

## 35 BEGRIJPENDER LEZEN: NAAR EEN BETEKENISVOL VAK NEDERLANDS

Els Stronks is hoogleraar vroegmoderne letterkunde aan de Universiteit Utrecht en werkt aan digitale onderwijsplatforms voor lees- en schrijfonderwijs, zoals Litlab, Taalbaas en Schrijfakademie.nl.

Een vwo-leerling die we in het kader van een KNAW-onderzoek in 2019 vroegen naar het leesonderwijs bij het schoolvak Nederlands, zei: 'Als ik bij andere vakken zo zou lezen als ik het bij Nederlands leer, zou ik voor alles onvoldoendes halen.' Wat bedoelde hij met 'zo lezen'? Dat bleek te gaan om wat bij begrijpend lezen wordt aangeleerd bij Nederlands.

Het is wel begrijpelijk dat in de beeldvorming van leerlingen – zo ook bij deze leerling – begrijpend lezen bepalend is voor het leesonderwijs Nederlands. Want hoewel er ook fictie wordt gelezen in de les, geldt voor alle schooltypen dat begrijpend lezen 50 procent van het eindexamencijfer uitmaakt. Het Centraal Eindexamen van vwo, havo en vmbo toetst immers begrijpend lezen. Om hun leerlingen goed op dat examen voor te bereiden, besteden scholen soms ook een deel van hun schoolexamens, maar in ieder geval veel lestijd, aan deze vorm van lezen.

Zou het mogelijk zijn het leesonderwijs bij Nederlands zo te veranderen dat het geen ballast is, maar juist meerwaarde heeft? Klachten van leraren Nederlands, leerlingen en onderzoekers wijzen er al jaren op dat de *inhoud* bij begrijpend lezen bij dit schoolvak vreemd genoeg niet het uitgangspunt is. Dat is de eerste reden om het begrijpend leesonderwijs opnieuw in te richten. De aansluiting met wat in andere zaakvakken van de jonge lezer wordt gevraagd, zou er sterk door verbeteren.

Maar er is nog een reden. Meer inhoud in begrijpend lezen, betekent dat we relevantere stof gaan behandelen. Artikelen over bijvoorbeeld meertaligheid, poëzie in de publieke ruimte of dialogen in de spreekkamer van de dokter die zijn gebaseerd op recent onderzoek en die leerlingen zicht kunnen geven op het belang van taal in hun leven en in de samenleving. Bovendien krijgen ze zo zicht op wat het academische vak Nederlands eigenlijk inhoudt. Zo zouden leerlingen ook belangstelling voor de studie Nederlandse taal en cultuur kunnen krijgen en op het idee komen daar hun beroep van te maken.

In ons voorstel zou de herinrichting van begrijpend lezen betekenen dat dit leesonderwijs gekoppeld wordt aan vakinhoud van het schoolvak Nederlands, die met een onderzoekende en interpretatieve houding wordt gelezen.

### Lezen is kennis vergaren en betekenis leren geven

Wat is dat, werken met de inhoud van teksten als je leest? Wat er tijdens leesonderwijs in hoofden gebeurt, kunnen we schetsen aan de hand van de in het onderwijs veelgebruikte taxonomie van denkprocessen van Benjamin Bloom. De Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) gebruikte die taxonomie om een handige matrix te maken, met een handelingsdimensie (wat doet de leerling?) en een kennisdimensie (wat leert de leerling?).

	ONTHOUDEN	BEGRIJPEN	TOEPASSEN	ANALYSEREN	EVALUEREN
feitelijke kennis					
conceptuele kennis					
procedurele kennis					
metacognitieve kennis					

Bron: Hogere denkvaardigheden (2019). SLO.

<https://www.slo.nl/thema/meer/hogere-denkvaardigheden/taxonomie-bloom/kennisdimensie/>

De handelingen hebben een opklimmende graad van moeilijkheid: van onthouden naar begrijpen naar toepassen naar analyseren naar evalueren. Ook in de dimensie 'kennis' zit een opbouw van eenvoudig naar complex: van feitelijke naar conceptuele naar procedurele naar metacognitieve kennis.

- Bij feitenkennis gaat het om termen, begrippen, details en gebeurtenissen. Voor Nederlands bijvoorbeeld: de betekenis van een woord zoals 'feit' kennen.
- Bij conceptuele kennis over abstracte begrippen en relaties tussen concrete begrippen, om principes, wetmatigheden, theorieën of modellen. Bij Nederlands bijvoorbeeld het onderscheid tussen feit en fictie kennen, en begrijpen welk verschil in representatie van de werkelijkheid hierachter schuilgaat.
- Bij procedurele kennis gaat het om technieken en methoden. Bij Nederlands bijvoorbeeld: leren hoe je een feit in een tekst herkent.
- En bij metacognitieve kennis gaat het om zelfkennis en zich bewust worden van de eigen kennis en het eigen leerproces. Bij Nederlands bijvoorbeeld: voor jezelf onderzoeken hoe je aankijkt tegen het belang van feiten. Handeling en kennis met elkaar kruisen betekent bijvoorbeeld het onthouden en begrijpen van informatie die daarna zo bekend voor je is dat je het kunt toepassen. Bij Nederlands bijvoorbeeld: weten hoe je feiten opschrijft, of fictie.

### Hoe lezen leerlingen bij Nederlands en wat leren ze ervan?

Leesonderwijs bij Nederlands levert resultaten in twee vlakjes in deze matrix op, als we de eindexamens en huidige kerndoelen van vmbo-tl, havo en vwo als grove afspiegeling nemen

van wat leerlingen leren door te lezen. Bij Nederlands is het bij alle schooltypen zaak tekst- en argumentatiestructuren te herkennen als het om begrijpend lezen gaat, met als leerdoel het ordenen en vergelijken van informatie. Begrijpend lezen leert je analyseren, een vrij hoge denkvaardigheid in de taxonomie van Bloom. En levert je, eveneens vrij hoog ingeschaalde, procedurele kennis op, zoals ‘zoek naar de hoofdgedachte van een tekst’. Dat leidt in het landelijke eindexamen begrijpend lezen – we nemen hier een willekeurig voorbeeld, en nemen het vmbo-tl als het grootste Nederlandse schooltype, uit een recent eindexamenjaar – tot vragen als deze:

2 “De apparaten leiden volgens hem de aandacht van de tieners af en frustreren de lezer. Dit is (...)” (regels 15-18)  
Van welke categorie behoort de tekst tot?  
A middel  
B oorzaak  
C opsomming  
D uitspraak

**GRAAG LOS AANLEVEREN!**

Bron: Eindexamen Nederlands vmbo-gl en vmbo-tl 2022. Cito.

<https://www2.cito.nl/vo/ex2022/GT-0011-a-22-1-0.pdf>

In literatuuronderwijs is voor alle schooltypen ‘plezier krijgen in het lezen’ een belangrijk kerndoel. Literatuur leren lezen in het Nederlands voortgezet onderwijs levert in de taxonomie van Bloom dus resultaten op in het snijvlak van ‘evalueren’ en metacognitieve kennis (wat vind ik zelf plezierige literatuur om te lezen?). Net als bij begrijpend lezen gaat om het om hoge waarden in de taxonomie van Bloom.

In schoolexamens over literatuur leidt dat tot vragen als deze – ook hier nemen we een willekeurig voorbeeld, in dit geval voor een havoleerling: ‘Kopieer uit ieder literair werk een fragment dat je is bijgebleven, omdat het bijzonder of typerend is. Aan de hand van de fragmenten kun je uitleggen wat het literaire werk jou heeft laten ervaren en in welk historisch perspectief jij het werk plaatst.’ De vraag dwingt de leerling te kijken naar het eigen innerlijk en aangeleerde kennis over de historische context van de tekst. Het zijn leestaken die de leerling niet vragen in de tekst zelf te duiken en die te begrijpen en te analyseren.

### Wat doet en leert een leerling bij andere vakken?

Wat gebeurt er bij andere vakken met lezen? Om goed te kunnen vergelijken, blijven we bij het vmbo-tl en nemen een wederom willekeurig voorbeeld, ditmaal uit het vak Economie, rond het begrip ‘marktwerking’. Over marktwerking lezen leerlingen bijvoorbeeld deze tekst (we nemen een representatieve online leermethode als uitgangspunt, al maken de spelfouten de tekst minder voorbeeldig):

Marktwerking

**GRAAG LOS AANLEVEREN!**

Wanneer politici het over meer marktwerking hebben bedoelen zij hier vaak mee dat de overheid zich minder met de markt moet bemoeien en bedrijven meer vrij moet laten om te concurreren met elkaar.

Fig: <https://economiecompactonline.nl/vmbo-tl/marktwerking.php>, Economie vmbo-tl

Ze leren hoe de economische markt werkt door het mechanisme van vraag en aanbod (feitelijke kennis). Ze leren ook abstract denken met het begrip marktwerking omdat ze lezen dat er sprake kan zijn van strijd tussen aanbieders (conceptuele kennis). Dat is abstract denken omdat ze marktwerking moeten leren begrijpen als verklaring voor het gedrag van mensen: hoe zitten mensen in elkaar, hoe zijn ze – althans volgens de theorie van de marktwerking – geneigd zich te gedragen? Daarnaast leren leerlingen dat het begrip marktwerking ook een rol speelt in de politiek. De leerling die de uitleg over marktwerking leest, zal beseffen dat wanneer het daar gaat over ‘de politici’, dat het dan de politici in Nederland zijn, en pikt zo ook procedurele en metacognitieve kennis op.

Kijken we vervolgens naar een vmbo-tl examen Economie (eerste tijdvak 2021-2022) dan zie je hoe dat abstracte concept marktwerking een rol speelt bij het beantwoorden van de examenvragen. ‘Erik’ besluit van zijn eerdere succesvolle verkoopstrategie van het leveren van kwaliteit af te wijken, in de hoop dat meer producten van een lagere kwaliteit verkopen hem uiteindelijk meer geld op gaat leveren:

Gebruik informatiebron 1.

5 Happy Handdoeken heeft een succesvolle verkoopstrategie van het leveren van kwaliteit af te wijken, in de hoop dat meer producten van een lagere kwaliteit verkopen hem uiteindelijk meer geld op gaat leveren.

**GRAAG LOS AANLEVEREN!**

Wanneer politici het over meer marktwerking hebben bedoelen zij hier vaak mee dat de overheid zich minder met de markt moet bemoeien en bedrijven meer vrij moet laten om te concurreren met elkaar.

Fig: <https://economiecompactonline.nl/vmbo-tl/marktwerking.php>, vmbo-tl examen Economie, eerste tijdvak 2021-2022.

De vragen dwingen leerlingen de geleerde kennis dus toe te passen. Abstracte kennis over het mechanisme moet worden gebruikt om de acties van Erik in te schatten en op economische effectiviteit te beoordelen.

Door zo naar alle schoolvakken te kijken, konden we de SLO-matrix invullen en antwoord geven op de vraag 'bij welk vak doen ze wat met lezen, en met welk beoogd resultaat'?

	ONTHOUDEN	BEGRIJPEN	TOEPASSEN	ANALYSEREN	EVALUEREN
feitelijke kennis	GS, AK, ECO, M&M	GS, AK, ECO, M&M	GS, AK, ECO, M&M	GS, AK, ECO, M&M	GS, AK, ECO, M&M
conceptuele kennis	GS, AK, ECO, M&M	GS, AK, ECO, M&M	GS, AK, ECO, M&M	GS, AK, ECO, M&M	GS, AK, ECO, M&M
procedurele kennis	GS, AK, ECO, M&M	GS, AK, ECO, M&M	GS, AK, ECO, M&M	begrijpend lezen, GS, AK, ECO, M&M	GS, AK, ECO, M&M
metacognitieve kennis	GS, AK, ECO, M&M	GS, AK, ECO, M&M	GS, AK, ECO, M&M	GS, AK, ECO, M&M	literatuur lezen, GS, AK, ECO, M&M

Dit overzicht maakt duidelijk dat er bij Nederlands op een heel andere manier wordt gelezen dan bij zaakvakken. Alleen het herkennen van argumentatiestructuren (wat een leerling procedureel leert bij Nederlands) zou van nut kunnen zijn bij andere vakken. Maar ook dat is in zekere zin maar van beperkte waarde. De daar gebruikte teksten zijn immers (net als de meeste informatie in de samenleving) niet betogend of beschouwend van aard, en dat is wel het type tekst waarmee bij Nederlands met begrijpend lezen wordt geoefend. De leerling die we in verband met het KNAW-onderzoek spraken, had dus een punt.

Nederlands biedt ook de mogelijkheid om metacognitieve kennis op te doen, en die te gebruiken bij de zaakvakken. Idealiter weet de leerling dat in ons voorbeeld over de uitleg over de marktwerking een generalisatie wordt gebruikt ('de politici'). En dat achter die generalisatie een wereld schuilgaat van verschillende politici die over marktwerking niet allemaal hetzelfde denken. Dat het concept generalisatie bestaat, dat teksten bijdragen aan generalisaties, en om welke generalisaties het in de Nederlandse cultuur vaak gaat: dat is volgens ons typische leerstof voor het schoolvak Nederlands.

### Vakkennis bij het schoolvak Nederlands

Hoe kan het leesonderwijs bij Nederlands beter aansluiten bij lezen in de zaakvakken? Bij Nederlands kan meer van de matrix van Bloom worden doorlopen als eerst vakspecifieke kennis wordt aangeleerd en onthouden, om die vervolgens te begrijpen door die toe te passen. Zoals dat bij de zaakvakken ook gebeurt. Bij geschiedenis gaat het bijvoorbeeld om het lezen van verschillende bronnen over dezelfde gebeurtenis, en zo te leren dat er meerdere perspec-

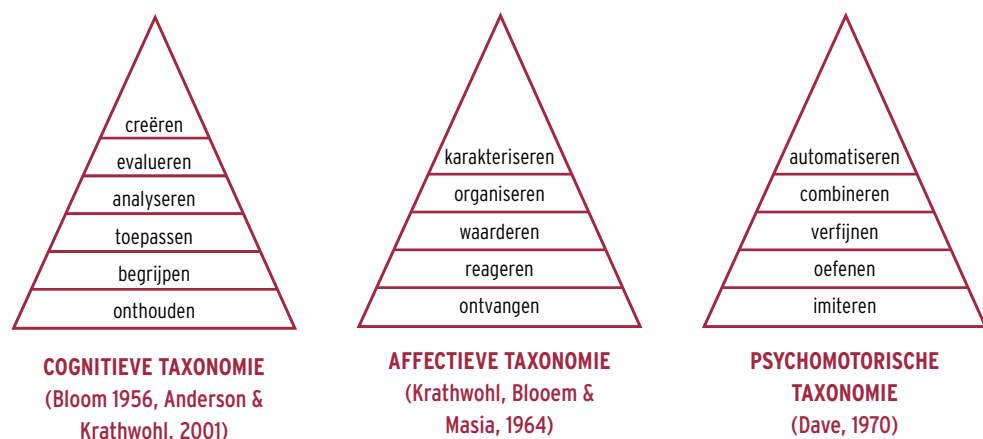
tieven op die gebeurtenis mogelijk zijn, en dat die perspectieven je helpen om een intersubjectieve reconstructie van het verleden te maken – een kijk op die gebeurtenis die door velen gedeeld wordt.

Zo zou Nederlands ook zijn eigen vakkennis moeten aanreiken om stapsgewijs tot leesbegrip te komen. Over welke vakkennis hebben we het dan?

Het schoolvak Nederlands heeft vakinhoud van drieërlei aard: taalkundige, letterkundige en communicatieve. Alle drie de gebieden hebben hun eigen terminologie en bijbehorende kennisgebieden: van grammaticale termen, tot concepten als representatie, tot retorische termen waarmee tekststructuren geanalyseerd kunnen worden. In een inhoudelijke invulling van begrijpend lezen bij Nederlands zouden al die termen eerst geleerd, dan onthouden en begrepen worden om daarna stappen te maken richting interpreteren.

We zien 'interpreteren' als het doel van het toepassen van feitelijke en conceptuele kennis van het leesonderwijs bij Nederlands. Het Meesterschapsteam Nederlands noemde dit 'bewuste geletterdheid'. Je moet weten welke talige en culturele kennis je tot je beschikking hebt om goed te interpreteren. Het voorbeeld bij Economie demonstreert hoe interpreteren ook bij de zaakvakken kan helpen. Een van de in Nederland dominante discourses is die van het kapitalisme. Marktwerking is in Nederland het belangrijkste economisch concept dat in concept in taal tot expressie komt (bijvoorbeeld in het woord 'marktwerking'). De conceptuele kennis uit het schoolvak Nederlands blijkt ook bruikbaar voor leeswerk bij Economie. In de cognitieve/kennismatrix van SLO die we eerder in deze bijdrage presenteerden, zou dit heringerichte 'begrijpend' leesonderwijs ook de lagere ordes van kennis en handelingen afdekken. Daardoor zou de overlap in leesactiviteiten bij Nederlands en de zaakvakken groter worden.

Waar past deze vorm van lezen in de matrix van handelings- en kennisdimensies van Bloom/SLO? Allereerst een kanttekening: in feite leverde Bloom drie taxonomieën: een elk voor het cognitieve, het affectieve en het sensorische domein. Die zijn in de loop van de decennia uitgebouwd tot het volgende stelsel:



Bron: H. Molkenboer, *Whitepaper Gebruiken van beoordelingsvormen voor opdrachten* (2017), <https://www.toetsen-beoordelen.nl/wp-content/uploads/2017/04/Whitepaper-beoordelingsvormen-voor-checklists-en-rubrics.pdf>

In het Nederlandse onderwijs ligt in de volle breedte een sterk accent op de taxonomie die Bloom voor cognitieve denkprocessen ontwierp, maar voor het leesonderwijs bij Nederlands is niet alleen die cognitieve, maar ook die affectieve taxonomie cruciaal. Interpreteren is nooit een zuiver cognitieve aangelegenheid, maar ook een affectieve en zelfs psychomotorische – wie weet niet dat het lezen van sommige teksten misselijkmakend kan zijn. Die effecten zijn onafhankelijk van de tekstsoort (zakelijk of literair).

Tegelijkertijd duikt er, door ook naar de andere taxonomieën van Bloom te kijken, een duidelijke ‘eigenwaarde’ van het lezen bij Nederlands op: in geen enkel ander vak zal de persoonlijke ontwikkeling van de leerling zo goed kunnen worden betrokken bij leestaken en leesprestaties. De vaardigheid van het begrijpend lezen herwint op deze manier haar relevantie en urgentie. Want wie feitelijke, conceptuele en metacognitieve kennis over de tekstuele verbeelding van de Nederlandse economie kan herkennen, leert ook begrijpen hoe woorden een politieke lading krijgen en tot economisch beleid kunnen leiden.

### De stap naar leesbegrip: onderzoekend lezen

Hoe komt de leerling dan tot begrip en interpretatie van die rijke, inhoudsvolle teksten? Lees ontwikkelaars Anneke Smits en Erna van Koeven gaan uit van een ‘dualistisch’ paradigma, waarin de betekenis niet in de tekst besloten zit, maar voortkomt uit een proces tussen tekst en lezer (Smits en Van Koeven, 2018). We kunnen deze didactiek voor een meer inhoudelijk leesonderwijs bij Nederlands ontwikkelen op basis van de didactiek 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 heen te kunnen engageren, zowel sociaal als intellectueel (Arredondo, 2018).

Concreet betekent dit dat literatuurwetenschappelijke theorieën over receptie-esthetica een plek krijgen in het model van begrijpend lezen.

De aandacht voor herkendend en belevend lezen in het literatuuronderwijs, en de aandacht voor informatievoorziening in het begrijpend leesonderwijs, heeft ‘analyseren’ (nodig om tot een goed onderbouwde interpretatie te komen) als opstap naar interpretatie te weinig in beeld gebracht.

De analysestap maken, betekent dat een passende leesstrategie voor onderzoekend lezen is: na een eerste respons (‘wat vind ik ervan?’), verdiep je het begrip van de tekst (‘wat staat er?’), door de vorm te analyseren (‘hoe staat het er?’), en dan tot interpretatie te komen (‘waarom staat het er zo?’) en tot internalisering (‘wat doet dat met mijn begrip van de tekst of mijn gevoel erover?’). (Zie ook de tweede bijdrage in deze bundel van Klaver en Van Dijk.)

Er zijn methoden (zoals *Focus op begrip* van Smits en Van Koeven of *Close Reading* voor het primair onderwijs) die analyse wél als noodzakelijke stap presenteren en die als basis kunnen dienen voor ‘Onderzoekend lezen’ in het voortgezet onderwijs. Leraren rapporteren positieve effecten van lopende interventies (Focus, Litlab, lerarenontwikkelteams, Literatuur en burgerschaps- en Jeugdliteratuurcursussen). 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. Het verschaft 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 leraren 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 dus in lijn met deze interventies voor om in het schoolvak Nederlands een koppeling te maken tussen interpretatieve vaardigheden enerzijds, en (kennis verwerven van) 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 in *In tekst gevat* (1996) de ‘cultuurtekst’ genoemd is: geen concrete tekst, maar een conglomeraat van discoursen gevormd door concrete teksten op basis waarvan de Nederlandse samenleving functioneert. Aan die cultuurtekst hebben alle teksten deel: van teksten van de belastingdienst tot reclames tot 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 hun niet alleen de rol van betekenisgever van teksten, maar geeft hun ook zicht op hoe ze zich met die discoursen kunnen engageren. Ook dat kan motiverend werken, veronderstelden we en krijgen we bevestigd uit de 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 op deze manier 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.

### Conclusie en aanbevelingen

Een geïntegreerde en inhoudelijke 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: klimaatverandering, politiek, racisme, identiteit. Niet het onderscheid in tekstgenre (zakelijk of fictioneel/literair) is daarbij van belang, maar wat een leerling kan met elke willekeurige tekst die wordt aangeboden. In de rol van betekenisgever ligt de bron van leesplezier.

### Bronnen

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Mayer, R. E. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Arredondo, J. (2018). *Complete First Language English for Cambridge IGCSE*. Oxford University Press.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Vol. Handbook I: Cognitive domain. David McKay Company.
- Mantingh, E., Neijt, A., Witte, T., Coppen, P.-A., & Oosterholt, J. (2016). Manifest Nederlands op School: Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat. *Levende Talen Tijdschrift*, 103(2), 38.
- Meijer, M. (1996). *In tekst gevat. Inleiding tot een kritiek van representatie*. Amsterdam University Press.
- Smits, A., & Van Koeven, E. (2018). Het taalcurriculum van de toekomst. Weblog Geletterdheid en schoolsucces. Geraadpleegd op 21-6-2021, van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2018/04/het-taalcurriculum-van-de-toekomst.html>
- Smits, A., & Van Koeven, E. (2022). *Focus op begrip. Een aanpak om leesbegrip te bevorderen*. Windesheim University.
- Stronks, E., & Van Dijk, Y. (2022). Onderzoekend lezen: Geïntegreerd leesonderwijs en de rol van de leerling als betekenisgever. *Nederlandse Letterkunde*, 27(1), 63-83.

## 36 MET DE HAMER IN DE HAND LIJKT ALLES OP EEN SPIJKER

*Erik Meester is docent en onderwijsontwikkelaar bij de bacheloropleiding Pedagogische Wetenschappen van Primair Onderwijs en de masteropleiding Curriculumontwikkeling voor Primair Onderwijs aan de Radboud Universiteit in Nijmegen.*

De beroemde Amerikaanse psycholoog Maslow schreef in 1966: ‘If the only tool you have is a hammer, it is tempting to treat everything as if it were a nail.’ Met deze uitspraak refereerde hij aan een wellicht herkenbare cognitieve fout; mensen zijn geneigd om voor de oplossing van problemen allereerst en vooral terug te grijpen op – voor hen – reeds vertrouwde hulpmiddelen, zonder zich af te vragen of die wel het meest geschikt zijn om de klus te klaren. Aan deze fout moet ik denken als ik zie hoe sommige ‘taalexperpts’ in en rond het basisonderwijs proberen de taalvaardigheid van leerlingen te verbeteren. Dalende resultaten van begrijpend lezen? Meer aandacht voor tekststructuur, leesstrategieën, verwijswoorden! De spijker op de kop! Of toch niet?

Wat ik vaak mis in deze benadering is de aandacht voor de andersoortige doch essentiële componenten van begrijpend lezen: woordenschat en algemene achtergrondkennis. Van aardrijkskunde, geschiedenis, biologie. Vakken die leerlingen decennialang de betekenisvolle context hebben geboden om hun woordenschat en kennis van de wereld stapsgewijs te vergroten. Helaas is het onderwijs in deze vakken de laatste twintig jaar op menig basisschool totaal uitgehold. Weinig instructie, korte, kennisarme teksten en vooral veel onderzoekend leren vanuit de eigen interesse vormen nu de dominante praktijk.

Ik vraag mij weleens af of die taalexperpts dit wel doorhebben. In de aankondigingen van het Masterplan basisvaardigheden (2022) gaat het bijvoorbeeld nooit over de basiskennis die leerlingen zouden moeten opdoen binnen het zogenoemde domein ‘Oriëntatie op jezelf en de wereld’. Het gaat steeds maar weer over lezen, spreken en schrijven, alsof het generieke vaardigheden zijn die als zodanig ook te onderwijzen zijn. Dat is niet zo. Kennis gaat vooraf aan vaardigheden. Wellicht is het dus tijd om de hamer even weg te leggen en te verkennen wat de gereedschapskist nog meer te bieden heeft.

Ik doel hiermee bijvoorbeeld op de rijke verzameling van oefeningen en technieken die staan beschreven in vakdidactische methoden als *Geschiedenis & Samenleving* en *Geowijzer* (Noordhoff). Met de adequate toepassing daarvan zullen leerlingen niet alleen meer leren over die essentiële vakinhoud, maar tegelijkertijd ook bekend raken met de denk- en werkwijzen van de bijbehorende discipline. Voor de zekerheid: met dit betoog wil ik geen tegenstelling opwerpen. Het is geen verhaal van of-of, maar en-en. Om de woorden van de Engelse hoogleraar George Sampson uit 1922 te parafraseren: elke leraar die in het Nederlands lesgeeft, is óók een leraar Nederlands.