

Ronde 8

*Boukje Bruins, Hugo van den Ende, Wenckje Jongstra & Bertjaap van der Ploeg
Hogeschool KPZ*

Contact: *b.bruins@kpz.nl*

h.ende@kpz.nl

w.jongstra@kpz.nl

b.vanderploeg@kpz.nl

Domeinoverstijgend werken met rijke, schurende en naburige teksten op de lerarenopleiding

1. Inleiding

Leraren hebben een niet te onderschatten rol als leesbevorderaars. Het is dus van belang om in de lerarenopleiding gemeenschappelijke ambities te hebben om studenten voor te bereiden op deze rol (Jongstra, Pool & Pauw 2021). Een cruciale kwaliteit van leesbevorderaars is dat zij domeinoverstijgend leesonderwijs kunnen realiseren, waarbij betekenisvolle teksten rondom een thema ingezet worden (Stichting Lezen 2020).

Rijke, schurende en naburige teksten zijn beloftevol als vertrekpunt om domeinoverstijgend te werken (Jongstra, Bastemeijer & Pauw 2020). Deze teksten lijken niet alleen de leesmotivatie en het leesbegrip te versterken, maar ook bij te dragen aan kennisopbouw en aan het versterken van metacognitieve vaardigheden, zoals redeneren, evalueren en reflecteren. Op Hogeschool KPZ werken hogeschooldocenten taal samen met hogeschooldocenten uit andere leer- en ontwikkelgebieden bij de inzet van dit type teksten. In de presentatie lichten we deze methodiek verder toe en vertellen we over onze ervaringen met het inzetten van deze teksten bij Geschiedenis en Taal in de lerarenopleiding.

2. Rijke, schurende en naburige teksten

Rijke, schurende en naburige teksten zijn goed geschreven en weten lezers te prikkelen om de informatie tot zich te nemen. Daarnaast hebben de schrijvers ervan vanzelfsprekend hun bronnen gecheckt. De teksten kunnen elkaar aanvullen, maar het kan ook voorkomen dat ze elkaar op een onderdeel tegenspreken.

In de methodiek werken leerlingen samen met één vragenblad. De vragen beogen onder meer informatie uit verschillende tekststukken bij elkaar te brengen – bijvoorbeeld in een schema – en ze zijn zo bedacht dat er vanzelf een gesprek op gang komt tussen de lezers met en over de tekst. Elke lezer is verantwoordelijk voor het lezen én bespreken van één van beide teksten. Dat zorgt voor een wederzijdse afhankelijkheid: elke lezer voelt zich genoodzaakt de tekst goed te doorgronden. Mocht daarbij een tegenstrijdigheid aan het licht komen, dan stuurt een vervolgvraag de beide lezers naar een andere bron die het gesprek in een bepaalde richting kan sturen of uitkomst kan bieden aan de discussie.

De teksten zijn geselecteerd op hun diepgang: wanneer de inhoud uitdagend is, wordt het samenwerkend leren bevorderd. Ook zijn de teksten goed en beeldend geschreven, waardoor de lezer verleid wordt om de informatie tot zich te nemen. Deze rijke teksten hebben nog een ander gunstig effect: ze kunnen de lezer verleiden om meer te willen lezen over het onderwerp, en wanneer de leraar de boeken waaruit de teksten gehaald zijn achter in de groep legt, kan deze aanpak ook leesbevorderend werken.

3. Gemeenschappelijk denkkader voor geschiedenisonderwijs en leesbegrip (leesmotivatie)

Teksten lees je niet zozeer om tekstvragen te beantwoorden, maar om iets nieuws te leren over de wereld. Vandaar dat we samenwerking hebben gezocht met collega's Geschiedenis, zodat we weten wat de kern van hun vakgebied is en welke vragen helpend zijn om een tekst doelgericht te lezen. Historisch redeneren is daarbij een belangrijk aandachtspunt. Dat houdt onder andere in dat leerlingen bepaalde historische gebeurtenissen kunnen verklaren en in de tijd kunnen plaatsen (Van Boxtel & Van Drie 2008).

Om historisch te redeneren, hebben leerlingen naast historische kennis ook historische vaardigheden nodig, zoals contextualiseren. De leerling weet de historische gebeurtenis in de tijd te plaatsen en kan daarbij, indien gewenst, een historisch perspectief innemen, waardoor de redenering genuanceerd en met oog voor onderlinge verhoudingen gevoerd kan worden. Begripsvragen zullen ook vragen naar de contextkennis van de leerlingen – die is nodig om gebeurtenissen beter te kunnen duiden (van der Ploeg & Huijgen 2020). De inzet van rijke schurende en naburige teksten lijkt beloftevol in het vergroten van historisch redeneren.

Leesbevorderende (aankomende) leraren die domeinoverstijgend leesonderwijs willen realiseren, dienen te werken vanuit gemeenschappelijke denk- en werkwijzen, waarin vakdidactische uitgangspunten met elkaar in verbinding gebracht worden. Hieronder is een overzicht opgenomen van gemeenschappelijke denk- en werkwijzen van Ge-

schiedenis en Taal (leesbegrip/leesmotivatie), op basis van inzichten uit respectievelijk Huijgen et al. (2018), Sinnige (2018) en Houtveen, van Steensel & de la Rie (2019).

Geschiedenis	Taal: leesbegrip en leesmotivatie
<p><i>Gebruik van beeldvormers</i> Het contact met de historische gebeurtenis is altijd indirect. Daarom is het van belang dat de leraar beeldvormers gebruikt. De leerling krijgt zo een concreter beeld van een historische gebeurtenis.</p>	<p>Aandacht voor kennisopbouw door de inzet van rijke, verhalend-informatieve jeugdliteraire teksten (eventueel in combinatie met andere genres) als beeldvormers.</p>
<p><i>Standplaatsgebondenheid</i> Het contextualiseren van historische gebeurtenissen en je kunnen inleven in historische personen relateert het eigen perspectief op de geschiedenis. Expliciete aandacht voor historisch redeneren door de inzet van historische vragen over continuïteit en verandering, oorzaken en gevolgen, overeenkomsten en verschillen is belangrijk.</p>	<p>Inzet van vragen die het begrip van een concept versterken (constructie-integratie) in combinatie met interactie over de tekst. Evalueren van en reflecteren op de tekst, met aandacht voor de bedoeling van de auteur. Interactie over de tekst en de inzet van meerdere teksten met verschillende perspectieven leidt tot multiperspectiviteit en tot dieper tekstbegrip.</p>
<p><i>Oproepen van verwondering</i> Een koppeling maken met de eigen leefwereld, bijvoorbeeld door inleving in leeftijdsgenoten uit een andere tijd is belangrijk.</p>	<p>Aandacht voor het creëren van een leesmotiverende omgeving, waarin lezers geprikkeld worden door teksten en door vragen over teksten.</p>

Tweedejaarsstudenten van Hogeschool KPZ ontwerpen zelf domeinoverstijgende lessen waar rijke, schurende en naburige teksten het vertrekpunt zijn. Ze selecteren de teksten en bedenken er denkstimulerende vragen bij. Ze leren hierbij niet alleen hoe ze rijke teksten kunnen selecteren en hoe ze kunnen werken aan het vergroten van leesbegrip, maar krijgen ook kennis aangereikt over de inhoud van de tekst (vak kennis). Daarnaast leren ze hoe ze vakdidactisch te werk kunnen gaan, met oog voor Wereldoriëntatie én Taal, zodat ze de les succesvol in hun stagegroep kunnen inzetten.

4. Tot besluit

Aankomende leraren opleiden tot leesbevorderaars die domeinoverstijgend leesonderwijs kunnen realiseren, vraagt van hogeschooldocenten een hoge mate van samenwerking en afstemming. Dat kost tijd en inzet, maar biedt inspiratie: het werken met rijke, schurende en naburige teksten lijkt motiverend te zijn voor leerlingen, studenten én hogeschooldocenten. Een groeiende repertoirekennis van rijke, jeugdliteraire teksten is wel een voorwaarde. Naast kennis van jeugdliteratuur is bewustwording over eenieders aandeel bij het versterken van de student als leesbevorderaar een voorwaarde.

Jeugdliteratuur is daarbij gemeengoed en een vanzelfsprekende bron van kennis voor alle lerarenopleiders.

Referenties

- Houtveen, A., R. van Steensel & S. de la Rie (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Den Haag/Utrecht: NRO/Inspectie van het Onderwijs.
- Huijgen, T., W. van de Grift, C. van Boxtel & P. Holthuis (2018). “Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy”. In: *Journal of Curriculum Studies*, 50 (3), p. 410-434.
- Jongstra, W., J. Pool & I. Pauw (2021). ‘De leesbevorderende leraar als actor in het voorsorteren en ontsluiten van verrijkende teksten’. In: I. Pauw & W. Jongstra (red.). *Een leraar met een eigen kleur; ontwikkeling van professionele identiteit*. Sint-Niklaas: Gompel & Svacina, p. 159-171.
- Jongstra, W., L. Bastemeijer & I. Pauw (2020). *De waarde van schurende en naburige teksten voor de versterking van leesmotivatie, leesbegrip en historisch redeneren; een niet experimenteel kwaliteitsonderzoek naar inzet en impact*. Zwolle: Hogeschool KPZ.
- Sinnige, A. (2018). *Historisch bewustzijn op de basisschool*. Assen: Van Gorcum.
- Stichting Lezen (2020). *De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Boxtel, C. & J. van Drie (2008). “Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten”. In: *Hermes*, 12 (43), p. 45-56.
- Van der Ploeg, B. & T. Huijgen (2020). “Breaking the bubble. Hoe historisch redeneren kan bijdragen aan inleven en begrijpen van andere perspectieven”. In: *Veerkracht*, 17 (3), p. 10-13.