deze voorgestelde veranderingen voor begrijpend lezen zullen het leesonderwijs niet genoeg veranderen: er komt niet (veel) meer tijd voor het lezen van fictie of literatuur en er komt ook geen wezenlijk dieper tekstbegrip tot stand.

Als eerste uitgangspunt voor onze oplossing voor dit probleem willen we, anders dan de voorstellen hierboven het geval is, gebruik maken van evidence-based inzichten uit succesvolle pilots waarin een didactiek is ontwikkeld over de manier waarop teksten betekenis krijgen. Zo gaan ontwikkelaars Anneke Smits en Erna van Koeven uit van een 'dualistisch' paradigma, waarin de betekenis niet in de tekst besloten zit, maar voortkomt uit een proces tussen tekst en lezer.³³ De aanname is dat die rol van betekenisgever voor de leerling motiverend werkt.

Tweede uitgangspunt is een didactiek waarin bij begrijpend lezen meer sterk narratieve teksten en ook literatuur gelezen gaat worden. We houden er bij dit voorstel rekening mee dat docenten Nederlands het vak nu gefragmenteerd, overvol en tegelijk te weinig vakinhoudelijk vinden.³⁴ Het ineenschuiven van vormen van leesonderwijs kan hen helpen leestijd te vinden met de leerlingen binnen het reguliere programma.

We kunnen deze didactiek voor geïntegreerd leesonderwijs ontwikkelen op basis van bestaande didactische kennis over de leerling als betekenisgever én een gemeenschappelijk conceptueel kader dat ervan uitgaat dat lezers teksten kunnen gebruiken om informatie te verkrijgen ('sourcing'), maar ook om er zich door met de wereld om hen heen te kunnen engageren, zowel sociaal als intellectueel.³⁵ Concreet betekent dit dat literatuurwetenschappelijke theorieën over receptie-esthetica een plek krijgen in het model van begrijpend lezen dat ten grondslag ligt aan de huidige vorm van dat onderwijs.

Het ineenschuiven van die conceptuele kaders is minder complex dan mogelijk gedacht. De psycholoog en neurowetenschapper Walter Kintsch, die het model voor 'reading comprehension' maakte waarop dit Nederlandse model is gebaseerd, heeft in latere publicaties bijvoorbeeld het idee geproblematiseerd dat 'woordenschat' en 'voorkennis' los van elkaar staan; Kintsch stelt dat woorden pas betekenis krijgen van degene die ze leest als ze in een context gelezen worden.³⁶ Een lezer kan een soort blauwdruk van de betekenis in zijn hoofd hebben, maar vult die pas actief in als het woord in een context voorkomt.³⁷ Het idee dat begrijpen een voortdurende interactie betekent van tekstuele informatie en informatie die in het geheugen ligt opgeslagen, maakt dat er sowieso sprake is van



Figuur 2: Model van begrijpend lezen (SLO [2018]), 12).

individuele betekenisgeving. De stap naar literatuurwetenschappelijke theorie die ervan uitgaat dat er niet één betekenis van een tekst(fragment) is die auteur of de tekst aandragen, maar dat betekenis door de lezer gegeven wordt, is dan niet groot. Deze compatibiliteit is niet verwonderlijk, gezien het feit dat Kintsch zelf ook literaire teksten in zijn *comprehension model* betreft, anders dan op dit moment in het Nederlandse onderwijs in begrijpend lezen gebeurt.

Wat didactische doelen betreft, kunnen begrijpend lezen en literatuuronderwijs eenvoudig meer in elkaar geschoven worden als we het al bestaande Referentiekader Taal als norm nemen. Beide vormen van lezen kennen namelijk bepaalde 'kenmerken van de taakuitvoering': in beide vormen van leesonderwijs zouden leerlingen taken moeten uitvoeren die hen in staat stellen teksten te begrijpen, interpreteren en beoordelen.³⁸ De aandacht voor herkenkend en belevend lezen in het literatuuronderwijs, en de aandacht voor informatievoorziening in het begrijpend leesonderwijs, heeft het zicht ontnomen op 'analyseren' (nodig om tot een goed onderbouwde interpretatie te komen) als opstap naar interpreteren. In het al genoemde artikel van Anker wordt het voor de Tweede Fase gebruikte didactisch tekstbehandelingsmodel van Georg Lubbers genoemd, ook bekend als

het BIB-model, met als stappen Begrijpen-Interpreteren-Beoordelen. Anker gebruikte dat model zelf, maar voegde daar aandacht voor de stap ‘analyseren’ aan toe. Dat geeft een heel andere kijk op wat lezen interessant kan maken voor leerlingen:

Verdieping door analyse. En nu niet zeuren dat je een boek kunt stukanalyseren. Het raadsel van de analyse – Kees Fens heeft het wel eens opgemerkt – is dat het boek na de analyse in zijn raadsels terugvalt. Maar het is wel een ander boek geworden, een rijker boek [...]. Hooggeachte kindvriendelijke leesplezieradepten, het is een wet: alles waarin je je verdiept wordt interessant.³⁹

In Ankers redenering ‘maak’ je een rijke tekst door de manier waarop je leest. Het is de lezer die extra betekenis aan de tekst geeft – en de tekst daarmee rijk(er) maakt. Dat kan met strips, columns, liedteksten, en zelfs met iets kleins als een woordspeling in een reclame. Dat betekent dat we niet op zoek hoeven naar een definitie van wat een rijke tekst is, maar dat we ons moeten concentreren op de analytische vaardigheden van de leerling en op diens vermogen van elke tekst een rijke tekst te maken.

De stap naar de analyse kan worden gezet met een passende leesstrategie voor onderzoekend lezen, ongeveer als volgt: na een eerste respons (‘wat vind ik ervan, wat begrijp ik er al van?’) verdiep je het begrip van de tekst (‘wat staat er precies?’) door de vorm te analyseren (‘hoe staat het er?’) om zo tot interpretatie te komen (‘waarom staat het er zo?’) en vervolgens tot internalisering (‘wat doet dat met mijn begrip van de tekst of mijn gevoel erover?’). Hoe basaal dit ook lijkt: het zijn deze vragen die voor een groot deel verdwenen zijn uit het onderwijs. Een goed voorbeeld is het verder zeer lovenswaardige en veel geprezen nieuwe handboek *Jeugdletteratuur en didactiek. Handboek voor vo en mbo* (2019), gemaakt door vakdidactici voor aanstaande leraren Nederlands. Het boek is zeer motiverend voor literatuur, maar analyse is daarin geen standaardpraktijk; evenmin krijgen studenten aan de tweedegraads lerarenopleidingen voor wie het bedoeld is concrete handvatten voor een analyse-didactiek. Deze studenten hebben als scholieren niet leren analyseren en ze leren vervolgens als student te weinig hoe ze hun toekomstige leerlingen deze vaardigheid kunnen bijbrengen. In het handboek wordt de vorm van de tekst (en ook bijvoorbeeld de intertekstuele dimensie ervan) gezien als louter ‘esthetiek’ en dus als van secundair belang voor het literatuuronderwijs – en zelfs voor literatuur *an sich*. De gedachte dat interpretatie nodig is en dat die

berust op het leggen van verbanden tussen vorm, inhoud en context is hier compleet afwezig:

In wezen is literaire techniek een ambachtelijke vaardigheid, zoals ook schildertechniek puur ambachtelijk is. Welke technieken een schrijver inzet en op welke manier hij dat doet, is esthetisch gezien belangrijk, maar voor het leesplezier is het niet noodzakelijk. De technische hoogstandjes van een schrijver kunnen een roman zelfs ontoegankelijk maken: doorgewinterde literatuurliedhebbers zijn nog altijd niet klaar met *Ulysses*, dat James Joyce al in 1922 publiceerde.⁴⁰

Het idee dat betekenis voor iedere lezer anders is, verdwijnt eveneens uit beeld.

Er zijn zoals gezegd methoden (zoals 'Focus' of 'Close reading' voor het primair onderwijs) die analyse wél als noodzakelijke stap presenteren en als basis kunnen dienen voor 'onderzoekend lezen' in het voortgezet onderwijs.⁴¹ Docenten rapporteren positieve effecten van lopende interventies (FOCUS, Litlab, docentontwikkelteams, cursussen Jeugdliteratuur en Literatuur en burgerschap). Het stellen en leren beantwoorden van onderzoeksvragen waar interpretatie voor nodig is, blijkt de jonge lezer richting te geven bij het lezen en analyseren van een literaire of zakelijke tekst. Zulke vragen verschaffen inzicht in de relatie tussen taal, tekst, context en geeft de jonge lezer een vorm van 'eigenaarschap' over het proces en over de eigen cultuur.

Deze docenten ervaren bovendien dat de leesmotivatie toeneemt als onderzoeksvragen aan teksten worden gesteld die een specifiek contextuele dimensie toevoegen – de Nederlandse cultuurtekst. Om achtergrondkennis, vocabulaire en *inference*-vaardigheden te vergroten, stellen wij daarom in lijn met deze interventies voor om in het schoolvak Nederlands een koppeling te maken tussen interpretatieve vaardigheden enerzijds en Nederlandse literaire en andere discoursen anderzijds. Dat betekent dat we alle in het Nederlands geschreven teksten gaan zien als teksten die bijdragen aan wat door Maaïke Meijer de 'cultuurtekst', genoemd is: geen concrete tekst, maar een conglomeraat van discoursen op basis waarvan de Nederlandse samenleving functioneert.⁴² Aan die cultuurtekst hebben alle teksten deel: van teksten van de belastingdienst tot reclames en romans, omdat ze alle wortelen in opvattingen die de Nederlandse samenleving maken tot wat ze is. Combineren we analysevaardigheden en het lezen van Nederlandse discoursen ('de Nederlandse cultuurtekst'), dan leren leerlingen 'de Nederlandse cultuur lezen': het geeft ze niet alleen de rol van betekenisgever van teksten, maar geeft ze ook zicht op hoe ze zich met die discoursen kunnen

engageren. Ook dat kan volgens ons motiverend werken – en dat krijgen we bevestigd uit klassen en nascholingen.

Kijken we naar de nieuwe overkoepelende doelen die voor de herziening van het schoolvak zijn geformuleerd door Levende Talen, Curriculum.nu en het Meesterschapsteam, dan is ‘Nederland leren lezen’ misschien wel een van de vanzelfsprekende leeropbrengsten van het schoolvak Nederlands. ‘Onderzoekend lezen’ betekent dan niet alleen dat je een leesstrategie hebt om dieper in de inhoud van elke willekeurige tekst te duiken, maar dat je juist bij het schoolvak Nederlands leert om Nederland(s) beter te begrijpen. En het effect gaat verder dan dat: als je zo begrijpend leert lezen begrijp je alles beter, van een moeilijk studieboek in het vervolgonderwijs, tot de framing van politieke partijen of de speeches van Zelensky en Poetin.

4. Onderzoeksagenda

Wat moet er gebeuren om te kunnen vaststellen of onderzoekend lezen inderdaad een aantal van de bestaande problemen op kan lossen? De afgelopen twintig jaar heeft de neerlandistiek een enorme specialisatie gekend. Taalbeheersing, taalkunde en letterkunde zijn in het onderzoek grotendeels op zichzelf staande disciplines geworden die vooral nauw samenwerken met aanpalende en verwante disciplines: voor de taalbeheersing zijn dat met name de communicatie- en informatiewetenschappen, voor taalkunde de taalwetenschap, en voor letterkunde de literatuurwetenschap en cultuurwetenschap. In hun drang zich te ontwikkelen, zijn de drie disciplines taalbeheersing, taalkunde en letterkunde uit elkaar gegroeid. Elke discipline heeft eigen onderzoeksgemeenschappen en eigen publicatiekanalen, afgestemd op de interdisciplinaire samenwerking die de vakken hebben gezocht. Elke discipline heeft vanuit die specialisatie ook eigen inzichten ontwikkeld over wat (goed) lezen, schrijven en spreken is. We hebben dus ten eerste onderzoek nodig dat deze conceptuele verschillen overbruggt, om zo een meer geïntegreerde visie op het leesonderwijs te kunnen ontwikkelen.

Ten tweede is er onderzoek nodig naar passende leerdoelen en didactiek. De communicatieve insteek van het huidige schoolvak Nederlands maakt dat leerdoelen nu worden omschreven in termen van vaardigheden.⁴³ We kunnen de door ons geschetste leeropbrengst evengoed in termen van vaardigheden formuleren: de vaardigheid om een relatie te leggen tussen vorm en inhoud van de tekst in relatie tot de (culturele) context en zo een interpretatie tot stand te brengen. Dat betekent dus ook de vaardigheid om teksten te lezen als dragers

van ideeën die die dit land bijeenhouden – en het soms verdelen. Ideeën die je als lezer onderdeel van een groep kunnen laten voelen, of die je juist van die groep buiten kunnen sluiten. Ideeën die je hoe dan ook de weg naar het burgerschap in Nederland wijzen. Zo'n formulering neemt echter het onderliggende probleem – namelijk dat kennis en inzichten in een communicatief ingestoken vak minder gemakkelijk een plek vinden – niet weg. Onderzoek dat een voor alle betrokkenen aanvaardbare leesmethode oplevert, is dus een desideratum.

Ten derde is er comparatief onderzoek nodig naar didactiek rond geïntegreerd leesonderwijs zoals dat al bestaat in zowel het buitenland als in andere schooltalen. Vanuit SLO merken Jojanneke Prenger en Gerdineke van Silfhout op: 'Zowel in po als vo is het belangrijk om fictie en non-fictie te mengen. Juist dan bevordert je het leesplezier.'⁴⁴ Dat is iets wat we in bestaand onderzoek en praktijken bevestigd zien. Het promotieonderzoek van Elisabeth Lehrner-te Lindert liet zien dat in het schoolvak Duits betere leerprestaties bereikt worden door het lezen van literatuur vanaf de onderbouw.⁴⁵ In Engeland laat de methode Complete First Language van Jane Arredondo zien wat voor leeropbrengsten er dan voor leerlingen zijn:

- confident in working with information and ideas (your own and those of others)
- responsible for yourself, and responsive to and respectful of others
- reflective as a learner so you can develop your own abilities to learn
- innovative and equipped for new and future challenges
- engaged intellectually and socially.⁴⁶

Die leeropbrengsten brengen de idealen onder woorden die door de drieslag van pedagoog Gert Biesta als uitgangspunt voor de huidige herzieningen van het Nederlands voortgezet onderwijs gelden: persoonsvorming, kwalificatie en socialisatie.⁴⁷

Een geïntegreerde leesdidactiek zou niet betekenen dat dat onderwijs er taken bij krijgt, wel dat gewenste doelen bereikt worden. Op het bestaande platform Litlab.nl proberen we met de nieuwe werkvorm 'Staatjes' (staatjes van teksten, staatjes van lezen) al het een en ander uit. We leiden de leerlingen via de drietrapsraket van begrijpen, analyseren en interpreteren naar dieper begrip van teksten over belangrijke thema's in de Nederlandse samenleving, zoals klimaatverandering, politiek, racisme, identiteit. Niet het onderscheid in tekstgenre (zakelijk, fictioneel of literair) is daarbij van belang, maar wat een leerling kan met elke willekeurige tekst die wordt aangeboden.⁴⁸ In de rol van betekenisgever ligt de bron van leesplezier.

Noten

1. Pettegree & Der Weduwen (2017).
2. Zie bijvoorbeeld Van de Haar (2019); Stronks (2021).
3. Zie <https://voorleesexpress.nl>.
4. Er zijn in Nederland al eeuwenlang buitenschoolse organisaties, zoals de vereniging Maatschappij tot Nut van 't Algemeen (opgericht in 1784), die lezen buiten schooltijd stimuleren (Dane [2020]); zie ook Dietz (2021).
5. Zie ook Sleurink (2022).
6. Dietz et al. (2018).
7. Voor de onderbouw betreft dat kerndoel 8: 'De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden.' Voor de bovenbouw havo/vwo zijn er drie domeinen voor literatuur op het vwo: de leeslijst, literatuurgeschiedenis en interpretatie (bron: www.slo.nl, laatst geraadpleegd op 2/9/2021). Op het vmbo is geen literatuur, maar fictie-onderwijs, en is het doel het herkennen, parafraseren van fictie en er een persoonlijke reactie op geven.
8. Meestringa e.a. (2012).
9. SLO (2016), 7-8.
10. Zie ook <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/03/het-begrip-literatuur-binnen-het-literatuuronderwijs/>, laatst geraadpleegd 7/9/2021.
11. SLO (2009), 9.
12. Van Herten e.a. (2017), 117.
13. <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/tussenpaginas/handreikingse-nederlands-havo-vwo/@4223/handreiking-2/>.
14. Jacques Dane, hoofd collectie & onderzoek van het Nationaal Onderwijsmuseum, wijst er in een *NRC*-artikel op dat in de vorige eeuw zogenaamde 'door-ren-boekjes' geschreven werden, denk bijvoorbeeld aan de verhalen rond Ot en Sien, die leerlingen tot het lezen van teksten moesten verleiden en die in staat waren bij leerlingen 'den kring van voorstellingen en gedachten te verruimen, de phantasie te voeden, edele gezindheden aan te kweken en den smaak te vormen' (Dane [2020]).
15. Dera (2019).
16. Op het vmbo zit dat ook nadrukkelijk in de fictie-didactiek; zie Vervoort (2018).
17. Anker (2003), 75.
18. Zie bijvoorbeeld Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam (2016).
19. Pieterse (2021); meer in die lijn bijvoorbeeld Dietz, Van der Deijl & Stronks (2018).
20. Van Dijk & Klaver (2021).
21. Linthorst & De Glopper (2015).
22. OECD (2021), 141.
23. OECD (2021), 119; zie ook Expertisecentrum Nederlands (2021).

24. Verstappen (2021).
25. Voor de aflevering van *Zondag met Lubach*, zie: <https://www.vpro.nl/zondag-met-lubach/kijk/afleveringen/seizoen-12/aflevering-2.html>. Voor die analyse maakte Lubach onder andere gebruik van Stronks (2020). Voor hoofddredactioneel commentaar *Trouw*, zie Hoofddredactie *Trouw* (2020)
26. Zie bijvoorbeeld Zwik (2019).
27. Zie voor definitie die voor po wordt aangehouden SLO (2021).
28. SLO (2021).
29. <https://didactieknederlands.nl/na-pisa-de-lente/>
30. Rooijackers, Van Silfhout & Van den Bergh (2021), 9.
31. Evers-Vermeul e.a. (2021).
32. Elleman & Oslund (2019).
33. Smits & Van Koeven (2018), en zie ook: <http://geletterdheidschoolsucces.blogspot.com/2018/04/het-taalcurriculum-van-de-toekomst.html>. Zij base- ren zich op Rosenblatt (1994), en we kunnen hier uiteraard ook verwijzen naar de hermeneutiek van Hans-Georg Gadamer.
34. <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Startnotitie-Nederlands.pdf>, laatst geraadpleegd 7/9/2021.
35. Arredondo (2018), vi.
36. Kintsch (1998).
37. Kintsch & Mangalath (2011).
38. SLO (2009), 14-16
39. Anker (2003), 75.
40. Kamp e.a. (2019).
41. Zie ook Cornelissen (2019) en een naderend artikel van Yra van Dijk en Els Willemsen voor de methode ‘onderzoekend lezen’.
42. Meijer (2005).
43. Hulshof et al. (2015).
44. Geciteerd in Bloem (2021).
45. Lehrner-te Lindert (2020).
46. Arredondo (2018), vi.
47. Bijvoorbeeld Biesta (2009).
48. Stronks (2022).

Literatuur

- Anker, R., ‘Over de nog altijd erbarmelijke wijze waarop op de meeste middelbare scholen de liefde tot de literatuur en het helder lezen wordt afgeleerd’, in: *Tirade*, 47, 2003, 64-79.
- Arredondo, J., *Complete First Language English for Cambridge IGCSE*. Oxford, Oxford University Press, 2018.

- Biesta, G., 'Good Education in an Age of Measurement. On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education', in: *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 1, 2009, 33-46.
- Bloem, B., 'Nieuwe inzichten leesonderwijs landen in de klas. Rijke teksten motiveren het lezen', <https://www.van12tot18.nl/nieuwe-inzichten-leesonderwijs-landen-in-de-klas-rijke-teksten-motiveren-het-lezen>, laatst geraadpleegd 7/9/2021.
- Cornelissen, G., 'Literaire gesprekken in de klas', https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/literaire_gesprekken_lr.pdf, laatst geraadpleegd 7/9/2021.
- Dane, J., 'Elke generatie lezertjes worstelt met leesplezier', <https://www.nrc.nl/nieuws/2020/10/16/elke-generatie-lezertjes-worstelt-met-leesplezier-a4016278>, laatst geraadpleegd 3/4/2022.
- Dera, J., *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam, Stichting Lezen, 2020.
- Dietz, F.M., Stronks, E., & van der Deijl, L. A., 'Literatuur leren onderzoeken in de klas. Hoe de Geschiedenis van de Nederlandse Literatuur en LitLab.nl scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers', in: *Nederlandse Letterkunde* 23, 3, 2018, 235-255.
- Dietz, F., *Lettering Young Readers in the Dutch Enlightenment. Literacy, Agency and Progress in Eighteenth-Century Children's Books*. Londen, Palgrave Macmillan, 2021.
- Dijk, Y. van, & Klaver, M., 'De Jonge Jury: van leesbevordering tot pulppromotie', <https://www.nederlandseboekengids.com/20210607-yra-van-dijk-marie-jose-klaver/>, laatst geraadpleegd 3/4/2022.
- Dood, C., Gubbels, J., & Segers, P.C.J., *PISA-2018: de verdieping. Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands, 2020.
- Elleman, A.M., & Oslund, E.L., 'Reading Comprehension Research. Implications for Practice and Policy', in: *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6, 1, 2019, 3-11.
- Evers-Vermeul, J., Martin, F., & Schuurs, U., 'Project uitbreiding vraagtypen leesvaardigheid Nederlands havo en vwo', <https://neerlandistiek.nl/2021/05/project-uitbreiding-vraagtypen-leesvaardigheid-nederlands-havo-en-vwo/>, laatst geraadpleegd 7/9/2021.
- Expertisecentrum Nederlands, 'Lezen in een digitale wereld. Nieuwe PISA-resultaten', <https://expertisecentrumnederlands.nl/lezen-in-een-digitale-wereld-nieuwe-pisa-resultaten>, laatst geraadpleegd 7/9/2021.
- Haar, A. van de, *The Golden Mean of Languages. Forging Dutch and French in the Early Modern Low Countries (1540-1620)*. Leiden, Brill, 2019.

- Hoofredactie *Trouw*, 'Begrijpend lezen drijft kinderen in de armen van Netflix, Instagram en hun telefoon', <https://www.trouw.nl/opinie/begrijpend-lezen-drijft-kinderen-in-de-armen-van-netflix-instagram-en-hun-telefoon~b5bo2d1f>, laatst geraadpleegd 3/4/2022.
- Kamp, I., De Jong-Slagman, J., & Duijvenboden, P. van, *Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor vo en mbo*. Bussum, Coutinho, 2019.
- Kintsch, W., & Mangalath, P., 'The Construction of Meaning', in: *Topics in Cognitive Science*, 3, 2, 2011, 346-370.
- Kintsch, W., *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. New York, Cambridge University Press, 1998.
- Klaver, M.J., *De leerling onderschat. Fictie in nieuwe lesmethoden Nederlands voor klas 1, 2 en 3 havo/vwo*. Leiden, Masterscriptie Universiteit Leiden, 2021.
- Lehrner-te Lindert, E., *Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten. Zur Entwicklung von Leseverstehen und literarischer Kompetenz im DaF-Unterricht der niederländischen Sekundarstufe I*. Berlijn, Erich Schmidt Verlag, 2020.
- Linthorst, R., & Gloppe, K. de, 'De didactiek van begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs. Lesobservaties bij Nederlands en zaakvakken', in: *Pedagogische Studiën*, 92, 2, 2015, 150-166.
- McKeown, M., Beck, I. & Blake, R., 'Rethinking Reading Comprehension Instruction. A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches', in: *Reading Research Quarterly*, 44, 3, 2009, 218-253.
- Meestringa, T., Ravesloot, C., Raymakers-Volaart, C., & Ebbers, D., *Handreiking schoolexamen Nederlands vmbo. Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal*. Enschede, SLO, 2012.
- Meijer, M., *In tekst gevat. Inleiding tot een kritiek van representatie*. Amsterdam, AUP, 2005.
- OECD, *21st-Century Readers. Developing Literacy Skills in a Digital World*. Parijs, OECD Publishing, 2021.
- Rooijackers, P., Silfhout, G. van, & Bergh, H. van den, 'Timmeren met oude spijkers en zonder hout. Waarom leergangen Nederlands nu niet echt aan strategie-instructie doen', in: *Levende Talen Magazine*, 108, 1, 2021, 18-23.
- Pettegree, A., & Weduwen, A. der, *De boekhandel van de wereld. Drukkers, boekverkoopers en lezers in de Gouden Eeuw*. Amsterdam, Atlas Contact, 2017.
- Pieterse, S. 'Met jezelf verplaatsen in de ander zijn jij en die ander niet vanzelf gelijk', <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/met-jezelf-verplaatsen-in-de-ander-zijn-jij-en-die-ander-niet-vanzelf-gelijk-bbf71225/>, laatst geraadpleegd 3/4/2022.
- Rooijackers, P., Silfhout, G. van, & Bergh, H. van den, 'Met zijwieltjes leren fietsen op de Dorpsstraat. Waarom de leestaken in de les Nederlands vaak inhoudelijk tekortschieten', in: *Levende Talen Magazine*, 108, 2, 2021, 4-9.

- Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G., “Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt”. De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo’, in: *Levende Talen Tijdschrift*, 17, 1, 2016, 3-13.
- Sleurink, H., ‘Verborgene oorzaken van een taalcrisis’, in: *Levende Talen Magazine*, 2022, 19-23.
- SLO, *Begrijpend lezen, wat is dat? De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen*. Enschede, SLO, 2018
- SLO, *Karakteristieken en kerndoelen. Onderbouw voortgezet onderwijs*. Enschede, SLO, 2016.
- SLO, *Referentiekader taal en rekenen*. Enschede, SLO, 2009.
- SLO, ‘Rijke teksten en wereldoriëntatie’, <https://www.slo.nl/thema/meer/samenhang-primair-onderwijs/taal-samenhang/rijke-teksten/>, laatst geraadpleegd 3/4/2022.
- Smits, A & Koeven, E. van, ‘Het taalcurriculum van de toekomst’, <http://geletterdheidschoolsucces.blogspot.com/2018/04/het-taalcurriculum-van-de-toekomst.html>, laatst geraadpleegd 21/6/2021.
- Smits, A & Van Koeven, E. ‘Focus op begrip. Een handleiding in ontwikkeling’, <https://geletterdheidschoolsucces.blogspot.com/2020/01/focus-op-begrip-een-handleiding-in.html>, laatst geraadpleegd 4/9/2021.
- Stronks, E., ‘Position paper Rondetafelgesprek Leesvaardigheid Vaste Commissie Onderwijs’, Tweede Kamer, 20 september 2020, https://www.tweedekamer.nl/debat_en_vergadering/commissievergaderingen/details?id=2020A03863, laatst geraadpleegd 4/9/2021.
- Stronks, E., ‘Language as an Object of Empirical Study in the Dutch Republic’, in: *Early Modern Low Countries*, 5, 2, 2021, 281–305.
- Stronks, E., ‘Begrijpend lezen. Nederland leren begrijpen door te lezen’, in: *Levende Talen Magazine*, 4, 2022, ter perse.
- Verstappen, K., ‘Het eindexamen Nederlands lijkt uit een buitenaardse wereld te komen’, <https://www.trouw.nl/opinie/het-eindexamen-nederlands-lijkt-uit-een-buitenaardse-wereld-te-komen~bdc49dcd/>, laatst geraadpleegd 3/4/2022.
- Vervoort, E.M.A., *Fictie in het vmbo. Een onderzoek naar de visie op fictie van een aantal leergangen voor het schoolvak Nederlands in de onderbouw van het vmbo*. Nijmegen, Masterscriptie Radboud Universiteit Nijmegen, 2018.
- Witte, T., Mantingh, E., & Herten, M. van, ‘Doodtij in de delta. Stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs’, in: *Spiegel der Letteren*, 59, 2017, 115-143.
- Zwik, M., ‘Tekstarm...’, <https://onderzoekonderwijs.net/2019/06/13/tekstarm/>, laatst geraadpleegd 21/5/2021.

Over de auteurs

Yra van Dijk is modern letterkundige en gasthoogleraar bij instituut LUCAS van de Universiteit Leiden. Zij geeft sinds 2000 colleges aan aankomend leraren. Ze publiceerde studies over moderne poëzie (*Leegte die ademt*, 2006), intertekstualiteit (*Draden in het donker*, 2012), literatuur en trauma (*Afgrond zonder vangnet*, 2018) en verschillende artikelen over jeugdliteratuur en onderwijs.

E-mail: y.van.dijk@hum.leidenuniv.nl

Els Stronks is hoogleraar vroegmoderne Nederlandse letterkunde aan de Universiteit Utrecht. Zij heeft de afgelopen jaren gewerkt aan een aantal digitale platforms met nieuwe ontwerpen voor lees- en schrijfonderwijs (<http://litlab.nl>, <http://schrijfakademie.nl> en <http://taalbaas.nu>). Haar onderzoek naar vroegmoderne tekstculturen richt zich ook op de overdracht van kennis over taal en cultuur aan jongeren, alsook de deelname van jonge auteurs aan de tekstuele cultuur in de Republiek.

E-mail: e.stronks@uu.nl