

36^{ste} HSN-CONFERENTIE

**Hogeschool Rotterdam,
17 & 18 november 2023**

**Georganiseerd door HSN Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands i.s.m.
Hogeschool Rotterdam**



36^{ste} HSN-CONFERENTIE

Hogeschool Rotterdam, 17 & 18 november 2023

Georganiseerd door HSN Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands i.s.m. de Hogeschool Rotterdam

**Redactie:
André Mottart
Steven Vanhooren**



© De auteurs
SKRIBIS is het publicatieplatform van drukkerij Graphius Group.
Publicaties bij SKRIBIS worden uitgebracht in eigen beheer.

SKRIBIS
Traktaatweg 8
9041 Gent

Tel. 09 210 70 57
info@skribis.be
www.skribis.be

Zetwerk: Printmagazijn
Cover: Liesbeth Cuypers

André Mottart & Steven Vanhooren (red.)
Zesendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands
Gent, 2023, XX+396 p.

ISBN 978 94 644 4579 4
D/2023/3988/36
NUR 840

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of vermenigvuldigd door middel van druk, fotokopie, microfilm of welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur-uitgever.

Inhoud

	André Mottart
XI	<i>Woord vooraf</i>
XIII	<i>Algemeen programmaoverzicht HSN-36</i>
XV	<i>Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies</i>
1	<i>Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops</i>
3	1. Basisonderwijs
	Joanneke Prenger & Jocelijn Pleumeekers
4	<i>Op weg naar geactualiseerde kerndoelen Nederlands (po, v(s)o en vo onderbouw)</i>
	Ellen Vanantwerpen & Ann Eerebout
10	<i>Meer taalvitamines in de meertalige kleuterklas!</i>
	Petra de Lint & Suzanne van Norden
11	<i>Beter schrijfonderwijs door meer kennis over genres</i>
	Jozefien Loman & Jolien Wouters
14	<i>Krachtige evaluatie van begrijpend lezen: complexiteit en variatie in toetsvragen</i>
	Hilde Kooiker-den Boer & Jacqueline Evers-Vermeul
20	<i>Diep tekstbegrip aanwakkeren met FLINT. Lezen en schrijven binnen Natuur- en Techniekonderwijs</i>
	Wenckje Jongstra, Claire Goriot & Boukje Bruins
24	<i>Maak kennis met de professionaliseringsaanpak 'Leraren als leesbevorderaars'</i>
	Linda Vaessen
27	<i>Door lezen de wereld ontmoeten</i>
	Suzanne Bogaerds-Hazenberg
32	<i>Diep tekstbegrip bevorderen? Leer ze over tekststructuur</i>
37	2. Lerarenopleiding basisonderwijs
	Anne van Buul
38	<i>Van pabostudent tot lezende leraar</i>
	Jona Hebbrecht, Lieve Van Severen, Fien De Smedt & Hilde Van Keer
41	<i>Van leesscan tot leesplan: lezers maak je samen</i>
	Evelien Gheeraert & Lieve Van Severen
46	<i>Effectief lees- en schrijfonderwijs aan 6-jarigen</i>
	Lotte Mensink, Wenckje Jongstra, Claire Goriot & Annemarie Regeling
51	<i>Wat moet ik met dat prentenboek? Aankomende leraren voorbereiden op kwaliteitsvolle interacties over tekstloze prentenboeken in de kleuterstage</i>
	Daan Debuysere, Liesbeth Ghesquière, Justine Pillaert & Lien Vanopstal
56	<i>SOS Schrijven op school</i>

- Sara Verbrugge & Helena Taelman
61 *ORION (Observatie-instrument Rijke Interactie in de ONderbouw). Kleuterleerkrachten meer inzicht bieden in individuele spreekkansen*
Boukje Bruins, Inouk Boerma, Lynn Bruijsten & Wenckje Jongstra
65 *'Boek en burgerschap'. Interactie op de lerarenopleiding over de inzet van rijke, schurende en naburige jeugdliteraire teksten in het burgerschapsonderwijs*
Iris Wierdsma
69 *Een rijke taalomgeving? Omgaan met absolute beginners*

71 3. Lerarenopleiding secundair/voortgezet onderwijs

- Leen Pollefliet
72 *Scoren met teksten – Studenten coachen met duidelijke kapstokken als ze teksten (beginnen te) schrijven tijdens hun studieloopbaan*
Janneke Louwerse
75 *Asynchroon online samenwerken en peerfeedbacken*
Marieke Smit & Roos Scharren
75 *Effectieve docentmodeling*
Esther Hanssen & Roeland Harms
80 *Profielwerkstuk Nederlands*
Marloes Schrijvers
83 *Laat de leraar lezen! Leesbevordering bij de lerarenopleiding Nederlands*
Maarten Van Nieuwenhove
89 *Taal in beweging*
Pandora Verstedden & Mariet Schiepers
95 *Voluit voor taalcompetente leerlingen! Zeven didactische principes voor taalkrchtig onderwijs*

101 4. Hoger onderwijs

- Jordi Heeren & Mira Wyns
102 *Loont lezen nog steeds? Een studie over de rol van lezen bij adolescenten en de samenhang met hun taalvaardigheid en studiesucces*
Jochem Aben
105 *Wat zijn de effecten van dialogische peerfeedback op de mate waarin studenten over hogereordeaspecten van een tekst praten?*
Jan Bleyen & Mit Leuridan
106 *Generatieve AI als partner voor taalontwikkellend lesgeven in het hoger onderwijs*
Maarten van der Meulen & Jolien Strous
113 *Effectieve feedback geven op presentatievaardigheden*
Jolien Mathysen, Vincent Vandeghinste & Elke Peters
118 *SABeD: Wat kan een corpus gesproken academisch Belgisch-Nederlands betekenen in het hoger (taal)onderwijs?*
Rivi Godfried
123 *100 Dagen Thuiskomen in Taal*
Annemarie Borst
127 *Taalbewust onderwijs bij hbo-verpleegkunde*

131	Marleen Claessens <i>Het hbo-schrijfonderwijs moet op de schop... Van 'schrijflessen' naar lessen in 'multi-geletterdheid'</i>
137	5. Bso, mbo, vmbo
138	Monica Koster & Meike Korpershoek <i>Feedback geven op schrijfproducten</i>
142	Martine Gijssel, Annemarie Groot & Christel Dood <i>Taalontwikkeling stimuleren in het mbo: de impact van interventies in de beroepsgerichte vakken</i>
146	Meghan Rens <i>Succesvolle doorstroom entree-niveau 2</i>
147	Liza Graumans & Wilma van der Westen <i>Opleidings specifiek taalbeleid onder de paraplu van een taalbeleid vanuit een meertaalig perspectief</i>
154	Erna van Koeven <i>Rijke taal voor leerlingen/studenten in het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs</i>
157	Wouter Braet <i>Hoge verwachtingen in arbeidsmarktfinaliteit: hoe digitale tools en talige hulpmiddelen de leereffecten optimaal kunnen stimuleren</i>
162	Maud Hutten <i>Het maken en gebruiken van een digitale escaperoom</i>
166	Charlotte Arnou & Heline Van Peteghem <i>Optimaliseren van leerkanen voor leerlingen in het voorbereidend beroepsonderwijs: effectieve KaBOEMonderwijsprincipes</i>
169	6. Literatuuronderwijs
170	Anouk de Kleijn <i>Boekenclubs in de klas. Leesmotivatie en persoonlijke groei in het literatuuronderwijs</i>
174	Linda Ackermans <i>Wie is 'de adolescent'? Kritisch lezen met YA-literatuur</i>
177	Hans Goosen & Marthe Scheffer <i>Video-opnames van groepsgesprekken over gezamenlijk gelezen literatuur als lesmateriaal</i>
181	Hilde Van Cauteren <i>Creatief schrijven als opstap naar literatuur en leesplezier</i>
183	Joke Brassier <i>Fabeldieren en waar ze te vinden: van Rowling tot Van Maerlant</i>
186	Oeds van Middelkoop <i>Literatuur-historisch redeneren met oog voor de ander</i>
190	Peter Van Damme <i>Dialogisch poëzieonderwijs</i>
193	Elke D'hoker <i>Literair lezen als doel van het literatuuronderwijs</i>

199 7. Leesbevordering

- Silke Vanparys, Iris Vansteelandt, Jona Hebbrecht & Hilde Van Keer
200 *Professionaliseren van leraren rond interactief voorlezen: behind the scenes*
Marlon Ruwette
204 *De loodgieters van Rotterdam: sleutelen aan leesbevordering*
Joris Hollaar
206 *BookTok ontrafeld: wat is BookTok en wat kunnen wij ervan leren voor ons leesonderwijs?*
Emma Kustermans & Daan Beeke
207 *De klas als boekenclub: samen lezen met 'Hebban in de Klas'*

211 8. Meertaligheid en inclusiviteit

- Daniela Polišíenská, Josefien Sweep & Catherine van Beuningen
212 *Meertaligheid inzetten in de lessen Nederlands*
Victoria Van Oss
216 *In gesprek met meertalige ouders op school*
Cynthia Groff & Martine van der Pluijm
216 *Thuis in Taal. Met meertalige ouders in gesprek*
Steven Delarue & Heleen Rijckaert
220 *OKAN/ISK en daarna... Uitdagingen en aanbevelingen voor de doorstroom van nieuwkomersleerlingen naar het vervolgonderwijs*
Johanna van der Borden & Mieke Lafleur
224 *Didactisch handelen in de meertalige klas*

231 9. Digitale geletterdheid

- Cindy Kuiper & Suzanne van Norden
232 *Schrijvende machines in het taalonderwijs*
Anneke Smits
235 *Onderwijs in digitale geletterdheid op 22 Nederlandse basisscholen*
Josien Boetje
235 *Digitale informatievaardigheden integreren in het schoolvak Nederlands*
Jeroen Clemens
241 *Kritisch lezen op het internet: belangrijk, moeilijk en een uitdaging*
Josefien Sweep & Martijn Koek
247 *Poëzie met ChatGPT?*
Roeland Van Rooy
250 *Nearpod: maak saaie leerstof interactief en krijg meteen feedback in de les*
Roeland Van Rooy
251 *Flip: een geflipte tool om zelf opgenomen spreekoefeningen vlot en funky tot bij de leerkracht te krijgen*

253 10. Taalbeschouwing

- Alex Reuneker & Mette Dunning
- 254 *Van gamen tot netflixen: de spelling van Engelse leenwerkwoorden*
Véronique Verhagen & Arina Banga
- 258 *Aan de slag met het Handboek Taalkunde*
Frederik De Ridder
- 260 *Taalbeschouwen met audiovisuele bronnen uit Het Archief voor Onderwijs*
Roland de Bonth & Cefas van Rossem
- 263 *Krant in de klas 2.0*
Jantien Dhont
- 266 *Leerlijn begrippen voor taalbeschouwing*
Gijs Leenders
- 271 *Een paradigmaverschuiving in het grammaticaonderwijs: van vuistregels naar bewuste taalvaardigheid*

281 11. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

- Anke Herder & Hanneke Luth-van den Berg
- 282 *Op weg naar geactualiseerde eindtermen Nederlands*
Jolanda van der Ven & Mélanie Philips
- 287 *Samen aan de slag: één lijn voor leesvaardigheid*
Hanneke Houkes & Twan Robben
- 291 *Vrij van (uit 't) zelf: hoe inspiratie vinden tijdens de lessen Nederlands?*
Saartje Baert
- 294 *Vakoverstijgend lezen*
Lisa Verhelst & Bert Zurings
- 298 *De taalleraar als vakdoorbreker: inspirerende praktijken en instrumenten om in alle vakken te lezen*
Nellianne van Schaik-Maljaars & Hilde Kooiker-den Boer
- 303 *Van wetenschap naar praktijk: aan de slag in de Werkplaats Onderwijsonderzoek Leesvaardigheid*
Mitte Schroeven
- 307 *Hoe geef je effectieve feedback op schrijftaken?*
Hans Das & Wouter de Vries
- 310 *Van wedstrijd naar geletterdheid. De Olympiade als kans voor het schoolvak Nederlands*

315 12. Taal- en letterkunde

- Esther Op de Beek
- 316 *Literatuur en geluk: de rol van verhalen in het nadenken over welzijn*
Khalid Mourigh
- 319 *Ewa faka? Straattaal als brug*
Jürgen Pieters
- 323 *De troost van de literatuur: over fictie en wat ze hoort te doen*
Stef Grondelaers & Els Beerten
- 326 *“En als we eens op aarde bleven?” Een haalbare norm voor het Belgische Nederlands*
Marlou Rasenberg
- 327 *Een nieuwe blik op taal: wat kunnen we leren van mens-dier interacties*
Sander Bax
- 331 *Redeneren met en over literatuur vanuit vier perspectieven. Hoe werkt dat?*
Frits van Oostrom
- 337 *Reynaert op school*
Walter Daelemans
- 337 *Generatieve Artificiële Intelligentie voor taalonderwijs Nederlands*

339 13. Taalontwikkelen lesgeven

- Hilde Bloemheuvel & Sara Wolvenne
- 340 *Het vergroten van draagvlak voor taalontwikkelen lesgeven bij (praktijk)docenten en instructeurs in het middelbaar beroepsonderwijs*
Melanie de Koning-Riekwel & Edwin de Vette
- 344 *Master Taalbewust Leren*
Mariska Okkinga & Kirsten van den Heuij
- 347 *Taal-vakintegratie in het hoger onderwijs: wat is hierover bekend uit de literatuur?*
Tamar Israël
- 351 *Taaldocenten overbodig? Over taal- en vakintegratie*
Bob Coenraats
- 354 *Van definitie naar concept: het aanleren van school- en vaktaal in het secundair onderwijs*
Froukje Hoobroeckx & Emiel Helmich
- 358 *Taalgericht vakonderwijs: help vakcollega's om een brug te slaan tussen leerling en tekst*
Edith Alkema
- 362 *Schrijven om te leren, met je eigen brein*
Clasine van Dorst & Marieken Pronk
- 366 *De do's en dont's bij schoolbreed taalbeleid*

369 14. Toetsing en evaluatie

- Jacqueline Evers-Vermeul, Patrick Rooijackers & Corien Stevens
 370 *Nieuwe vraagtypen voor de centrale examens leesvaardigheid Nederlands havo en vwo*
- Jacquelien Kool & Leonie Goutier
 375 *“Als je begrijpt wat ik bedoel”. De PISA-begripsprocessen als onderwijs- en toetsmethode*
- Carlijn van Herpt, Kirsten van Ingen, Marleen de Jonge & Pauline Roumans
 381 *Comparatief beoordelen van schrijfvaardigheid in de bovenbouw po*
- Janneke Stuulen
 385 *Krachtige peerfeedback bij schrijfonderwijs*
- 387 *Acroniemen- en begrippenlijst*



Woord vooraf

Voor u ligt de conferentiebundel van de 36^{ste} editie van de HSN-conferentie die plaatsvindt op 17 en 18 november 2023 in de gebouwen van de Hogeschool Rotterdam.

We knopen in Rotterdam opnieuw aan bij de beproefde formule uit het verleden. Er wordt niet op een bepaald onderwerp gefocust, maar de conferentie wordt in het format aangeboden dat haar 'groot' heeft gemaakt: een forum aanbieden aan allen die bij de ontwikkelingen van het onderwijs Nederlands in Vlaanderen en Nederland betrokken zijn, en dat in alle omgevingen waarin Nederlands geleerd wordt. De evaluaties van de voorbije conferenties leren dat precies de 'breedte' van de conferentie door de deelnemers sterk wordt geapprecieerd. Binnen de HSN-conferentie dekken de presentaties en workshops het totale werkveld af wat leeftijden en onderwijsniveaus van leerlingen betreft. Dat betekent dat er sessies worden aangeboden voor het basis-, secundair en tertiair onderwijs. Indien de doelgroep van HSN gedefinieerd wordt naar profielen van deelnemers, dan onderscheiden we leraren (op verschillende niveaus), lerarenopleiders, onderwijsbegeleiders, ontwikkelaars, didactici, onderzoekers en leraren-in-opleiding. Daarenboven is de conferentie uitdrukkelijk Nederlands-Vlaams, opdat wederzijds gebruik gemaakt zou kunnen worden van didactische ontwikkelingen, *good practices* en onderwijservaringen.

Ik stel er ook nog prijs op iedereen te bedanken die andermaal voor het welslagen van deze 36^{ste} editie heeft gezorgd. In de eerste plaats danken we de conferentiedeelnemers die sinds onze eerste conferentie elk jaar talrijk(er) zijn komen opdagen. Zonder hen was HSN reeds lang opgehouden te bestaan.

Ik wil ook uitdrukkelijk onze cofinanciers bedanken: de Nederlands Taalunie, Stichting Lezen, Iedereen Leest en de deelnemende uitgevers op de boekenmarkt. Zij zorgen er met hun steun en bijdragen voor dat de deelnemersprijzen haalbaar blijven, het conferentieboek mooi en interessant is en de catering lekker smaakt.

Verder wil ik de leden van de programmacommissie bedanken die deze 36^{ste} editie hebben helpen vormgeven: Marina Admiraal, Tamara Bollaert, Gino Bombeke, Roland de Bonth, Jeroen Clemens, Mariëtte Hoogeveen, Gieske Laros, Kathleen Leemans, Mit Leuridan, Marleen Lippens, Fien Loman, Petra Poelmans, Lammie Prins, Patrick Rooijackers, Marieke Smit, Jeroen Steenbakkers, Margreet Vriesema, José Vandekerckhove, Hilde Van den Bossche, Wilma van der Westen, Goedele Vandommele, Desirée van der Zander, Erna van Koeven, Gerdineke van Silfhout, Sarah Van Tilburg, Astrid Wijnands en Rudi Wuyts.

De Hogeschool Rotterdam dank ik voor de steun bij de praktische organisatie van deze conferentie: Jacqueline van Kruiningen, Ellis Wertenbroek (coördinatie), Floortje van Ree (communicatie), Samantha Burggraaf, Kirsten Engels (secretariaat/logistiek) en Marina Admiraal (openingsprogramma).

Ik dank ook Steven Vanhooren voor het redactiewerk, Liesbeth Cuypers voor het kافتontwerp en Mirto die ons een stijlvol programmaboek bezorgt.

Ook bedank ik de sprekers-auteurs, want zij schetsen met hun presentaties tijdens de conferentie en met de bijdragen voor dit boek een perspectiefrijk beeld van het onderwijs Nederlands.

Prof. dr. André Mottart
Voorzitter Stichting HSN Conferenties Onderwijs Nederlands

Algemeen programmaoverzicht

HSN-36

Vrijdag 17 november 2023

09.00u	Onthaal en koffie
11.00 – 12.00u	Opening <ul style="list-style-type: none">- Said Kasmi, wethouder Onderwijs Rotterdam- Panelgesprek met onderwijsprofessionals van Hogeschool Rotterdam- Muzikale omlijsting door Hanneke Drenth
12.00 – 13.00u	Lunch
13.00 – 14.00u	Ronde 1
14.00 – 15.00u	Ronde 2
15.00 – 15.30u	Koffiepauze
15.30 – 16.30u	Ronde 3
16.30 – 17.30u	Ronde 4
17.30u	Borrel

Zaterdag 18 november 2023

09.00u	Onthaal en koffie
09.30 – 10.30u	Ronde 5
10.30 – 11.30u	Ronde 6
11.30 – 12.00u	Koffiepauze met versnaperingen
12.00 – 13.00u	Ronde 7
13.00 – 14.00u	Ronde 8
14.00u	Aperitief, buffet

Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies

Vrijdag 17 november 2023

Ronde 1 (13.00 – 14.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Prenger & Pleumeekers	Basisonderwijs	4
van Buul	Lerarenopleiding basisonderwijs	38
Pollefliet	Lerarenopleiding sec/voortgezet	72
Heeren & Wyns	Hoger onderwijs	102
Koster & Korpershoek	Bso, mbo, vmbo	138
de Kleijn	Literatuuronderwijs	170
Vanparys e.a.	Leesbevordering	200
Polišenská e.a.	Meertaligheid en inclusiviteit	212
Kuiper & van Norden	Digitale geletterdheid	232
Reuniker & Dunning	Taalbeschouwing	254
Herder & Luth-van den Berg	Taalvaardigheid	282
Op de Beek	Taal- en letterkunde	316
Bloemheuvel & Wolvenne	Taalontwikkeldend lesgeven	340

Ronde 2 (14.00 – 15.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Vanantwerpen & Eerebout	Basisonderwijs	10
Hebbrecht e.a.	Lerarenopleiding basisonderwijs	41
Louwerse	Lerarenopleiding sec/voortgezet	75
Aben	Hoger onderwijs	105
Gijsel e.a.	Bso, mbo, vmbo	142
Ackermans	Literatuuronderwijs	174
Ruwette	Leesbevordering	204
Van Oss	Meertaligheid en inclusiviteit	216
Kuiper & van Norden	Digitale geletterdheid	232
Verhagen & Banga	Taalbeschouwing	258
van der Ven & Philips	Taalvaardigheid	287
Mourigh	Taal- en letterkunde	319
de Koning-Riekwel & de Vette	Taalontwikkeldend lesgeven	344

Ronde 3 (15.30 – 16.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
de Lint & van Norden	Basisonderwijs	11
Gheeraert & Van Severen	Lerarenopleiding basisonderwijs	46
Smit & Scharten	Lerarenopleiding sec/voortgezet	75
Bleyen & Leuridan	Hoger onderwijs	106
Rens	Bso, mbo, vmbo	146
Goosen & Scheffer	Literatuuronderwijs	177
Hollaar	Leesbevordering	206
Smits	Digitale geletterdheid	235
De Ridder	Taalbeschouwing	260
Houkes & Robben	Taalvaardigheid	291
Pieters	Taal- en letterkunde	323
Okkinga & van den Heuij	Taalontwikkelen lesgeven	347
Evers-Vermeul e.a.	Toetsing & evaluatie	370

Ronde 4 (16.30 – 17.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Loman & Wouters	Basisonderwijs	14
Mensink e.a.	Lerarenopleiding basisonderwijs	51
Hanssen & Harms	Lerarenopleiding sec/voortgezet	80
van der Meulen & Strous	Hoger onderwijs	113
Graumans & van der Westen	Bso, mbo, vmbo	147
Van Cauteren	Literatuuronderwijs	181
Kustermans & Beeke	Leesbevordering	207
Boetje	Digitale geletterdheid	235
de Bonth & van Rossem	Taalbeschouwing	263
Baert	Taalvaardigheid	294
Grondelaers & Beerten	Taal- en letterkunde	326
Israël	Taalontwikkelen lesgeven	351
Kool & Goutier	Toetsing en evaluatie	375

Zaterdag 20 november 2023**Ronde 5 (9.30 – 10.30 uur)**

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Kooiker-den Boer & Evers-Vermeul	Basisonderwijs	20
Debuysere e.a.	Lerarenopleiding basisonderwijs	56
Schrijvers	Lerarenopleiding sec/voortgezet	83
Mathysen e.a.	Hoger onderwijs	118
van Koeven	Bso, mbo, vmbo	154
Brasser	Literatuuronderwijs	183
Clemens	Digitale geletterdheid	241
Dhont	Taalbeschouwing	266
Verhelst & Zurings	Taalvaardigheid	298
Rasenberg	Taal- en letterkunde	327
Coenraats	Taalontwikkelen lesgeven	354
van Herpt e.a.	Toetsing & evaluatie	381

Ronde 6 (10.30 – 11.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Jongstra e.a.	Basisonderwijs	24
Verbrugge & Taelman	Lerarenopleiding basisonderwijs	61
Van Nieuwenhove	Lerarenopleiding sec/voortgezet	89
Godfried	Hoger onderwijs	123
Braet	Bso, mbo, vmbo	157
van Middelkoop	Literatuuronderwijs	186
Groff & van der Pluijm	Meertaligheid en inclusiviteit	216
Sweep & Koek	Digitale geletterdheid	247
Leenders	Taalbeschouwing	271
van Schaik-Maljaars & Kooiker-den Boer	Taalvaardigheid	303
Bax	Taal- en letterkunde	331
Hoobroeckx & Helmich	Taalontwikkelen lesgeven	358
Stuulen	Toetsing & evaluatie	385

Ronde 7 (12.00 – 13.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Vaessen	Basisonderwijs	27
Bruins e.a.	Lerarenopleiding basisonderwijs	65
Versteden & Schiepers	Lerarenopleiding sec/voortgezet	95
Borst	Hoger onderwijs	127
Hutten	Bso, mbo, vmbo	162
Van Damme	Literatuuronderwijs	190
Delarue & Rijckaert	Meertaligheid en inclusiviteit	220
Van Rooy	Digitale geletterdheid	250
Schroeven	Taalvaardigheid	307
van Oostrom	Taal- en letterkunde	337
Alkema	Taalontwikkelen lesgeven	362

Ronde 8 (13.00 – 14.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Boogaerds-Hazenbergh	Basisonderwijs	32
Wierdsma	Lerarenopleiding basisonderwijs	69
Claessens	Hoger onderwijs	131
Arnou & Van Peteghem	Bso, mbo, vmbo	166
D'hoker	Literatuuronderwijs	193
van der Borden & Lafleur	Meertaligheid en inclusiviteit	224
Van Rooy	Digitale geletterdheid	251
Das & de Vries	Taalvaardigheid	310
Daelemans	Taal- en letterkunde	337
van Dorst & Pronk	Taalontwikkelen lesgeven	366

Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops



1. Basisonderwijs

Stroomleiders

Mariëtte Hoogeveen (SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum)
Fien Loman (KU Leuven)

*Joanneke Prenger & Jocelijn Pleumeekers
SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum
Contact: j.prenger@slo.nl*

Op weg naar geactualiseerde kerndoelen Nederlands (po, v(s)o en vo onderbouw)

1. Inleiding

Om ervoor te zorgen dat leerlingen verzekerd zijn van een rijk, breed en eigentijds onderwijsaanbod is het van belang dat het landelijke curriculum actueel is. Het formele curriculum in Nederland bestaat uit 'kerndoelen voor het primair onderwijs (po)', 'kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo)', 'examenprogramma's voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs' en 'het Referentiekader Taal en Rekenen'. De kerndoelen po en vo-onderbouw die nu nog gelden, komen uit 2006. Ze zijn niet meer actueel en zijn ruim geformuleerd, waardoor ze geen houvast bieden aan leraren over wat moet en mag in het leergebied Nederlands.

Afgelopen jaar zijn de kerndoelen geactualiseerd. In deze tekst beschrijven we dit ontwikkelproces, laten we zien welke veranderingen er te verwachten zijn en tonen we de geactualiseerde conceptkerndoelen.

2. Het vertrekpunt: ontwikkelingen en uitdagingen

In Nederland is het Standaardnederlands de taal die wordt gebruikt in het onderwijs en in de maatschappij. Kennis van de Nederlandse taal en cultuur en een goede beheersing van het Standaardnederlands zijn daarom essentieel om leerlingen succesvol te kunnen laten participeren op school en in onze geletterde, meertalige en pluriforme samenleving. De basis blijft dan ook dat leerlingen goed moeten leren lezen, schrijven, spreken, luisteren en gesprekken voeren. De behoefte om de kerndoelen te actualiseren, komt echter voort uit verschillende maatschappelijke en curriculaire ontwikkelingen. Ze zijn uitgebreid beschreven in de 'Startnotitie kerndoelen Nederlands' (Pleumeekers & Prenger 2022). We noemen hier enkele constatering:

- Het huidige taalonderwijs is verkaveld, weinig betekenisvol en er is geen goede balans tussen de domeinen. Ook ligt er een sterke nadruk op communicatieve vaardigheden.
- In het curriculum wordt niet geëxpliciteerd welke kennis en inzichten leerlingen

moeten ontwikkelen om over ‘taal’, ‘communicatie’ en ‘literatuur’ te praten en te denken.

- De huidige doelen geven weinig richting voor leesonderwijs dat leerlingen aanzet tot kritisch lezen met diep begrip.
- De doelen voor ‘fictie en literatuur’ zijn onvoldoende duidelijk en benoemen het belang van het ontwikkelen van een leesvoorkeur niet.
- Voor creatief omgaan of experimenteren met taal is relatief weinig aandacht in het curriculum.
- De doelbeschrijvingen voor po en vo-onderbouw zijn op verschillende manieren geformuleerd, wat de overgang tussen de sectoren bemoeilijkt.
- In de huidige curriculumdocumenten is weinig tot geen aandacht voor talige diversiteit en identiteit, terwijl iedereen in meer of mindere mate meertalig is.
- De huidige kerndoelen bieden geen handvatten om de link te leggen tussen het leergebied Nederlands en de andere leergebieden.

Vanuit deze constatering en vanuit de verschillende voorstellen die de afgelopen jaren gedaan zijn om het curriculum van het onderwijs in de Nederlandse taal te herzien¹, is een team aan de slag gegaan met het actualiseren van de kerndoelen.

3. Het proces

Het team bestond uit vier leraren uit het primair onderwijs, vier leraren uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs, vier experts (lerarenopleiders), twee curriculumexperts en een procesregisseur. Het team werd bijgestaan door een advieskring, waarin vertegenwoordigers van het onderwijsveld en relevante (onderwijs)organisaties, waaronder vakverenigingen, zitting hadden. Denk hierbij aan de Taalunie, Levende Talen Nederlands, LOPON² en het lerarencollectief. Het team heeft, gedurende het ontwikkeljaar, de tussenproducten steeds voorgelegd aan deze advieskring om feedback op te halen.

Gedurende het proces is er continu afstemming geweest met het actualisatieteam van de bovenbouw, die gelijktijdig werkten aan een herziening van de examenprogramma's Nederlands voor vmbo, havo en vwo. Ook is er afstemming geweest met andere leergebieden en vakken, waaronder ‘Moderne Vreemde Talen’, ‘Digitale geletterdheid’ en ‘Burgerschap’.

4. Een geactualiseerd curriculum in de steigers

Passend bij de hierboven beschreven ontwikkelingen en inzichten, is het geactualiseerde curriculum opgebouwd vanuit de wens dat alle leerlingen de kans krijgen om zich te ontwikkelen tot taalcompetente burgers, die kunnen deelnemen aan een geletterde

maatschappij. ‘Taalcompetent worden’ in de definitie van ‘Iedereen taalcompetent!’ (Vanhooren e.a. 2017) is daarmee het overkoepelend doel van alle kerndoelen binnen het leergebied.

Het team heeft ervoor gekozen om de conceptkerndoelen in drie domeinen uit te werken: ‘Communicatie’, ‘Taal’ en ‘Literatuur’. Deze keuze is ook gemaakt om tot een gezamenlijk raamwerk voor po, vo-onderbouw en vo-bovenbouw te komen, en om zo de doorlopende leerlijn in het leergebied Nederlands te bevorderen.

Verdeeld over de drie domeinen zijn er voor het po 20 conceptkerndoelen ontwikkeld en voor de onderbouw van het vo 21 conceptkerndoelen.

Domein	Subdomein	Po	Vo onderbouw
Overstijgend	<i>Aanbod</i>	2 kerndoelen	2 kerndoelen
A. Communicatie	Taalvaardigheid	7 kerndoelen	7 kerndoelen
	Interactie	2 kerndoelen	2 kerndoelen
B. Taal	Taal als systeem	2 kerndoelen	2 kerndoelen
	Taal en individu & maatschappij	3 kerndoelen	3 kerndoelen
C. Literatuur	Literatuur als systeem	2 kerndoelen	2 kerndoelen
	Literatuur en individu & maatschappij	2 kerndoelen	3 kerndoelen
Totaal		20 kerndoelen	21 kerndoelen

Tabel 1 – Conceptkerndoelen per domein en subdomein.

Alle conceptkerndoelen beginnen met een doelzin, die bestaat uit *de actor* (de school of de leerling), waarneembaar gedrag dat beschreven is met *een handelingswerkwoord* en *specifieke vakinhoud*. In de daarop volgende uitwerking (*Het gaat hierbij om...*) wordt het handelingswerkwoord en eventuele content gespecificeerd. Tot slot worden bij ieder conceptkerndoel een aantal voorbeelden gegeven in een toelichting (*Te denken valt aan...*). Zie als voorbeeld conceptkerndoel 8 (voor het po) in Tabel 2.

Doelzin	De leerling verwerkt informatie uit verschillende bronnen in een gesproken of geschreven tekst.	
Uitwerking	<p>Het gaat hierbij om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hanteren van een passende lees- kijk- of luisteraanpak bij het zoeken naar informatie in aangereikte bronnen; • Doelgericht selecteren en vergelijken van bruikbare informatie uit aangereikte bronnen; • Structureren en parafraseren van informatie, met vermelding van gebruikte bronnen; • Formuleren van een eenvoudige tekst op basis van geselecteerde informatie, afgestemd op doel, publiek en context. 	Wettekst
Toelichting	<p>Te denken valt aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formuleren van een informatieve tekst op basis van enkele aangereikte bronnen; • geven van je mening over een actueel thema na het lezen, beluisteren of bekijken van teksten over dit onderwerp; • maken van een multimediaal verhaal over een onderzocht onderwerp voor leerlingen uit een andere klas. 	Voorbeelden, géén wettekst

Tabel 2 – Conceptkerndoel 8 – primair onderwijs.

Aangezien leerlingen in het leergebied Nederlands, in elke fase van hun ontwikkeling, hun 'talige kennis', 'vaardigheden' en 'houdingen' rondom dezelfde inhoud verwerken en verdiepen, is ervoor gekozen om de doelzinnen gelijk te houden voor po, vo-onderbouw en havo-/vwo-3. In de uitwerking en toelichting worden de verschillen benoemd. Door zowel in po als in vo aan dezelfde kerndoelen te werken, wordt de doorlopende leerlijn helder en de overgang tussen de sectoren soepeler.

5. Wat gaat er veranderen?

Zoals gezegd, blijft het uitgangspunt dat leerlingen een goede taalbeheersing ontwikkelen. Doordat de conceptkerndoelen echter naast de doelzin ook een uitwerking bevatten, kan expliciet gemaakt worden wat onder een bepaalde vaardigheid verstaan wordt. Bij kerndoel 3 (*De leerling toont begrip van beluisterde, gelezen en bekeken teksten*) is bijvoorbeeld opgenomen dat het hierbij ook gaat om 'het inzetten en vergroten van kennis van de wereld', 'woordenschat' en 'kennis over teksten en taal'. Bovendien zijn, naast kerndoelen rondom het aanleren van taalvaardigheid, ook conceptkerndoelen over het verkennen van informatiebronnen en over het creatief gebruiken van taal ontwikkeld.

In de geactualiseerde conceptkerndoelen is getracht de samenhang expliciet te maken: tussen de verschillende taalvaardigheden, tussen de verschillende kerndoelen binnen het leergebied Nederlands en tussen Nederlands en de andere leergebieden. Zie conceptkerndoel 8 in Tabel 2. De doelzin benadrukt de samenhang tussen spreken en schrijven van *gesproken of geschreven teksten*. De uitwerking *doelgericht selecteren en vergelijken van bruikbare informatie uit aangereikte bronnen* biedt mogelijkheid tot samenhang met bijvoorbeeld digitale geletterdheid en het *formuleren van een eenvoudige tekst* verwijst naar conceptkerndoel 4 binnen het leergebied Nederlands, waarin is uitgewerkt wat leerlingen daarbij moeten kennen en kunnen.

Om het belang van gesprekken in de klas te benadrukken, zijn er twee kerndoelen opgenomen in het subdomein ‘Interactie’. In kerndoel 10 leren leerlingen doelgericht gesprekken te voeren en in kerndoel 11 leren ze gesprekken voeren die leiden tot ‘kennisopbouw’, ‘begrip’ of ‘een aanpak’.

De kerndoelen in het domein ‘Taal’ gaan over meer dan alleen de klassieke taalbeschouwing. Leerlingen leren bijvoorbeeld de relatie tussen ‘vorm’ en ‘betekenis’ te beschouwen, verkennen hoe je met taal uiting geeft aan je identiteit en beschouwen het bestaan en gebruik van verschillende talen en taalvariëteiten in relatie tot het Nederlands.

In het domein ‘Literatuur’ ontdekken leerlingen hoe verhalen worden opgebouwd, maar verkennen ze ook de verschillende functies van literatuur en leren ze hun leesvoorkeur te ontdekken doordat ze nieuwe teksten moeten kunnen kiezen op basis van eerdere lees-, luister- en kijkervaringen.

6. Tot slot

Eind september 2023 zijn de karakteristiek voor het leergebied Nederlands en twee sets geactualiseerde conceptkerndoelen aangeboden aan het ministerie van OCW². Vanaf januari 2024 gaat SLO de kerndoelen met een groot aantal scholen bespreken en uitproberen in de onderwijspraktijk. Waar nodig, zullen de kerndoelen nog worden aangepast, ook indien meer afstemming gewenst is met de actualisatie van de examenprogramma's. Het team hoopt dat de geactualiseerde kerndoelen een positieve impuls zullen geven aan betekenisvoller en samenhangender taalonderwijs.

Referenties

- Delarue, S. (2018). “10 cruciale inzichten over meertaligheid en taalverwerving”. In: *FONS*, 3 (2), p. 42-44.
- Meesterschapsteam Nederlands (2016). ‘Manifest Nederlands op school’. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2020/02/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>.
- Meesterschapsteam Nederlands (2018). ‘Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands’. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2020/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteam-1.5-definitief.pdf>.
- Meesterschapsteam Nederlands (2021). ‘Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten’. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wpcontent/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectiefmaart-2021-220321.pdf>.
- Ontwikkelteam Nederlands (2019). ‘Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands’. Curriculum.nu. Online raadpleegbaar op: <https://www.curriculum.nu/voorstellen/nederlands/>.
- Pleumeekers, J. & J. Prenger (2022). ‘Startnotitie kerndoelen Nederlands’. Amersfoort: SLO.
- Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^{ste} eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Velden, R.K.W. van der & I. Bijlsma (2019). *Spreiding van laaggeletterdheid. Inzicht in taal- en rekenvaardigheden per beroep, sector en type werkzoekende*. Den Haag/Maastricht: Stichting Lezen en Schrijven/Maastricht University/ROA. Online raadpleegbaar op: https://www.lezenenschrijven.nl/uploads/editor/2019_Rapport_Spreiding_laaggeletterdheid-webversie_DEF.pdf.

Noten

- ¹ ‘Iedereen taalcompetent!’ (Vanhooren e.a. 2017), de voorstellen van het Meesterschapsteam Nederlands (2016; 2018; 2021) en de voorstellen van het ontwikkelteam Curriculum.nu Nederlands (2019).
- ² De twee sets geactualiseerde conceptkerndoelen zijn te vinden op www.actualisatiekerndoelen.nl/nederlands.

Ronde 2

Ellen Vanantwerpen (a) & Ann Eerebout (b)

(a) Centrum voor Taal en Onderwijs

(b) Basisschool Dokata, Gent

Contact: Ellen.vanantwerpen@kuleuven.be

ann.eerebout@dokata.be

Meer taalvitamines in de meertalige kleuterklas!

Kwaliteitsvolle interacties zijn cruciaal voor de taalontwikkeling van één- en meertalige kleuters. De kleuterklasomgeving lijkt een ideale omgeving voor deze nood. Toch liet het Vlaamse screeningsinstrument 'KOALA' in 2021 zien dat 15% van de kleuters het Nederlands onvoldoende beheerst om vlot aan het eerste leerjaar te kunnen beginnen. In scholen met veel anders- en meertalige kinderen stijgt dit percentage tot 30%.

Onderzoekleert dat de taalimpulsen in de kleuterklas vooral de taalsterke kleuters bereiken. Minder taalvaardige kleuters krijgen heel wat minder gesprekskansen in de klas. Ook de kwaliteit van de interactie zelf is niet sterk genoeg om de taalontwikkeling een boost te geven.

In het 'Vitamine T'-project gaat het Centrum voor Taal en Onderwijs, samen met Schoolmakers, twee jaar lang op weg met twintig basisscholen met een zeer taaldiverse publiek om een taalbeleid uit te bouwen dat (kleuter)leerkrachten ondersteunt in het toevoegen van krachtige 'taalvitamines' aan hun dagelijkse kleuterklaspraktijk.

In deze workshop geeft Ellen Vanantwerpen concreet invulling aan die cruciale taalvitamines voor de kleuterklaspraktijk. Ann Eerebout, directeur van de taaldiverse basisschool Dokata in Gent, licht toe hoe de 'Vitamine T'-kuur het team van de Dokata-school inspireert en ondersteunt om de dagelijkse taalkansen echt te grijpen, en om nog meer werk te maken van taalkrachtige leeromgevingen voor kleuters.

Ronde 3

Petra de Lint (a) & Suzanne van Norden (b)

(a) Zelfstandig adviseur

(b) Iedereen kan leren schrijven

Contact: *petradelint@yahoo.com*

ikls@xs4all.nl

Beter schrijfonderwijs door meer kennis over genres

1. Inleiding

Veel leerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs vinden het lastig om goed onderwijs te geven in het schrijven van teksten. Ze lopen tegen vragen aan zoals: ‘Wanneer is een tekst goed?’, ‘Waarop moet ik letten?’, ‘Hoe houd ik schrijfontwikkeling bij?’ Vaak blijft het schrijfonderwijs beperkt tot het geven van algemene opdrachten, met richtlijnen waar de tekst aan moet voldoen. Die richtlijnen neemt de leerkracht voorafgaand aan het schrijven met de kinderen door. Sommige kinderen kunnen daar wel lekker mee bezig zijn, maar de vraag is wat ze ervan leren. Feedback die de kinderen krijgen, gaat vaak over de correctheid van wat is opgeschreven, of het gebrek daaraan, zoals ‘spelfouten’ en ‘vergeten leestekens’.

Goed schrijfonderwijs verloopt anders. Het uitgangspunt daarvan is kennis over de kenmerken van verschillende soorten teksten. Waaruit die kennis bestaat, en hoe je daar als leerkracht mee kunt werken, zullen we toelichten in onze workshop.

2. Genres: teksten met een doel in een situatie

Als je allerlei soorten teksten analyseert, ontdek je er patronen in. Je ziet bijvoorbeeld dat veel verhalen chronologisch zijn opgebouwd en een probleem bevatten dat wordt opgelost. Instructieteksten bevatten vaak de gebiedende wijs en een structuur met stappen. Feitelijke informatieve teksten zijn vaak overzichtelijk ingedeeld in deelparagrafen en bevatten objectieve informatie. Zulke patronen hebben te maken met het doel van de tekst. Bijvoorbeeld: ‘een spannend verhaal vertellen’, ‘helder weergeven hoe je iets moet doen’ of ‘kennis overdragen’. Je kunt teksten groeperen op grond van hun ‘doelen’, ‘opbouw’ en ‘specifieke taalkenmerken’. Zo’n groep vergelijkbare teksten noemen we ‘een genre’.

Het denken en werken vanuit genres in het lees- en schrijfonderwijs, waarbij tekstbesprekingen een belangrijke rol spelen, is in de jaren 1980 ontwikkeld in Australië

(Rose & Martin 2012). Ook in Nederland begint men nu steeds meer in te zien dat genrekennis en tekstbesprekingen onmisbaar zijn bij het leren schrijven.

Wij gaan uit van een genre-indeling in drie hoofdgroepen:

1. verhalende genres;
2. feitelijke genres;
3. waarderende genres.

‘Verhalende genres’ slepen de lezer mee in gebeurtenissen, ‘feitelijke genres’ geven de lezer feitelijke informatie en ‘waarderende genres’ laten de lezer nadenken over standpunten, gezichtspunten en gevoelens van de schrijver. Binnen elke hoofdgroep zijn verschillende genres te onderscheiden.

Hoofdgenres	Genres	Wat doet dit genre?
Verhalende genres	Vertelling	Vertellen over een ervaring.
	Verhaal	Een spannend verhaal vertellen.
Feitelijke genres	Verslag	Verslag doen van een proces.
	Beschrijving	Een verschijnsel beschrijven.
	Procedure	Instrueren of waarschuwen.
	Verklaring	Een verschijnsel verklaren.
	Oproep/ Verzoek	Motiveren voor een actie.
Waarderende genres	Beschou- wing	Gezichtspunten beschouwen.
	Betoog	Een standpunt onderbouwen.
	Respons	Reageren op een (cultuur)uiting.

Tabel 1 – Tien genres voor het basisonderwijs.

Genres zijn vooral bedoeld als bril om naar teksten te kijken. Kinderen hoeven de genres en kenmerken daarvan niet uit hun hoofd te leren; als ze maar leren om door een ‘genre-bril’ naar teksten te kijken, zowel bij lezen als bij schrijven.

3. Genres en tekstvormen

Veel leerkrachten denken echter niet in genres, maar in tekstsoorten of tekstvormen. Een tekstvorm is de vorm die een tekst kan aannemen, bijvoorbeeld: ‘een brief’, ‘een folder’, ‘een PowerPointpresentatie’ of ‘een webpagina’. Een tekstvorm kan voor allerlei doelen worden ingezet, dus onder verschillende genres vallen. Brieven kunnen bijvoor-

beeld uiteenlopende doelen hebben: ‘vertellen over een ervaring’ (vertelling), ‘verslag doen van een bijeenkomst’ (verslag), ‘iemand uitnodigen voor een etentje’ (oproep), ‘een klacht indienen’ (betoog).

Voor het schrijfonderwijs is het belangrijk dat leerlingen nooit een schrijfpdracht krijgen waarin alleen ‘de tekstvorm’ en ‘het onderwerp’ duidelijk zijn. Het doel van de tekst, en ook wie de lezers zijn, moet altijd deel uitmaken van de opdracht. “Maak een folder over Nederland” is veel te vaag. Ook algemene richtlijnen zoals “Schrijf een pakkende inleiding” (wat is dat en hoe doe je dat?), “Let op je taalgebruik” (welk taalgebruik, hoe?) of “Maak het spannend” (hoe dan?) helpen niet. Kinderen doen dan maar wat, en ontwikkelen niet de denk- en formuleervaardigheden die bij schrijven belangrijk zijn.

4. Didactiek

Genrekennis helpt om schrijfdoelen te bepalen en om een duidelijk beeld te hebben waar je op wilt focussen in schrijflessen en -opdrachten. Ook is het belangrijk om te praten over onderwerpen en ervoor te zorgen dat die betekenisvol zijn, om voorbeeldteksten samen te analyseren op de criteria van de schrijfpdracht en om versies van eigen teksten te bespreken. Leren schrijven is geen individuele aangelegenheid. Leren schrijven is een interactief proces. Hardop samen denken over teksten is de kern. Schrijven is een proces en leren schrijven is dat ook. Het knutselen aan versies, met hulp van een betrokken lezer, is een essentieel onderdeel van leren schrijven.

Een goede schrijfpdracht bevat een duidelijk schrijfdoel, aanwijzingen voor de structuur en toon die daarbij passen, eventuele andere bijpassende taalkenmerken met voorbeelden en concrete instructies voor de aanpak van het schrijven. Daarbij is het belangrijk om op slechts enkele nieuwe tekstkenmerken of kerncriteria, te focussen. Vaak is aandacht voor één, hooguit twee, nieuwe criteria genoeg. De kinderen moeten het wel kunnen bolwerken.

Voor goed schrijfonderwijs is een positieve schrijfcultuur in de klas onmisbaar. Die cultuur is er niet zomaar ineens. Plezier in schrijven ontstaat door het stapsgewijs en beetje bij beetje te leren, door samen te ontdekken, samen iets te creëren en door interactie over wat je doet en wat je schrijft. Door succeservaringen dus. Daarbij vormt schrijven over eigen ervaringen de basis van schrijven voor alle leeftijdsgroepen in het basisonderwijs. Een werkvorm als ‘de taalronde’ maakt schrijven laagdrempelig, omdat kinderen vanuit vertellen gaan schrijven (van Norden 2018). Op die basis kan ervaring met het schrijven over relevante en interessante zaakvakinhouden verder worden opgebouwd.

5. Meer informatie

Om leerkrachten te helpen bij het vormgeven van goede schrijfflessen hebben we een praktische gids geschreven, getiteld *Wat een goede tekst!* (2022), met daarin informatie over (1) tien veelvoorkomende genres, (2) de ontwikkeling van schrijfvaardigheid per genre, (3) voorbeelden van schrijfopdrachten en kinderteksten en (4) didactische tips.

Referenties

Lint, P. de & S. van Norden (2022). *Wat een goede tekst! Gids voor schrijven in tien genres voor het basisonderwijs*. Amsterdam: Boom uitgevers.

Norden, S. van (2018). *Iedereen kan leren schrijven*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Ronde 4

Jozefien Loman & Jolien Wouters
Centrum voor Taal en Onderwijs
Contact: fien.loman@kuleuven.be
jolien.wouters@kuleuven.be

Krachtige evaluatie van begrijpend lezen: complexiteit en variatie in toetsvragen

1. Inleiding

De leesvaardigheid en het leesplezier van Vlaamse leerlingen gaan achteruit. Zowel het PISA-onderzoek uit 2018 als de PIRLS-resultaten uit 2016 en 2021 tonen dat aan. De resultaten maken duidelijk dat er nood is aan een effectieve begrijpend-leesinstructie en aan versterking van de vakdidactische competenties van leraren. Wat de meest effectieve didactische aanpak voor het begrijpend-leesonderwijs inhoudt, werd de voorbije jaren uitvoerig bestudeerd. Zo werden, in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor), vijf didactische principes geformuleerd voor een krachtige, effectieve en eigentijdse begrijpend-leesdidactiek in het basisonderwijs. Samen zorgen deze didactische principes of sleutels ervoor dat leerlingen op een actieve manier betekenis toekennen aan een geschreven tekst (Merchie e.a. 2019).

Het blijft natuurlijk niet alleen bij deze sleutels. Wie een krachtige begrijpend-leesdidactiek in de klaspraktijk wil implementeren, moet weten welk publiek hij voor zich heeft. Verschillende studies benadrukken daarom het belang van het monitoren en evalueren van de verschillende aspecten van begrijpend lezen (Houtveen e.a. 2019; Merchie e.a. 2019). De evaluatie van begrijpend lezen moet immers beantwoorden aan de complexiteit ervan: niet alleen moeten vaardigheden als ‘het tekstbegrip’ worden gemonitord, ook aspecten als ‘leesstrategieën’ en ‘leesmotivatie’ moeten in rekening worden gebracht (Houtveen e.a. 2019).

Door het ontwikkelen van een leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen voor leerlingen van zes tot en met twaalf jaar tracht ‘Sleutel 6’ hierop in te spelen: een ‘zesde sleutel’ die de begrijpend-leesontwikkeling van leerlingen breed in beeld brengt, en leraren houvast geeft om sterker begrijpend-leesonderwijs te bieden, voor alle leerlingen.

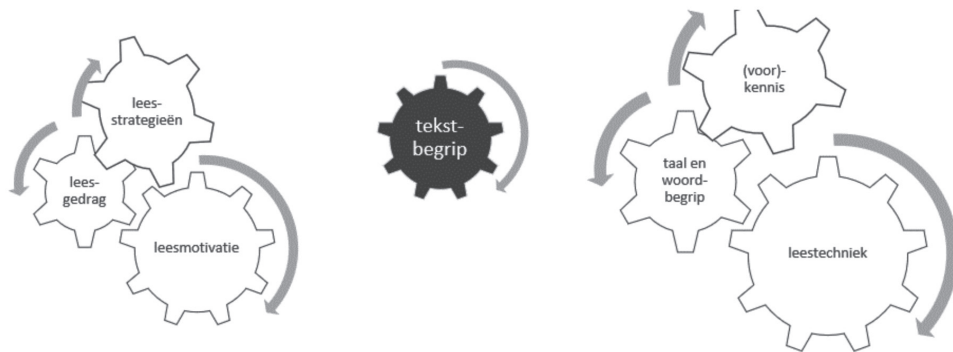
2. Sleutel 6: een digitaal leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen

In samenwerking met uitgeverij Plantyn ontwikkelt het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) een leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen in het basisonderwijs. We werken aan een wetenschappelijk onderbouwd instrument dat de begrijpend-leesontwikkeling in kaart brengt en handvatten geeft om het didactisch handelen van leraren te versterken. De onderzoeksgroep krijgt voor het realiseren van dit project financiële ondersteuning van het Vlaams Agentschap voor Innoveren en Ondernemen (VLAIO).

Sleutel 6 bevat drie componenten:

1. *screening-tools*: gestandaardiseerde toetsen voor een globale beeldvorming;
2. *breedbeeld-tools*: een brede waaier aan soorten instrumenten voor verbreding en verdieping van de beeldvorming;
3. *feedback voor leraren*: resultaten van screening- en breedbeeld-tools, en concrete tips om met leerlingen aan de slag te gaan.

De combinatie van de screening- en breedbeeld-tools zorgt ervoor dat de leraar aandacht heeft voor en informatie verzamelt over het volledige ‘construct’ van begrijpend lezen. Door middel van de screening-tools komt de leraar te weten hoe het staat met het tekstbegrip van de leerling. Aanvullend kan hij met de breedbeeld-tools informatie verzamelen over ‘de leesstrategieën’, ‘het leesgedrag’, ‘de leesmotivatie’, ‘de (voor)kennis’, ‘de leestechniek’ en ‘het taal- en woordbegrip’ van de leerling(en). Op basis van deze informatie kan de leraar doelgericht actie ondernemen op niveau van de leerling, de klas of de school.



Afbeelding 1 – Construct van begrijpend lezen in 'Sleutel 6'.

3. Variatie en complexiteit van toetsvragen in de screening-tools: een deelonderzoek van Sleutel 6

3.1 Onderzoeksopzet

De screening-tools in de Sleutel-6-tool bevatten een variatie aan tekstsoorten- en types en aan vraagtypes. Die variatie bouwen we in om zo goed mogelijk te variëren in de moeilijkheidsgraad van de toetsvragen en om een doorlopende lijn te realiseren. Daarnaast biedt die variatie extra informatie aan de leraren bij de diagnose en analyse van de toetsresultaten. Op welke vragen scoort de leerling zwak? Waar kan ik harder op inzetten?

Maar die moeilijkheid of complexiteit van toetsvragen is niet makkelijk te beschrijven. Want wat maakt een toetsvraag nu precies complex? Welke criteria spelen een rol in de prestaties van leerlingen?

Op basis van de bestaande literatuur creëerden we in een eerste fase een zo volledig mogelijk kader van de complexiteit van toetsvragen bij begrijpend lezen. We baseerden ons hiervoor onder andere op Robinson, Weir, de kritische factoren voor lezen (*Language and Reading Research Consortium*), de invloed van tekstsoort en vraagtype (Eason e.a.), het construct 'begrijpend lezen' (Merchie e.a 2019.; Kintsch), de taxonomieën van Bloom, enz. Om dat theoretische kader verder aan te vullen en te concretiseren, voerden we een deelonderzoek uit, waarbij we input vroegen aan een groep beoordeelaars (23 leesexperten en 14 leraren).

3.2 Onderzoeksvragen

Voor dit deelonderzoek stelden we de volgende onderzoeksvragen op:

1. Welke criteria bepalen volgens experts en leraren de variatie in moeilijkheidsgraad van toetsvragen in ‘Sleutel 6’?
2. Welke van de criteria kunnen worden opgenomen in een complexiteitsmeter, met als doel leraren handvatten geven voor gerichte ondersteuning van leerlingen?

Aan de hand van een paarsgewijze vergelijking beoordelen de twee groepen beoordelaars de toetsvragen van het vierde leerjaar (of groep 6). De beoordelaars kiezen in een online tool de toetsvraag die volgens hen het meest complex is en formuleren daarbij op basis van welke criteria ze hun keuze hebben gemaakt.

3.3 Methode: comparatief beoordelen

Bij het beoordelen van complexe competenties is ‘comparatief beoordelen’ een aangewezen methode. Bij ‘holistisch beoordelen’ zal immers een bepaald onderdeel bij de ene beoordelaar harder doorwegen dan bij een andere beoordelaar, waardoor de betrouwbaarheid van de beoordeling daalt. Ook ‘analytisch beoordelen’ (bijvoorbeeld: aan de hand van criterialijsten of *rubrics*) laat nog steeds ruimte open voor interpretatie van de criteria tussen beoordelaars. Bovendien zal niet elke beoordelaar even streng of mild beoordelen, en kunnen volgorde-effecten een rol spelen in het beoordelingsproces. Bij comparatief beoordelen vergelijk je twee producten en stel je je de vraag welke van de twee beter/moeilijker/... is. Met voldoende vergelijkingen per beoordelaar en voldoende beoordelaars, kom je tot betrouwbare en valide resultaten (Goossens 2018).

De paarsgewijze vergelijking door de beoordelaars gebeurde via *no more marking*, een online tool die de beoordelaars net zoveel vergelijkingen voorschotelt totdat een bepaald saturatiepunt bereikt wordt waarop de resultaten valide en betrouwbaar zijn.

Op basis van de resultaten van de beoordelaars konden we de toetsvragen ordenen op moeilijkheidsgraad en vergelijken met de resultaten van de leerlingen tijdens het toen afgeronde vooronderzoek. Tijdens een digitale focusgroep bespraken we de resultaten.

4. Vaststellingen op basis van verkennende analyses

Uit de paarsgewijze vergelijkingen kwamen enkele algemene bevindingen naar boven. Zo stelden we vast dat elke beoordelaar een eigen terminologie hanteert, die vaak gelinkt is aan een bepaald theoretisch kader. Er wordt onder andere verwezen naar de manier van lezen (“*De vraag rechts gaat over zoekend lezen*”), naar de eindtermen (“*Dit lijkt mij eerder verwerkingsniveau structureren*”), naar informatie die al dan niet letterlijk te vinden is (“*Voor de linkse vraag moeten de leerlingen expliciete en impliciete info uit de tekst combineren*”) en naar de spreiding van informatie (“*Die info staat dicht bij elkaar in de tekst*”).

Ondanks de verschillende kaders, kunnen we zowat alle beoordelingscriteria linken aan aspecten van een model dat het proces van begrijpend lezen in kaart brengt. Dit model werd ontwikkeld door de *RAND Reading Study Group* (2002), en later verfijnd in het wetenschappelijk rapport naar de vijf didactische sleutels voor een effectieve begrijpend-leesdidactiek (Merchie e.a. 2019). We geven het model hieronder in vereenvoudigde versie weer:

Model	Voorbeeld beschrijving beoordelaars
De lezer voert	<i>“Het woord ‘attributen’ zal moeilijkheden opleveren bij bepaalde leerlingen”.</i>
binnen een <i>socio-culturele context</i>	<i>“Zou voorkennis niet bij veel leerlingen een rol spelen? Veel ouders spelen immers padel, denk ik...”.</i>
activiteiten uit	<i>“Deze vraag vereist intensief lezen”.</i>
met een <i>tekst</i>	<i>“De leerlingen moeten een moeilijk gedicht interpreteren”.</i>
om deze te begrijpen.	

Tabel 1 – Model om het proces van begrijpend lezen in kaart te brengen.

Uit de focusgroep bleek verder dat de beoordelaars:

- niet altijd goed in staat zijn om de voorkennis van leerlingen in te schatten;
- de capaciteiten van leerlingen om met visualisaties om te gaan onderschatten (bijvoorbeeld: ‘details waarnemen’ of ‘onthouden wat op een afbeelding staat’);
- niet altijd weten waarop leraren momenteel al sterk inzetten (en dus op welke soorten teksten/vragen leerlingen al vaak oefenen in de klascontext);
- worden afgeleid door de ordening die bepaalde kaders lijken te suggereren (bijvoorbeeld: beoordelen is niet altijd moeilijker dan structureren).

5. *Next steps*: uitwerking van *tags* voor complexiteit

Dankzij het deelonderzoek naar complexiteit hebben we een vrij volledig beeld van de kaders die worden gebruikt om complexiteit te beoordelen. Het maakte ook duidelijk dat er heel wat overlap tussen de verschillende kaders bestaat. Toch blijken kenmerken die voor experts opvallend of belangrijk zijn, niet allemaal even goede voorspellers van moeilijkheid te zijn.

Op basis van onze bevindingen, hebben we een hele reeks van *tags* kunnen formuleren bij toetsvragen. Hoe meer *tags* kunnen toegekend worden aan een bepaalde toetsvraag, hoe moeilijker deze vraag voor leerlingen zal zijn. Zo kunnen we onze toetsvragen vergelijken, een doorlopende lijn realiseren en bieden we de leraar extra ondersteuning voor analyse en diagnose. De *tags* hebben zowel te maken met ‘de tekst’ als met ‘de op-

dracht' en 'de (denk)activiteit' die door de lezer moeten worden uitgevoerd. Ze kunnen ook worden gelinkt aan de verschillende onderdelen van het complexe construct van begrijpend lezen (zie: Afbeelding 1).

6. Besluit

We voerden een deelonderzoek uit naar de criteria die de complexiteit van begrijpend-leesopdrachten in toetsen voor leerlingen kunnen verklaren. We hadden daarvoor twee onderzoeksvragen (zie 3.2).

We kunnen besluiten dat leraren en experts niet sterk zijn in het inschatten van de moeilijkheidsgraad van toetsvragen, maar dat hun gezamenlijke reflecties wel kunnen leiden tot het formuleren van *tags* of criteria die kunnen worden toegekend aan toetsvragen. Algemeen geldt dat hoe meer een toetsvraag aantikt op de criteria, hoe complexer deze is voor de leerlingen. Door de criteria samen te brengen in een eenvoudig model, gelinkt aan het construct van begrijpend lezen, kunnen leraren besluiten trekken over de ondersteuning die ze leerlingen moeten bieden om betere begrijpend-lezers te worden.

Referenties

- Goossens, M. (2018). 'Eerlijk en doeltreffend beoordelen met paarsgewijze vergelijking. Een toepassing van D-PAC'. Antwerpen: FSW, Universiteit Antwerpen.
- 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.
- Merchie, E., S. Gobyn, E. De Bruyne, F. De Smedt, M. Schiepers, M. Vanbuel, P. Ghesquière, K. Van den Branden & H. Van Keer (2019). 'Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie'. Gent: UGent.

*Hilde Kooiker-den Boer & Jacqueline Evers-Vermeul
Universiteit Utrecht
Contact: h.s.kooiker@hz.nl*

Diep tekstbegrip aanwakkeren met FLINT. Lezen en schrijven binnen Natuur- en Techniekonderwijs

1. Inleiding

Het lezen en begrijpen van een tekst is een complex proces dat vraagt om het flexibel kunnen toepassen van verschillende vaardigheden zoals ‘decoderen’, ‘woordbetekenis-toekennen’ en ‘verbanden leggen binnen de tekst’. Tekstbegrip komt tot stand door de opbouw van een samenhangende mentale representatie van de tekst, waarbij de inhoud van de tekst wordt verbonden met de achtergrondkennis van de lezer. Naarmate de lezer meer verbanden legt, is er sprake van dieper tekstbegrip (Van den Broek e.a. 2021).

Nationale en internationale peilingen onder basisschoolleerlingen laten echter een dalende trend in leesvaardigheid zien. Daarbij blijkt dat leerlingen vooral moeite hebben om te komen tot diep tekstbegrip. Daar komt bij dat Nederlandse leerlingen weinig betrokken zijn bij het leesonderwijs (Swart e.a. 2023). In ons project onderzoeken we een aanpak voor leesonderwijs die kan bijdragen aan diep tekstbegrip en ook gericht is op de betrokkenheid van leerlingen bij lees- en schrijftaken. We doen dit door instructie over tekststructuur te integreren in Natuur- en Techniekonderwijs (N&T-onderwijs).

2. Het belang van kennis over tekststructuur

Voor de constructie van een samenhangende mentale tekstrepresentatie helpt het als lezers doorzien hoe de tekst is opgebouwd, oftewel: wat de structuur van de tekst is. Met tekststructuur bedoelen we de wijze waarop de ideeën in een tekst zijn georganiseerd, de relaties tussen die ideeën en de talige middelen die worden gebruikt om die relaties expliciet te maken, zoals het gebruik van ‘tussenkopjes’ of ‘signaalwoorden’ (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2022; Kooiker-den Boer e.a. 2019; Pyle e.a. 2017).

Vijf basale structuren komen veel voor in (informatieve) teksten: ‘beschrijving’, ‘chronologie’, ‘vergelijking’, ‘oorzaak-gevolg’ en ‘probleem-oplossing’. Ze kunnen zichtbaar zijn binnen alinea’s, maar ook tussen grotere delen van een tekst. Onderzoek laat zien dat kennis over tekststructuren bijdraagt aan beter tekstbegrip en aan schrijfvaardig-

heid. Met kennis over tekststructuur is het makkelijker om te voorspellen waar de tekst over gaat, weet je beter waar je moet zoeken naar informatie in een tekst en weet je beter welke informatie belangrijk is. Daardoor is het makkelijker om de tekst te begrijpen en de inhoud ervan te onthouden. In het Nederlandse basisonderwijs wordt hier momenteel nog niet veel aandacht aan besteed (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2017; 2022).

3. N&T-onderwijs als functionele context voor lezen en schrijven

Delen van het taalonderwijs kunnen goed geïntegreerd worden met N&T-onderwijs. Ten eerste omdat de inhouden van het vak veel taalvaardigheid vragen. Bovendien biedt het onderzoeksmatige karakter van N&T-onderwijs veel mogelijkheden voor functionele lees- en schrijftaken. Onderzoek laat zien dat zo'n geïntegreerde aanpak zowel bijdraagt aan betere taalvaardigheid en vakinhoudelijke kennis als aan een hogere betrokkenheid bij leerlingen (Bradbury 2014).

Vaak gaat de aandacht in zulk taalgericht vakonderwijs uit naar 'woordenschat' en 'algemene lees- en schrijfvaardigheden'. In ons project verleggen we de focus naar tekststructuurinstructie binnen het N&T-onderwijs. Dat lijkt een kansrijke combinatie, aangezien de verbanden in veelvoorkomende tekststructuren, zoals 'chronologie' of 'oorzaak-gevolg', goed aansluiten bij de vakinhouden van Natuur en Techniek.

4. Ontwerpprincipes

Samen met een aantal bovenbouwleerkrachten in het basisonderwijs ontwierpen we vier thematische lessenseries van ongeveer zes lessen. We werkten daarbij vanuit vier ontwerpprincipes.

1. *Kies een concept dat mogelijkheden biedt voor hands-on activiteiten en waarbij het van belang is om processen of ontwikkelingen en/of causale verbanden te begrijpen of inhouden te classificeren of vergelijken.*

Aangezien we in onze lessen onderzoeken in hoeverre het mogelijk is om tekstverbanden te koppelen aan de denkrelaties die nodig zijn om vakinhouden te begrijpen (en daarbij ook een vertaalslag te maken naar hands-on activiteiten), is het belangrijk om geschikte concepten te kiezen. De N&T-leerlijnen zijn opgebouwd vanuit een lijst van concepten die zich hier goed voor lenen, zoals 'energie' of 'geluid'.

2. *Organiseer hands-on activiteiten die helpen om het concept en de bijbehorende verbanden te begrijpen.*

Hands-on onderzoeksactiviteiten dienen meerdere doelen. Ze dragen bij aan de betrokkenheid en motivatie van leerlingen en stellen leerlingen in staat de denkrelaties 'aan den lijve' te ondervinden (denk aan het doen van proefjes of het volgen

van processen). Bovendien geven ze aanleiding voor functionele taaltaken zoals het lezen van een handleiding of het schrijven van een logboek (zie ook principe 3).

3. *Ontwerp functionele lees- en schrijfactiviteiten die gericht zijn op tekststructuur. Gebruik hierbij, waar zinvol, graphic organizers.*

Het introduceren van tekststructuren vraagt om expliciete instructie en modeling door de leerkracht. Het is echter ook belangrijk om taaltaken functioneel te maken. Daar zijn volop mogelijkheden voor binnen het zaakvakonderwijs, omdat het lezen van teksten ook uitbreiding van kennis tot doel heeft, en hands-on activiteiten ruimte bieden voor functionele schrijftaken waarbij de structuur van de tekst centraal kan staan. *Graphic organizers*, schematische weergaven van de tekst die aansluiten bij de verschillende tekststructuren, kunnen hier een goed hulpmiddel bij zijn. Ze kunnen ingezet worden om de structuur van de tekst te visualiseren, maar ook om een schrijftaak voor te bereiden (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2022).

4. *Werk bij de lees- en schrijfactiviteiten aan declaratieve, procedurele en conditionele kennis over tekststructuur en gebruik hierbij teksten met een herkenbare structuur.*

Om een strategische lezer te worden, zijn drie typen kennis van belang: (1) kennis over 'het wat' (declaratieve kennis), (2) kennis over 'het hoe' (procedurele kennis) en kennis over 'het waarom en wanneer' (conditionele kennis) van (lees-/schrijf) strategieën. Een leerling moet bijvoorbeeld weten wat samenvatten is, hoe je het aanpakt, maar ook wanneer het zinvol is om een tekst samen te vatten en wat dat oplevert. In het huidige leesonderwijs ligt de focus nog te eenzijdig op procedurele kennis (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2017).

Om leerlingen bekend te maken met nieuwe tekststructuren, is het van belang om heel duidelijke voorbeelden te gebruiken waarin één structuur de organisatie van de tekst bepaalt. Dit vraagt om zorgvuldige tekstselectie.

5. Belangrijkste bevindingen

De ontwerpprincipes bleken goed werkbaar in de praktijk van het onderwijs. De N&T-inhouden waren goed te combineren met verschillende tekststructuren. Bovendien leidde de combinatie van onderzoeksactiviteiten met lees- en schrijftaken tot hoge betrokkenheid van de leerlingen. *Graphic organizers* bleken een goed hulpmiddel om inzicht te krijgen in de structuur van de teksten, zowel bij lees- als bij schrijftaken.

Wel was het zelf ontwerpen van lesmaterialen een uitdaging voor de leerkrachten. Dit kwam enerzijds omdat het een taak is die veel tijd vraagt, anderzijds omdat zij nog niet zo veel kennis hadden over tekststructuurinstructie en ook weinig ervaring hadden met de integratie van lees- en schrijfonderwijs in zaakvakonderwijs. Ook het vinden van geschikte teksten met een duidelijke structuur bleek lastig.

6. Vervolg

Een deel van de ontwikkelde lesmaterialen hebben we verder bewerkt onder de naam FLINT: Functioneel Lezen in Natuur- en Techniekonderwijs. *Flint* is ook het Engelse woord voor ‘vuursteen’. Met vuursteen kun je alleen vonken maken door deze tegen een ander object te slaan. Net zo willen we met deze combinatie van vakgebieden een vuurtje doen ontbranden bij de leerlingen. Onze eerste bevindingen zijn, wat dat betreft, positief.

Om meer te weten te komen over de effecten van onze aanpak op lees- en schrijfvaardigheid en op vakkennis hebben we met deze lessenserie een interventiestudie uitgevoerd in dertien groepen 6. Tijdens onze presentatie hopen we de eerste resultaten van deze studie te kunnen presenteren.

Referenties

- Bogaerds-Hazenberg, S.T.M., J. Evers-Vermeul & H. van den Bergh (2017). “Inhoud en didactiek van begrijpend lezen”. In: *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, 8 (12), p. 21-30.
- Bogaerds-Hazenberg, S.T.M., H. van den Bergh & J. Evers-Vermeul (2022). ‘Onderwijs in tekststructuur’. In: T. Houtveen & R. van Steensel (red.). *De zeven pijlers van effectief onderwijs in begrijpend lezen*. Eburon: Stichting Lezen Reeks 35, p. 59-85.
- Bradbury, L.U. (2014). “Linking science and language arts: A review of the literature which compares integrated versus non-integrated approaches”. In: *Journal of Science Teacher Education*, 25 (4), p. 465-488.
- Broek, P. van den, A. Helder, C. Espin & M. van der Liende (2021). *Sturen op begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland*. Universiteit Leiden.
- Kooiker-den Boer, H.S., T. Sanders & J. Evers-Vermeul, J. (2019). “Tekststructuur in de Kennisbasis Nederlandse taal”. In: *Orthopedagogiek Onderzoek en Praktijk*, 58 (11-12), p. 291-309.
- Pyle, N., A. Vasquez, B. Lignugaris/Kraft, S. Gillam, D. Reutzell & A. Olszewski (2017). “Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis”. In: *Reading Research Quarterly*, 52 (5), p. 1-33.
- Swart, N., J. Gubbels, M. in ’t Zandt, M. Walbers & E. Segers (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Wenckje Jongstra, Claire Goriot & Boukje Bruins
Hogeschool KPZ
Contact: w.jongstra@kpz.nl

Maak kennis met de professionaliseringsaanpak ‘Leraren als leesbevorderaars’

1. Inleiding

Goed leesonderwijs begint bij duurzame professionalisering van de (lezende) leraar als leesbevorderaar (Jongstra e.a. 2021). De leraar zelf speelt namelijk een cruciale rol bij leesbevordering en kan van leerlingen blijvend gemotiveerde, goede lezers maken (Burgess e.a. 2011; McKool & Gespass 2009). Om in deze rol te kunnen floreren, is het van belang dat de leraar over bepaalde leesbevorderende competenties beschikt en deze onderhoudt, zoals ‘zelf boeken (willen) lezen’, ‘kennis hebben van recente kinderboeken met rijke taal’ en ‘didactische kennis en vaardigheden hebben t.a.v. het beïnvloeden van de leesmotivatie van leerlingen’.

Onderwijsprofessionals en onderzoekers van de Kenniskring Taalstimulering Werkveld van het *associate* lectoraat ‘Taalstimulering’ hebben de afgelopen jaren ontwerpgericht onderzoek gedaan naar de versterking van de leesbevorderende competenties van leraren¹. In deze bijdrage geven we inzicht in de resultaten van het onderzoek.

2. De aanpak ‘Leraren als leesbevorderaars’

De aanpak ‘Leraren als leesbevorderaars’ werd in cocreatie ontwikkeld en getest in de groepen 5-8 van zeven basisscholen (Jongstra e.a. 2023a; Jongstra e.a. 2023b). Op basis van een literatuurverkenning en praktijkervaringen van leraren zijn ontwerpprincipes opgesteld, zoals ‘*bookgifting*’, ‘het delen van leeservaringen’, ‘*nudging*’ en algemene professionaliseringsprincipes (zie: Kieft 2021). Deze principes werden vervolgens uitgewerkt in een aanpak die bestaat uit verschillende elementen, zoals ‘cadeauboeken’, ‘een boekenkaravaan’, ‘het delen van leeservaringen in literatuurcirkels’ en ‘het ontvangen van online informatie en regelmatige berichten over boeken en over leesbevordering’.

Leraren kiezen zes cadeauboeken uit een voorgeselecteerde lijst van 24 recente kinderboeken van bekroonde schrijvers, waarvan twee individueel en vier met hun team. Voorafgaand aan deze keuze kunnen de leraren tijdens een boekenkaravaan op hun school in hun team alle boeken inzien, doorbladeren, enz., en krijgen ze informatie

over de boeken door een leesexpert. Daarna krijgen ze iedere maand het cadeauboek opgestuurd en nadat ze het gelezen hebben, praten ze steeds in een literatuurcirkel gedurende een half uurtje over het boek. De leraren volgen daarbij een bepaalde methodiek met rollen (Jongstra e.a. 2022) die als doel heeft een meervoudig perspectief op het boek te realiseren, bijvoorbeeld vanuit ‘illustraties’, ‘taalgebruik’, ‘de psyche van de personages’. Iedere deelnemer kiest voor een bepaalde rol en gaat in gesprek vanuit die rol. Iedere leraar neemt, naast aan de vier gesprekken in het team, ook deel aan twee online schooloverstijgende literatuurcirkels met leraren van andere basisscholen die individueel hetzelfde boek gekozen hebben. Leraren ontvangen tevens boek-specifieke informatie op inspiratiekaarten over ‘de inhoud’, ‘de auteur’ en ‘de thematiek’, en ook tips over onderwijsactiviteiten. Verder ontvangen ze algemene inspiratiekaarten over leesbevorderingsdidactiek. Bovendien ontvangen de leraren wekelijks via app of e-mail een kort bericht over actualiteiten rondom lezen en leesbevordering. Ook worden ze gratis lid van het tijdschrift *Lezen*.

3. Werking van de aanpak

De aanpak werd in het schooljaar 2021/22 voor het eerst uitgeprobeerd door 47 bovenbouwleerkrachten. Het doel was om inzicht te krijgen in een duurzame aanpak die in diverse contexten ingezet zou kunnen worden. De percepties van alle betrokken leraren ten aanzien van de ontvangst van de aanpak, de opbrengsten en de belemmerende en stimulerende factoren in het realiseren van de aanpak zijn in kaart gebracht. Dit werd gedaan door de inzet van een startvragenlijst en een eindvragenlijst, door monitoringslijsten na afloop van de literatuurcirkels, door een duo-interview op iedere school en door een groeps gesprek met ieder team op school. Wat betreft de evaluatie van de aanpak, bleek dat leraren vooral de cadeauboeken en de literatuurcirkels in het team waardeerden. Over de schooloverstijgende cirkels en het online leren was meer verdeeldheid. Leraren meenden dat vooral het krijgen van cadeauboeken een (heel) positieve invloed had op hun kennis van recente, rijke kinderboeken. Door de gesprekken in de literatuurcirkels vonden leraren dat ze anders gingen lezen (preciezer en kritischer) en dat ze meer nadachten. Ook vonden ze dat ze meer ideeën opdeden voor boekpromotie in hun eigen groep.

We zijn nagegaan of de gerapporteerde werking van de aanpak verschillend was voor sommige groepen leraren dan voor andere. De mate van intensiteit van deelname (bijvoorbeeld: het aantal bijgewoonde literatuurcirkels) of de leesfrequentie (of leraren in het algemeen wel/niet veel boeken lezen) bleken niet samen te hangen met de ervaren opbrengsten. De leescompetenties van leraren bleken dat wel te doen: leraren die hun eigen leescompetenties voorafgaand aan het project lager inschatten, ervoeren meer opbrengsten op het gebied van kennis dan leraren die hun leescompetenties hoog inschatten. Het gaat hierbij om kennis bestaande uit vier items:

1. kennis van recente kinderboeken;
2. kennis van kinderboekenschrijvers;
3. didactische kennis;
4. kennis wat betreft persoonlijke opbrengsten (meer inzicht in jezelf, de ander of de wereld).

Een negatieve leeservaring bij een boek, een gevoel van gebrek aan aansturing en een ervaren hoge werkdruk werkten belemmerend in een enthousiaste houding van leraren ten opzichte van de aanpak. Leraren werden daarentegen enthousiaster over de aanpak door de boekenkaravaan, door te kiezen voor boeken die bleken aan te spreken en door goede gesprekken met collega's, waarin ze een verdiepend beeld kregen van het boek en/of tips kregen over toepassing in de praktijk.

Het onderzoek laat zien dat een alles-in-één-aanpak, waarbij de verschillende elementen elkaar versterken, bijdraagt aan het ondersteunen van leraren om een actieve leesbevorderende rol op te nemen.

Referenties

- Burgess, S.R., S. Sargent, M. Smith, N. Hill & S. Morrison (2011). "Teachers' Leisure Reading Habits and Knowledge of Children's Books: Do They Relate to the Teaching Practices of Elementary School Teachers?". In: *Reading Improvement*, 48 (2), p. 88-102.
- Desimone, L.M. (2009). "Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures". In: *Educational Researcher*, 38 (3), p. 181-199.
- 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. Online raadpleegbaar op: <https://hbo-kennisbank/index>.
- Jongstra, W. & M. Kieft (2022). 'Handreiking literatuercirkels voor professionals in de kindberoepen'. Zwolle: Hogeschool KPZ. Online raadpleegbaar op: <https://www.kpz.nl/wp-content/uploads/2022/12/handreiking-literatuercirkels-voor-leraren-4.pdf>.
- Jongstra, W., M. Kieft, C. Goriot & J. van den Eijnden (2023a). 'Lezen en laten lezen. Een ontwerponderzoek naar de versterking van leraren als leesbevorderaars'. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Jongstra, W., M. Kieft, C. Goriot & J. van den Eijnden (2023b). 'Procesverslag co-creatie aanpak Leraren als leesbevorderaars'. Zwolle: Hogeschool KPZ. Online raad-

pleegbaar op: <https://www.kpz.nl/publicaties/procesrapportage-co-creatie-aanpak-leraren-als-leesbevorderaars/>.

- 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*. Antwerpen: Gompel & Svacina, p. 159-171.
- Kieft, M., R. van Steensel, W. Jongstra & J. van den Eijnden (2021). ‘Literatuurstudie Leraren als leesbevorderaars. NRO-kortlopend onderzoek’. Zwolle: Hogeschool KPZ.
- McKool, S. & S. Gespass (2009). “Does Johnny’s reading teacher love to read? How teachers’ personal reading habits affect instructional practices”. In: *Literacy Research and Instruction*, 48 (3), p. 264-276.
- Vansteelandt, I., S.E. Mol & H. Van Keer (2019). “Design principles for professionalizing primary school teachers on promoting reading motivation”. In: *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, p. 1-26.

Noot

- ¹ Dit ontwerponderzoek werd mede gefinancierd door het NRO en staat beschreven in de onderzoekspublicatie ‘Lezen en laten lezen’, uitgegeven door Stichting Lezen (2023). Zie: <https://www.lezen.nl/nieuws/meer-kennis-van-kinderboeken-met-aanpak-leraren-als-leesbevorderaars/>. Alle genoemde materialen zijn te vinden op de projectwebsite: <https://www.kpz.nl/kennis-en-innovatiecentrum/taalstimulering/projecten-taalstimulering/leraren-als-leesbevorderaars/>.

Ronde 7

Linda Vaessen
Pabo de Kempel
Contact: livamo1979@gmail.com

Door lezen de wereld ontmoeten

1. Aanleiding

Arjen Lubach stak in zijn tv-programma *Zondag met Lubach* (september 2020) de draak met begrijpend lezen. Volgens Lubach hebben kinderen hun plezier in lezen

verloren doordat begrijpend lezen een apart vak geworden is en we doorgeslagen zijn in de aandacht voor het benoemen van de structuur van de tekst en het aanwijzen van verbanden tussen de alinea's op basis van zogenaamde signaalwoorden.

Lubach legde de vinger op de zere plek: lezen is verworden tot strategieonderwijs en de aandacht voor de inhoud van de tekst is naar de achtergrond verdwenen. Het resultaat hiervan is een dalende leesvaardigheid, een dramatisch lage leesmotivatie en gebrek aan leesplezier (o.a. PISA 2018; PIRLS 2021). Vooral de resultaten van het PISA-onderzoek (2018) hebben het onderwijsveld wakker geschud. Er is werk aan de winkel! 24% van de Nederlandse 15-jarigen is laaggeletterd en kan daardoor bijvoorbeeld berichten van de overheid onvoldoende begrijpen, alsook bijsluiters van medicijnen.

Het urgentiebesef is er, maar leraren zitten met de handen in het haar. De methodes die ze zo lang gevolgd hebben, worden maar traag aangepast en veel leraren hebben nooit geleerd (of zijn verleerd) hoe ze met een mooi kinderboek kinderen kunnen enthousiasmeren en inspireren voor lezen. De kennis van recente kinderboeken onder veel leraren schiet tekort. De aanpak 'Door lezen de wereld ontmoeten' (hierna: DLDWO) is een antwoord op deze aanleiding.

2. Waarom zou je eigenlijk lezen?

Als je de vraag '*Waarom zou je lezen met kinderen?*' aan fervente lezers stelt, zullen sommigen antwoorden dat lezen ontspannend is. Anderen vinden lezen een manier om te ontsnappen aan de wereld of om op reis te gaan in je eigen hoofd. Lezen wordt ook wel eens beschreven als 'dromen met je ogen open'.

Lezen is echter nog veel meer dan dat. Door te lezen, ontmoet je niet alleen de wereld, maar werk je ook aan taalontwikkeling in de breedste zin van het woord. Wanneer je voorgelezen wordt, zelf leest en vooral als je praat en schrijft over wat je gehoord, gezien en gelezen hebt, ga je lezen werkelijk beleven en verdiep je je eigen kennis.

Daarnaast zorgt lezen voor plezier. Er is een wederkerige relatie tussen leesvaardigheid en leesmotivatie (Houtveen e.a. 2019). Simpel gezegd: je moet goed kunnen lezen om lezen leuk te gaan vinden, maar je moet lezen ook leuk vinden om steeds beter te gaan lezen. Het beïnvloedt elkaar dus en je hebt het allebei nodig. Het is daarom nodig om, parallel aan aandacht voor het vergroten van de leesvaardigheid, aandacht te hebben voor leesmotivatie en leesplezier.

Er zijn daarnaast nog vele andere argumenten te noemen, maar het – misschien wel – belangrijkste argument is dat je de hele dag luistert, kijkt en leest. Het is uitermate belangrijk dat leraren met hun onderwijs kinderen voorleven en -lezen, en leren hoe je dat met begrip doet.

3. Hoe komen kinderen tot begrip?

Er zijn vele factoren die bijdragen aan het ontwikkelen van begrip bij lezen, luisteren en kijken. (Mondelinge) taalvaardigheid is de basis. We weten dat taalvaardigheid gestimuleerd moet worden door de omgeving, en dat niet alle kinderen van huis uit een stevige taalbasis meekrijgen. Ook nemen niet alle kinderen deel aan voorschoolse educatie. Het is daarom, in het kader van kansengelijkheid, van belang dat kleuterleraren gedegen ‘observeren’, ‘signaleren’ en ‘aansluiten bij de ontwikkeling van het jonge kind’ om het verder te helpen. Door voor te lezen, goede denkvragen te stellen en hier samen over na te denken, te praten en te tekenen, verdiepen leerlingen hun begrip. Om deze reden begint DLDWO in groep 1.

Verder zijn er drie factoren essentieel om al lezend, luisterend en kijkend tot begrip te komen:

1. vaardigheid in vloeiend lezen;
2. een rijke woordenschat;
3. voldoende kennis van de wereld.

Vloeiend lezen stelt de lezer in staat om de woorden te decoderen en tegelijkertijd betekenis te verlenen aan hetgeen hij leest. Dat dient vlot te gaan, zodat de lezer zijn energie en werkgeheugencapaciteit kan gebruiken om betekenis te verlenen aan de tekst (Ros e.a. 2021). Daarbij is een zeker tempo van belang, om relaties binnen een tekst te kunnen leggen (LaBerge & Samuels, in: Eskes 2020). Accuraat lezen betekent dat je nauwkeurig en met zo min mogelijk fouten leest, om de draad van de tekst niet kwijt te raken. Expressief lezen, ten slotte, is lezen met intonatie en als kinderen dat kunnen, getuigt dat meestal van tekstbegrip.

Een rijke woordenschat is noodzakelijk om nieuwe kennis te kunnen verwerven. Kinderen met een rijke woordenschat verkrijgen dóór die rijke woordenschat dus makkelijker nieuwe kennis dan kinderen met een beperkte woordenschat. Kinderen met een beperktere woordenschat moeten dus door hun ouders en leraren gefaciliteerd worden om hun woordenschat te vergroten, willen ook zij voldoende nieuwe kennis opdoen. Wanneer dit onvoldoende gebeurt, worden de verschillen in kennis tussen kinderen groter. Dat heet ‘het Matteüs-effect’ (Cunningham & Stanovich, in: Ros e.a. 2021).

Je hebt kennis nodig om nieuwe kennis te kunnen begrijpen. “Het belang van het hebben van achtergrondkennis geldt vooral voor het begrijpen van informatieve teksten, omdat zulke teksten veelal een grotere dichtheid aan concepten bevatten dan narratieve teksten” (Houtveen e.a. 2019: 12). Het opbouwen van achtergrondkennis behoeft expliciete aandacht. Nieuwe kennis bouwt zich niet vanzelf op. Daarnaast is het van belang om te onderkennen dat kennis iets anders is dan een opeenstapeling van feiten: “[h]et gaat om het ontwikkelen van netwerken van kennis die bestaan uit

samenhangende concepten” (Houtveen e.a. 2019: 12). Daarnaast spelen kennis over ‘tekststructuren’, ‘strategieën’, ‘leesmotivatie’ en ‘executieve functies’ een rol. Deze regelmechanismen van ons brein helpen kinderen om hun (luister- en lees)gedrag te sturen.

4. Wat kan een leraar doen? De vijf basisprincipes van DLDWO

Wanneer je weet waarom je zou lezen met kinderen en hoe kinderen begrip ontwikkelen, is van belang dat je weet wat je dan in je klas kunt doen. We ontwierpen hiervoor vijf basisprincipes.

1.	Rijke teksten en boeken lezen binnen rijke contexten.
2.	De vier sleutels voor een effectieve les (Kramer & Wildeboer 2017): <ul style="list-style-type: none"> • Scherpe inhoudsgerichte lesdoelen m.b.v. de doelenkaart. • De kortste weg naar Rome bewaken. • Actieve betrokkenheid. • Afstemming.
3.	Kinderen leren denken m.b.v. de taxonomie van Bloom (1956)
4.	Kinderen leren hoe ze het lezen en luisteren van teksten aanpakken m.b.v. van het GRRIM-model (Pearson & Gallagher 1983). De leraar leert kinderen de kennis van tekststructuren en strategieën te gebruiken om tot begrip te komen.
5.	Lezen, praten over én schrijven bij teksten – zoeken naar de verbinding tussen meerdere vakgebieden.

5. Besluit

De voorgestelde aanpak leert leraren om hun leerlingen al vanaf jonge leeftijd te leren luisteren, kijken en lezen met begrip, om zo de wereld om zich heen te ontmoeten. Door samen te denken, te praten en te schrijven, verdiepen leerlingen hun begrip. De aanpak verbindt de voorheen los aangeboden vakken als ‘technisch en begrijpend luisteren/lezen’, ‘woordenschatonderwijs’, ‘mondelijke taalontwikkeling’ en ‘(creatief) schrijven’ aan ‘wereldoriëntatiethema’s’. DLDWO beoogt een levendige, afwisselende manier van lezen, waardoor kinderen geprikkeld worden om te leren en om plezier en zin in lezen en leren te ontwikkelen.

Referenties

Bogers, E. (2020). *Al pratend wijs. Het belang van een goede vroege mondelinge taalvaardigheid*. Huizen: Pica.

- Eskes, M. (2020). *Technisch lezen in een doorlopende lijn*. Huizen: Pica.
- Gubbels, J., A.M.L. van Langen, N.A.M. Maassen & M.R.M. Meelissen (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- 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 Onderwijs'. Online raadpleegbaar op: <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/de-vele-kanten-van-leesbegrip.pdf>.
- Koeven, E. van & A. Smits (2020). *Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Kramer, F. & T. Wildeboer (2017). *Slim! De 4 sleutels voor een effectieve les*. Fochteloo: leuker.nu.
- Lubach (2020). 'Begrijpend lezen'. In: *Zondag met Lubach* (27 september 2020). Online raadpleegbaar op: <https://www.youtube.com/watch?v=lelWCw3GmSo&t=2s>.
- Ros, B., A. van Gelderen, K. de Gloppe & R. van Steensel (2021). *Leer ze lezen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Meppel: Ten Brink.
- Stichting Lezen (2020). 'De doorgaande leeslijn'. Online raadpleegbaar op: www.lezen.nl/publicatie/de-doorgaande-leeslijn/.
- Stichting Lezen (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Utrecht: Eburon.
- Surma, T., K. Vanhoyweghen, D. Sluijsmans, G. Camp, D. Muijs & A. Kirschner (2019). *Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor een effectieve didactiek*. Meppel: Ten Brink.
- Swart, N.M., J. Gubbels, M. in 't Zandt, M.H.J. Wolbers & E. Segers (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

*Suzanne Bogaerds-Hazenberg
Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: suzanne.bogaerds-hazenberg@ru.nl*

Diep tekstbegrip bevorderen? Leer ze over tekststructuur¹

1. Inleiding

Tegen de tijd dat leerlingen in groep 6 belanden, vindt er een uitdagende omslag plaats: leerlingen zijn minder bezig met het ‘leren-om-te-lezen’ en gaan steeds meer ‘lezen-om-te-leren’. Hiervoor is het nodig dat leerlingen zich een samenhangend beeld vormen van de tekstinhoud. Impliciet veronderstellen we dat leerlingen voldoende vaardigheden hebben om in informatieve teksten de rode draad te zien, dat ze weten hoe ze de overweldigende informatie op een geordende manier kunnen onthouden en dat ze ook kunnen nadenken over impliciete verbanden in de tekst. Juist deze vaardigheden blijken behoorlijk lastig te zijn voor leerlingen op de basisschool (Wijekumar e.a. 2020). Wat is nodig om leerlingen te helpen bij het verwerven van deze vaardigheden? Hoe kunnen we op de basisschool toewerken naar dieper tekstbegrip van informatieve teksten?

2. Tekststructuur: een mentale kapstok voor lezers en schrijvers

Decennia aan wetenschappelijk onderzoek laten zien dat het leren herkennen van de onderliggende tekststructuur lezers kan helpen om de tekstinhoud beter te onthouden en begrijpen (Bogaerds-Hazenberg 2023; Meyer & Ray 2011). Bij tekststructuur wordt vaak ten onrechte gedacht aan oppervlakkige tekstenmerken zoals ‘lay-out’. Met tekststructuur wordt juist de onderliggende ordening van ideeën bedoeld: hoe zijn stukjes informatie binnen een tekst door de schrijver geordend en met elkaar in verband gebracht? Pyle e.a. (2017) definiëren tekststructuur dan ook als “de manier waarop ideeën zijn geordend binnen een tekst, de relaties die er bestaan tussen deze ideeën en het vocabulaire dat gebruikt wordt om deze structuur tot uitdrukking te brengen”. Voor informatieve teksten worden vaak vijf belangrijke basale tekststructuren onderscheiden die op ‘zinsniveau’, ‘alineaniveau’ en ‘tekstniveau’ kunnen voorkomen (zie: Tabel 1).

Structuur	Beschrijving	Voorbeeld
Beschrijving	De tekst stelt diverse aspecten van een verschijnsel of thema centraal, maar legt geen sterke nadruk op verbanden tussen die aspecten.	<i>Wat is een cacaofoon?</i>
Vergelijking	De tekst legt de nadruk op overeenkomsten en verschillen.	<i>Koffieboom of cacaofoon: wat is het verschil?</i>
Chronologie	De tekst focust op een tijdsvolgorde of stappen in een proces.	<i>Van boon tot chocola</i>
Oorzaak-gevolg	De tekst verklaart hoe een gebeurtenis voortvloeit uit een andere gebeurtenis.	<i>Waarom pure chocola gezond voor je is: drie onverwachte effecten.</i>
Probleem-oplossing	De tekst is gericht op een probleem en de mogelijke oplossing(en) daarvan.	<i>Een eerlijke wereld met fairtrade chocola</i>

Tabel 1 – Overzicht van vijf informatieve tekststructuren.

Voortbordurend op de voorbeelden in Tabel 1: ervaren lezers die de tekst *Van boon tot chocola* onder ogen krijgen, zullen waarschijnlijk voorspellen dat de tekst zal gaan over bepaalde processtappen die in een bepaalde volgorde moeten gebeuren. Kortom: een tekst met een chronologische structuur. Zoals de schrijver de informatie in die tekst heeft opgehangen aan een chronologische kapstok en de procesvolgorde gemarkeerd heeft met woorden die kenmerkend zijn voor deze tekststructuur (*vervolgens, nadat, begint met*), zo kunnen ook lezers die structuur als mentale kapstok gebruiken tijdens het lezen van de tekst. Dit helpt lezers om een logisch samenhangend beeld van de tekst op te bouwen (een situatiemodel). Ervaren lezers maken vaak gebruik van die onderliggende tekststructuur om de tekst beter te begrijpen en onthouden, jongere kinderen of zwakke lezers veel minder (Meyer & Ray 2011).

Allerlei onderzoeken suggereren dat expliciet onderwijs over tekststructuur zinvol is. Zo liet onze meta-analyse positieve effecten zien van tekststructuuronderwijs bij leerlingen in groep 6 tot en met 8 op uitkomstmaten zoals het ‘begrijpen’, ‘onthouden’ en ‘samenvatten’ van teksten (zie: Bogaerds-Hazenbergh 2023). De effecten waren nog duidelijker wanneer leerlingen bijvoorbeeld ‘structuurgebaseerde *graphic organizers*’ invulden of op een structuurspecifieke manier leerden om een hoofdgedachte te verwoorden. Bij de cacao-teksten zou een leerling de tekst *Van boon tot chocola* schematiseren in een stroomdiagram waarbij de volgorde van stappen duidelijk wordt, terwijl *Koffieboom of cacaofoon?* veel beter kan worden geschematiseerd met een Venndiagram of matrix. Zo’n samenvatting zou minimaal moeten benoemen wat er is vergeleken en op welke kenmerken de twee zaken verschillen en overeenkomen.

3. Kansen en uitdagingen in het Nederlands onderwijs

Eenzijds is het werken rondom tekststructuur in het leesonderwijs kansrijk. Het kan leerlingen voorzien van concrete handvatten om de kern uit een tekst te halen en de juiste verbanden te zien, wat cruciaal is voor 'lezen-om-te-leren'. Bovendien biedt deze aanpak volop waardevolle kansen voor bijvoorbeeld integratie van het leesonderwijs met de zaakvakken of om het lees- en schrijfonderwijs gelijktijdig te versterken. Een schematische informatiposter maken over het proces van chocolade maken past perfect binnen een les 'Wereldoriëntatie' en 'Begrijpend lezen', als er op een goede manier aandacht wordt besteed aan het leesproces en de onderliggende tekststructuur. Juist doordat aandacht voor tekststructuur een goede basis legt om aan de slag te gaan met bijvoorbeeld 'onthouden' of 'samenvatten', leent deze focus zich goed voor functionele taken waarmee gelijktijdig aan vakkennis en leesvaardigheid kan worden gewerkt.

Anderzijds zijn er nog behoorlijke uitdagingen in het huidige onderwijs. Ten eerste is er bij leerkrachten en leerlingen op dit moment weinig basiskennis aanwezig over tekststructuur. Lesmethodes voor begrijpend lezen leggen sterk de nadruk op het oefenen van leesstrategieën, maar geven beperkt en onsamenhangend uitleg over tekststructuur, door bijvoorbeeld slechts terloops iets te zeggen over 'signaalwoorden', zonder dit in te bedden binnen duidelijke instructie over wat leerlingen daarmee kunnen om hun tekstbegrip te vergroten.

Leesstrategieën worden bovendien nauwelijks aangepast op de onderliggende tekststructuur: dat je tijdens het lezen misschien andere vragen kunt stellen bij een vergelijking vs. een oorzaak-gevolgtekst, komt niet aan de orde (Bogaerds-Hazenberg 2023). Daarnaast besteedt de *Kennisbasis Nederlandse Taal* op de pabo's beperkt aandacht aan 'tekststructuur' (Kooiker-den Boer e.a. 2019). Het is dus niet verwonderlijk dat zelfs ervaren leerkrachten het lastig vinden om lessen over tekststructuur te maken, zelfs onder intensieve begeleiding (Bogaerds-Hazenberg 2023).

Er is, tot slot, ruimte voor verbetering als we kritisch kijken naar de huidige schoolboekteksten. Deze lenen zich er vaak niet toe om er goede lessen over tekststructuur bij te ontwerpen. Het goede nieuws is wel dat veel teksten met kleine aanpassingen wél geschikt worden, waardoor het integreren van leesonderwijs met de zaakvakken een stap dichterbij komt (Bogaerds-Hazenberg 2023; Kooiker-den Boer e.a. 2023). Hier ligt een belangrijke taak voor educatieve uitgeverij.

4. Besluit

Onderwijs over tekststructuur biedt lezers krachtige handvatten om informatieve teksten beter te begrijpen, te onthouden en samen te vatten. Mijn promotieonderzoek

bevestigde dit opnieuw voor leerlingen in de bovenbouw van het primair onderwijs. We moeten hierin investeren, niet als doel op zich, maar als middel om te komen tot diep tekstbegrip. Daarvoor moeten wel een aantal hordes genomen worden. In het curriculum voor begrijpend lezen is systematischer aandacht voor tekststructuur nodig en pabo's en nascholingsinstanties hebben een belangrijke taak om leerkrachten op dit punt meer vakdidactische bagage mee te geven. Bij educatieve uitgeverijen zou een heldere structuur van zaakvakteksten hoog in het vaandel moeten komen te staan, zodat vakoverstijgend werken aan goede leesvaardigheid kan worden bevorderd.

Referenties

- Bogaerds-Hazenberg, S.T.M. (2023). *Text structure instruction in Dutch primary education: Building bridges between research and practice*. Utrecht: Universiteit Utrecht. [Proefschrift].
- Kooiker-den Boer, H.S., T.J.M. Sanders & J. Evers-Vermeul (2019). "Tekststructuur in de Kennisbasis Nederlandse Taal". In: *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 58 (11-12), p. 291-301.
- Kooiker-den Boer, H.S., T.J.M. Sanders & J. Evers-Vermeul (2023). "Teaching text structure in science education: What opportunities do textbooks offer?". In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 12, p. 1-38.
- Meyer, B.J.F. & M.N. Ray (2011). "Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text". In: *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), p. 486-519.
- Pyle, N. et al. (2017). "Effects of expository text structure interventions on comprehension: meta-analysis". In: *Reading Research Quarterly*, 52 (4), p. 469-501.
- Wijekumar, K.K., A.L. Beerwinkle, D. McKeown, S. Zhang & R.M. Joshi (2020). "The GIST of the reading comprehension problem in grades 4 and 5". In: *Dyslexia*, 26 (3), p. 323-340.

Noot

- ¹ Tekst, in samenwerking met Jacqueline Evers-Vermeul en Huub van den Bergh (Universiteit Utrecht).



2. Lerarenopleiding basisonderwijs

Stroomleiders

Gieske Laros (de Nieuwste Pabo, Sittard)

Hilde Van den Bossche (Odisee, campus Sint-Niklaas)

Anne van Buul
Hogeschool de Kempel
Contact: a.buul@kempel.nl

Van pabostudent tot lezende leraar

1. Aanleiding

Leraren die zelf veel lezen, besteden meer aandacht aan leesbevorderende activiteiten in de klas. Zij laten hun leerlingen vaker vrij lezen, praten vaker en langer over boeken en raden hun leerlingen vaker boeken aan (Jongstra e.a. 2021; McKool & Gespass 2009; Stichting Lezen 2022). Helaas holt de leesvaardigheid, de leesmotivatie en het leesplezier bij Nederlandse kinderen en jongeren al jaren achteruit (Swart e.a. 2023). Dat merken we ook bij pabostudenten, die vaak weinig of niet lezen en soms zelfs zeggen lezen te ‘haten’. En dat terwijl zij voor een dubbele opdracht staan: zelf (weer vaardige) lezers worden, zodat ze op hun beurt van hun leerlingen lezers kunnen maken. Vanuit de ambitie om op de pabo lezende leraren te kweken, werd op pabo Hogeschool de Kempel de professionele leergemeenschap (PLG) ‘De leraar als leesbevorderaar’ opgericht. Om antwoorden te vinden op de vraag hoe pabostudenten ertoe kunnen worden aangezet om zelf (weer) te gaan lezen, zodat zij het belang ervan gaan ervaren en zich competent gaan voelen als lezer en leesbevorderaar, heeft deze PLG de afgelopen jaren diverse interventies uitgetoetst om pabostudenten tot lezen aan te zetten.

2. Onderzoek naar leesbevordering op de pabo

Uit de literatuurstudie van Kieft e.a. (2021) naar leraren als leesbevorderaars blijkt dat leesbevorderende leraren over de volgende kwaliteiten dienen te beschikken:

- kennis over goed leesonderwijs;
- vaardigheden om deze kennis toe te passen;
- vertrouwen dat ze daadwerkelijk leesmotivatie kunnen bevorderen (*self-efficacy*);
- gemotiveerd zijn om zelf kinderboeken te lezen.

Om deze kwaliteiten te kunnen ontwikkelen, is ‘repertoirekennis’ noodzakelijk: kennis van het – recente – kinderboekenaanbod (Jongstra e.a. 2023; Kieft e.a. 2021). De professionele leergemeenschap ‘De leraar als leesbevorderaar’ richtte zich in de eerste onderzoeksfase op de versterking van de vierde kwaliteit (‘zelf kinderboeken lezen’), in combinatie met de vergroting van de repertoirekennis.

3. Gemotiveerde en niet-gemotiveerde lezers

Het veranderen van het leesgedrag en het vergroten van de leesmotivatie kan volgens het literatuuronderzoek het beste worden bevorderd met gedrags- en/of motivatie-interventies. Het uitgangspunt daarbij is dat er verschillen bestaan tussen pabostudenten. Een deel van de aanstaande leraren is gemotiveerd om kinderboeken te lezen, maar komt er niet zo snel toe. Het is geen onderdeel van hun routine. Deze leraren zijn mogelijk meer gebaat bij een gedragsinterventie dan bij een motivatie-interventie (de motivatie hebben ze immers al). Een mogelijke gedragsinterventie bij deze groep gemotiveerde lezers is een ‘*nudge*’. *Nudges* zijn kleine, niet-verplichtende ingrepen in de omgeving, waarmee mensen kunnen worden aangezet tot wenselijk gedrag, mits zij gemotiveerd zijn tot dat gedrag. *Nudges* van het type ‘*reminder*’, die gemotiveerde lezers eraan herinneren een boek te gaan lezen, kunnen een effectief middel zijn om pabostudenten tot meer lezen aan te zetten. Een ander deel van de aanstaande leraren is niet of niet voldoende gemotiveerd om kinderboeken te lezen. Voor deze groep is waarschijnlijk eerst een motivatie-interventie nodig alvorens op gedrag kan worden geïntervenieerd. Uit de literatuurstudie komt naar voren dat vooral sociale motivatie (‘het delen van leeservaringen’ en ‘het praten over boeken’) een rol kan spelen bij het vergroten van intrinsieke leesmotivatie bij studenten, waarbij die motivatie nog niet of niet genoeg aanwezig is (Kieft e.a. 2021). De onderzoeksvraag van de PLG ‘De leraar als leesbevorderaar’ werd geformuleerd als: *Welke gedragsinterventies en motivatie-interventies kunnen het leesgedrag en de leesmotivatie van leraren bevorderen?*

4. Beproefde interventies

De afgelopen twee jaar heeft de PLG een aantal gedragsinterventies en motivatie-interventies uitgetoetst en geëvalueerd met studenten, met als doel deze interventies uiteindelijk gericht en beredeneerd te kunnen inzetten en aanbevelingen te doen voor andere pabo's. Voor studenten die al gemotiveerd zijn om te lezen, bedachten we een aantal *nudges*: een *Bookflix*-wand in de hal met wisselende afbeeldingen van recente kinderboeken, de promotie van een ‘Boek van de week’ in elke les Nederlands en een Instagram-account met kinderboeken- en leestips. Voor studenten die nog niet of niet meer gemotiveerd zijn om te lezen, probeerden we motivatie-interventies uit die een sociale component bevattend: klassen lezen gezamenlijk een boek waar ze een boekgesprek over voerden, studenten moesten stage-activiteiten uitvoeren waarbij een kinderboek centraal stond en we startten een pilot ‘begeleid vrij lezen op de pabo’.

Uit een enquête onder 147 tweedejaarsstudenten bleek dat zowel bij gemotiveerde lezers als bij niet-gemotiveerde lezers de stageactiviteiten met boeken voor de meeste nieuwe kennis over kinderboeken hebben gezorgd. Daarna bleek voor beide groepen het ‘Boek van de week’ de meest effectieve *nudge* te zijn geweest. De niet-lezers be-

oordeelden het Instagram-account als derde meest inspirerende *nudge*. Voor de lezers waren dat de bezoeken aan de Kempel-bibliotheek.

Studenten deden zelf ook aanbevelingen voor interventies. Niet-lezers gaven vaker aan dat praten over boeken op school hen zou motiveren om meer kinderboeken te lezen. Dat is in lijn met de theorie, die zegt dat niet-gemotiveerde lezers vooral gebaat zijn bij sociale interventies. Meer leesactiviteiten tijdens de lessen uitvoeren of meer leesactiviteiten op stage verplichten, zijn verder interventies die door meerdere studenten (niet-lezers en lezers) zijn genoemd.

De evaluatiegesprekken met de klassen die meededen aan de pilot 'vrij lezen' leverden daarnaast nog belangrijke inzichten op. Ten eerste werd duidelijk dat de bereidheid en zin om op school te lezen in een boek groter is naarmate de student het belang van lezen en het belang van een lezende leerkracht meer inziet. Toelichten van de 'why' van lezen op de pabo en de basisschool lijkt dan ook een waardevolle toevoeging aan het pabocurriculum. Ten tweede bleken het samen lezen als groep en het faciliteren van het leesmoment op school voor veel studenten succesfactoren te zijn om tot lezen te komen. Tot slot bleken veel studenten over te weinig repertoirekennis te beschikken en de eigen literaire competentie niet goed genoeg te kunnen inschatten om een goed boek voor zichzelf te kunnen kiezen, waardoor het vrij lezen soms demotiverend was en het geloof in eigen kunnen verminderde. Hulp bij het selecteren en toegankelijk maken van het aanbod zijn dus belangrijke stappen in het leesproces, waar pabostudenten, net als basisschoolleerlingen, de hulp van een belezen volwassene goed bij kunnen gebruiken.

Referenties

- Jongstra, W., M. Kieft, C. Goriot & J. van den Eijnden (2023). 'Lezen en laten lezen. Een ontwerponderzoek naar de versterking van leraren als leesbevorderaars'. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Jongstra, W., J. Pool & I. Pauw (2021). 'De leesbevorderende leraar als actor in het voorsorteren én ontsluiten van verrijkende teksten'. In: I. Pauw & W. Jongstra (red.). *Een leraar met een eigen kleur. Ontwikkeling van professionele identiteit*. Antwerpen: Gompel & Svacina.
- Kieft, M., R. van Steensel, W. Jongstra & J. van den Eijnden (2021). 'Literatuurstudie – Leraren als leesbevorderaars'. Zwolle: Hogeschool KPZ.
- McKool, S. & S. Gespass (2009). "Does Johnny's Reading Teacher Love to Read? How Teachers' Personal Reading Habits Affect Instructional Practices". In: *Literacy Research and Instruction*, 48 (3), p. 264-276.

Stichting Lezen (2022). 'Het belang van leerkrachten als leesbevorderaars'. Online raadpleegbaar op: <http://www.lezen.nl/het-belang-van-leerkrachten-als-leesbevorderaars/>.

Swart, N.M., J. Gubbels, M. in 't Zandt, M.H.J. Wolbers & E. Segers (2023). 'PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland. Expertisecentrum Nederlands'. Online raadpleegbaar op: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/05/16/trends-in-leerprestaties-leesattitude-en-leesgedrag-van-tienjarigen-uit-Nederland>.

Ronde 2

Jona Hebbrecht (a, d), Lieve Van Severen (a), Fien De Smedt (b), Hilde Van Keer (b) & Iris Vansteelandt (b, c, d)

(a) Odisee Hogeschool

(b) Universiteit Gent

(c) AP Hogeschool

(d) Iedereen Leest

Contact: Jona.hebbrecht@odisee.be

Lieve.vanseveren@odisee.be

Van leesscan tot leesplan: lezers maak je samen

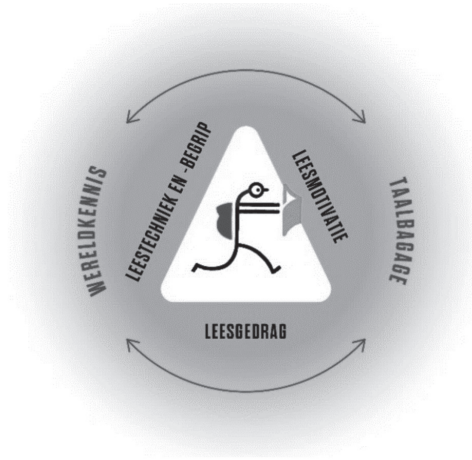
1. Inleiding

Vlaamse en Nederlandse leerlingen lezen steeds minder goed en minder graag (Denies e.a. 2023). Veel scholen willen hun leesonderwijs versterken, maar hoe begin je daaraan? Om aan die vraag tegemoet te komen, ontwikkelden onderzoekers van Odisee hogeschool, in samenwerking met experts van AP hogeschool, Universiteit Gent, Iedereen Leest en de Taalunie een digitale leesscan. Via de website www.leesscan.be kun je, aan de hand van enkele stellingen, het leesonderwijs op jouw school in kaart brengen. De schoolspecifieke resultaten vormen een aanzet om als schoolteam aan de slag te gaan met een leesplan.

In deze tekst beschrijven we de ervaringen van scholen met de leesscan en delen we succesrecepten en uitdagingen van scholen om tot een leesplan én tot krachtig(er) leesonderwijs te komen.

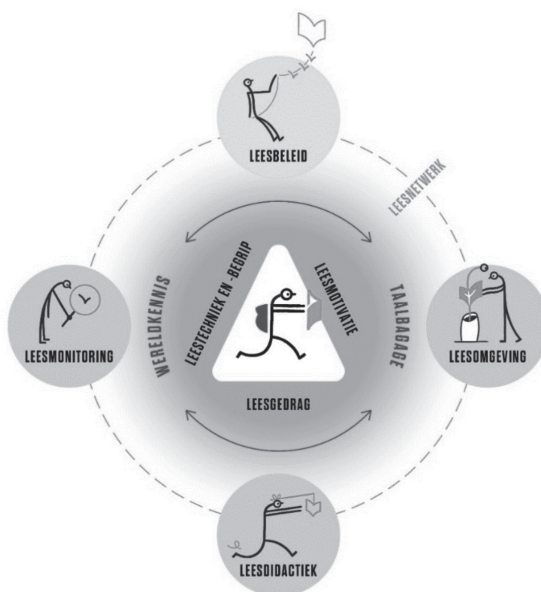
2. Pijlers van de leesscan

Wat maakt lezen nu zo uitdagend? In onderstaande ‘leesdriehoek’ zie je dat lezen het resultaat is van een wisselwerking tussen ‘(voorbereidend en voortgezet) technisch lezen’, ‘begrijpend lezen’, ‘leesmotivatie’ en ‘leesgedrag’.



Afbeelding 1 – De leesdriehoek (Hebbrecht & Vansteelandt 2023).

Leerlingen die beter lezen, lezen liever en vaker. Leerlingen die gemotiveerd zijn om te lezen, lezen vaker, en worden daardoor ook steeds beter in lezen. Er is dus sprake van een ‘positieve leesspiraal’ (Mol 2022; Mol & Bus 2011). Daarnaast wordt het leesproces beïnvloed door de kennis van de wereld en de talige bagage van leerlingen (Smith e.a. 2021; Verhoeven & Perfetti 2008). Lezers met veel taal- en wereldkennis en een grote woordenschat kunnen een tekst vaak makkelijker betekenis geven. Omgekeerd is het zo dat wie graag en veel leest, zijn lees- en taalvaardigheid én kennis van de wereld steeds vergroot.



Afbeelding 2 – Pijlers van krachtig leesonderwijs (Hebbrecht & Vansteelandt 2023).

Net zoals lezen, is ook leesonderwijs een complex samenspel, waarbij verschillende pijlers op elkaar inwerken, zoals je ziet in de buitencirkel van bovenstaande afbeelding. Krachtig leesonderwijs vloeit voort uit een gedragen leesbeleid, waarbij je als schoolteam doelgericht inzet op een motiverende leesomgeving, een effectieve leesdidactiek en gerichte leesmonitoring (Hebbrecht & Vansteelandt 2023). Idealiter laat je je hierbij ondersteunen door een breed leesnetwerk. Met behulp van de leesscan krijg je zicht op de sterktes en de uitdagingen voor elk van die pijlers.

3. Methodologie

De voorbije drie jaar (2021-2023) hebben iets meer dan 1.000 scholen de leesscan ingevuld. De resultaten van meer dan 200 scholen werden grondig geanalyseerd (Hebbrecht e.a. 2022) en de leesscan werd gevalideerd. Resultaten tonen aan dat basisscholen zichzelf het laagst inschatten voor de pijlers 'leesplan' (gemiddelde score: 2,74/5) en 'leesbevorderende didactiek' (gemiddelde score: 2,57/5). Voor 'leesmonitoring' (gemiddelde score: 3,21/5), 'leesdidactiek' (gemiddelde score: 3,41/5) en 'leesomgeving' (gemiddelde score: 3,55/5) schatten basisscholen zichzelf hoger in, maar ook daar liggen nog groeikansen. Om nog meer in de diepte na te gaan hoe de leesscan basisscholen op weg helpt bij het uittekenen van een leesbeleid, werden, aanvullend bij de kwantitatieve dataverzameling en analyse, ook kwalitatieve gegevens verzameld, in de vorm van diepte-interviews bij tien scholen met uiteenlopende scores op de leesscan. In wat volgt, gaan we dieper in op enkele resultaten van de diepte-interviews.

4. Hoe gaan scholen aan de slag met de leesscan?

Veel schoolteams stellen een leesteam samen om de leesscan in te vullen. Toch vinden ze het belangrijk om het hele schoolteam bij de leesscan te betrekken. Dat gebeurt bijvoorbeeld door de resultaten te delen tijdens een personeelsvergadering of door tijd te nemen om de pijlers van krachtig leesonderwijs aan het hele team toe te lichten. Wat scholen vooral belangrijk vinden, is om als team tot een ‘gedeelde taal’ te komen. Zo kun je de (resultaten voor de) leesscan inleiden door samen artikels te lezen, een filmpje te bekijken of enkele stellingen te bespreken. Alle scholen geven aan dat de leesscan zorgt voor inhoudelijke discussie en overleg over (het belang van) lezen en leesonderwijs. Scholen ervaren het als een interessante oefening om kritisch naar zichzelf te kijken. De schoolspecifieke resultaten zijn vaak confronterend, maar vooral ook bevestigend. Bovendien biedt de leesscan kapstokken aan om tot doelgerichte actie te komen.

5. Helpt de leesscan scholen op weg naar een leesplan?

Schoolteams geven aan dat de leesscan hen stimuleert om werk te maken van een leesplan en bewust na te denken over doelen en acties. Ze willen “verder gaan dan een leuke boekenhoek”. Ze ervaren de nood aan een doorgaande lijn in het (lees)onderwijs op school en een leesplan dat zorgt voor samenhang over leerjaren heen. Zo’n leesplan zorgt ook voor samenhang tussen ‘visie’, ‘doelen’ en ‘acties’. Het is voor de scholen essentieel dat een leesplan leidt tot doelgerichte acties die zijn afgestemd op zowel de kleuters als de leerlingen van de hogere graden. Bovendien moet een leesplan schoolspecifiek en dynamisch zijn, met acties op klas- én schoolniveau. Zo geven schoolteams bijvoorbeeld aan dat ze na de afname van de leesscan bewust meer individuele leestijd creëren, gericht en vaker observeren tijdens leesmomenen of zich verdiepen in vakliteratuur.

Een grote verzameling doelen en acties leidt natuurlijk tot verschillende taken en verantwoordelijkheden. Een leesteam is daarbij cruciaal. Zo is het bij verschillende scholen de taak van het leesteam om algemene lijnen te bewaken, een leesplan en prioriteiten op te stellen, taken te verdelen en acties op te volgen en te evalueren: “Is dit echt wat we nodig hebben?” Daarnaast is het belangrijk dat het leesteam de visie bewaakt, de haalbaarheid van acties op lange termijn aftoetst en die verankert in de dagelijkse werking. Zo zijn er leesteamen die didactische kwaliteitskaarten ontwikkelen of structureel ruimte maken in het uurrooster. Op die manier blijft lezen ook op langere termijn hoog op de agenda staan.

Het leesteam bestaat in de meeste scholen uit een mix van directie/beleidsondersteuners en (zorg)leerkrachten van verschillende leeftijdsgroepen. In sommige scholen is er ook een ‘trekker’ of ‘leescoach’ die tijd en ruimte krijgt om het leesplan te bewaken, leesacties te coördineren of leesresultaten te analyseren. In alle interviews wordt dui-

delijk hoe belangrijk de rol van de directeur is als facilitator van het leesteam en het bredere leesproces op school.

Tot slot wijzen verschillende scholen ook op de meerwaarde van externe begeleiding en/of een professionaliseringstraject bij het opstellen van een leesplan.

6. Hoe krijg je je hele team mee op de leeskar?

Scholen geven aan dat de leesscan een interessante tool kan zijn om urgentiebesef te creëren bij het hele team. Daarnaast ontstaat urgentiebesef volgens de geïnterviewde scholen vooral vanuit eigen ervaringen in de praktijk: “Dit werkt niet meer”. Dalende leesresultaten van hun leerlingen op genormeerde toetsen en een beperkte leescultuur thuis spelen daarbij vaak een rol. Ook bevragingen bij leerlingen, leerkrachten en ouders of alarmerende berichten in de actualiteit wakkeren het urgentiebesef aan. Scholen stellen hun leesaanpak in vraag, denken bewust na over hun visie op lezen en lesonderwijs en willen effectieve acties borgen. Bovendien geven opvallend veel scholen aan dat er nood is aan transparantie en uitwisseling over klassen heen: “Wat gebeurt er op het vlak van lezen in elke klas?”; “Welke afspraken zijn er op schoolniveau?”; “Wie doet wat, wanneer, hoe en waarom?”

7. Kunnen we het tij nog keren?

Op basis van ons onderzoek stellen we vast dat schoolteams zich ervan bewust zijn dat lezen een cruciale sleutel is voor schools en maatschappelijk succes. Ze zijn zich bewust van hun voorbeeldrol en van het belang van krachtig lesonderwijs. De leesscan zorgt voor urgentiebesef, zet scholen aan tot beleidsmatig nadenken en reikt kapstokken aan om het lesonderwijs te versterken. Wil je zelf ook je lesonderwijs een boost geven, dan kun je de leesscan raadplegen via www.leesscan.be.

Referenties

- Denies, K., N. Bleukx, L. Pelgrims, J. Laga, K. Van Steertegem, J. Dockx, M. Vanbuel, H. Van Keer & K. Aesaert (2023). ‘Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: Resultaten van PIRLS 2023 in internationaal vergelijkend perspectief’. Leuven: KU Leuven.
- Hebbrecht, J., D. De Winne, F. De Smedt & H. Van Keer (2022). “Vlaamse scholen onder de Leesscan”. In: *FONS*, 7, p. 26-29.
- Hebbrecht, J. & I. Vansteelandt (2023). *Van leerlingen lezers maken*. Tiel: Lannoo Campus.

- Mol., S.E. (2022). ‘Het belang van voorlezen en zelf lezen voor kinderen en adolescenten: Meta-analyse van het verband tussen (voor)leeservaring en leesvaardigheid’. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Mol, S.E. & A.G. Bus (2011). “To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood”. In: *Psychological Bulletin*, 137 (2), p. 267-296.
- Mullis, I.V.S., M. von Davier, P. Foy, B. Fishbein, K.A. Reynolds & E. Wry (2023). ‘PIRLS 2021 International results in reading’. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center. Online raadpleegbaar op: <https://pirls2021.org/results>.
- Smith, R., P. Snow, T. Serry & L. Hammond (2021). “The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review”. In: *Reading Psychology*, 42 (3), p. 214-240.
- Verhoeven, L. & C. Perfetti (2008). “Advances in text comprehension: Model, process and development”. In: *Applied Cognitive Psychology*, 22, p. 293-301.

Ronde 3

Evelien Gheeraert & Lieve Van Severen

Odisee

Contact: evelien.gheeraert@odisee.be

lieve.vanseveren@odisee.be

Effectief lees- en schrijfonderwijs aan 6-jarigen

1. Inleiding

Het leesvaardigheidsniveau van de Vlaamse leerlingen daalt (Denies e.a. 2023). Inzetten op kwaliteitsvol leesonderwijs is een absolute noodzaak. Leerkrachten kunnen door een effectieve didactiek namelijk écht het verschil maken (Denies e.a. 2023; Hebbrecht & Vansteelandt 2023; Tiebout e.a. 2023). Leesvaardigheid is ruimer dan technisch lezen. Toch is technisch lezen een fundamentele component, die de leesvaardigheid beïnvloedt (Eskes 2020; Tiebout e.a. 2023).

De basis voor een goede leesstart wordt in de kleuterschool gelegd (Tiebout e.a. 2023; Trioen e.a. 2021). Daarom werd binnen het praktijkgericht wetenschappelijk onderzoeksproject ‘Klank-Klaar voor de leesstart’ (2019-2022) de taaldidactiek ‘Kaatje Klank’ ontworpen, om in de kleuterschool op een speelse, doelgerichte en systematische manier in te zetten op voorspellers van het latere technisch lezen: ‘fonemisch

bewustzijn', 'actieve letterkennis' en 'invented spelling'. Tijdens dit onderzoeksproject stelden we pijnpunten vast bij de overgang van het voorbereidend technisch lezen in de kleuterschool naar het aanvankelijk lezen in het eerste leerjaar (groep 3). Daarnaast merkten we dat (zorg)leerkrachten van het eerste leerjaar (groep 3) vragen en twijfels hadden over de aanvankelijke leesdidactiek. Daarom ontwikkelden we een vervolgtrajec met een professionaliseringstrajec 'Kaatje Klank in het eerste leerjaar' (2022-2024).

2. Professionaliseringstrajec 'Kaatje Klank in het eerste leerjaar'

Het professionaliseringstrajec 'Kaatje Klank in het eerste leerjaar' werd uitgewerkt met en voor (zorg)leerkrachten van het eerste leerjaar (groep 3), met het oog op het realiseren van effectief en efficiënt aanvankelijk leesonderwijs voor elke leerling. Bij het ontwerp werd rekening gehouden met de kenmerken van een effectief professionaliseringsinitiatief (Merchie e.a. 2016).

Het trajec werd tijdens het schooljaar 2022-2023 ontwikkeld en proefgedraaid in negen Vlaamse en Brusselse proefklassen met diverse klassamenstellingen. We organiseerden voor alle proefklassen samen een startworkshop en twee momenten om expertise met elkaar te delen en elkaar te inspireren. Daarnaast brachten we, in de loop van het schooljaar, aan elke proefklas twee klasobservaties, met een aansluitend reflectiegesprek.

'Kaatje Klank in het eerste leerjaar' focust voornamelijk op technisch (aanvankelijk) lezen, zonder de andere componenten van leesvaardigheid uit het oog te verliezen. Op basis van literatuurstudie, klasobservaties en gesprekken met (zorg)leerkrachten eerste leerjaar (groep 3) en leesonderwijsexperten werden drie focussen voor dit professionaliseringstrajec geconcretiseerd:

- een doorgaande leeslijn;
- effectief en efficiënt aanvankelijk lezen;
- functioneel schrijven.

3. Focus 1: een doorgaande leeslijn

Voor alle leerlingen is het van belang om in een doorgaande lijn expliciete en systematische aandacht te besteden aan geletterdheid: van in de kleuterschool tot in de vroege jaren van het lager onderwijs. Zeker voor risicolezers is dat essentieel (Trioen e.a. 2021).

We ontwikkelden sjablonen om (zorg)leerkrachten van de kleuterschool en van het eerste leerjaar (groep 3) te laten uitwisselen over de leesdidactiek en het leesprofiel van (risico)lezers: 'technisch lezen', 'leesbegrip', 'leesmotivatie' en 'leesgedrag' (Hebbrecht

& Vansteelandt 2023). Met deze sjablonen faciliteerden we tweerichtingsverkeer over verschillende aspecten van leesvaardigheid tussen de kleuter- en de lagere school.

Quote leerkracht proefschoon: *“Door uit te wisselen met mijn collega van de kleuterschool kwam ik een aantal populaire boeken van mijn klas op het spoor. Ik gaf ze ook een plaats in mijn boekenhoek. Ik las eruit voor. Voor de leerlingen was het boek een stimulans om te leren lezen”*.

4. Focus 2: effectief en efficiënt aanvankelijk lezen

Leerlingen effectief en efficiënt leren lezen vergt veel didactische kennis van de (zorg) leerkracht (Eskes 2020; Schraven 2022). We formuleerden tien in de praktijk toepasbare *evidence-based* principes voor effectief en efficiënt aanvankelijk lezen.

1. Verwoord je leerdoel(en) expliciet en concreet. Maak eventueel gebruik van een doelenkaart. Blik ook terug op je leerdoel(en) (Eskes 2020; Malfait 2020).
2. Zet in op sterke klank-tekenkoppelingen via een vast, terugkerend verloop. Verken de klank-tekenkoppeling die centraal staat alzijdig (Geudens e.a. 2017).
3. Kraak de code. Lees, na het aanbrenge van de nieuwe klank-tekenkoppeling, met een woorden met de nieuwe letter in combinatie met de reeds gekende letters (Tiebout e.a. 2023)
4. Lees elke les op letter-, woord-, zins- en bij voorkeur ook op tekstniveau. ‘Connectrijtjes’ zijn effectiever dan klassieke ‘wisselrijtjes’ door de onvoorspelbare wissels (Van den Broeck 2018).
5. Organiseer dagelijks nog (minstens) een extra (vakoverschrijdend) leesmoment op tekstniveau. Kies ook bij startende lezers voor rijke teksten. Blijf dagelijks voorlezen (Denies e.a. 2023; van Koeven & Smits 2020).
6. Zorg voor voldoende herhaling (automatisering/inslijpen). Kies voor stimulerende werkvormen die ervoor zorgen dat alle leerlingen tegelijk actief lezen, dus met weinig wachttijd (Eskes 2020).
7. Lezen en spellen versterken elkaar. Zet dagelijks in op spelling via een vast verloop: letters, woorden (en zinnen) met de gekende klank-tekenkoppelingen. Lees de geschreven letters, woorden en zinnen vervolgens hardop (Schraven 2022; Tiebout e.a. 2023; Trioen e.a. 2021).
8. Zet in op ‘hardop denkend modelgedrag’: verwoord stapsgewijs hoe jij lezen en spellen aanpakt. Maak ook gebruik van ondersteunende stappenplannen. Geef concrete feedback (Malfait 2020; Schraven 2022; Tiebout e.a. 2023; Trioen e.a. 2021).
9. Organiseer dagelijks talige tussendoortjes om de complexere klankbewustzijnsvaardigheden te oefenen: ‘auditieve analyse’ en ‘manipulatie’ (klanken weglaten, toevoegen of vervangen) (Van den Broeck 2018; Tiebout e.a. 2023; Trioen e.a. 2021).
10. Durf in de methode keuzes te maken over wat ertoe doet en wat minder belangrijk is. Ga na welke principes al vertaald werden in jouw leesmethode. Zet extra in op

de principes die nog niet (voldoende) aan bod komen. Geef altijd voorrang aan lezen. Toets extra materiaal af aan de principes (Eskes 2020; Gijssel 2016; Vernooy 2012).

We gebruikten deze principes als kijkkader bij de klasobservaties. Tijdens het reflectiegesprek werden sterke aanpakken bekrachtigd en concrete suggesties ter verbetering geformuleerd.

Quote leerkracht proefschool: *“Ik leerde welke activiteiten interessant zijn als tussendoortje. Nu kies ik bewust meer voor spelletjes waarin we spelen met klanken”*.

5. Focus 3: functioneel schrijven

Het leesproces wordt versterkt door tegelijkertijd aan lezen en aan schrijven te werken (Pompert 2022; Tiebout e.a. 2023; Trioen e.a. 2021). Tijdens onze klasobservaties stelden we echter vast dat functioneel schrijven in de praktijk eerder beperkt aan bod komt in het eerste leerjaar (groep 3). Daarom verzamelden we binnen het professionaliseringstraject inspirerende voorbeelden van betekenisvolle, motiverende activiteiten voor het eerste leerjaar (groep 3): schrijfactiviteiten, eventueel gekoppeld aan (voor) gelezen boeken, schrijfactiviteiten binnen andere leergebieden en kansen voor functioneel schrijven tijdens rollenspel. Hierdoor worden de leerkrachten gestimuleerd om functioneel schrijven van bij de start van het eerste leerjaar (groep 3) aan bod te laten komen in de eigen klaspraktijk, aansluitend op het schrijfaanbod in de kleuterschool.

Door deze ervaring rees bij verschillende leerkrachten de vraag hoe ze passende feedback op de schrijfsels van kinderen in het eerste leerjaar (groep 3) kunnen geven. Daarom formuleerden we, op basis van de literatuurstudie en gesprekken met schrijfonderwijs-experten, concrete richtlijnen om waarderende feedback en suggesties ter verbetering te geven.

Quote leerkracht proefschool: *“Heerlijk om die eerste schrijfsels van mijn leerlingen te lezen”*.

6. Conclusie

Met het professionaliseringstraject ‘Kaatje Klank in het eerste leerjaar’ probeerden we in te spelen op een aantal vanuit de onderwijspraktijk vastgestelde hiaten. Dat het professionaliseringstraject zo nauw aansluit bij de praktijk, ervaren de (zorg)leerkrachten van de proefklassen als een sterke troef. Dat illustreren de quotes van de (zorg)leerkrachten van de proefscholen naar aanleiding van het traject.

Op zoek naar meer informatie en inspiratie? Surf dan naar: <https://kaatjeklank.be/aan-de-slag-de-klas>.

Referenties

- Broeck, W. Van den (red.). (2018). *Handboek dyslexieonderzoek: Wetenschappelijke inzichten in diagnostiek, oorzaken, preventie en behandeling van dyslexie*. Leuven: Acco.
- Denies, K., N. Bleukx, L. Pelgrims, J. Laga, K. Van Steertegem, J. Dockx, M. Vanbuel, H. Van Keer & K. Aesaert (2023). 'Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal perspectief'. Leuven: KU Leuven, Centrum voor onderwijseffectiviteit- en evaluatie, KU Leuven. Online raadpleegbaar op: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/progress-in-international-reading-literacy-study-pirls>.
- Eskes, M. (2020). *Technisch lezen in een doorlopende lijn*. Huizen: Pica.
- Geudens, A., D. Stolwijk, E. Van Kerckhove & M. Noé (2017). "Klanken en letters alzijdig verkennen". In: *HJK: De wereld van het jonge kind*, 3, p. 28-31.
- Gijsel, M., F. Scheltinga, M. van Druenen & L. Verhoeven (2016). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Hebbrecht, J. & I. Vansteelandt (2023). *Van leerlingen lezers maken*. Tiel: Lannoo Campus.
- Koeven, E. van & A. Smits (2020). *Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Amsterdam: Boom uitgeverij.
- Malfait, C. (2020). *Groeien in executieve functies Hoe? Zo!*. Tiel: Lannoo Campus.
- Merchie, E., M. Tuytens, G. Devos & R. Vanderlinde (2016). 'Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?'. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Pompert, B. (2022). *Lezen en schrijven doe je samen. Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor het lezen en schrijven in groep 3 en 4*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Schraven, J. (2022). *Zo leer je kinderen lezen en spellen*. Huizen: Pica.
- Tiebout, K., P. Verachtert, A. Geudens, K. Schraeyen, K. Bellens, H. Taelman, M. Trioen, J. Casteleyn, M. Simons & T.F.H. Smits (2023). 'Les in lezen. Inspiratiegids voor effectief leesonderwijs in het kleuter-, lager en secundair onderwijs'. Antwerpen: Universiteit Antwerpen. Online raadpleegbaar op: www.lesinlezen.be.

Trioen, M., H. Taelman, K. Schraeyen, A. Geudens, L. Missinne, J. Casteleyn, M. Simons & T.F.H. Smits (2021). 'De schijnwerper op taal. Taalondersteuning voor leerlingen die daar extra nood aan hebben'. Antwerpen: Universiteit Antwerpen. Online raadpleegbaar op: www.taaltrajecten.be.

Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer*. Antwerpen: Garant.

Ronde 4

*Lotte Mensink, Wenckje Jongstra, Claire Goriot & Annemarie Regeling
Hogeschool KPZ
Contact: l.mensink@kpz.nl*

Wat moet ik met dat prentenboek? Aankomende leraren voorbereiden op kwaliteitsvolle interacties over tekstloze prentenboeken in de kleuterstage

1. Inleiding

Er is steeds meer kennis beschikbaar over het belang van kwaliteitsvolle interacties en een rijk aanbod van verschillende activiteiten voor opgroeiende kinderen om kansgelijkheid te bevorderen (Slot & Leseman 2019). Broekhof (2021) presenteert de inzichten uit onderzoek over onderwijskansen en taalstimulering. Voor de onderbouw van het basisonderwijs doet hij vijf aanbevelingen:

1. Stimuleer taalproductie.
2. Werk doelgericht aan de uitbreiding van woordenschat.
3. Bereid leerlingen voor op begrijpend lezen.
4. Ontwikkel de algemene kennis.
5. Bevorder het (voor)leesplezier.

Het samen lezen van tekstloze prentenboeken (tpb) is beloftevol bij het tegemoetkomen aan bovenstaande aandachtspunten van taalstimulering, en levert brede voordelen op voor de ontwikkeling van opgroeiende kinderen (Goriot e.a. [ingediend]; Serafini 2014). Onder tpb verstaan we prentenboeken zonder tekst, maar met een door de lezer – op basis van de afbeeldingen – te reconstrueren verhaallijn.

Het is belangrijk om leraren op te leiden om tot kwaliteitsvolle interacties te komen met deze boeken, maar het is niet duidelijk hoe aankomende leraren ondersteund

kunnen worden in hun voorbereidingen ten aanzien van het inzetten van tpb. In deze bijdrage delen we onze inzichten uit een studie die we uitvoerden onder aankomende leraren in de Lerarenopleiding 'Basisonderwijs', gericht op de inzet van tpb.

2. Doel en opzet studie

De studie is gedurende een semester (februari tot juli 2022) uitgevoerd onder tweejaarsstudenten. De studenten liepen, gedurende het semester, allemaal stage in de onderbouw van het basisonderwijs. De studie bestond uit drie fasen:

- *fase 1*: een analyse;
- *fase 2*: het ontwerp van een module;
- *fase 3*: evaluatie.

Het doel van de studie was tweeledig:

1. het onderwerpen van ondersteuningsaanbod voor deze studenten, gericht op het versterken van hun competenties (het gaat hierbij om versterking van competenties op het gebied van de inzet van tpb, zoals 'repertoirekennis', 'een positieve attitude', 'didactische kennis' en 'didactische vaardigheden');
2. (met het oog op doorontwikkeling van de module) inzicht krijgen in de door studenten ervaren opbrengsten van en knelpunten bij de geboden ondersteuning.

De te ontwikkelen module is een onderzoeksmodule, waarin het belang van het observeren van het eigen handelen in relatie tot het verbeteren van het eigen handelen in de praktijk verdiept wordt. Het uitvoeren van interventies op basis van onderzoeksgegevens staat hierbij centraal.

Tijdens de analysefase is eerst de beginsituatie in kaart gebracht en is er een literatuurstudie uitgevoerd. De verkregen inzichten hebben geleid tot het ontwerp en de uitvoering van een module van vijf bijeenkomsten. De module is voorts geëvalueerd. We beperken ons in deze tekst tot het perspectief van de studenten.

3. Analyse beginsituatie tweedejaarsstudenten

Voorafgaand aan de module hebben de studenten (n = 87) een online vragenlijst ingevuld, met als doel inzicht te verkrijgen in 'de perceptie van de eigen competenties en leerwensen', 'hun ervaring met tpb' en 'hun attitude ten aanzien van de inzet'.

Van de 87 studenten die de vragenlijst invulden, had 61% nog nooit een tekstloos prentenboek voorgelezen, 17% een keer, 14% een paar keer per jaar en 9% een paar

keer per maand. Studenten denken vooral dat dit type boeken weinig wordt ingezet omdat het meer voorbereidingstijd kost. Ook denken ze dat leerkrachten het (a) lastig of spannend vinden om zelf een verhaal te verzinnen, (b) het niet nuttig vinden om dat te doen of (c) er te weinig kennis van hebben. Wat betreft repertoirekennis blijkt dat 83% van de studenten geen van de twintig gepresenteerde tekstloze prentenboeken uit de nationale collectie kent; 92% kent geen van de boeken uit de internationale collectie.

Op de vraag waarom leraren tekstloze prentenboeken zouden kunnen inzetten in de klas geven studenten verschillende antwoorden. De meest genoemde redenen zijn: 'om de fantasie van leerlingen te stimuleren', 'om leerlingen zelf een verhaal te laten maken' en 'om de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren'. De meeste studenten (n = 27) willen graag leren hoe ze de taalontwikkeling van een kind kunnen monitoren met behulp van een tekstloos prentenboek. Daarnaast willen veel studenten (n = 22) leren hoe ze prentenboeken interactief voorlezen of (n = 21) vanuit welke doelen ze tekstloze prentenboeken kunnen inzetten. Minder studenten (n = 14) willen leren hoe ze zich kunnen voorbereiden op het lezen van tekstloze prentenboeken of welke tekstloze prentenboeken er zijn (n = 11). Studenten noemen zelf geen andere leerdoelen dan de vooraf gegeven opties.

4. Opzet module

Bij het ontwerp van de module, bestaande uit vijf bijeenkomsten, is uitgegaan van effectieve factoren in het professionaliseren van (aanstaande) leraren (Merchie e.a. 2016). In de module leren studenten waartoe en waarom tekstloze prentenboeken ingezet kunnen worden bij (de aspecten van) taalstimulering, maken ze kennis met een nationale en internationale collectie tpb (de beschikbare collectie op KPZ betreft 80 tpb) en ontvangen ze een boekenlijst met achtergrondinformatie over de boeken ('thema's', 'land van herkomst', enz.). Tijdens de bijeenkomsten krijgen de studenten kennis en didactische vaardigheden aangereikt over 'beeldaspectenanalyses' (i.e. de zeggingskracht van afbeeldingen en hoe deze te analyseren), 'kwaliteitsvolle interactie over tpb' en 'onderzoeksvaardigheden'. Bij de bijeenkomsten ontvangen ze een handreiking in de vorm van 'Frequently Asked Questions' (FAQ). Daarna lezen ze in hun stageklas, samen met een kleuter, een tekstloos prentenboek, en ervaren ze het verschil tussen het voorlezen met en zonder voorbereiding. Met behulp van een kijkwijzer, reflecteren ze aan de hand van een indirecte gestructureerde observatieopdracht onderzoeksmatig op hun eigen handelen ten aanzien van taalstimulering. Op basis van de onderzoeksresultaten ontwerpen de studenten een inspiratiekaart voor leraren over het boek, met specifieke aandachtspunten t.a.v. de voorbereiding.

5. Evaluatie studenten

De ervaren opbrengsten van studenten zijn in kaart gebracht middels twee vragenlijsten, gericht op respectievelijk ‘het onderwijsaanbod’ en ‘een reflectie op de competenties in relatie tot de aspecten van taalstimulering’.

De studenten hebben na afloop van de module een online vragenlijst ingevuld met als doel inzicht te krijgen in de ervaren opbrengsten van de onderwijsactiviteiten. Het antwoord op de vraag in hoeverre de verschillende onderwijsactiviteiten bijgedragen hebben aan de versterking van de eigen competenties wordt weergegeven in Tabel 1.

Onderwijsactiviteit	Niet (%)	Een beetje (%)	Veel (%)	Weet ik niet (%)
Observeren van eigen handelen	2,8	43,7	49,3	4,2
Voorbereiden van <i>prompts</i>	8,5	43,7	47,9	0
Ervaren van leesstrategieën	8,5	49,3	36,6	5,6
Handelen terugzien op video	5,6	53,5	33,8	7
Boekenlijst tpb	29,6	35,2	32,4	2,8
Beeldaspectenanalyse	11,3	49,3	31	8,5
Aangereikte kennis taalstimulering	4,2	67,6	25,4	2,8
Grasduinen door de collectie tpb	21,1	45,1	23,9	9,9
Observeren van handelen medestudent	12,7	40,8	21,1	25,4
FAQ	5,6	64,8	19,7	9,9

Tabel 1 – Percepties van aankomende leraren inzake bijdrage onderwijsactiviteiten aan versterking competenties inzet tpb (n = 71).

Studenten werd gevraagd om de ervaren opbrengsten ten aanzien van taalstimulering tijdens het voorlezen met voorbereiding (aan de hand van de kijkwijzer nadenken over de impulsen die je wil geven tijdens de interactie) te vergelijken met die zonder voorbereiding (alleen de afbeeldingen een keer doornemen) (n = 64).

In de moduleopdracht is de studenten daarnaast gevraagd om een korte vragenlijst in te vullen, met als doel kritisch reflecteren op hun eigen handelen ten aanzien van de aspecten van taalstimulering van Broekhof (2021). Twintig studenten gaven toestemming om deze vragenlijst te gebruiken voor de studie. De studenten werd gevraagd om de vijf aspecten op volgorde te zetten, van makkelijk naar moeilijk uit te voeren tijdens het lezen van tpb. 70% (n = 20) geeft aan dat zij het ‘bevorderen van (voor)leesplezier’ het makkelijkst vinden. Het ‘voorbereiden op begrijpend lezen’ en het ‘ontwikkelen

van algemene kennis' wordt door 65% als meest moeilijk bestempeld. Op de vraag waar de studenten dan precies moeite mee hadden, gaven ze bijvoorbeeld aan dat ze door het gebrek aan tekst niet het idee hadden dat ze goed aan begrijpend lezen konden werken of dat ze het moeilijk vonden om de algemene kennis te ontwikkelen omdat ze niet goed wisten welke kennis het kind al had. Vervolgens werd de studenten gevraagd om per aspect van taalstimulering aan te geven welke professionele ondersteuning ze zouden kunnen gebruiken om hun taalstimulering tijdens het lezen van tpb te verbeteren. Hier gaven de studenten vooral aan dat ze voorbeelden wilden zien van het (voor) lezen van tpb, om er dan, samen met de docent en medestudenten, het gesprek over aan te kunnen gaan. Ook gaven de studenten aan in de colleges meer handvatten te krijgen om kleuters die tijdens het lezen nauwelijks iets zeggen, te ondersteunen.

6. Tot besluit

Uit de evaluatie van deze module blijkt dat aanstaande leraren ervaren dat ze met name profiteren van een gerichte voorbereiding en van een reflectie op het eigen handelen in de praktijk met behulp van een observatielijst.

Het lesaanbod voor de nieuwe groep tweedejaarsstudenten wordt aangescherpt, op basis van de bevindingen uit deze evaluatiestudie. Ook deze groep zal bevraagd worden, zowel om de module te verbeteren als om meer inzicht te krijgen in hoe (aanstaande) professionals beter kunnen worden opgeleid om kwaliteitsvolle interacties aan te gaan tijdens het lezen van tekstloze prentenboeken.

Referenties

- Broekhof, K. (2021). 'Onderwijskansen en taalstimulering'. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/onderwijskansen-en-taalstimulering>.
- Goriot, C., W. Jongstra & L. Mensink [ingediend]. "A systematic literature review on the benefits of wordless picture books for children's development".
- Jongstra, W., L. Mensink & C. Goriot (2023). 'Tekstloos maar kansrijk. FAQ over de multifunctionele inzet van tekstloze prentenboeken'. Online raadpleegbaar op: <https://www.kpz.nl/publicaties/tekstloos-maar-kansrijk-faq/>.
- Lysaker, J.T. (2019). *Before words: wordless picture books and the development of reading in young children*. New York: Teachers College Press.
- Merchie, E., M. Tuytens, G. Devos & R. Vanderlinde (2016). 'Hoe kan je de impact van professionalisering in kaart brengen?'. Online raadpleegbaar op: <https://biblio.ugent.be/publication/7105261>.

- Serafini, F. (2014). “Exploring wordless picture books”. In: *The Reading Teacher*, 68 (1), p. 24-26.
- Slot, P. & P. Leseman (2019). ‘Investeren in kinderen van 0-12 jaar. Bevindingen uit de wetenschap’. Online raadpleegbaar op: <https://www.opgroeien.be/kennis/toolbox/onderzoeksrapport-investeren-kinderen-van-0-12-jaar-bevindingen-uit-de-wetenschap>.

Ronde 5

*Daan Debuysere, Liesbeth Ghesquière, Justine Pillaert & Lien Vanopstal
Hogeschool VIVES*

Contact: daan.debuysere@vives.be
[liesbeth.ghesquière@vives.be](mailto:liesbeth.ghesquiere@vives.be)
justine.pillaert@vives.be
lien.vanopstal@vives.be

SOS Schrijven op school

1. Inleiding

Schrijven is een ontzettend belangrijke vaardigheid. Het laat leerlingen toe om te communiceren, te leren en deel te nemen aan de maatschappij. Toch blijkt, bijvoorbeeld uit peilingen in Vlaanderen (2018) en Nederland (2019), dat een goede schrijfvaardigheid van lagereschoolkinderen niet als vanzelfsprekend beschouwd kan worden. Niet alleen is schrijven een cognitief complexe vaardigheid, de instructiekwaliteit van leraren en de tijd die kinderen krijgen om te oefenen, blijken van cruciaal belang te zijn. En net daar wringt het schoentje. Vaak ontbreekt de tijd om het schrijven te begeleiden en zijn schrijflessen te weinig gestructureerd, omdat de schrijfdidactiek weinig gestructureerd is (Van den Branden 2018). Toch schetst internationaal wetenschappelijk onderzoek heel helder wat de ingrediënten voor krachtig schrijfonderwijs zijn (Graham e.a. 2012). Een kloof tussen onderwijsonderzoek en de concrete lespraktijk dus.

In het project ‘SOS Schrijven op school’ (2020-2022) sloegen we de brug tussen beide. We vertaalden bouwstenen voor effectief schrijfonderwijs uit (inter)nationaal onderzoek naar de onderwijspraktijk. Dat deden we door een onderwijskundig ontwerp-onderzoek, waarbij we een didactisch kader met kennisclips en twee schrijfpakketten voor de derde graad (groep 7 en 8) hebben ontwikkeld. Leraren ervoeren zo dat ‘schrijfmotivatie’, ‘functionaliteit’, ‘interactie’, ‘strategie-instructie’ en ‘feedback en evaluatie’ substantieel ingrijpen op de aanpak van het schrijfonderwijs. Daarnaast vertrokken we

bij elk schrijfpakket vanuit een boek, en zorgden we ervoor dat talige domeinen als ‘lezen’, ‘schrijven’ en ‘taalbeschouwing’ naadloos op elkaar inhaakten.

Doorheen de twee projectjaren kwamen de onwetendheid en handelingsverlegenheid rond een van de krachtigste *evidence-based* interventies bij schrijfdidactiek, namelijk strategie-instructie via ‘modeling’, naar boven. Dit pijnpunt werd ons vertrekpunt voor een tweede SOS Schrijven op school (2023-2025). In deze sessie stellen we ons ontwikkeld materiaal en onze vaststellingen graag aan u voor.

2. Didactisch kader

We weten uit meta-onderzoek heel duidelijk wat werkt in het schrijfonderwijs. ‘Expliciete instructie over tekststructuur en schrijfstrategieën’, ‘doelen met betrekking tot het schrijfproduct’, ‘feedback van een volwassene’ en ‘samen schrijven’ zijn cruciaal (Graham e.a. 2012). Maar hoe transfereer je dergelijk (complex) kader naar de concrete lespraktijk?

In een eerste fase van ons project ontwikkelden we een behapbaar didactisch kader, geënt op bovenvermeld meta-onderzoek en op de toen net gepubliceerde vijf sleutels voor effectief begrijpend lezen (VLOR 2019). We voegden er twee bouwstenen aan toe: ‘feedback/evaluatie’ en ‘digitale tools’. Om de transfer naar de klas vlotter te doen verlopen, maakten we per bouwsteen een kennisclip.

**HOE ZORG JE VOOR
EFFECTIEF SCHRIJFONDERWIJS?**

Debuysere, D., Ghespéère, L., Pilliert, J. en Vanopstal, L. (2023).
PWO-project SOS Schrijven op School. Expertisecentrum Onderwijsinnovatie, Hogeschool VIVES

	SCHRIJFMOTIVATIE	FUNCTIONALITEIT	INTERACTIE	STRATEGIE-INSTRUCTIE	FEEDBACK & EVALUATIE	TRANSFER	DIGITALE TOOLS
<p>Zeven bouwstenen voor effectief schrijfonderwijs helpen je om krachtige schrijflessen te ontwerpen. Ga na of je schrijfdracht, je instructies en je aanpak maximaal inspelen op die bouwstenen.</p> <p>Wil je meer weten over elk van de bouwstenen of zoek je een concreet voorbeeld, scan dan onderstaande QR-code.</p>	<p style="text-align: center;"></p> <p>Intrinsiek gemotiveerde schrijvers schrijven beters. Verhoog intrinsieke motivatie door in te zetten op autonomie, verbondenheid en competentie.</p> <p>Autonomie betekent keuzevrijheid. Laat kinderen bijvoorbeeld kiezen wat of waarover ze schrijven. Schrijf samen. Zo zorg je voor verbondenheid. Competentie betekent een gevoel van kunnen. Zorg telkens voor heldere schrijfgoeden, voldoende schrijfmateriaal, een doordachte ondersteuning en groei gerichte feedback.</p>	<p style="text-align: center;"></p> <p>Multiverste schrijftaken zijn uitdagend en betekenisvol.</p> <p>Schrijf met een concreet doel voor ogen en laat schrijfgedachten aansluiten bij de interesses van leerlingen. Zorg voor een recht publiek en echt gepubliceerde teksten.</p>	<p style="text-align: center;"></p> <p>Ga zowel voor, tijdens als na het schrijven in interactie met leerlingen. Niet alleen leerkracht-leerling-interactie, maar ook leerling-leerlinginteractie helpt.</p> <p>Ondersteun leerlingen voor, tijdens en na het schrijven. Maak leerlingen warm voor het schrijven, heb oog voor doel en publiek, sta stil bij typische tekstenproblemen, denk na over de inhoud van de tekst, ga in gesprek over de manier van formuleren, bespreek teksten...</p> <p>Laat ook leerlingen met elkaar ideeën uitwisselen, elkaars teksten nalezen en suggesties formuleren.</p>	<p style="text-align: center;"></p> <p>Schrijfstrategieën zijn de denkstappen die schrijvers zetten om een schrijftaak aan te pakken. Dank maar aan wat je allemaal doet bij het plannen, schrijven en maken van een tekst. Enkele voorbeelden nadenken over je schrijfbel en tekstsoort, ideën genereren en selecteren, verwachtingen van de lezer inschatten...</p> <p>Zorg voor expliciete instructie bij elk van die schrijfstrategieën. Benoem en verwoord hoe je schrijven aanpakt. Modelken helpt. Doe hand-opdenkend voor hoe jij een schrijftaak aanpakt. Op die manier zorg je ook voor heldere product- en procesdoelen.</p>	<p style="text-align: center;"></p> <p>Feedback geven en evalueren is belangrijk. Wees daarbij selectief en doelgericht. Focus niet enkel op de vorm maar koppel terug naar de kwaliteitskenmerken die je vooropstelde. Zorg voor motiverende, specifieke en behulpzame feedback en maak tijd om met de feedback aan de slag te gaan en teksten te herschrijven.</p> <p>Denk ook aan breed evalueren. Observeer gericht, evalueer op verschillende momenten en geef leerlingen een stem.</p>	<p style="text-align: center;"></p> <p>Schrijfkanalen zijn overal, niet enkel in de schrijfles. Ook in andere vakken schrijven leerlingen vaak. Dank ook op deze momenten aan de verschillende bouwstenen.</p> <p>Zet bewust in op de integratie met lezen, spelling en taalbeschouwing. Leest bronnenmateriaal en voorbeeldteksten, zoom in op spelling en gebruik instructies uit taalbeschouwing om teksten sterker te maken.</p> <p>Ook transfer over leerlingen heen is belangrijk. Doe elk jaar de verschillende stappen uit het schrijfproces verder uit en pas die toe op een veelheid aan tekstsoorten.</p>	<p style="text-align: center;"></p> <p>Digitale tools ondersteunen heel wat van de vorige bouwstenen. Zo zorg schrijven op de computer voor extra motivatie, creëert het interactiemogelijkheden en laat het toe om met feedback aan de slag te gaan.</p>

Afbeelding 1 – Zeven bouwstenen voor effectief schrijfonderwijs.

3. Schrijfpakketten

Naast een transparant en concreet toepasbaar didactisch kader, wilden we leerkrachten ondersteunen bij het effectief inzetten van de schrijfdidactiek. Daarom ontwierpen we, aan de hand van een cocreatietraject, twee lespakketten. Die pakketten kregen *bottom-up* vorm, en dankzij het iteratief karakter van het onderwijskundig ontwerponderzoek konden we op regelmatige basis bijsturen. Via een QR-code in de pakketten gaven leerkrachten bijvoorbeeld regelmatig feedback en tips ter verbetering. Ook de haalbaarheid en de vertaling van het didactisch kader konden we zo testen. Dankzij die nauwe samenwerking met leerkrachten werd ons geleidelijk aan duidelijk bij welke aspecten leraren ondersteuning nodig hadden, en in welke vorm.

Beide schrijfpakketten vertrekken van een motiverend boek, waaruit de leerkracht een stukje voorleest. Voor het eerste pakket kozen we het prikkelende *De Grootste ettertjes van de wereld 2* van David Walliams (2017). Leerlingen maken hier kennis met o.a. Superster Stacey, die ervan overtuigd is dat ze een wereldster zal worden, maar eigenlijk helemaal niet kan zingen. Ze ontmoeten ook Bedorven Brad, die in een grote villa in Amerika woont, rotverwend is, een limousine tegen de muur knalt, zijn tennisleraar bekogelt, een encyclopedie als toiletpapier gebruikt, enz. Elk ettertjesverhaal volgt eenzelfde opbouw en sluit telkens af met een wijze les. Van in het begin worden de leerlingen uitgedaagd om zelf een ettertjesverhaal te schrijven dat ze zullen bundelen in hun eigen *De grootste ettertjes van de wereld*-boek.

Er was (misschien) eens van Kamiel De Bruyne (2020) was het vertrekpunt van het tweede schrijfpakket. In dit boek moet de lezer raden of de kortverhaaltjes waargebeurd of compleet verzonnen zijn. Er was eens een man die een vliegtuig opat, bijvoorbeeld. En een ridder die de frietjes uitvond. Of niet? Net zoals in het eerste pakket, krijgen de leerlingen een motiverend schrijfdoel: auteur Kamiel De Bruyne vraagt hen via een videoboodschap of ze hun eigen verhaaltje willen schrijven en naar hem opsturen. In het filmpje benadrukt hij dat schrijven veel tijd vraagt en vooral betekent dat je schrappt en herschrijft (cf. strategieën). Samen met de leerkracht leiden de leerlingen de teksten af, om dan via ‘gemodelde’ strategie-instructie de nodige schrijfstrategieën toe te passen. In bepaalde fasen schrijven kinderen samen, krijgen ze feedback en zetten ze digitale middelen in.

4. Meting

Om de effectiviteit van de lespakketten in kaart te brengen, lieten we de leerlingen van het vijfde leerjaar (groep 7) in 2020 een schrijfpodracht maken. Twee jaar later, op het einde van het zesde leerjaar (groep 8), kregen ze opnieuw een schrijftaak. In totaal beschikken we over 346 schrijfproducten en 72 teksten voor de controlegroep. Die laten we momenteel via de holistische tool ‘*Comproved*’ comparatief scoren. Deze manier

van evalueren, laat toe om op een betrouwbare en valide manier complexe vaardigheden zoals 'schrijfvaardigheid' te toetsen.

Doorheen de twee projectjaren namen we een kleine zijweg naar 1B, het eerste jaar van de B-stroom in het secundair onderwijs (ten dele vergelijkbaar met het vmbo in Nederland). Ook daar is de roep naar effectieve schrijfdidactiek heel groot. We ontwierpen, gebaseerd op ons didactisch kader, een schrijftraining van tien weken, die is aangepast aan het doelpubliek. Voor deze schrijfp opdrachten kozen we voor een kwalitatieve meting aan de hand van focusgesprekken met leerkrachten en leerlingen.

5. Nieuw! SOS Schrijven op school

Doorheen het tweejarig project (2020-2022) werd ons duidelijk dat één van de meest effectieve *evidence-based* interventies, nl. 'het inzetten op strategie-instructie via modeling', door leerkrachten niet of onvoldoende werd ingezet. Hoewel leerkrachten uitdrukkelijk aangespoord werden om te 'modellen', maakte de praktijk duidelijk dat ze enerzijds niet goed weten welke vormen deze strategie-instructie kan aannemen en welke de kwaliteitscriteria ervan zijn en dat ze anderzijds (te) weinig vertrouwen hebben in hun didactisch handelen om hierop in te zetten. Het project legde, met andere woorden, een onwetendheid en handelingsverlegenheid bij de leerkrachten op dat vlak bloot.

Met een nieuw onderwijskundig ontwerponderzoek (2023-2025) willen we hierop inspelen. We willen inzicht bieden in de mogelijke vormen van strategie-instructie via 'modeling', de kwaliteitskenmerken ervan bepalen en leerkrachten coachen om hun instructiekracht op dit vlak te vergroten. Uit onderzoek blijkt immers dat, naarmate het vertrouwen in de eigen instructiekracht van leerkrachten toeneemt, ook de schrijfresultaten van leerlingen toenemen (De Smedt e.a. 2016). Dat vertrouwen kan slechts ontstaan wanneer leerkrachten adequaat opgeleid zijn, inzicht hebben in effectieve didactische strategieën en geleerd hebben om deze toe te passen.

6. Besluit

Het schrijven van heldere, doeltreffende en goed gestructureerde teksten is en blijft een sleutelcompetentie, een vaardigheid waarvan de fundamenteen gelegd worden in het basisonderwijs. Schrijven is echter ook een complexe vaardigheid die leerlingen niet zomaar verwerven. Het vraagt 'instructie', 'tijd', 'begeleiding' en 'feedback'. Leraren zijn het echter niet gewoon om schrijfstrategieën een expliciete plek te geven in hun schrijfinstructie en aarzelen om deze manier van werken te implementeren. Vaak ontbreekt ook de tijd om het schrijven te begeleiden.

In het PWO-project ‘SOS Schrijven op school’ (2020-2022) vertaalden we onderzoek rond effectief schrijfonderwijs naar de concrete lespraktijk. Door middel van een onderwijskundig ontwerponderzoek ontwikkelden we een behapbaar didactisch kader met kennisclips en twee schrijfpakketten om leraren te laten ervaren hoe bouwstenen als ‘schrijfmotivatie’, ‘functionaliteit’, ‘interactie’, ‘strategie-instructie’ en ‘feedback en evaluatie’ belangrijk zijn bij schrijflessen. Ons materiaal is vrij te raadplegen op <https://vivesweb.be/taalsterkschrijvenopschool/>.

Referenties

- Branden, K. Van den (2018). “Studenten kunnen niet meer schrijven”. In: *Duurzaam onderwijs*. Online raadpleegbaar op: <https://duurzaamonderwijs.com/2018/08/17/studenten-kunnen-niet-meer-schrijven-van-anekdotiek-naar-onderwijsjournalistiek/>.
- Graham, S., D. McKeown, S. Kiuahara & K.R. Harris (2012). “A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades”. In: *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), p. 879-896.
- Smedt, F. De, H. Van Keer & E. Merchie (2016). “Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children’s writing performance”. In: *Reading and Writing*, 29 (5), p. 833-868.
- Steunpunt Toetsontwikkeling & Peilingen. (2019). ‘Peiling Nederlands. Lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs 2018’. Leuven/Antwerpen: Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen.

Sara Verbrugge & Helena Taelman
Odisee hogeschool
Contact: sara.verbrugge@odisee.be

ORION (Observatie-instrument Rijke Interactie in de ONderbouw). Kleuterleerkrachten meer inzicht bieden in individuele spreekkansen

1. Inleiding: spreekkansen in de kleuterklas

Niet alle kleuters krijgen voldoende spreekkansen in de klas (Peleman e.a. 2020). ‘Sociaal-economische status’ en ‘(anders)talige achtergrond’ blijken hier een rol in te spelen. Zo krijgen kansarmere kinderen minder open en denkstimulerende vragen dan kansrijkere kinderen. Bovendien zijn er veel wachtmomenten in de kleuterklas, met weinig kwaliteitsvolle interactie. Het aantal interacties met de leerkracht varieert enorm van kleuter tot kleuter (Chaparro-Moreno e.a. 2019). Om leerkrachten meer bewust te maken van de kwantiteit en kwaliteit van de individuele spreekkansen bij kinderen die baat hebben bij extra taalondersteuning, hebben we binnen de lerarenopleiding in Odisee en het onderzoekscentrum ‘De Taalbouwers’, ORION ontwikkeld. ORION is een observatie-instrument dat gebruikt wordt om talige interacties in de kleuterklas in kaart te brengen (Verbrugge & Boderé 2022). Het instrument is gebaseerd op het internationale instrument LISn (Language Interaction Snapshot; Atkins-Burnett e.a. 2011), maar werd aangepast aan de realiteit en de noden van onze kleuterklassen.

In deze bijdrage bespreken we het professionaliseringstraject dat we opstelden om de leerkrachten het observatie-instrument te leren gebruiken en op basis hiervan collega’s te coachen. We beschrijven onze aanpak en de kansen en uitdagingen die de leerkrachten ondervinden. Op onze presentatie op de HSN-conferentie geven we gebruiksklare links naar het observatie-instrument aan de deelnemers.

2. Methode ORION (Observatie-instrument Rijke Interactie in de ONderbouw)

In het onderzoeksproject ‘De Stem van Kleuters’ (Sara Verbrugge & Anneleen Boderé) binnen Odisee herwerkten we de LISn tot een bruikbaar instrument om in onze kleuterklassen de interactiekansen te observeren. We wilden een gebruiksvriendelijk

instrument ontwikkelen dat tijdens het observeren zelf ingevuld kan worden en weinig opleiding vereist. Het instrument bestaat uit drie grote delen (één A4 per deel):

1. interactie met de leerkracht;
2. interactie met de klasgenoten;
3. context van de observatie.

Om de gebruikers met het instrument te leren werken, richten we een aantal korte opleidingen in.

In de paragrafen hieronder gaan we in meer detail in op de werkwijze van ORION, de drie delen van het instrument en de coachingshandleiding.

In ORION A (voor begeleide activiteiten) komt de interactie tussen ‘het focuskind’ en ‘de leerkracht’ aan bod. In ORION B (voor niet-begeleide activiteiten) komt de interactie tussen ‘het focuskind’ en ‘andere kinderen’ aan bod. Op de pagina waar de context van de observatie in de kleuterklas in kaart gebracht wordt, is er ruimte om meer achtergrond te voorzien bij de geobserveerde momenten. We zijn vooral geïnteresseerd in welke activiteiten en omstandigheden de betrokkenheid en cognitieve inspanning verhogen bij de kinderen. Op die manier willen we tot reflectie komen over het aanbod en de gegeven prikkels, en over hun invloed op de taalkansen van de kleuters.

De observaties worden tienmaal uitgevoerd gedurende twee minuten. ORION A en ORION B worden elk vijf keer uitgevoerd gedurende twee minuten. Het formulier over de context van de observatie wordt na het observeren ingevuld. Aangeraden wordt om de observaties op één dagdeel uit te voeren (voormiddag of namiddag in de klas).

Tot slot is er de coachingshandleiding, waarin we de nadruk leggen op het samen op weg zijn om de geobserveerde kinderen meer kansen tot spreken te geven. Het is de bedoeling dat de observator en de leerkracht samen een handelingsplan opzetten. We benadrukken de sterktes van de leerkracht, gaan samen op zoek naar meer interactiekansen (zowel ingrepen tijdens de voorbereiding van het aanbod als ingrepen die kunnen gebeuren op het moment zelf, tijdens de begeleiding) en stellen doelen tegen het volgende overlegmoment.

3. Resultaten en praktijkrelevantie

Tijdens twee projecten (‘Kleine Kinderen Grote Kansen’ en ‘Expeditie Taal’, een prioritaire nascholing van het Departement Onderwijs over taalstimulering) werd het instrument ingezet. Ook studenten ‘Kleuteronderwijs’ gingen ermee aan de slag in het kader van hun bachelorproef. We verzamelden heel wat reacties. De eerste gebruiker-

servaringen van de zorgleerkrachten en kleuterleerkrachten zijn veelbelovend. Samen-gevat vallen vooral volgende zaken op:

1. *Observeren verdiept inzichten.* Leerkrachten ontdekken dat sommige kinderen meer kunnen dan gedacht en ook dat de groep van kinderen met weinig spreekkansen groter is dan gedacht. ORION fungeert met andere woorden als een spiegel voor de leerkracht.
2. *Er is een zeer ongelijke verdeling van het aantal spreekkansen.* Bovendien doen leerkrachten veel inspanningen om taal te ontlocken, maar dat levert in bepaalde gevallen weinig resultaat op. Er is vaak weinig diepgang in de gesprekken.
3. *Spreekdurf is een belangrijk aandachtspunt.*
4. *Er is een grote verwevenheid tussen taal en sociale relaties.* Kinderen met een gelijkwaardige taalvaardigheid zoeken elkaar op. Daar staat tegenover dat kleuters vaker in conflict gaan als mogelijkheden om zich via taal uit te drukken ontbreken.
5. Leerkrachten merken op dat *coaching van medeleerkrachten niet altijd eenvoudig is*, maar toch op regelmatige basis resulteert in ‘schouderklopmomentjes’. Verder wordt gezocht naar manieren om de *tips and tricks* die zich ontspannen tijdens het traject te laten doorstromen naar het volledige schoolteam, om op die manier stil te staan bij de dagelijkse werking en de nodige aanpassingen in het zorgrooster door te voeren.

4. Conclusie

Met ORION willen we de talige interactie in de klas in kaart brengen. We observeren heel gericht met een kijkwijzer en hebben daarbij specifieke aandacht voor kleuters die weinig tot niet aan bod komen op een doordeweekse dag in de klas. De observaties worden het best uitgevoerd door een leerkracht die vertrouwen uitstraalt, zowel naar de kleuters als naar de leerkrachten toe. De observaties zijn een startpunt om doelgerichte acties te bepalen en kansen uit te diepen om kinderen meer spreekkansen te geven. Zowel voor de betrokken leerkrachten als voor de studenten in het traject was dit een echte *eyeopener*. Het urgentiebesef groeide zienderogen. Dit bleek een belangrijke opstart in het groeien naar meer taalkansen in de klas. We ronden af met twee quotes die dit proces illustreren:

“Zo ben ik erop beginnen letten hoe weinig sommige kinderen aan het woord zijn doorheen een dag in de kleuterklas. Het heeft mijn ogen echt geopend”.

“Wat ik meeneem, is dat gesprekken met kleuters er echt toe doen. Ik wil graag de leerkracht zijn die de kleuters genoeg (en evenveel!) kansen biedt om in interactie te gaan”.

Referenties

- Atkins-Burnett, S., S. Sprachman, M. Lopez, M. Caspe & K. Fallon (2011). 'The language interaction snapshot (LISn): A new observational measure for assessing language interactions in linguistically diverse early childhood programs'. In: C. Howes, J.T. Downer & R.C. Pianta (red.). *Dual language learners in the early childhood classroom*. Baltimore: Brookes Publishing, p. 117-146.
- Chaparro-Moreno, L.J., L.M. Justice, J.A.R. Logan, K.M. Purtell & T.J. Lin (2019). "The preschool classroom linguistic environment: Children's first-person experiences". In: *PLOS ONE*, 14 (8). Online raadpleegbaar op: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0220227>.
- Expeditie Taal (2022-2024). 'Prioritaire nascholing : professionalisering schoolteams basisonderwijs rond taalintegratietrajecten. Odisee en AP hogeschool'. Online raadpleegbaar op: <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2022-06/Expeditie-Taal.pdf>.
- Kleine Kinderen Grote kansen (2022-2023). 'Een open blik voor rijke interactie'. Online raadpleegbaar op: <https://grotekansen.be/projecten/een-open-blik-voor-rijke-interactie/>.
- Peleman, B., M. Vandebroeck & P. Van Avermaet (2020). "Early learning opportunities for children at risk of social exclusion. Opening the black box of preschool practice". In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 28 (1), p. 21-42.
- Verbrugge, S. & A. Boderé (2022). ORION: Observatie-instrument Rijke Interactie in de ONderbouw. Online raadpleegbaar op: <https://grotekansen.be/projecten/een-open-blik-voor-rijke-interactie/>.

Boukje Bruins (a), Inouk Boerma (b), Lynn Bruijsten (c) & Wenckje Jongstra (a)

(a) Hogeschool KPZ

(b) Hogeschool IPABO

(c) Iselinge Hogeschool

Contact: *b.bruins@kpz.nl*

i.boerma@ipabo.nl

lynn.bruijsten@iseling.nl

w.jongstra@kpz.nl

‘Boek en burgerschap’. Interactie op de lerarenopleiding over de inzet van rijke, schurende en naburige jeugdliteraire teksten in het burgerschapsonderwijs

1. Inleiding

Basisscholen zijn verplicht om burgerschapsonderwijs een plek te geven in het curriculum. Veel scholen zijn zoekend naar hoe en op welke manier zij hier vorm aan kunnen geven (Inspectie van het Onderwijs 2022). Verhalen zijn bij uitstek geschikt om nieuwe werelden te leren kennen en om de perspectieven van anderen in te leren nemen (Boerma & Leygraaf 2020; Jongstra e.a. 2020; Nussbaum 2010). Het ligt daarom voor de hand om lees- en burgerschapsonderwijs met elkaar te verbinden. Hogeschool KPZ, Hogeschool IPABO en Iselinge Hogeschool zijn hiermee aan de slag gegaan, met dank aan een subsidie van Stichting Lezen. Opleiders van deze drie verschillende Pabo's hebben samen onderwijsactiviteiten ontworpen, waarbij op iedere locatie aankomende leraren aan de slag zijn gegaan met burgerschapsonderwijs aan de hand van een rijk jeugdliterair boek en andere rijke teksten.

Het doel van het project ‘Boek en burgerschap’ was om de interactie tussen studenten over (fragmenten uit) kinderboeken te faciliteren, waarbij een kritisch geletterde houding ten aanzien van de verhalen werd ingenomen. Dat wil zeggen dat studenten werden uitgedaagd om, aan de hand van de teksten, ‘macht’, ‘taal’ en ‘identiteit’ te onderzoeken (Van den Bossche & Klomberg 2020). De kern van de gebruikte methodiek, ‘werken met schurende en naburige teksten’ (Jongstra e.a. 2020), is dat de student informatie uit meerdere bronnen haalt, wat zorgt voor verschillende perspectieven.

2. Methodiek

Tijdens de bijeenkomsten ‘Boek en burgerschap’ is gewerkt met de methodiek ‘Schurende en naburige teksten’. Deze methodiek houdt in dat gewerkt wordt met meerdere bronnen over één onderwerp. Deze bronnen kunnen elkaar aanvullen of juist wat schuren, waardoor de nieuwsgierigheid van de lezer geprikkeld wordt en waardoor hij dieper na gaat denken. Door interactie met elkaar over die bronnen en door de verschillende perspectieven (van de lezer en de bronnen) ontstaat een dieper begrip van het onderwerp dat centraal staat. Het innemen van deze perspectieven sluit mooi aan bij de doelen die bij burgerschapsonderwijs centraal staan. Binnen de bouwsteen ‘Diversiteit’ is het van belang dat leerlingen zich verdiepen in diverse perspectieven, om zo kennis te maken met culturele en etnische diversiteit in onze samenleving (SLO 2021).

3. Opzet

De studenten die deelnamen aan het project kregen in totaal vier boeken cadeau, die waren uitgekozen door de verschillende deelnemende hogescholen. Er is gekozen voor boeken voor verschillende leeftijden en de boeken moesten burgerschapsthema's bevatten die de kritische geletterdheid van de studenten stimuleren. Hogeschool IPABO koos voor de onderbouw het prentenboek *Idje wil niet naar de kapper* door Michael Middelkoop, Hogeschool KPZ koos voor de midden- en bovenbouw *De reis van Syntax Bosselman* door Arend van Dam en Iselinghe Hogeschool koos voor bovenbouw po/onderbouw vo *Echte Amerikaanse jongens* door Jason Reynolds en Brendan Kiely. Bij elk van deze boeken ontwikkelden de verschillende hogescholen twee lesessenties. Na de zes bijeenkomsten mochten de studenten nog een vierde cadeauboek uitkiezen. Ze mochten kiezen uit zes boeken die aansloten bij de gelezen boeken.

De bijeenkomsten werden ontworpen en geleid door een docent burgerschapsonderwijs en een docent taal. De bijeenkomsten waren gericht op ‘kritische geletterdheid’, ‘culturele diversiteit’ en ‘het innemen van andere perspectieven’. Tijdens de bijeenkomsten was er ruimte voor interactie over de boeken en de thematiek van de boeken. Ook werden verschillende perspectieven op het verhaal onderzocht. Dat gebeurde door literatuurcirkels te organiseren waarin de deelnemers verschillende rollen innamen en door het gelezen boek naast schurende en naburige bronnen te plaatsen.

Daarnaast werden tijdens de bijeenkomst toepassingsmogelijkheden naar de praktijk van de basisschool verkend, door de inzet van verschillende werkvormen. Deze werkvormen hadden als doel bij te dragen aan de bewustwording en versterking van de eigen ‘kennis’, ‘waarden’, ‘opvattingen’ en ‘vaardigheden’ op het gebied van burgerschap, en aan versterking van de pedagogisch-didactische competenties om deze boeken te benutten in het onderwijs.

Voorbeeld: *Idje wil niet naar de kapper*

De bijeenkomsten zijn op de verschillende hogescholen bij derde- en vierdejaars voltijdstudenten uitgevoerd. De eerste twee over *Idje wil niet naar de kapper* waren als volgt opgebouwd:

- De studenten kregen het boek en lazen het meteen vanuit verschillende rollen (Jongstra & Kieft, 2022) om het boek te verkennen.
- De studenten gingen, na informatie te hebben gekregen over de *White Gaze* (Morrison 1998), in gesprek over de ‘witte blik’. Deze blik is geheel afwezig in *Idje wil niet naar de kapper*.
- Studenten gingen opnieuw kijken naar het prentenboek met de volgende vraag in gedachten: “denk je nu anders over bepaalde stukken, denkend aan de *white gaze*?”
- Voorafgaand aan de tweede bijeenkomst moesten de studenten (prenten)boeken zoeken waarin een doelgroep werd gemarginaliseerd. Deze boeken werden vervolgens naast *Idje wil niet naar de kapper* gelegd en besproken.
- Tot slot hebben de studenten nagedacht over een activiteit die je met de leerlingen kan doen om het bewustzijn te stimuleren dat boeken altijd geschreven zijn voor een bepaalde doelgroep en dat niet iedere groep in de samenleving of perspectief evenveel ruimte krijgt in de jeugdliteratuur.

Bij veel studenten werden de ogen geopend. Ze hadden zich nooit gerealiseerd dat er sprake is van een bepaald perspectief en dat dat perspectief niet altijd passend is voor iedereen. Zij zagen zeker mogelijkheden om met dit prentenboek dit gesprek ook in hun praktijk op gang te brengen.

4. Ervaringen

Studenten en docenten waren enthousiast over de aanpak. Tijdens de gesprekken werd de leeservaring verdiept en het eigen perspectief bevraagd. Studenten werden zo geconfronteerd met hun eigen perspectief, het overheersende perspectief en perspectieven die minder aandacht krijgen, en dat zette ze aan het denken. Studenten waren daarnaast erg positief over de cadeauboeken. Ze waren enthousiast omdat ze het zelf mooie boeken vonden, maar ook om ze in de praktijk van de basisschool te gebruiken.

Tijdens de workshop zullen we het ontwikkelde lesmateriaal delen en dieper ingaan op de ervaringen die zijn opgedaan tijdens de bijeenkomsten.

Referenties

- Boerma, I. & M. Leygraaf (2020). “Lees en leef je in!”. In: *JSW*, 104 (7), p. 6-9.
- Bossche, S. Van den & A. Klomberg (2020). *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit*. Utrecht: Eburon.
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *Peil. Burgerschap einde basisonderwijs 2019-2020*. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themaraapporten/2022/03/09/peil.burgerschap-einde-basisonderwijs-2019-2020>.
- Jongstra, W., H. van den Ende & M. Zwama (2021). “De kracht van verwondering bij het lezen van schurende en naburige teksten”. In: *Zone*, 20 (3), p. 6-10.
- Jongstra, W. & M. Kieft (2022). ‘Handreiking literatuercirkels voor professionals in de kindberoepen’. Online raadpleegbaar op: <https://www.kpz.nl/wp-content/uploads/2022/12/Handreiking-literatuercirkels-voor-leraren-4.pdf>.
- Jongstra, W., T. Spoelstra, R. Aantjes, I. Pauw & B. de Muynck (2020). ‘Onderzoeksverslag. Een verkenning naar de rol van jeugdliteratuur in de persoonsvormende en socialiserende functie van het basisonderwijs’. Online raadpleegbaar op: https://www.radiantlerarenopleidingen.nl/Portals/0/OpenContent/Files/Research/Documents/Radiant_Onderzoeksrapport._Een_verkenning_naar_de_rol_van_Jeugdliteratuur_....pdf?ver=FV1ZxBoKYARmDmJReI6iLA%3d%3d.
- Morrison, T. (1998). “Toni Morrison – Charlie Rose”. Online raadpleegbaar op: <https://charlieroose.com/videos/17664>.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- SLO (2021). ‘Handreiking burgerschap funderend onderwijs. Doelgericht en samenhangend werken aan burgerschap’. Amersfoort: SLO.

Iris Wierdsma

Sardes

Contact: i.wierdsma@sardes.nl

Een rijke taalomgeving? Omgaan met absolute beginners

Soms krijg je nieuwe kinderen in de groep die (bijna) geen woord Nederlands verstaan of spreken. Nieuwkomerskinderen van peuter- en kleuterleeftijd stromen immers vaak meteen in op een reguliere peuteropvang of onderbouwgroep. De speciaal voor nieuwkomers ingerichte schakelklas of Taalklas is er dikwijls pas voor kinderen vanaf groep 3. Naast nieuwkomers, heb je in je groepen soms te maken met anderstalige leerlingen die wel al langer in Nederland zijn, maar nog niet of nauwelijks Nederlands begrijpen en spreken. De omgang met deze kinderen vraagt om een bepaald expertise.

Kinderen die nog helemaal geen Nederlands spreken en verstaan noemen wij 'absolute beginners'. Zij zijn gebaat bij een heel beperkt taalaanbod gericht op de eerste duizend woorden (het omgekeerde van rijke (vve)-taalstimulering). Tijdens deze workshop laten we zien en gaan we oefenen hoe we absolute beginners het beste kunnen ondersteunen in hun taalontwikkeling.



3. Lerarenopleiding secundair/ voortgezet onderwijs

Stroomleiders

Petra Poelmans (Hogeschool Rotterdam)

Tamara Bollaert (NDN & Arteveldehogeschool, Gent)

*Leen Pollefliet
Universiteit Gent
Contact: leen.pollefliet@ugent.be*

Scoren met teksten – Studenten coachen met duidelijke kapstokken als ze teksten (beginnen te) schrijven tijdens hun studieloopbaan

1. Situering

Studenten moeten over een onderzoek of een project schriftelijk exact, overtuigend en zakelijk communiceren. Dat lukt vaak niet goed. Ze hebben de ideeën wel in hun hoofd, maar ze weten niet hoe ze die goed en gepast vorm moeten geven. In hun hoofd heerst vaak chaos. Ze lijden soms aan schrijfangst en vinden meer dan eens de juiste woorden niet.

2. Problemen schrijfvaardigheid

Door de ontleding en het online gebeuren ('chat', 'sociale media', 'berichten steeds korter en sneller', 'AI', enz.) schenken jongeren steeds minder aandacht aan correct geschreven taal.

3. Problemen taalondersteuning

Vaak gelden op de onderwijsinstelling en binnen eenzelfde opleiding geen algemeen geldende schrijf-, taal- en opmaakregels en schrijven (eerder technisch geschoolde) collega's soms zelf krom. Daardoor tasten schrijvende studenten in het duister en is het voor een taallesgever en taalcoach een echte uitdaging om schrijfondersteuning aan te bieden.

4. Inhoud versus vorm

Vaak evalueren lezers in het algemeen en lesgevers in het bijzonder teksten in eerste instantie op inhoud. Onbewust zullen ze een tekst die op taalkundig vlak en qua opmaak niet goed scoort, minder hoog inschatten. Ze voelen wel dat de – misschien wel zeer

goede – inhoud niet sterk en duidelijk overkomt, maar ze kunnen de pijnpunten niet benoemen. Ze kunnen aan de studenten moeilijk uitleggen waarom hun boodschap niet kristalhelder is of misschien zelfs volledig fout overkomt. Het is niet omdat je als lesgever zelf goed kan schrijven, dat je aan schrijvende studenten bevattelijk kan uitleggen waarom de tekst niet goed leest en daarom laag scoort. Pas als de vorm – ‘de taal’, ‘de schrijfstijl’ en ‘de opmaak’ – goed is, zal de boodschap overkomen zoals bedoeld is. Inhoud en vorm zijn namelijk onlosmakelijk met elkaar verbonden.

5. Relevante vragen die schrijvende studenten zich (zouden moeten) stellen tijdens het schrijfproces

- Hoe krijg ik de eerste letter op papier?
- Hoe breng ik structuur aan in mijn tekst?
- Hoe schrijf ik taalkundig correct?
- Welke schrijfstijl hanteer ik in zakelijke, professionele verslagen?
- Hoe gebruik ik bronnen en verwijst ik ernaar?
- In welke opmaak giet ik mijn tekst, zodat de lezer zin krijgt om die tekst te beginnen lezen en opdat de boodschap overkomt zoals ik werkelijk bedoel?

6. Noodzaak ondersteuning voor studenten én lesgevers

Studenten hebben kapstokken als houvast nodig als ze beginnen te schrijven. Gaandeweg leren ze schrijven, maar ze moeten in de juiste richting worden geleid. Lesgevers die studenten coachen en schrijfoopdrachten verbeteren, kunnen ook kapstokken gebruiken. Die kapstokken kunnen checklists zijn of schrijfwijzers, handboeken, handleidingen, sites op de elektronische leeromgeving van de onderwijsinstelling, enz. Belangrijke voorwaarde is dat zowel studenten als lesgevers dezelfde kapstok raadplegen.

7. Inhoud workshop met interactieve werkvorm

Met enkele tekstfragmenten ontdekken we samen welke problemen de meeste studenten ondervinden als ze (beginnen te) schrijven en welke moeilijkheden veel lesgevers ervaren als ze hun studenten in een schrijfoopdracht ondersteunen. Samen zoeken we naar oplossingen zodat onze studenten zelfredzamer worden en beter leren schrijven.

8. Aha

Tijdens en na de bespreking van de fragmenten en de opsomming van de grootste knelpunten zullen veel deelnemers aan de workshop ongetwijfeld een ‘aha-erlebnis’ ondervinden en kunnen ervaringen en andere oplossingen worden gedeeld.

9. Kapstok en lijst met foutencodes

De kapstok (of checklist of schrijfwijzer) voor kleine en grote verslagen en een lijst met foutencodes, die afgestemd is op die kapstok en gebruikt kan worden bij de verbetering bij schrijfp opdrachten, zullen na de workshop digitaal worden verspreid in Excel – niet in pdf – zodat de deelnemers aan de workshop die kunnen gebruiken als leidraad en zelf de elementen kunnen toevoegen die zij belangrijk vinden voor hun specifieke schrijfp opdracht.

10. Nieuwe collega’s

Ongetwijfeld kunnen nieuwe, onzichtbare collega’s alle lesgevers bij hun schrijfflessen ondersteunen. Samen bespreken we de voor- en nadelen van die collega’s.

Referenties

Pollefliet, L. (2018). *Schrijven: van verslag tot eindwerk – do’s & don’ts*. Gent: Academia Press.

Pollefliet, L. (2022). *Scoren met je scriptie. Het standaardwerk voor verslagen, rapporten en projecten, off- en online*. Gent: Owl Press.

Pollefliet, L. (2023). *Het perfecte verslag: stap voor stap, met succes*. Gent: Owl Press.

Ronde 2

Janneke Louwerse
Hogeschool Rotterdam
Contact: j.l.louwerse@hr.nl

3

Asynchroon online samenwerken en *peerfeedback*

Dat we niet altijd meer bij elkaar in één ruimte hoeven te zitten, is sinds de coronacrisis gemeengoed geworden. Maar dat we ook *tijdonafhankelijk* kunnen samenwerken en dat in ons onderwijs aan (deeltijd)studenten kunnen inbouwen, is minder bekend. En dat terwijl ‘*asynchroon* samenwerken’ en ‘*peerfeedback* inzetten’ grote voordelen biedt. Of beter gezegd: grote voordelen kan bieden, want het vereist wel een gedegen didactiek, een goede voorbereiding en een leeromgeving waarin onderling vertrouwen en gedeelde waarden gelden. Maar als daaraan is voldaan, leidt de rust van asynchrone communicatie tot ‘concentratie’ en ‘reflectie’, wat resulteert in waardevolle feedback en in een gevoel van onderlinge verbinding.

“Als ik in de les onder druk sta om inzicht te leveren, dan komt het moeilijker”.

“Asynchroon is gedetailleerder, want er is meer tijd om naar het werk te kijken”.

“Het zorgde voor feedback van andere studenten dan alleen mijn eigen vrienden”.

Deze presentatie belicht asynchrone *peerfeedback* bij taalvaardigheidsonderwijs aan deeltijdstudenten Nederlands, waarbij het programma ‘*FeedbackFruits*’ werd ingezet.

Ronde 3

Marieke Smit & Roos Scharten
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Contact: m.smit@han.nl
Roos.scharten@han.nl

Effectieve docentmodeling

1. Inleiding

Lezers moeten leren om doelbewust en met aandacht te lezen, en hun begrip van de tekst te monitoren. Een van de sleutels om van leerlingen betere lezers te maken, is het

aanleren en doelbewust toepassen van strategieën die nodig zijn om een tekst goed te begrijpen (Swart e.a. 2022). Vooral voor zwakkere lezers is expliciete strategie-instructie van belang. Door leesstrategieën te ‘modelen’, kan een docent laten zien hoe een strategie effectief kan worden ingezet tijdens het leesproces (Rogiers e.a. 2022).

Hoewel de wetenschap duidelijk is over de potentie van ‘modeling’ in het lesonderwijs, blijkt al jaren dat docenten veel drempels ervaren om ‘modeling’ daadwerkelijk te gaan toepassen. Daarnaast is het de vraag of docenten die aangeven ‘modeling’ toe te passen ook weten welke kenmerken ‘modeling’ tot een effectief didactisch instrument maken (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2020).

Dat gegeven was aanleiding voor Jacqueline Evers-Vermeul om een onderzoek te starten naar het leren van leraren: wat hebben leraren nodig om effectieve ‘modeling’ te kunnen gaan toepassen in hun lessen? In dit onderzoeksproject, getiteld *Professionalisering van vmbo-docenten voor effectief leesstrategie-onderwijs* (NRO, z.d.), is gekeken naar hoe docenten in verschillende contexten (docenten Nederlands en zaakvakken in het vmbo, docenten-Nederlands-in-opleiding) een workshop, die was gericht op ‘docentmodeling’, hebben ervaren, en wat daarvan zichtbaar werd in hun praktijk. De lerarenopleiding Nederlands van de HAN was erbij betrokken als consortiumpartner.

2. De kracht van ‘modeling’

Onderzoek beschrijft ‘modelen’ als het stapsgewijs voordoen van een strategie, een vaardigheid of het uitvoeren van een taak. Het doel ervan is om een onzichtbaar proces waarneembaar (zichtbaar en/of hoorbaar) te maken, bijvoorbeeld het denkproces dat iemand doorloopt om een stuk tekst te schrijven of te lezen (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2020).

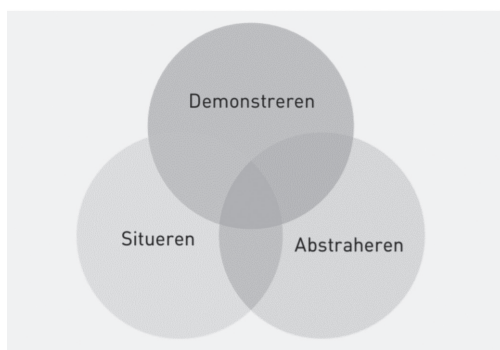
Door op deze manier een denkproces zichtbaar te maken voor leerlingen, kunnen zij als het ware ‘de kunst afkijken’. De leerling hoeft niet direct zelf aan de slag, maar kan eerst een keer ervaren hoe een ander (een model) een taak, bijvoorbeeld een lees- of schrijftaak, aanpakt. Op die manier zien leerlingen wat effectieve strategieën zijn en hoe ze die zelf in kunnen zetten (Dera e.a. 2023).

‘Modeling’ kan worden toegepast bij een heel grote diversiteit aan (denk)taken; niet alleen bij het vak Nederlands. Andere voorbeelden zijn het oplossen van vraagstukken bij vakken als Wiskunde, Economie of Natuurkunde, maar ook een generieke vaardigheid als het zoeken en beoordelen van bronnen voor een werkstuk. De docent kan optreden als model, maar ook leerlingen kunnen model voor elkaar staan. Onderdeel van het ‘modelen’ kan ook zijn dat het model laat zien wat je kan doen als je vastloopt in een (denk)proces. Op die manier kan het model zichtbaar maken dat het normaal

is om frustratie te ervaren en hoe je vervolgens kunt omgaan met tegenslag (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2020).

3. Drie cruciale componenten

Om ‘docentmodeling’ als instructieprincipe zo effectief mogelijk in te kunnen zetten, moet de docent kunnen schakelen tussen drie verschillende componenten van ‘modellen’: (1) demonstreren, (2) situeren en (3) abstraheren.



Afbeelding 1 – De drie componenten van ‘modellen’ (Bogaerds-Hazenberg & Evers-Vermeul 2020).

1. *Demonstreren* – De docent maakt het eigen denken en doen tijdens een taak of proces zichtbaar en hoorbaar voor de leerlingen, bijvoorbeeld door alle denkstappen tijdens het toepassen van de strategie te benoemen.
2. *Situieren* – De docent benoemt de strategie en koppelt deze aan voorkennis of aan een recente (leer)ervaring van de leerlingen. Daarmee zet de docent twee essentiële stappen:
 - a. de strategie wordt in een bekende context geplaatst (“vorige week hebben we ...”);
 - b. het doel van de strategie wordt verhelderd (“waarom en in welke situaties zou je deze strategie toepassen?”) (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2020: 17).
3. *Abstraheren* – De docent doet een stapje terug en vestigt de aandacht op de essentiële componenten van de strategie (“hoorde je hoe ik net ...”). Door op die manier de strategie los te koppelen van de specifieke context waarin ‘gemodeld’ is, krijgen leerlingen een beeld van hoe ze de strategie ook zelf, in een andere context, kunnen toepassen (*transfer*).

Deze drie componenten wisselen elkaar af tijdens het ‘modellen’. Er is geen vaste volgorde. Het is dus niet noodzakelijk om te beginnen met situeren of te eindigen met

abstraheren. Tijdens de workshop zullen wij een aantal voorbeelden laten zien van hoe de afwisseling van deze componenten er in praktijk uit kan zien.

Naast deze drie cruciale componenten draagt ook de instructie die eraan voorafgaat bij aan succesvol 'modelen'. De leerlingen krijgen de expliciete instructie dat ze, terwijl de docent aan het woord is, alleen maar moeten luisteren. Er wordt geen reactie van hen verwacht; hun enige taak is observeren.

4. Hoe train je leraren in effectieve 'modeling'?

Inzet van het onderzoeksproject was de vraag hoe we leraren kunnen leren om 'modeling' op een goede manier in te zetten. Bogaerds-Hazenberg e.a. (2020) geven aan welke onderdelen een training in effectieve 'docentmodeling' kan bevatten.

Ten eerste is het belangrijk dat de gehanteerde begrippen duidelijk zijn voor alle deelnemers. Geef de deelnemers daarom een kernachtige beschrijving van de drie componenten van effectieve 'modeling', zoals hierboven is aangegeven door het Venn-diagram met toelichting.

Ten tweede kunnen deelnemers oefenen met 'modelingscripts', waarbij ze moeten aangeven waar er in het script wordt gedemonstreerd, gesitueerd of geabstraheerd. Daarnaast kunnen docenten ook zelf een script schrijven en dat gebruiken in hun eigen les. Ten derde is het belangrijk om te kijken naar sterke en zwakke voorbeelden van 'modeling', om duidelijk te maken wanneer 'modeling' echt effectief is en om misconcepties in beeld te krijgen en te bespreken.

Ten slotte moeten de deelnemers zelf oefenen, bijvoorbeeld door 'modeling' in een oefensetting uit te proberen en feedback te krijgen.

Tijdens de workshop op HSN doorlopen we deze onderdelen en ondergaan de deelnemers zelf de (verkorte) training in effectieve modeling.

5. Welke opbrengsten hebben wij gezien?

Wij, docenten en studenten van de lerarenopleiding Nederlands aan de HAN, waren één van vier deelnemende groepen aan het bovengenoemde onderzoeksproject. Verdeeld over drie schooljaren hebben in totaal twintig studenten deelgenomen. De eerste groep van vier studenten heeft de training gekregen (online, in het voorjaar van 2021), en mede op basis van hun reactie is de training verder aangescherpt. In september 2021 is een eerste groep van vijf studenten gestart als onderzoeksgroep. Gezamenlijk hebben zij de training gevolgd en systematisch geëvalueerd, in hun lessen is geobserveerd, en parallel daaraan hebben zij hun eigen afstudeeronderzoek rond het thema 'docentmodeling' uitgevoerd. De kruisbestuiving tussen het 'grote' (NRO-)on-

derzoek en hun eigen afstudeeronderzoek werkte voor deze studenten heel goed. Het onderwerp stond vast en de training bood inhoudelijke verdieping en vormde daarmee een goed startpunt voor verdere verkenning. Ook het steeds invullen van vragenlijsten over alle onderdelen van de training maakte hen duidelijk wat het betekent om een onderzoeksinstrument in te zetten. Vanwege deze positieve ervaring hebben wij ervoor gekozen om ook in 2022 op deze manier een groep afstudeerders te begeleiden. Een deel van de afstudeerders heeft ervoor gekozen om zelf de training voor collega's te gaan verzorgen, met als resultaat dat inmiddels heel wat docenten kennis hebben gemaakt met effectieve 'docentmodeling'.

Referenties

- Bogaerds-Hazenberg, S., J. Evers-Vermeul & A. Kraal (2020). 'Modeling onder de loep, op zoek naar effectieve ingrediënten'. In: Kenniscentrum Begrijpend Lezen. *Voor u gelezen. Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek*. Utrecht: Universiteit Utrecht, p. 15-23.
- Dera, J., J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (2023). *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- NRO (z.d.). "Professionalisering van vmbo-docenten voor effectief leesstrategie-onderwijs". Online raadpleegbaar op: <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/professionalisering-van-vmbo-docenten-voor-effectief-leesstrategie-onderwijs>.
- Rogiers, A., R. Bogaert, K. Van Ammel, E. Merchie & H. Van Keer (2022). 'Leer leerlingen strategische lezers te worden'. In: T. Houtveen. *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Delft: Eburon, p. 85-110.
- Swart, E., A. Helder & C. Espin (2022). 'Wat we nog niet weten: leesonderzoek in heden en toekomst'. In: Y. van Dijk, M.-J. Klaver, E. Stronks & M. Hamel (red.). *Omdat lezen loont. Op naar effectief leesonderwijs in Nederland*. Huizen: Uitgeverij Pica, p. 178-189.
- Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). 'Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^{ste} eeuw'. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Vansteenkiste, M. & B. Soenens (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.

Esther Hanssen & Roeland Harms
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Contact: Esther.Hanssen@han.nl
Roeland.Harms@han.nl

Profielwerkstuk Nederlands

1. Inleiding

In 2021 zijn we bij de Master Leraar Nederlands aan de HAN gestart met de module 'Begeleiden profielwerkstuk'. Aanleiding hiervoor was dat onze studenten relatief weinig theoretisch onderzoek deden op het gebied van taal- en letterkunde, naar bijvoorbeeld 'millennialliteratuur', 'het taalgebruik van een politicus' of 'het ontstaan van nieuwe Nederlandse woorden'. Daarnaast werken al onze studenten als docent Nederlands in de bovenbouw. Het profielwerkstuk leek ons daarom bij uitstek geschikt voor vakinhoudelijke verdieping in de neerlandistiek en een koppeling naar de beroepspraktijk. Studenten schrijven in de module zelf een profielwerkstuk en begeleiden tegelijkertijd medestudenten en leerlingen uit het voortgezet onderwijs bij het schrijven van een profielwerkstuk. Op deze manier leren ze theoretisch onderzoek doen op het gebied van de Nederlandse taal en cultuur ('letterkunde', 'taalkunde' en/of 'taalbeheersing') en leren ze anderen hierin te begeleiden en te motiveren. Dat doen ze in stapjes, met steeds tussentijdse feedback van medestudenten. Daarmee leren ze dit type onderzoek dus ook doen en leren ze om de juiste vragen te stellen. Tegelijkertijd leren ze ermee wat relevante vragen/onderwerpen kunnen zijn voor bovenbouwers havo/vwo en worden ze geïnspireerd om hun leerlingen te enthousiasmeren voor onderzoek op het gebied van de Nederlandse taal. Tenslotte leren zij ook hoe ze leerlingen kunnen begeleiden bij hun eigen onderzoek, zodat het profielwerkstuk op de eigen school goed vormgegeven wordt.

2. Effectieve feedback geven en ontvangen

Studenten leren elkaar tijdens het onderzoeksproces feedback geven. Uitgangspunt hierbij zijn het feedbackmodel van Hattie & Timperly (2007) en de vuistregels voor het geven van effectieve feedback zoals beschreven door Van Silfhout (2016) en Sluismans e.a. (2013):

1. De feedback is gericht op de gegeven instructie, de leerdoelen en de bijbehorende kwaliteitscriteria.

2. De feedback geeft aan waar de student/leerling staat (= feedback), maar ook hoe hij/zij de volgende stap in de richting van de gestelde leerdoelen kan zetten (= feedforward).
3. De feedback is specifiek geformuleerd, zodat een student/leerling zelfstandig de feedback begrijpt en betreffende tekstpassages kan aanpassen of herformuleren.

Studenten leren effectieve feedback geven door concrete lezersvragen te formuleren die de ontwikkeling en het (leer)proces ten goede komen. Tevens leren zij effectieve feedback vragen door concrete schrijversvragen te formuleren. En ten slotte leren zij welke kenmerken effectieve feedback heeft (zie o.m. Koster & Korpershoek 2021): ‘positief kritisch’, ‘selectieve feedback gericht op de taak’, ‘faciliterende feedback gericht op de hogere-orde aspecten van de tekst’, met een onderbouwing van het oordeel (feedback) en met concrete suggesties voor verbetering (feedforward).

3. Opzet en werkwijze

Studenten werken in de module ‘Begeleiden profielwerkstuk’, onder begeleiding van een docent, in werkgroepen van drie aan hun profielwerkstuk, en begeleiden tegelijkertijd medestudenten en één of enkele bovenbouwleerlingen op de eigen school bij het schrijven van dezelfde opdracht. Dat is een vorm van ervaringsleren (Dewey 1938; Kolb 2015): door zelf de opdracht te ervaren en hierop te reflecteren, hopen we de leeropbrengst te vergroten.

In zes bijeenkomsten geven studenten feedback op elkaars tussenproducten en helpen ze de anderen zo goed mogelijk, zowel inhoudelijk als met het proces (Koster & Korpershoek 2021).

Ze formuleren zelf een onderzoeksvraag bij een onderwerp – bijvoorbeeld over ‘taalvariatie’, ‘literaire adaptaties’ of ‘verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke sprekers’ – en verdiepen zich op die manier in een theoretisch aspect van de neerlandistiek. Aan het einde levert de student een individueel onderzoeksverslag en een reflectieverslag op het begeleidingsproces in. De student wordt beoordeeld op zowel het inhoudelijke verslag als op het begeleidingsproces, en wordt zo klaargestoomd voor het begeleiden van het profielwerkstuk op de eigen school.

4. Opbrengsten

De module ‘Begeleiden profielwerkstuk’ wordt door studenten als inspirerend en zinvol ervaren. Door elkaar feedback te geven en feedback van anderen te verwerken, leren ze goed redeneren voor het eigen onderzoek. Ook vinden ze het heel nuttig voor de praktijk: ze krijgen handvatten om leerlingen te begeleiden en te inspireren voor het vak Nederlands.

Enkele reacties van studenten:

“Doordat ik leerlingen heb bevroegd op het gebied van straattaal heb ik de leerlingen nieuwsgierig gemaakt hiernaar en ze laten zien dat ze hier zelf ook onderzoek naar kunnen doen”.

“Tijdens deze collegereeks ben ik buiten mijn comfortzone getreden. Feedback geven is iets wat ik moeilijk vind om te doen. Wanneer ik kritisch kijk naar andermans werk en mijn feedback daarop geef, ben ik altijd een beetje bang dat anderen dit opvatten als een persoonlijke aanval en zich daardoor gekwetst voelen of mij een betweter vinden. Ik heb leren inzien dat feedback geven mensen helpt en dat mijn feedback ook daadwerkelijk gewaardeerd wordt”.

De module bestaat nu twee jaar, en studenten hebben uiteenlopende onderzoeken gedaan. Zo is er onderzoek gedaan naar ‘adaptaties van literaire verhalen’, ‘retorische middelen van politici’, ‘de houding van bovenbouwleerlingen tegenover straattaal’ en ‘de bijdrage van creatief schrijven aan zakelijk schrijven’. Studenten waarderen de vrijheid om zich te verdiepen in één van de domeinen van het vak Nederlands en voelen zich beter bekwaam om hun eigen leerlingen te inspireren voor onderwerpen uit de neerlandistiek.

5. Inspirerende websites

De volgende websites geven onderzoeksideeën voor profielwerkstukken op het gebied van de Nederlandse taal en cultuur of zijn in algemene zin helpend bij het begeleiden van het profielwerkstuk:

- *Profielwerkstuk Onderwerpen* (<https://profielwerkstukonderwerpen.com/>).
- *Rotterdamse Hogescholen & Voortgezet Onderwijs* (2015). ‘Leidraad Profielwerkstuk. Praktische handreiking voor het voortgezet onderwijs, waarbij leerlingen hun Profielwerkstuk maken op een ‘hbo-waardige’ wijze’ (<https://aansluiting-voho010.nl/download/leidraad-profielwerkstuk>).
- *Litlab – Profielwerkstuk* (<https://litlab.nl/pws/>).
- *Profielwerkstuk Taalkunde* (<https://www.profielwerkstuktaalkunde.nl/>).
- *Instituut voor de Nederlandse taal – Profielwerkstuk* (<https://ivdnt.org/onderwijs/profielwerkstuk/>).
- *Radboud Universiteit – Profielwerkstuk* (<https://www.ru.nl/pucsociety/scholieren/profielwerkstuk/onderwerpen-profielwerkstuk-thema/>).
- *Rijksuniversiteit Groningen – Profielwerkstuk*

- (<https://www.rug.nl/society-business/scholierenacademie/scholieren/pws-hulp/>).
- *Taalwijs* (z.d.). *Workshop profielwerkstukken voor de talen* (<https://www.youtube.com/watch?v=YQQK0b00EJI>).

Referenties

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The power of feedback". In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.
- Kolb, D.A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education.
- Koster, M. & M. Korpershoek (2021). *Maak er geen punt van! Feedback op schrijfproducten*. Bussum: Coutinho.
- Silfhout, G. van (2016). 'Continu leren bij het vak Nederlands. Hoe een toetscultuur langzaam plaatsmaakt voor een feedbackcultuur'. In: D. Sluijsmans & R. Kneyber (2016). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese, p. 87-105.
- Sluijsmans, D.M.A., D. Joosten & C.P.M. van der Vleuten (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Den Haag: NWO-PROO.

Ronde 5

Marloes Schrijvers
Hogeschool Rotterdam
Contact: m.s.t.schrijvers@hr.nl

Laat de leraar lezen! Leesbevordering bij de lerarenopleiding Nederlands

1. Inleiding

Als je docent Nederlands wilt worden, dan lees je graag en veel. Toch? De praktijk blijkt helaas weerbarstig. Bij de lerarenopleiding Nederlands aan de Hogeschool Rotterdam zijn sommige studenten enthousiaste lezers, maar andere eerder aarzelende lezers. Zij worstelen met de voorgeschreven literaire werken, geven aan weinig te lezen

in hun vrije tijd en hebben soms een ander beeld van (het belang van) lezen dan de opleiding nastreeft. En dat terwijl juist leraren Nederlands veel zouden moeten lezen om literair competent en zeer taalvaardig te worden. Bovendien kan alleen een belezen leraar Nederlands goed fictie- en literatuuronderwijs vormgeven.

Met het project ‘Focus op Lezen’ onderzoek ik daarom hoe we onze studenten kunnen stimuleren om meer literatuur te lezen. Op basis van een vooronderzoek geef ik in deze bijdrage een overzicht van de leesbevorderingsinitiatieven die we inzetten en laat ik zien hoe we de ontwikkeling van ‘het leesgedrag’, ‘de belezenheid’ en ‘de literaire competentie’ van studenten in kaart brengen.

2. Het vooronderzoek

In 2022 ben ik met negentien studenten – voltijd en deeltijd – en acht collega’s in gesprek gegaan over het lezen van fictie en literatuur binnen en buiten de opleiding. Het leesgedrag van studenten blijkt door diverse complexe contrasten te worden beïnvloed. Ik geef drie voorbeelden.

Ten eerste willen studenten graag een breed literair repertoire opbouwen, maar het aantal te lezen boeken en het hoge tempo in de opleiding bemoeilijkt dat.

Ten tweede verlangen ze naar stimulans en houvast, bijvoorbeeld met ‘beloningen’ (c.q. studiepunten) voor wat ze lezen en door leestips van docenten, maar erkennen ze ook het belang van zelfregulatie door leesroutines te ontwikkelen en beter om te gaan met afleiding.

Ten derde staat voor sommige studenten praktische relevantie voor hun eigen onderwijspraktijk – en dus jeugd- en adolescentenliteratuur – voorop, terwijl anderen ‘boven de stof willen staan’ en daarom ook volwassenenliteratuur interpreterend en letterkundig willen leren lezen (voor een uitgebreidere bespreking, zie Schrijvers 2022).

3. Onze aanpak

Uit dit vooronderzoek zijn principes gedestilleerd om leesbevordering vorm te geven, verdeeld over twee pijlers.

3.1 Aanpassingen binnen de vakken ‘Fictie’

- *Docenten enthousiasmeren studenten voor het lezen van fictie.*

We geven in elke fictieles minimaal twee leestips en vragen ook de studenten om tips. Daarnaast proberen we het enthousiasme voor het volgende werk aan te wakkeren, bijvoorbeeld door een fragment voor te lezen, door de context van een historisch werk te schetsen of door een mediaoptreden van de auteur te laten zien. Tot slot zorgen we niet alleen voor dialogische – zoals nu al veelvuldig gebeurt – maar

ook voor creatieve verwerking van de stof, bijvoorbeeld met creatieve schrijfofdrachten.

- *Docenten en studenten besteden aandacht aan de ontwikkeling van literaire competentie.*

Bij de intakegesprekken voor de opleiding besteden we aandacht aan het niveau van literaire competentie dat in de opleiding wordt verwacht. Daarnaast richten studenten zich op hun eigen literaire competentie, door in de introductieweek een leesautobiografie te schrijven die ze aan het eind van elk jaar bijwerken, en vullen ze een *rubric* in waarmee ze hun niveau van literaire competentie inschatten. We expliciteren voortdurend op welk niveau van literaire competentie een vak gericht is (interpreterend lezen in jaar 1, letterkundig lezen in jaar 2 en letterkundig en academisch lezen in jaar 3; Witte 2008) en geven studenten hierop feedback en feedforward.

- *Docenten en studenten besteden aandacht aan zelfregulatie.*

We vragen studenten om in hun leesautobiografie ook te schrijven over hoe ze lezen. Welke keuzes maken ze? Welke leesroutines bouwen ze op? Wat doen ze als ze weerstand ervaren tijdens het lezen? We zetten daarnaast werkvormen in waarbij studenten reflecteren op hun zelfregulatie bij het lezen en goede voornemens opstellen voor het vervolg van de opleiding.

3.2 Leesbevorderingsinterventies buiten de lessen

- *Docenten dragen voortdurend enthousiasme voor lezen uit.*

We zetten ons laatst gelezen boek in onze e-mailhandtekening¹, studieloopbaancoaches geven regelmatig leestips en we delen onze leeservaringen via het sociale media-account van de opleiding.

- *Boeken worden fysiek meer zichtbaar op locatie.*

De mini-biebs die er al waren, vullen we regelmatig aan met aantrekkelijke tweedehands en nieuwe boeken. We wijzen studenten op het bestaan van deze kasten en op de mediatheek, waar zij nog niet bepaald de deur platlopen. Ook gebruiken we posters en andere visuele middelen om boeken en literaire evenementen te promoten. Tijdens de introductieweek ontdekken studenten deze 'boekenplekken'.

- *De opleiding faciliteert tijd en een fijne plek om te lezen.*

In de mediatheek wordt een prettige, rustige plek gecreëerd om te lezen. Voor voltijdstudenten in jaar 1, die hun leesroutines veelal nog moeten opbouwen, roosteren we leesurtjes in ,waarbij een docent van de opleiding aanwezig is voor informele boekgesprekken.

- *Docenten organiseren extracurriculaire leesbevorderingsactiviteiten.*
We continueren initiatieven waar we al goede ervaringen mee hebben, zoals onze boekenclubs, het uitnodigen van auteurs, en bezoeken aan musea, theater en literaire evenementen. We spannen ons in om ook aarzelende lezers en drukke deeltijdstudenten aan deze activiteiten te laten deelnemen.

4. Met welk effect?

Verandert het leesgedrag van studenten door het inzetten van deze interventies? Worden zij meer belezen en ontwikkelen ze hun literaire competentie? Om dit na te gaan, zet ik diverse instrumenten in, voorafgaand aan en na afloop van het project. De onderzoeksgroep bestaat uit drie voltijd- en twee deeltijdklassen in leerjaar 1 en 2.

In navolging van Anneke Smits (persoonlijke communicatie 2022) leg ik studenten een vragenlijst voor die de volgende constructen meet:

- leesplezier en leesvermijding (gebaseerd op: van Tuijl & Gijssels 2015);
- leestijd (gebaseerd op: Smits & van Koeven 2013);
- mediavorkeuren (gebaseerd op: Jang & Ryoo 2018; McKenna e.a. 2012);
- autonome en gecontroleerde leesmotivatie (gebaseerd op: De Naeghel e.a. 2012; De Smedt e.a. 2020);
- betrokkenheid bij het lezen (gebaseerd op: Green & Brock 2000).

Elk item beantwoorden studenten tweemaal: 'voor lezen in de vrije tijd' en 'voor hun opleiding'. Daarnaast breng ik hun belezenheid in kaart door een auteursherkennings-test af te nemen (Schrijvers e.a. 2016). Een inschatting van het niveau van literaire competentie baseer ik ten eerste op een *rubric* die studenten invullen. Hierin zijn de boek- en lezerskenmerken van 'belevend en herkendend lezen' (\leq niveau 2), 'reflecterend lezen' (niveau 3), en 'interpreterend en letterkundig lezen' (\geq niveau 4) van 'Lezen voor de Lijst' opgenomen (zie: Afbeelding 1).

3. Lerarenopleiding secundair/voortgezet onderwijs

	≤ N2	N3	≥ N4
Hoeveel lees ik?	<input type="checkbox"/> Ik heb nog niet zoveel leeservaring en las tot nu toe vooral omdat het van me werd gevraagd (bv. op school).	<input type="checkbox"/> Ik heb al wat meer leeservaring en lees soms ook omdat ik er zelf voor kies, in mijn vrije tijd.	<input type="checkbox"/> Ik heb vrij veel leeservaring en lees graag in mijn vrije tijd.
Welk soort boeken waardeer ik?	<input type="checkbox"/> Ik vind het fijn als boeken niet te dik zijn.	<input type="checkbox"/> Een boek mag af en toe best wat dikker zijn.	<input type="checkbox"/> Ik heb geen probleem met dickere boeken, die lees ik graag.
	<input type="checkbox"/> Ik lees het liefst jeugd- of <i>young adult</i> -boeken.	<input type="checkbox"/> Ik lees ook graag boeken voor volwassenen waar ik makkelijk doorheen kom.	<input type="checkbox"/> Ik lees ook graag complexere of oudere boeken voor volwassenen waar ik mijn aandacht bij moet houden.
Hou ik van herkenning of van het onbekende?	<input type="checkbox"/> Ik vind het fijn als een verhaal rechttoe-rechtaan verteld wordt, bv. chronologisch en vanuit één of twee personages.	<input type="checkbox"/> Een boek mag best wat ingewikkelder in elkaar zitten, met bv. tijdsprongen en verschillende perspectieven en verhaallijnen, als ik het maar wel begrijp.	<input type="checkbox"/> Ik vind het leuk als niet altijd duidelijk is hoe een boek in elkaar zit, bv. wie er aan het woord is of in welke tijd een stuk van het verhaal zich afspeelt.
	<input type="checkbox"/> Ik lees het liefst boeken over herkenbare onderwerpen en gebeurtenissen, zodat ik me kan inleven, kan ontspannen of mee kan voelen.	<input type="checkbox"/> Ik waardeer het als onderwerpen en gebeurtenissen wat verder van me af staan, zodat ik na ga denken over wat ik daarvan vind.	<input type="checkbox"/> Ik waardeer onbekende, complexe of gedateerde onderwerpen en gebeurtenissen, zodat ik ga puzzelen wat dat allemaal betekent.
	<input type="checkbox"/> Ik geniet het meest van boeken die lijken op wat ik al eerder gelezen heb (bijvoorbeeld hetzelfde genre, dezelfde serie, dezelfde schrijver).	<input type="checkbox"/> Ik wil ook wel soorten boeken proberen die anders zijn dan wat ik meestal lees (een ander genre, een schrijver die ik nog niet kende).	<input type="checkbox"/> Ik ga actief op zoek naar boeken die anders zijn dan wat ik al gelezen heb (onbekende genres, minder bekende schrijvers, oudere titels).
Wil ik lekker doorlezen of mag het ook wat trager?	<input type="checkbox"/> Ik lees het liefst over personages die op mij lijken (of op hoe ik vroeger was), bv. als ze handelen of denken zoals ik ook zou kunnen doen of heb gedaan.	<input type="checkbox"/> Ik vind het interessant om over personages te lezen die wat minder op mij lijken, bv. als ze in hun leven met andere dingen bezig zijn dan ik.	<input type="checkbox"/> Ik vind het interessant als personages heel anders zijn dan ik, bv. uit een andere tijd of als ze zo anders denken of handelen dat ik ze niet altijd goed begrijp.
	<input type="checkbox"/> Ik hou van veel actie, gebeurtenissen en dialoog in een boek, dan ligt het tempo lekker hoog.	<input type="checkbox"/> Actie, gebeurtenissen en dialogen mogen wel afgewisseld worden met bv. overpeinzingen en ruimtebeschrijvingen, ook als dat het tempo soms vertraagt.	<input type="checkbox"/> Ik lees ook boeken met vooral gedachten, overpeinzingen en langere beschrijvingen, waarin minder gebeurt en het tempo dus lager ligt.
	<input type="checkbox"/> Als ik lastig door een boek heen kom omdat ik het traag, moeilijk of gedateerd vind, lees ik niet verder.	<input type="checkbox"/> Als ik lastig door een boek heen kom omdat ik het traag, moeilijk of gedateerd vind, lees ik het meestal wel uit.	<input type="checkbox"/> Als ik lastig door een boek heen kom omdat ik het traag, moeilijk of gedateerd vind, denk ik na over waarom dat zo is of zoek ik iets op om het boek beter te begrijpen.
	<input type="checkbox"/> Als ik lees, ga ik vooral op in het verhaal en de gebeurtenissen en let ik niet zo op taalgebruik en stijl.	<input type="checkbox"/> Als ik lees, vallen me wel eens woorden en zinnen op die ik mooi, raak of origineel vind.	<input type="checkbox"/> Als ik lees, vertraag ik soms even om over taalgebruik en stijl na te denken, als die me aanspreekt of juist niet aanspreekt (bv. cliché, niet passend).

3

Afbeelding 1 – Rubric met niveaus van literaire competentie.

Daarnaast zullen collega's, indien haalbaar, per leesautobiografie een inschatting maken van de literaire competentie van een student, bijvoorbeeld via 'comparatief beoordelen'.

Docenten vullen, na afloop van elke projectles, een korte vragenlijst in over hoe de les verlopen is en schatten in hoeveel studenten de geselecteerde werken gelezen hebben. Tot slot ben ik geïnteresseerd in hoe de studenten de interventies buiten het curriculum hebben ervaren. Hiertoe wordt aan het eind van het project een vragenlijst voorgelegd over hun ervaringen met deze interventies: welke hebben ze opgemerkt en vinden ze inspirerend, en hebben ze ook tot gedragsverandering geleid, zoals het lenen van boeken?

5. Besluit

Tijdens de HSN-conferentie zal ik, op basis van de voormetingen, een beeld schetsen van 'het leesgedrag', 'de belezenheid' en 'de literaire competentie' van studenten. Daarnaast doe ik verslag van onze eerste ervaringen met de interventies en is er ruimte om ideeën over leesbevordering uit te wisselen met mede-lerarenopleiders.

Referenties

- Green, M.C. & T.C. Brock (2000). "The role of transportation in the persuasiveness of public narratives". In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (5), p. 701-721.
- Jang, B.G. & J.H. Ryoo (2018). "Multiple dimensions of adolescents' reading attitudes and their relationship with reading comprehension". In: *Reading and Writing*, 32, p. 1769-1793.
- McKenna, M.C., K. Conradi, C. Lawrence, B.G. Jang, & J.P. Meyer (2012). "Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey". In: *Reading Research Quarterly*, 47 (3), p. 283-306.
- Naeghel, J. De, H. Van Keer, M. Vansteenkiste & Y. Rosseel (2012). "The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective". In: *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), p. 1006-1021.
- Schrijvers, M. (2022). 'De lezende leraar van de toekomst: een casus vol contrasten'. In: Y. van Dijk, M. Hamel, M.-J. Klaver & E. Stronks (red.). *Omdat lezen loont. Op naar effectief leesonderwijs in Nederland*. Huizen: Pica, p. 143-153.
- Schrijvers, M., T. Janssen & G. Rijlaarsdam (2016). "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), p. 3-13.
- Smedt, F. De, A. Rogiers, S. Heirweg, E. Merchie & H. Van Keer (2020). "Assessing and mapping reading and writing motivation in third to eight graders: A self-determination theory perspective". In: *Frontiers in Psychology*, 11. Online raadpleegbaar op: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01678/full>.
- Smits, A. & E. van Koeven (2013). 'Motiverende leesactiviteiten in de klas en de lezersidentiteit van de leraar'. In: D. Schram (red.). *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten*. Delft: Eburon, p. 247-261.
- Tuijl, C. van & M. Gijssel (2015). "Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding". In: *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54 (2), p. 60-73.

Noot

- ¹ Dank aan Lys Norbruijs en Geert van Rooijen van Hogeschool Utrecht voor dit idee.

Maarten Van Nieuwenhove
 Hogeschool West-Vlaanderen / Provinciaal Onderwijs Vlaanderen
 Contact: maarten.vannieuwenhove@gmail.com

Taal in beweging

1. Inleiding

Vlaamse twaalf- tot achttienjarigen zitten gemiddeld acht uur per dag. De verklaring voor dat lange stilzitten? Deels het schoolleven. In het secundair onderwijs brengen leerlingen maar liefst 51% van hun tijd door op een stoel. Geen wonder dus dat het Vlaams Instituut Gezond Leven blijvend oproept om minder lang stil te zitten en meer te bewegen.

In 2019 gaven enkele lectoren van de Hogeschool West-Vlaanderen (Howest) gehoor aan die oproep met het onderzoeksproject ‘Vital Schools’, waarbij nagegaan werd hoe beweging meer gestimuleerd kon worden binnen de klascontext. Zowel studenten als collega’s van de Educatieve Bachelor ‘Secundair Onderwijs’ lieten er zich door inspireren om meer beweging in de (taal)les te implementeren.

2. Voordelen

“Bewegen is bevorderlijk voor lichaam en geest, welke leeftijd je ook hebt”, zo meldt het Vlaams Instituut Gezond Leven (2023). Als concrete richtlijn wordt hierbij gevraagd om het zitten om de 30 minuten even te doorbreken. Voldoende bewegen levert kinderen en jongeren (van 6 tot en met 17 jaar) heel wat op: het houdt hun gewicht beter onder controle, het versterkt hart, longen, spieren en botten, en het verbetert de bloeddruk en -waarden.

De voordelen uiteten zich niet alleen op lichamelijk vlak. Kinderen en jongeren die niet blijven stilstaan, krijgen dit er nog bij: ‘een betere nachtrust’, ‘sterker ontwikkelde hersenen’, ‘betere sociale vaardigheden’, ‘knappere schoolresultaten’ en ‘minder kansen op depressie’, want ze voelen zich beter in hun vel. En de nadelen? Onbestaande, aldus onderzoeker Dave Brunet (in: Vanneste 2023): “[o]p heden is er geen enkel onderzoek dat aantoonde dat bewegend leren nadelig zou zijn voor het leerproces van de leerlingen”.

3. Bewegend leren in de lerarenopleiding

3.1. *'Vital Schools'*

Onder meer gedreven door de bovengenoemde voordelen, zetten Dave Brunet (lector Lichamelijke Opvoeding en Bewegingsrecreatie, secundair onderwijs) en Gert Muyllé (lector Lichamelijke Opvoeding, kleuter- en lager onderwijs) het praktijkgerichte wetenschappelijk onderzoek *'Vital Schools'* op. In cocreatie met twaalf pilotscholen ontwikkelden ze diverse praktijkvoorbeelden voor het basis- en voortgezet onderwijs. Deze werden gedeeld met het werkveld via hun gelijknamige website.

3.2. *Bachelorproeven, bewegingstussendoortjes en inspiratiesessies*

De verhoogde aandacht voor beweging inspireerde zowel studenten als lectoren binnen de opleiding. In 2020 maakte student, Mathisse Despierre, voor zijn bachelorproef de account '@vital.teacher' aan op het socialemediaplatform *TikTok*. Om het sedentair gedrag van jongeren op school te helpen doorbreken, creëerde hij 75 minivideo's. Elke clip bevatte een haalbare bewegingsoefening die individueel of per twee uitgevoerd kan worden achter een bank. Zo kunnen leerkrachten tussendoor een korte bewegingspauze inlassen. Intussen hebben diverse lectoren uit opleiding de 'bewegingstussendoortjes' ingebed in hun lessen. Aan de studenten wordt ook gevraagd om tijdens een stageperiode geregeld een dergelijk moment te voorzien.

In 2023 onderzocht studente, Britt Vanneste, dan weer hoe ze bewegend leren kon integreren in de lessen Frans van de eerste graad. Ze stelde vast dat leerkrachten nood hadden aan concrete, uitgewerkte ideeën. Daarom ontwikkelde ze lesfiches en bijbehorend materiaal om op een speelse en interactieve manier te werken aan 'woordenschat', 'grammatica' en 'vaardigheden'.

Ook de taallectoren lieten zich niet onbetuigd. De collega's 'Nederlands', 'Engels' en 'Frans' organiseren nu jaarlijks een inspiratiesessie, zowel voor de derdejaarsstudenten als voor geïnteresseerden uit het werkveld. Door laagdrempelige werk-, groepeerings- en spelvormen aan te bieden, hopen ze leerkrachten (in spe) aan te sporen om hun leerlingen meer te laten bewegen.

Hierna worden enkele ideeën uit de sessie voorgesteld. Hiervoor putte het team uit eigen ideeën, uit didactische publicaties als *Doe maar taal. 1001 dynamische lesideeën voor alle taalniveaus* (Verhoeven 2019) en baseerde het zich op bestaande gezelschapspellen.

4. Aan de slag in de taalles: quizvormen

a. *Kies de juiste kant*

De leerlingen staan recht en kijken naar de presentatie, met daarop telkens een vraag en twee mogelijke antwoorden, elk aan een kant van het bord. De leerkracht leest de vraag voor en de leerlingen gaan in de klas aan de kant van het juiste antwoord staan. De leerkracht duidt nadien leerlingen aan die hun keuze dienen te motiveren.

b. *Beweeg zoals je antwoord*

De leerlingen staan recht en kijken naar de presentatie. Ze lezen de vraag en de twee mogelijke antwoorden. Elk antwoord correspondeert met een specifieke beweging. De leerlingen selecteren hun antwoord en voeren de bijbehorende beweging uit.

c. *Vind je partner*

De leerkracht maakt een set kaartjes, telkens met paren die bij elkaar horen: 'een woord en zijn betekenis', 'een woord en de woordsoort waartoe het behoort', 'een vorm van figuurlijk taalgebruik en de betekenis', 'een stijlfiguur en een voorbeeld', enz. Iedere leerling krijgt een kaartje en gaat op zoek naar de juiste partner.

d. *Loopquiz*

De leerlingen zijn verdeeld in groepjes. Elk groepje staat op dezelfde afstand. De leerkracht heeft evenveel stapels met dezelfde vragen als er groepen zijn. Een leerling van elke groep komt naar voren en krijgt een vraag. Ze lopen ermee naar hun groep, ze discussiëren en noteren het antwoord. Ze rennen terug naar de leerkracht en leggen hem het antwoord voor. Als het correct is, dan krijgen ze een nieuwe fiche van hun stapel. Is het fout, dan keert de loper terug naar het groepje om het antwoord te verbeteren. Het groepje dat als eerste alle vragen correct heeft beantwoord, heeft gewonnen.

e. *Woordenmepper*

De leerkracht verdeelt de klas in teams en projecteert verschillende termen op het bord. Het bord wordt even bestudeerd. Per team staat er nadien een vertegenwoordiger paraat. De vertegenwoordigers krijgen een vliegenmepper en draaien zich met de rug naar het bord. De leerkracht geeft vervolgens de omschrijving van één van de woorden. Daarna draaien de vertegenwoordigers zich om en proberen ze om het snelst het correcte woord te raken. Het snelste team krijgt een punt, waarna dit herhaald wordt, met nieuwe 'meppers'.

f. *Varia*

Verder kan de leerkracht leerlingen met een bingokaart laten circuleren, waarbij ze diverse medeleerlingen dienen aan te spreken. Ook *Time's Up!*, waarbij leerlingen

individueel of in groep bepaalde concepten dienen uit te beelden, valt eenvoudig in te zetten.

5. Aan de slag in de taalles: vaardigheden

a. *Balletjesdebat*

Zorg voor een balletje. De leerkracht poneert een stelling. Leerlingen die willen reageren gaan rechtstaan, en de leerkracht gooit het balletje naar de leerling die mag antwoorden. Die leerling mag reageren en gooit het balletje daarna naar iemand anders die op zijn beurt mag antwoorden. Het kan natuurlijk ook tegelijkertijd in kleinere groepen.

b. *Rendictee*

De leerlingen werken in groepjes. De leerkracht hangt het dictee (bv. 'een gedicht' of enkele zinnen met een behandelde spellingkwestie) op het bord. De leerlingen die schrijven, zetten zich op één rij achteraan in de klas, ver van het bord. De collega's van de schrijvers lopen om beurten vanwaar de schrijvers zitten naar het bord, memoriseren een stukje tekst, lopen terug en dicteren wat ze onthouden hebben. Na verloop van tijd kunnen de rollen wisselen. Het team met het kleinste aantal fouten wint.

c. *Muurlezen*

De leerkracht hangt verschillende artikels op aan de muren. De leerlingen dienen doorheen de ruimte te bewegen om de passende teksten te selecteren en te lezen, om zo hun vragenblad of digitale quiz te beantwoorden.

d. *Vragenwandeling*

Geef de leerlingen een leestekst. Verspreid verschillende vragen over de leestekst in de klas, aan de muren, op de grond, op tafels en stoelen. Nadat leerlingen de tekst gelezen hebben, zoeken ze en beantwoorden ze de vragen die in de klas verspreid liggen. Ze noteren het antwoord onder de vraag. Als er al een antwoord staat en ze niet akkoord gaan, vullen ze verder aan. Een klassikale nabespreking volgt.

e. *Varia*

Daarnaast wordt vaak gewerkt met een binnen- en buitencirkel, waarbij de leerlingen bijvoorbeeld vragen beantwoorden of met elkaar een boek bespreken en op gezette tijdstippen doorschuiven. Om te werken aan bijvoorbeeld 'lichaamshouding', 'de woordsoorten *substantief* en *adjectief*', 'de persoonsbeschrijving' of de term 'personages', kan je leerlingen met 'wandel als' op diverse manieren laten wandelen doorheen de klas (wandelen als een clown, een koning, een kok, enz.).

6. Aan de slag in de taalles: specifieke ideeën

a. *Mevrouw Zelda*

De leerkracht voorziet kaartjes met diverse voorspellingen, en kiest ‘een waarzegger’, ‘een klant’ en ‘drie helpers’. De waarzegger zal in de toekomstige tijd voorspellen hoe de toekomst van de klant eruitziet. De helpers nemen plaats achter de klant en ze kijken de waarzegger aan. Ze trekken telkens een van de kaartjes en beelden de voorspelling zo goed mogelijk uit. Aan de waarzegger om er zoveel mogelijk goed te raden binnen de afgesproken tijd.

b. *Robot*

De leerkracht voorziet kaartjes, met daarop een specifieke uitdaging (bijvoorbeeld: een vierkant met daarin een cirkel tekenen aan het bord). Een leerling (de robot) wordt geblinddoekt. Zijn helper dient stapsgewijs correcte instructies te verzinnen, zodat de robot vanaf zijn plaats doorheen een klas vol obstakels de missie tot een goed einde kan brengen.

c. *Piekezot*

De leerkracht maakt een uitgebreide set kaarten, bijvoorbeeld over ‘figuurlijk taalgebruik’. Een eerste kaart bevat de eerste helft van een uitdrukking, een tweede de tweede helft en een derde de betekenis. De klasgroep wordt verdeeld in groepen en elke groep staat achter een hoepel. In iedere hoepel liggen dooreengeschiede kaartjes met de helften van de uitdrukkingen. De leerlingen dienen de juiste combinaties te vinden. Hebben ze die gevonden, dan zoeken ze de betekenis. De verklaringen liggen over het hele lokaal verspreid. Vinden de leerlingen geen combinaties meer in de eigen hoepel, dan lopen ze naar de volgende hoepel, waar ze één kaart nemen en proberen om een nieuwe combinatie te vormen in de eigen hoepel.

d. *Varia*

Aan de hand van kleine interventies kunnen bestaande spellen eveneens beweegvriendelijk gemaakt worden. Denk hierbij aan ‘*Stories*’ (waarbij leerlingen kaart na kaart samen een verhaal creëren), ‘*Brainstorm*’ (waarbij kaarten creatief met elkaar gelinkt worden, om zo bijvoorbeeld rond samenstellingen te werken) of ‘Dilemma op dinsdag’ (waarbij leerlingen voor een grappig dilemma staan en elkaar bijvoorbeeld dienen te overtuigen van hun keuze).

7. Aandachtspunten en tips

Op basis van de ervaringen die het werkveld met hen deelde, geven Brunet, Muylle en Vanneste nog de volgende tips mee (Vital Schools z.d.; Vanneste 2023):

- Maak duidelijke afspraken. Wat kan (niet)?
- Geef een heldere instructie. Zorg ervoor dat leerlingen weten wat ze moeten doen, hoe ze het moeten uitvoeren en wat er nadien van hen verwacht wordt.
- Begin met eenvoudige voorbeelden van bewegend leren en bouw dit gaandeweg op, om zo tot complexere voorbeelden te komen.
- Zet eerst de basisregels uiteen en introduceer pas na verloop van tijd een variatie.
- Zet het materiaal op voorhand klaar om tijd te besparen of doe dit samen met de leerlingen. Laat hen helpen bij het opruimen.
- Lamineer zelfgemaakt materiaal, zodat het de volgende keer gewoon opnieuw gebruikt kan worden.
- Zorg dat leerlingen een verbeter sleutel kunnen raadplegen (door bijvoorbeeld op de achterkant van kaartjes de correctie te noteren) of houd een nabespreking.
- Zorg ervoor dat zoveel mogelijk leerlingen tegelijkertijd bewegen.
- Vergroot de 'kennis', 'bereidwilligheid' en 'motivatie' van de leerlingen door in te zetten op hun kennis over sedentair gedrag en bewegen. Dat kan onder meer door de leerlingen een laagdrempelige en ludieke beweegtest voor te schotelen (zie bijvoorbeeld: <https://mijn.gezondleven.be/bewegingstest>), door een projectdag te organiseren en door verder in te zetten op een overkoepelend beweegbeleid.

Referenties

- Despierre, M. (2020). 'Kunnen we met de hulp van een app het sedentair gedrag van leerlingen in een klascontext doorbreken en hen bewust maken van de beweegnorm?'. Hogeschool West-Vlaanderen. Online raadpleegbaar op: <https://scriptiebank.be/scriptie/2020/kunnen-we-met-de-hulp-van-een-app-het-sedentair-gedrag-van-leerlingen-een-klascontext>. [Bachelorproef].
- Minnema, L. (2018). *Woordenstroom*. Bussum: Coutinho.
- Vanneste, B. (2023). 'Bewegend leren tijdens de les Frans. Hoe kunnen we bewegend leren integreren tijdens de les Frans in de 1^e graad secundair onderwijs?'. Hogeschool West-Vlaanderen. [Bachelorproef].
- Vanneste, B. (2023). 'Bewegend leren tijdens de les Frans. Voorbeeldfiches + tips'. Online raadpleegbaar op: <https://www.canva.com/design/DAFgiCp0-tY/x3cQ-Mo88CA5yUsowpbT7MQ/edit>.
- Verhoeven, K. (2019). *Doe maar taal. 1001 dynamische lesideeën voor alle taalniveaus*. Leuven: Acco.
- Vital.Schools [@vital.teacher] (z.d.). 'Vital.teacher'. Online raadpleegbaar op: <https://www.tiktok.com/@vital.teacher>.
- Vital Schools (z.d.). 'Actief leren'. Online raadpleegbaar op: <https://www.vitalschools.be/nl/actief-leren/>.

- Vital Schools (z.d.). 'Bewegingstussendoortjes'. Online raadpleegbaar op: <https://www.vitalschools.be/nl/bewegingstussendoortjes/>.
- Vital Schools (z.d.). 'Educatie en leerlingenparticipatie'. Online raadpleegbaar op: <https://www.vitalschools.be/nl/educatie-en-leerlingenparticipatie/>.
- Vital Schools (z.d.). 'Lees meer over onze onderzoeken'. Online raadpleegbaar op: <https://www.vitalschools.be/nl/lees-over-onze-onderzoeken/>.
- Vlaams Instituut Gezond Leven (2019). 'Resultaten nieuwe gezondheidsenquête 2018'. Online raadpleegbaar op: <https://www.gezondleven.be/nieuws/resultaten-nieuwe-gezondheidsenqu%C3%A4te-2018>.
- Vlaams Instituut Gezond leven (z.d.). 'Bewegingstest: hoeveel zit en beweeg jij? Mijn gezond leven'. Online raadpleegbaar op: <https://mijn.gezondleven.be/bewegingstest>.
- Vlaams Instituut Gezond Leven (z.d.). 'Hoe lang zit de Vlaming dagelijks stil?'. Online raadpleegbaar op: <https://www.gezondleven.be/themas/beweging-sedentair-gedrag/cijfers-beweging/hoe-lang-zit-de-vlaming-dagelijks-stil>.
- Vlaams Instituut Gezond Leven (z.d.). 'Waarom is bewegen gezond en lang stilzitten niet?'. Online raadpleegbaar op: <https://www.gezondleven.be/themas/beweging-sedentair-gedrag/bewegingsdriehoek/waarom-is-bewegen-gezond.werken>.

Ronde 7

Pandora Versteden & Mariet Schiepers
Centrum voor Taal en Onderwijs
Contact: Mariet.schiepers@kuleuven.be
Pandora.versteden@kuleuven.be

Voluit voor taalcompetente leerlingen! Zeven didactische principes voor taalkrchtig onderwijs

1. Inleiding

Het is een open deur: hoe taalcompetenter leerlingen zijn, hoe groter de kans dat ze met succes hun schoolcarrière doorlopen. Het ontwikkelen van een voldoende hoge taalvaardigheid in het Nederlands vormt niet alleen een centraal onderdeel van de eindtermen; Nederlands is ook de instructietaal om de inhoud van alle vakken op school te leren en te onderwijzen. Geen enkele leraar in het secundair onderwijs, van

de taalleraar zelf tot de vakleraar, twijfelt dan ook aan het belang van taal. Want welk vak je ook geeft, als leraar ben je tijdens al je lessen een intensief taalgebruiker. Elk vak biedt bovendien ook kansen om bewust met taal aan de slag te gaan.

Tegelijk blijken leraren vaak nog onvoldoende op de hoogte van effectieve taalstimuleringspraktijken voor hun klaspraktijk, of de praktijken blijven te vaag, waardoor de kloof om er concreet mee aan de slag te gaan te groot blijft (Vanbuel e.a. 2020). Het is dan ook cruciaal dat we leraren al van in de lerarenopleiding handvatten meegeven over hoe ze taalkrchtig onderwijs kunnen realiseren.

Hoe je het taalleren van leerlingen zo goed mogelijk kan ondersteunen, is wereldwijd al veelvuldig onderzocht, maar het is voor leraren niet altijd eenvoudig om al dat wetenschappelijk onderzoek te doorgronden en te vertalen naar hun eigen praktijk. Op basis van terugkerende inzichten uit wetenschappelijk onderzoek naar taalverwerving hebben we vanuit het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven), samen met lerarenopleiders van bijna alle Vlaamse hogescholen, zeven didactische principes gedisilleerd voor hedendaags, uitdagend en taalkrchtig onderwijs. In het handboek *Voluit Taal. Didactiek Nederlands voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs* (Schiepers e.a. 2022) brachten we deze principes tot leven via concrete praktijkverhalen, waarin we tonen hoe je als leraar taalkrchtig onderwijs kunt realiseren en hoe je een doorlopende leerlijn realiseert van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs.

2. Taalkrchtig onderwijs in zeven didactische principes

De zeven didactische principes voor taalkrchtig onderwijs werden opgebouwd op basis van breed gedragen inzichten uit wetenschappelijk onderzoek over taalverwerving (Douglas Fir Group 2016; Ellis & Shintani 2013; Long 2005; Schleppegrel 2004; Tomasello 2003). Hieronder bespreken we de principes één voor één. We doen dat niet in een toevallige volgorde: het ene principe volgt logisch op het andere. Tegelijk vertonen de principes een grote samenhang. Ze dienen dan ook altijd in combinatie met elkaar gerealiseerd te worden om echt krchtig te zijn. Daarop komen we terug in het tweede deel van deze tekst.

2.1 *Stimuleer een positief-talige grondhouding*

Uit taalleeronderzoek weten we dat, naast cognitieve aspecten, ook motivatie en socio-emotionele factoren belangrijke randvoorwaarden vormen om een taal te leren (Black 2004; Deci & Ryan 2004; Dörnyei 2011; Dweck 2000; Vansteenkiste & Soenens 2015). Je moet voor je leerlingen een sociale omgeving creëren, waarin ze taal kunnen en durven oefenen. Die omgeving verkrijg je door aandacht te hebben voor randvoorwaarden die ervoor zorgen dat leerlingen ‘veiligheid’, ‘vertrouwen’ en ‘plezier’ ervaren terwijl ze taal leren; dat ze, met andere woorden, een positief-talige grondhouding kunnen ontwikkelen.

2.2 *Zorg voor een rijke context*

Een groot deel van ons onderwijs bestaat erin nieuwe taal betekenis te geven, om zo kennis op te doen over de concrete en abstracte wereld. Zeker in het secundair onderwijs neemt de complexiteit van lesinhouden snel toe en ook de schooltaal die leerlingen moeten leren, kan dus erg abstract worden. Bovendien verandert de leefwereld van jongeren snel: ze krijgen interesse in de actualiteit, ze worden nieuwsgierig naar andere delen van de wereld en ze ondergaan allerlei lichamelijke veranderingen. Om de emotionele betrokkenheid bij het (taal)leerproces te verhogen, moeten de nieuwsgierigheid en de brede interesse van tieners geprikkeld worden. Een aanknopingspunt daarvoor is om te vertrekken vanuit de interesses en leefwereld van de leerling, en van daaruit hun wereld te verruimen. De combinatie van die ondersteunende context en een rijk taalaanbod zorgen ervoor dat er nieuwe taal opgepikt kan worden.

2.3 *Maak je onderwijs functioneel*

Ons (taal)onderwijs wordt functioneler voor leerlingen als taal dient om allerlei andere doelen te bereiken, en dus een middel wordt om betekenisvolle taken op te lossen. Denk maar aan een recept lezen om een gerecht te kunnen maken, een spellingsregel toepassen om een lezersbrief te schrijven aan een krant, een website uitpluizen om een schooluitstap voor te bereiden, luisteren naar instructies van de leraar Lichamelijke Opvoeding om de oefening te kunnen uitvoeren, enz. In al die lesideeën is taal voor de leerlingen een functioneel middel dat hen helpt om hun doel te bereiken. Dat ‘al doende’ taalleren is volgens onderzoek erg krachtig én motiverend. Bij de uitwerking van de taken is het belangrijk om als leraar wél een talig doel voor ogen te houden. Je wilt immers dat de leerlingen ‘luisteren’, ‘lezen’, ‘spreken’ of ‘schrijven’, en ervan leren genieten.

2.4 *Maak je lessen (inter)actief*

Naast input in de vorm van rijk en voldoende aanbod, is volgens taalwetenschappers ook output cruciaal voor taalleren. Taalleerders moeten voldoende kansen krijgen om zélf taal te produceren én om in interactie te gaan. Vlotte taalgebruikers hebben vaak duizenden uren oefening gehad via betekenisvolle interactie, met moedertaalsprekers of met andere taalleerders. Als betekenisvolle interactie ontbreekt – waarbij taalleerders onderhandelen over de betekenis van de boodschap die ze denken gehoord of gelezen te hebben – gebeurt taalontwikkeling beduidend langzamer. Je lessen interactief maken waarbij leerlingen veel van elkaar leren, kwaliteitsvolle input en feedback van de leraar krijgen en de kans hebben om actief te leren, vormt dan ook een volgend principe van taalkrachtig onderwijs.

2.5 Ondersteun leerlingen

Wanneer taalleerders in interactie gaan met elkaar, gaan ze ook in onderhandeling over de betekenis van de boodschap: door te vragen om opheldering, door te herformuleren of te parafraseren, ontvangen taalleerders feedback op hun taaluitingen. Zeker wanneer het taalaanbod nieuwe elementen bevat, en zich in die zin net iets boven het huidige niveau van de taalleerder situeert, is dit proces van interactie én feedback zeer krachtig.

Als leerkracht moet je je leerlingen dan ook uitdagen om net boven hun niveau te presteren. Hierbij is ondersteuning echter cruciaal, wil je de leerlingen niet demotiveren of laten spartelen. Met krachtige ondersteuning wordt enerzijds de combinatie bedoeld van 'feedback' (beschrijving van de huidige stand van zaken), 'feed-up' (beschrijving van de gewenste leeruitkomst) en 'feed forward' (beschrijving van de stap die de leerling kan zetten) (Hattie & Timperley 2007). Anderzijds worden daaronder ook de differentiërende keuzes verstaan die leerlingen de kloof kunnen helpen overbruggen tussen wat ze wel kennen en kunnen, en wat nog niet.

2.6 Heb aandacht voor impliciet en expliciet leren

Taalleren is een complex samenspel van 'impliciet leren' en 'expliciete instructie'. Zoals hierboven aangegeven, gebeurt taalleren deels impliciet, 'al doende'. Tegelijk toont onderzoek aan dat ook het expliciteren van bepaalde (deel)aspecten van taalsysteem en taalgebruik noodzakelijk is: de definitie van een moeilijk woord, bijvoorbeeld, of de uitleg over een grammaticaregel of strategie. Als leerkracht sta je dus voor de uitdaging om beide manieren van leren – impliciet en expliciet – slim met elkaar te combineren. Vertrekkende vanuit een functionele, contextrijke opdracht – bijvoorbeeld: het doorgronden van een complexe tekst – zijn er heel wat kansen om in te zoomen op bepaalde woordenschat, op een spellingregel of op strategieën. Aangezien deze '*focus-on-form*' het beste werkt wanneer ze aansluit bij de taalleerbehoefte van de leerlingen, is het cruciaal om als leerkracht goed in te schatten wanneer en met wie je inzoomt op welk aspect. Dat kan op klasniveau gebeuren, maar ook op het niveau van een individuele leerling.

2.7 Bied kansen tot reflectie

Omdat je, aan de hand van reflectie, het leren kan ondersteunen, is dit ook een belangrijk principe voor taalkrachtig onderwijs (Van Gorp & Deygers 2013; Hattie 2012). Je denkt, door te reflecteren, immers na over wat je gaat leren, leert of geleerd hebt, waardoor je bewuster leert. Reflecteren kan dus voor, tijdens en na het leren gebeuren, en iedereen die betrokken is bij het leren kan het doen. Als leerkracht heb je de taak om deze reflectiemomenten te initiëren, ook door de leerlingen over elkaars aanpak of output te laten reflecteren. Dat vraagt uiteraard tijd en ruimte, maar een slim samenspel van alle voorgaande principes geeft je de mogelijkheid om je leerlingen gericht te

observeren én te ondersteunen tijdens taken en lessen, waardoor deze reflectiemomenten als vanzelf ingebed worden.

3. Krachtige leeromgeving voor leraren, vanaf de lerarenopleiding

Zoals gezegd, moeten deze principes zo veel als mogelijk in samenhang gerealiseerd worden, in de taal én daarbuiten, willen we dat onze leerlingen taalcompetenter worden. Een belangrijke hefboom om dat te realiseren, bestaat er dan ook in dat je komt tot een effectieve én gezamenlijke taalpraktijk die schoolbreed wordt toegepast. Dat houdt in dat je je, als team, samen gaat verdiepen in taalleerprocessen en in de manier waarop principes voor taalkrchtig onderwijs (nog kwaliteitsvoller) kunnen worden toegepast in alle vakken en over alle leerjaren. Hiertoe creëer je binnen je school een krachtige leeromgeving waarbinnen leraren en schoolteams kunnen samenwerken, in interactie kunnen gaan, ervaringen en ideeën kunnen uitwisselen. Om hierin ondersteund te worden, kunnen schoolteams bovendien partnerschappen aangaan en concrete materialen en tools aanreiken en raadplegen. Kortom: net zoals we een veilige leeromgeving voor onze leerlingen creëren, doen we dat ook voor onze leraren. We willen dat ze samen kunnen experimenteren, fouten maken, daaruit leren en ondersteuning op maat krijgen. En dat proces begint overigens al in de lerarenopleiding!

Referenties

- Black, L. (2004). "Differential Participation in Whole Class Discussions and the Construction of Marginalised Identities". In: *Journal of Educational Enquiry*, 5 (1), p. 34-54.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (red.). (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Longman.
- Douglas Fir Group (2016). "A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world". In: *Modern Language Journal*, 100 (supplement), p. 19-47.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. London: Psychology Press Ltd.
- Ellis, R. & N. Shintani (2013). 'Instructed Second Language Acquisition'. In: R. Ellis & N. Shintani (red.). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London: Routledge, p. 5-28.
- Gorp, K. Van & B. Deygers (2013). *Task-Based Language Assessment*. New Jersey: Wiley Companion to Language Assessment.

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The power of feedback". In: *Review of educational research*, 77 (1), p. 81-112.
- Long, M. (2005). *Second language acquisition and task-based language learning*. Sussex: Wiley-Blackwell.
- Schiepers e.a. (2020). *Volop Taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school*. Gent: Owl Press.
- Schleppegrel, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vanbuel, M., G. Vandommele & K. Van den Branden (2020). 'Helpt talenbeleid taalgrenzen verleggen? Syntheserapport'. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). 'Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^{ste} eeuw'. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Vansteenkiste, M. & B. Soenens (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.

4. Hoger onderwijs

Stroomleiders

*Wilma van der Westen (Wilma van der Westen Tekst Taal Taalbeleid)
Mit Leuridan (Universiteit Gent)*

Jordi Heeren & Mira Wyns
KU Leuven
Contact: jordi.heeren@kuleuven.be
mirawyns@gmail.com

Loont lezen nog steeds? Een studie over de rol van lezen bij adolescenten en de samenhang met hun taalvaardigheid en studiesucces

1. Inleiding

Recente studies tonen aan dat de leesvaardigheid van Vlaamse en Nederlandse jongeren systematisch achteruitgaat. De *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) in 2016 toonde dat Vlaamse leerlingen in het basisonderwijs op tien jaar tijd internationaal gezien zelfs de grootste daler waren (Tielemans e.a. 2019). Die dalende trend werd verdergezet in 2021 (Denies e.a. 2023). Ook de recente afname van het *Programme for International Student Assessment* (PISA) bij 15-jarige leerlingen in het secundair onderwijs toont een dalende trend in leesvaardigheid in Vlaanderen en Nederland (Dood e.a. 2020; De Meyer e.a. 2019). Zowel het leesplezier als de leesfrequentie van jongeren nemen daarbij af. Vlaamse jongeren staan hierbij zelfs het negatiefst tegenover lezen van alle deelnemende OESO-landen: 60% van de bevroegde jongeren leest enkel als het moet en 50% vindt lezen tijdverlies (De Meyer e.a. 2019). Dood e.a. (2020) spreken zelfs van een ‘ontlezing’ van de maatschappij. Lezen is nochtans een belangrijke activiteit voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren die doorwerkt tot in de volwassenheid (Mol & Bus 2011).

2. Achtergrond

Onderzoek toont aan dat ‘leesfrequentie’ positief samenhangt met ‘leesvaardigheid’ (Dood e.a. 2020; Mol & Bus 2011), net als met ‘taalvaardigheid’, ‘spelvaardigheid’ en ‘woordenschatkennis’ (Mol & Bus 2011). Mol & Bus (2011) stellen zelfs dat ‘vrijtijdslezen’ bijdraagt aan ‘algemene intellectuele vaardigheden’ en ‘academisch succes’. Ook Cunningham & Stanovich (2001) vinden dat de blootstelling aan taal, en met name aan geschreven tekst, samenhangt met cognitieve verschillen zoals ‘woordenschatkennis’, ‘algemene kennis’, ‘spelvaardigheid’ en ‘verbale vlotheid’. Wat de richting van de relatie tussen ‘leesfrequentie’ en ‘leesvaardigheid’ betreft, zijn er indicaties dat dit een wederkerig versterkende trend is (Mol & Bus 2011). Dat wordt ook wel ‘het

Mattheuseffect' genoemd, waarbij sterke lezers meer gaan lezen en betere lezers worden, terwijl de omgekeerde evolutie plaatsvindt bij minder sterke lezers. Belangrijk daarbij is dat meer lezen in de vrije tijd ook bij zwakkere lezers positieve effecten heeft (Cunningham & Stanovich 2001; Mol & Bus 2011).

In onze presentatie gaan we dieper in op (a) het leesgedrag van adolescenten, (b) de plaats die boeken en lezen innemen in hun leven en (c) de samenhang daarvan met andere variabelen, zoals 'taalvaardigheid' en 'studiesucces'. We doen dat aan de hand van twee deelstudies. In een eerste deel gaan we na hoe 'thuisgeletterdheid' (het aantal boeken thuis) en 'leesfrequentie' (aantal uren lezen voor het plezier en voor school) samenhangen met de 'academische taalvaardigheid' en het 'studiesucces' van eerstejaarsstudenten aan de universiteit. Het tweede deel gaat in op een studie die werd uitgevoerd bij laatstejaarsleerlingen aso en tso in het middelbaar. Die bekijkt de samenhang van 'leesklimaat' (aantal boeken thuis en de mate waarin ze auteurs van boeken herkennen), 'leesattitude en -plezier' en 'leesgedrag' (leesfrequentie, -volume, manieren van lezen en de types teksten die adolescenten lezen) enerzijds en hoe deze variabelen samenhangen met 'leesvaardigheid' en 'woordenschatkennis' anderzijds.

3. Bevindingen

Uit de eerste studie kunnen we afleiden dat 'het aantal boeken thuis' en 'de frequentie waarmee boeken gelezen worden voor het plezier' samenhangen met de academische taalvaardigheid van startende studenten aan de universiteit; een vaardigheid die op zijn beurt significant samenhangt met 'studiesucces'. Ook na controle voor demografische en schoolse achtergrondfactoren blijft het effect van zowel 'leesfrequentie' als 'thuisgeletterdheid' op 'academische taalvaardigheid' overeind. Dat is een relevante bevinding, want dat wil zeggen dat thuisgeletterdheid en leesfrequentie gerelateerd zijn aan, maar niet gereduceerd kunnen worden tot socio-economische of schoolse verschillen wat de relatie met academische taalvaardigheid betreft. Wanneer de relatie met 'studiesucces' gemeten wordt, lijkt enkel 'thuisgeletterdheid' een direct, zij het zeer klein effect te hebben dat overlapt met andere achtergrondfactoren.

De tweede studie, die de samenhang tussen verschillende leesvariabelen verder uitspitte, vond dat 'blootstelling aan boeken' positief was voor 'het leesplezier' en 'een positieve houding ten opzichte van boeken'. Onderzoekers geven inderdaad aan dat een rijke leesomgeving belangrijk is, aangezien het de hierboven genoemde wederkerig positieve leesspiraal in gang kan zetten (Boerma e.a. 2017; Mol & Bus 2011). Verder hangen die attitudevariabelen ook samen met 'leesfrequentie' en 'leesvolume': leerlingen die positief staan ten opzichte van lezen en graag lezen, lezen ook meer. Leerlingen die meer lezen, scoren hoger op een woordenschattest en leerlingen die meer fictie lezen, scoren hoger op zowel 'woordenschat' als op 'begrijpend lezen'. Hoewel we in deze studies weinig kunnen concluderen over de richting van de gevonden verbanden,

wijst voorgaand onderzoek op het belang van het Mattheuseffect, waarbij het verband tussen ‘lezen’ en ‘leesvaardigheid’ in twee richtingen werkt. Inzetten op een rijk lees-klimaat, op graag en – daarmee samenhangend – veel lezen blijft belangrijk opdat het lezen van boeken en taalvaardigheid elkaar kunnen versterken.

Referenties

- Boerma, I.E., S.E. Mol & J. Jolles, (2017). “The role of home literacy environment, mentalizing, expressive verbal ability, and print exposure in third and fourth graders’ reading comprehension”. In: *Scientific Studies of Reading*, 21 (3), p. 179-193.
- Cunningham, A.E. & K.E. Stanovich (2001). “What reading does for the mind”. In: *Journal of Direct Instruction*, 1 (2), p. 137-149.
- Denies, K., N. Bleukx, L. Pelgrims, J. Laga, K. Van Steertegem, J. Dockx, M. Vanbuel, H. Van Keer & K. Aesaert (2023). ‘Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen. Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief’. Leuven/Gent: KU Leuven/Universiteit Gent.
- Dood, C., J. Gubbels & P.C.J. Segers (2020). ‘PISA-2018. De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen’. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Meyer, I. De, R. Janssens & N. Warlop (2019). ‘Leesvaardigheid van 15-jarigen. Vlaams rapport PISA2018’. Gent: Universiteit Gent.
- Mol, S. & A. Bus (2011). “Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 12 (3), p. 3-15.
- Stanovich, K.E. & A.E. Cunningham (1992). “Studying the consequences of literacy within a literate society. The cognitive correlates of print exposure”. In: *Memory & Cognition*, 20 (1), p. 51-68.
- Tielemans, K., G. Vanlaar, J. Van Damme & B. De Fraine (2019). ‘Lessen door en voor het Vlaams begrijpend leesonderwijs. 2006-2016: tien jaar PIRLS in Vlaanderen’. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie, KU Leuven.

Ronde 2

Jochem Aben
Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: Jochem.aben@ru.nl

Wat zijn de effecten van dialogische *peerfeedback* op de mate waarin studenten over hogereordeaspecten van een tekst praten?

4

Studenten richten zich bij het geven en verwerken van *peerfeedback* op schrijfproducten veelal op ‘lagereordeaspecten’ van een tekst, zoals ‘spelling’ en ‘grammatica’, en minder op ‘hogereordeaspecten’, zoals ‘structuur’ en ‘argumentatie’. Dat is ongewenst, omdat juist die ‘hogereordeaspecten’ bijdragen aan de inhoudelijke betekenis van een tekst, en dus aan de kwaliteit ervan. De vraag dringt zich op hoe we studenten kunnen stimuleren om tijdens het geven en verwerken van *peerfeedback* meer aandacht te besteden aan ‘hogereordeaspecten’.

Recente theorieën wijzen op het mogelijke belang van ‘dialogische interactie’, waarbij schrijvers actief feedback genereren op hun product, in plaats van te wachten tot meelezers verbeter suggesties aandragen. Meelezers helpen schrijvers door bijvoorbeeld open vragen te stellen, door *dóór* te vragen en door kritisch te luisteren.

Het is echter nog onduidelijk of dialogische *peerfeedback* uitwisseling studenten ook daadwerkelijk aanzet om na te denken over de ‘hogereordeaspecten’ van hun tekst. Om dit te onderzoeken, hebben we een experiment uitgevoerd, waarin we één groep studenten aanstuurden op het uitwisselen van dialogische *peerfeedback* (instructie gericht op gesprekskwaliteit) en een andere groep op het uitwisselen van niet-dialogische *peerfeedback* (instructie gericht op tekstkwaliteit).

Tijdens de sessie op de HSN-conferentie luisteren we naar fragmenten van de *peerfeedback* gesprekken en proberen we vast te stellen in hoeverre de gesprekken dialogische kenmerken vertonen en gericht zijn op ‘hogereordeaspecten’. Daarnaast gaan we met de sessiedeelnemers in gesprek over (1) wat studenten van dialogische *peerfeedback* kunnen leren en (2) hoe dialogische *peerfeedback* in de onderwijspraktijk gebracht kan worden.

Jan Bleyen (a) & Mit Leuridan (b)

(a) Thomas More

(b) Universiteit Gent

Contact: jan.bleyen@thomasmore.be

Annemarie.leuridan@ugent.be

Generatieve AI als partner voor taalontwikkeland lesgeven in het hoger onderwijs

1. Inleiding

Hoewel het gebruik van en onderzoek naar AI (artificiële intelligentie) al meerdere decennia in ontwikkeling is¹, werd de mogelijke impact ervan op het onderwijs pas – en met een zekere hoogdringendheid – duidelijk nadat eind november 2022 het onderzoekslaboratorium ‘OpenAI’ de vrij te gebruiken online *tool* ‘ChatGPT’ vrijgaf op hun website. *ChatGPT* maakte de term ‘generatieve AI’ plotsklaps bekend bij het grote publiek, maar wat generatieve AI precies betekent voor evoluties in de brede maatschappij of voor de specifieke context van het onderwijs blijft vooralsnog koffiedik kijken. Wat wel duidelijk is, is dat de snelheid waarmee AI en generatieve AI evolueert en geworteld raakt in tig van toepassingen onstuitbaar is en dat er een collectieve bewustwording groeit dat generatieve AI een breuklijn aftekent in de maatschappelijke, culturele en wetenschappelijke context van vandaag en morgen.

2. Generatieve AI en de impact op ons onderwijs

Generatieve AI is de verzamelnaam voor (online) applicaties waarmee gebruikers, aan de hand van vragen of commando’s, zogenaamde *prompts*, nieuw digitaal materiaal (‘beelden’, ‘tekst’, ‘audio’, ‘video’) door een set computeralgoritmes kunnen laten genereren. De algoritmes gebruiken de input van de *prompts* om uit een gigantische hoeveelheid online data de gevraagde gegevens te destilleren, met elkaar te verbinden en aan te vullen. De gegenereerde output wordt voornamelijk berekend aan de hand van een waarschijnlijkheidsmodel. In het geval van tekstmateriaal, bijvoorbeeld, volgt in het merendeel van de data een specifiek woord op een vorig woord of set van woorden, waarna opnieuw een meest waarschijnlijk volgend woord kan volgen. Daardoor lijkt het alsof de applicatie als het ware schrijft of praat, maar in feite worden woorden achter elkaar gerekend tot een nieuw geheel.

Omdat de algoritmes van de applicatie datasets gebruiken die door mensen ingevoerd en online beschikbaar gemaakt zijn, ervaren we de gegenereerde taal als ‘authentiek’ en ‘oorspronkelijk’. Het potentieel van generatieve AI is daarom enorm voor een heleboel toepassingsgebieden waarin communicatie en interactie centraal staan. Denk maar aan live ondersteuning via een online chatbot, een klantendienst, enz.

Ook voor het onderwijs zijn er tal van toepassingmogelijkheden te bedenken waarin generatieve AI het leven en leren van lerenden zou kunnen versterken, versnellen of vergemakkelijken. Tegelijk zorgde de lancering van *ChatGPT* ook voor een flinke kramp in heel wat onderwijsmiddelen: in tal van opdrachten, taken, papers, theissen, enz. worden lerenden in zowel het secundair onderwijs als in het hoger onderwijs gevraagd om zelf een soortgelijke operatie uit te voeren, met name aan de hand van een *prompt* (de opdracht) geschikt bronmateriaal verzamelen (datasets) om daar, door inzichtelijk redeneren, een nieuw schrijfproduct van te maken (taal genereren). Aangezien het gebruik van generatieve AI vooralsnog niet te detecteren is – en dat wellicht nooit helemaal zal zijn – zorgt dat ervoor dat veel evaluatieopdrachten niet meer valide zijn, i.e. niet meer meten wat ze moeten meten.

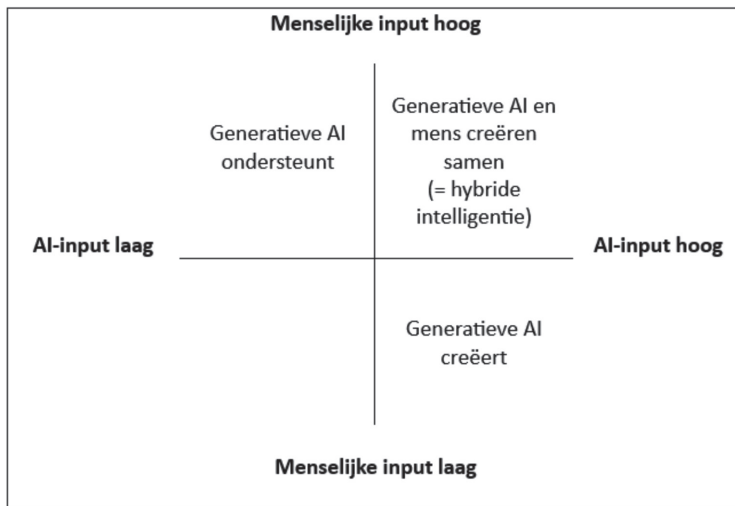
Hoewel de disruptieve aard van het gebruik van generatieve AI in het (hoger) onderwijs op die manier onmiskenbaar is, roepen alarmberichten en eisen voor verbodsafspraken ook echo's op aan voorgaande technologische evoluties die ooit het onderwijs en het leren van onze toekomstige professionals van morgen bedreigden. Zo werden (en worden) ook spellingscontrole*tools*, vertaalapplicaties en rekentoeinstellen wel eens verboden of beperkt in gebruik in onderwijscontexten. Het loont wellicht meer om te kijken naar welke toegevoegde waarde generatieve AI kan hebben voor het leren en werken van onze studenten en de werknemers van morgen. Gelukkig nemen steeds meer onderwijswetenschappers en didactici deze invalshoek in tal van pedagogisch-didactische impulsen voor lesgevers en opleidingen².

3. Generatieve AI-tools als aanjager van een taalontwikkende didactiek

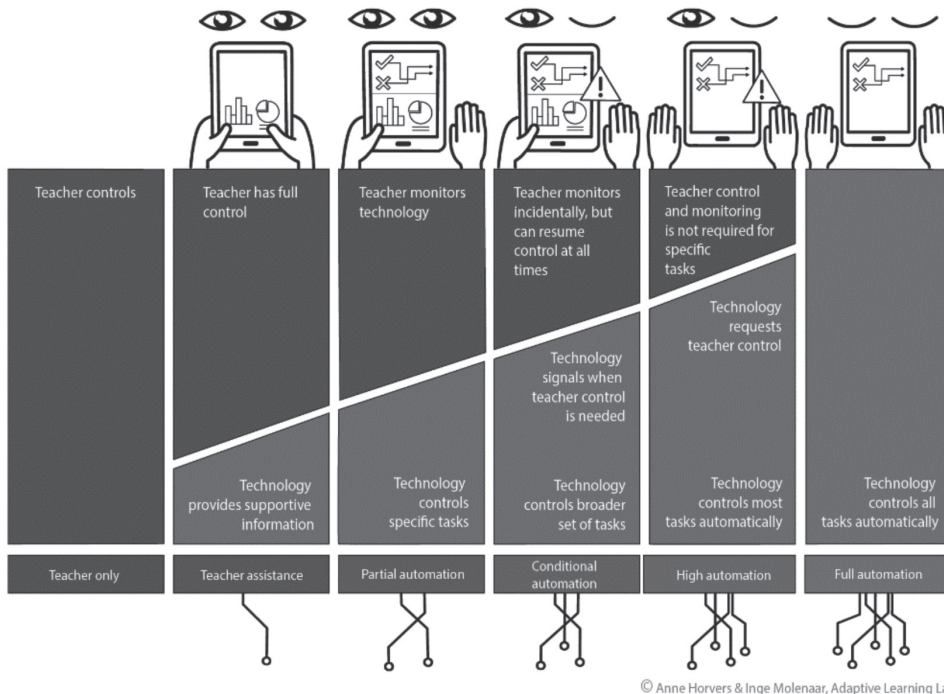
Zo kan generatieve AI een meerwaarde zijn voor taalondersteuning in het (hoger) onderwijs en, specifiek, voor een taalontwikkende didactiek, binnen de pijlers ‘context’, ‘interactie’ en ‘taalsteun’. We vertrekken daarvoor vanuit de definitie van taalontwikkend lesgeven van Wilma van der Westen en Edith Alladin: “*Taalontwikkend lesgeven is een manier van lesgeven (of begeleiden, coachen) waarin de docent nadrukkelijk een rol heeft in het aanjagen, stimuleren, uitdagen en begeleiden van het proces van taalontwikkeling van de studenten*” (Alladin & van der Westen 2009).

Van belang daarbij is dat studenten handvatten meekrijgen tijdens de academische loopbaan die ervoor zorgen dat ze, na uitstroom, in het werkveld en in de maatschappij, in staat zijn om de eigen taalvaardigheid verder te ontwikkelen (van der Westen & Alladin 2014) Het gaat dus niet enkel over het gebruik van generatieve AI door de lesgever, maar ook over hoe de student die na afstuderen kan gebruiken.

Afbeelding 1 is een manier om naar een mogelijke bijdrage van generatieve AI binnen (taalontwikkeland) lesgeven te kijken. Elke kwadrant toont hoe de interactie tussen mens – in dit geval: de student – en een generatieve AI-tool kan verlopen (Liu 2023). In Afbeelding 2 worden de spanningen binnen die interactie voorgesteld vanuit het perspectief van de lesgever (Molenaar 2022). Die afbeelding toont de vaagheid aan van de grenzen tussen de controle van de lesgever en die van de AI-tool. Zowel het kwadrant rechtsonder in Afbeelding 1 als de laatste kolom in Afbeelding 2, waar generatieve AI-tools volledig autonoom opereren, zijn binnen een onderwijspraktijk niet aan te raden, omdat leren daar niet wordt bevorderd. De kwadranten boven de x-as in Afbeelding 1 komen overeen met de tweede tot en met de vijfde kolom in Afbeelding 2. Die kolommen bieden verschillende mogelijkheden waarbinnen een lesgever, sinds de opkomst van generatieve AI, kan manoeuvreren.



Afbeelding 1 – Interactie tussen mens en generatieve AI-tool (Liu 2023).



Afbeelding 2 – Spanningen in de interactie tussen lesgever en generatieve *AI-tools* (Molenaar 2022).

Die mogelijkheden kunnen bijdragen aan de eerste pijler van taalontwikkelen lesgeven, namelijk inzetten op de context van de leerstof. Studenten voelen zich door die context meer aangesproken, en zien gemakkelijker het nut van de leerstof. Daardoor gaan ze meer nadenken en reageren, waardoor hun taalvaardigheid zich verder ontwikkelt (Bonne e.a. 2014). Die aanbeveling vinden we niet enkel terug binnen taalontwikkelen lesgeven, maar behoort tot de bouwstenen van een algemene effectieve didactiek. Het gaat dan niet enkel over de leerstof ophangen aan de actualiteit of een ander herkenbaar perspectief zoals ‘het toekomstige beroepsleven’, maar ook over het verankeren in reeds verworven kennis. Daarvoor activeert de lesgever de voorkennis. Hoe meer voorkennis, hoe gemakkelijker de student nieuwe leerstof zal begrijpen, opnemen en kunnen toepassen (Surma e.a. 2019).

Een generatief AI-systeem kan hier een ondersteunende én creërende rol opnemen (zie: Afbeelding 1), zowel voor lesgevers als voor studenten, gaande van *teacher assistance* tot *high automation* (zie: Afbeelding 2). Als de *tool* gebruikt wordt als een soort ‘buddy’, kan dat ervoor zorgen dat het verschil in voorkennis in heterogene groepen verkleint. Studenten kunnen extra vragen stellen, meerdere contexten krijgen, meerdere teksten lezen over dezelfde onderwerpen, enz. Dat laatste zorgt ook voor extra woordenschatverwerving (Marzano 2004).

Daarnaast kunnen lesgevers input vragen om voorkennis te activeren, bijvoorbeeld quizvragen opstellen, voorbeelden geven, een *advance organizer* van een specifiek hoofdstuk genereren, enz. Studenten kunnen zo'n *tool* op hun beurt gebruiken om de nieuwe leerstof in de eigen voorkennis te plaatsen. Waar ze enkel concepten kennen, maar niet de correcte academische begrippen, kan de *tool* hen begeleiden om het juiste woord te vinden. Daarvoor moeten studenten in staat zijn de juiste *prompts* in te voeren en te blijven doorvragen. Dat vraagt een gedegen taalvaardigheid. Door de interactie met de *tool* ontwikkelen de studenten verder hun taalvaardigheid. Die interactie vormt de tweede pijler van een taalontwikkende didactiek, los van of het nu tussen de lesgever en de student, de lesgever en de *tool* of de student en de *tool* gaat. Doorgaans wordt die pijler opgesplitst in 'taalaanbod', 'taalproductie' en 'taalfeedback'.

Qua taalaanbod van de lesgever kunnen de generatieve AI-tools ondersteuning bieden om moeilijkere woordenschat uit teksten te distilleren, synoniemen te vragen die je aan de studenten kan meegeven, enz. Ook de helderheid van instructies, het leermateriaal, enz. kan gecheckt en geoptimaliseerd worden. De 'bot' is als het ware een collega aan wie de lesgever feedback vraagt.

Om vervolgens de studenten tot taalproductie aan te zetten kan een lesgever de *tools* gebruiken als inspiratiebron voor activerende werkvormen. Zo kan je 'voorbeelden vragen om activerend aan de slag te gaan tijdens je les', 'verschillende denkactiviteiten laten verzinnen', enz., en daardoor extra oefenmogelijkheden creëren. Je kan daarnaast de studenten de *tool* zelf laten gebruiken door bijvoorbeeld gegenereerde teksten te laten vergelijken met eigen teksten, zowel mondeling als schriftelijk.

Studenten kunnen ook in interactie gaan met de tools voor extra taalfeedback. Met de juiste *prompt* kan een student feedback krijgen, aangezien niet elke lesgever voldoende tijd heeft om iedereen van feedback te voorzien. Lesgevers kunnen daarnaast de *tools* inzetten als inspiratiebron om feedbackinstrumenten te maken, bv. specifieke *rubrics* voor formatieve evaluatie.

Generatieve AI kan ook ingezet worden voor de derde pijler van taalontwikkend lesgeven, namelijk om taalondersteuning te bieden, zowel binnen als buiten het curriculum. Daarbij ligt de focus op 'taalleerstrategieën'. De lesgever is hier aan zet. Leer je studenten hoe ze de generatieve AI kunnen gebruiken om hun taalvaardigheid aan te scherpen, tijdens hun academische carrière maar ook in het latere werkveld. Zet in op die AI-geletterdheid, cfr. infra.

4. Aandachtspunten

De meerwaarde van generatieve AI-tools binnen een taalontwikkende didactiek blijft enkel overeind als rekening wordt gehouden met drie C's:

1. competenties;
2. curriculumopbouw;
3. communicatie.

Op gebied van competenties gaat het in de eerste plaats over de bestaande doelstellingen. Als je generatieve AI gebruikt om taalontwikkeling te stimuleren, moet je erover waken dat je de studenten geen vrijgeleide geeft om de *tools* in te zetten waar dat niet mag. Denk bijvoorbeeld aan specifieke evaluatieopdrachten waarmee ze ‘lagere orde vaardigheden’ als ‘spelling’ moeten aantonen, en waar de generatieve AI-*tool* die opdracht tot een goed einde kan brengen.

Bovendien blijft een gedegen vakkennis onontbeerlijk. Op dit moment zijn de generatieve AI-systemen nog niet 100% betrouwbaar, waardoor de kwaliteit van de gegenereerde informatie niet gegarandeerd is. Zowel lesgever als student moeten telkens reflecteren: is de informatie die ik krijg wel correct en nuttig? Zo niet, komt ook de taalontwikkeling in het gedrang.

Die kritische zin kunnen we thuisbrengen onder ‘generatieve AI-geletterdheid’, i.e. competenties die studenten nodig hebben om zulke tools goed te gebruiken. Andere voorbeelden van AI-competenties zijn ‘*prompt engineering*’ (*Stel ik de juiste vraag?*; *Hoe baken ik verder af?*; *Ben ik creatief in de vraagstelling?*; *Gebruik ik de juiste woordenschat?*) en ‘zelfregulerend leren’ (*Kan ik de tool efficiënt en verantwoord inzetten?*).

Opleidingen moeten bepalen waar en hoe ze die generatieve AI-competenties zullen aanleren. Daarvoor zullen ze tijd en middelen moeten vrijmaken in het curriculum. Het is ook de taak van de opleiding om de lesgevers te professionaliseren. Maak ze zelf ‘generatieve AI-geletterd’ en bied concrete handvatten aan om generatieve AI-leeractiviteiten binnen hun vakken aan te bieden.

Ten slotte speelt communicatie een cruciale rol. Ga als lesgever steeds het gesprek met de studenten aan. Wijs hen op de meerwaarde van de *tools* voor hun (taal)ontwikkeling, maar zeker ook op de valkuilen. Expliciteer waarom bepaald gebruik wel of niet mag. Stem daarover af met je opleiding en met de stakeholders in het werkveld.

Referenties

- Alladin, E. & W. van der Westen (2009). “Taalontwikkelen in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 164-168.
- Cardona, M.A., R.J. Rodríguez & K. Ishmael (2023). ‘Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning Insights and Recommendations’. Online raad-

pleegbaar op: <https://www2.ed.gov/documents/ai-report/ai-report.pdf>.

Liu, D. (2023). ‘Care and Connection: Assessment in the Age of AI and Analytics’. Online raadpleegbaar op: <https://beta.jisc.ac.uk/connect-more>.

Molenaar, I. (2022). “Towards hybrid human-AI learning technologies”. In: *European Journal of Education*. Online raadpleegbaar op: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12527>.

Monash University (2023). “Generative AI and assessment”. Online raadpleegbaar op: <https://www.monash.edu/learning-teaching/teachhq/Teaching-practices/artificial-intelligence/generative-ai-and-assessment>.

Westen, W. van der (2019). “Ten Years After. Hernieuwde conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Drieëndertigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 97-111.

Westen, W. van der & E. Alladin (2014). “Taalontwikkelen leren: de lerende student”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Achtentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 93-98.

Noten

- ¹ Men beschouwt Alan Turing wel eens als één van de grondleggers toen hij in zijn paper ‘Computing machinery and intelligence’ uit 1950 de vraag “*Can machines think?*” naar voren schoof om ze vervolgens bevestigend te beantwoorden.
- ² Eén van de sterkste voorbeelden is het recente boek, *Chatten met Napoleon* (Last & Sprakel 2023) dat de brede discussie van generatieve AI in het onderwijs weet concreet te maken in tal van boeiende werkvormen.

Ronde 4

Maarten van der Meulen (a) & Jolien Strous (b)

(a) NHL Stenden, Leeuwarden

(b) Technische Universiteit Eindhoven

Contact: maarten.van.der.meulen@nhlstenden.com

j.s.l.j.strous@tue.nl

4

Effectieve feedback geven op presentatievaardigheden

1. Inleiding

Een belangrijk aspect bij presentaties in alle vakgebieden is de vijfde taak van de redeenaar: de *actio* of uitvoering. *Actio* kan worden opgedeeld in twee aspecten: (1) lichaamstaal en (2) stemgebruik. Als wordt gesproken over lichaamstaal, dan wordt bedoeld op 'houding', 'handgebaren', 'gezichtsuitdrukking' en 'oogcontact'. Bij stemgebruik kan gedacht worden aan 'prosodie', 'intonatie', 'articulatie', 'tempo', 'volume', 'pauzes' en 'ritme'. Om studenten beter te laten worden in al deze verschillende onderdelen, is het belangrijk om feedback te geven. Feedback geven is een van de belangrijkste aspecten bij presentatieonderwijs, want effectieve feedback zorgt ervoor dat studenten beter leren presenteren. Volgens Hattie & Timperley (2007) staat feedback zelfs in de top tien van meest effectieve onderwijsinterventies.

Vier van de zeven ontwerpprincipes voor effectief presentatieonderwijs die Van Ginckel e.a. (2015) beschrijven op basis van een meta-analyse zijn direct te relateren aan feedback. De auteurs benoemen bijvoorbeeld 'het observeren van *peers*', 'de mogelijkheid om presentaties te oefenen', 'het geven van expliciete, contextgebonden en goed getimede feedback' en 'het meenemen van *peers* in de formatieve evaluatie van presentaties'. Daarbij zien we in de literatuur dat feedback steeds meer gezien wordt als een proces, waarin zowel docenten als studenten een actieve rol hebben (Winston & Carless 2020).

Een presentatie bevat veel deelaspecten die tegelijkertijd zichtbaar zijn. In deze tekst behandelen we de volgende vragen:

- Wat zijn belangrijke aspecten bij het geven van feedback op presentaties?
- Hoe kun je *rubrics* inzetten om specifieke feedback te (laten) geven op deelaspecten van een presentatie?
- Hoe help je *peerfeedback*gevers en sprekers om effectieve feedback te geven en te ontvangen?
- Hoe geef je goede feedback op de *actio*?

2. Feedback gebruiken om presentaties te verbeteren

Belangrijk bij feedback is (a) dat het aansluit bij de doelen van de ontvanger, (b) dat de ontvanger van de feedback de kans heeft er iets mee te doen, (c) dat de feedback voldoende specifiek is en (d) dat de ontvanger de feedback begrijpt.

Feedback moet aansluiten bij het doel van de ontvanger (Hattie & Timperley 2007). Voorafgaand aan de presentatie kunnen studenten doelen stellen, bijvoorbeeld: *“Ik wil een dynamische houding gebruiken die niet afleidt”*. Stel: tijdens de presentatie staat een student stevig met het gewicht op twee benen en leidt daarmee niet af. Omdat deze student tijdens de presentatie op dezelfde plek is blijven staan, is de houding nog niet dynamisch. Op basis van die feedback kan het doel aangepast worden en kan deze student een actieplan maken voor de volgende presentatie. Vaak zorgt het maken van een actieplan ervoor dat studenten meer doen met feedback (Winstone e.a. 2017).

Om te kunnen leren van een presentatie en de feedback, is het belangrijk om een tweede keer te presenteren (vgl. De Grez e.a. 2009a). Daarom is het bij presenteren van belang om meerdere formatieve oefenmomenten te hebben, zodat feedback verwerkt kan worden en de student daadwerkelijk vooruitgang kan boeken.

Feedback dient specifiek te zijn (vgl. Bower e.a. 2011). Een *rubric* kan daarbij een nuttig hulpmiddel zijn. Studenten zijn meestal goede observatoren, mits ze goed geïnstrueerd worden. Zo voorkom je opmerkingen als: *“Je stond niet helemaal rechtop, maar verder was het wel goed”*. Liever is de feedback op de houding specifiek, en voorzien van een concrete tip, zoals: *“Ik zag dat je niet helemaal rechtop stond, dat zorgde ervoor dat je op mij wat ongeïnteresseerd overkwam. Misschien kun je een volgende keer goed rechtop staan?”*.

Tot slot dient de feedback begrepen te worden voordat deze gebruikt kan worden (de Kleijn 2023). De ontvanger heeft dus een actieve rol in het stellen van vragen over de feedback: *“Kun je me een voorbeeld geven om te laten zien hoe ik stond?”*. En de ontvanger moet de feedback een volgende keer kunnen inzetten, bijvoorbeeld door de feedback te noteren en er actief mee aan de slag te gaan, eventueel onder begeleiding van een docent.

3. Rubrics als feedbackinstrument

Rubrics zijn een effectieve manier om studenten te ondersteunen, zowel in de voorbereiding als tijdens het geven van feedback. Voorwaarden voor een effectieve *rubric* zijn (a) dat de criteria voor zowel de maker als de gebruiker duidelijk zijn, (b) dat ieder criterium kwalitatieve uitwerkingen (‘descriptoren’) heeft voor verschillende niveaus en (c) dat die uitwerkingen voldoende van elkaar verschillen.

In de voorbereiding kunnen studenten de *rubric* gebruiken om te zien waar ze naartoe kunnen werken. Zo geven de descriptoren van de *rubric* inzicht in gedrag dat een student kan laten zien. Aan de hand daarvan kan een student bepalen: “*Waar sta ik nu en wat kan ik doen om een volgende stap te zetten in mijn ontwikkeling?*” (Hattie 2009). Bij het geven van *peerfeedback* op een presentatie kunnen studenten gebruikmaken van de kwaliteitsbeschrijvingen in de *rubric*. Ze benoemen dan met welke beschrijving hun observatie het meest overeenkomt en kunnen gemakkelijk aangeven wat de spreker kan doen om het volgende niveau te bereiken. Op die manier maakt de *rubric* het makkelijker voor de studenten om feedback te geven die enerzijds specifiek is en anderzijds gericht is op het bereiken van de volgende stap. Twee voorbeelden van *rubrics* voor deelaspecten staan in Tabel 1 en 2.

The student...	Assessment criteria				
	Advanced 4	Proficient 3	Basic 2	Minimal 1	Deficient 0
... demonstrates non-verbal behaviour that supports the verbal message.	Posture, gestures, facial expression and eye contact well developed; natural, and display high levels of poise and confidence.	Postures, gestures and facial expressions are suitable for speech; speaker appears confident.	Some reliance on notes, but has adequate eye contact; generally avoids distracting mannerisms	Speaker heavily relies on notes; non-verbal expression stiff and unnatural.	Usually looks down and avoids eye contact; nervous gestures and non-verbal behaviors distract from or contradict the message.

Tabel 1 – Voorbeeld van een *rubric* voor non-verbale communicatie (Schreiber e.a. 2012: 230).

	++ 10	+ 8	+/- 6	- 4	- 2
Non-verbal communication.	The presenter has been able to maintain eye contact with the audience continuously.	The presenter has been able to maintain eye contact with the audience for most of the time.	The presenter has been able to maintain eye contact on a regular basis and only sometimes he/she had to look at the notes.	The presenter has been able to keep eye contact with the audience occasionally, but he/she often had to look at the notes.	The presenter mainly had to look at his/her notes.

Tabel 2 – Voorbeeld van een *rubric* voor oogcontact (Van Ginkel e.a. 2017: 486).

Het tegelijkertijd beoordelen van alle aspecten van een presentatie is uitdagend, zeker voor studenten die weinig ervaring hebben als beoordelaar. Door studenten op een deelaspect of op enkele deelaspecten van de presentatie te laten focussen, leren ze stap voor stap naar verschillende onderdelen van een presentatie kijken, en kunnen ze hun aandacht gebruiken om op dat specifieke onderdeel goed geformuleerde, specifieke en toekomstgerichte *peerfeedback* te geven.

Peerfeedback is bovendien niet alleen effectief voor de ontvanger van feedback. Doordat de feedbackgever zich actief verdiept in deelaspecten van de presentatie, wordt de feedbackgever zich ook bewust van de succescriteria voor dat deelaspect. Daardoor draagt *peerfeedback* met behulp van een *rubric* ook bij aan de ontwikkeling van de feedbackgever.

4. De volgende stap in het leerproces faciliteren

Ook bij het verbeteren van presentatievaardigheden kunnen studenten niet op alles tegelijkertijd letten (De Grez e.a. 2009b). ‘Structuur’, ‘woordkeus’, ‘oogcontact’, ‘handgebaren’, ‘houding’, ‘interactie’, ‘overgangen’ en ‘gebruik van ondersteunende materialen’ (zoals slides), zijn allemaal onderdeel van een presentatie. Als studenten al deze onderdelen tegelijkertijd aan willen passen, resulteert dat waarschijnlijk in het maken van geen enkele aanpassing, omdat ze op te veel onderdelen tegelijkertijd moeten letten. Bij het geven van feedback is het daarom belangrijk om te bedenken door welke feedback studenten een volgende stap in hun leerproces kunnen zetten. Tijdens de workshop oefenen we hiermee aan de hand van de *deelrubrics*.

Peers zijn de ideale sparringpartner voor studentpresentatoren, omdat ze een vergelijkbaar vaardigheidsniveau hebben. Aansluitend op de theorie van Vygotski (1987) dat ontwikkeling het best plaatsvindt in de zone van naaste ontwikkeling en in een sociale context, geldt ook dat feedback het best geformuleerd wordt op een manier die de presentator begrijpt. Docenten hebben door hun achtergrond een kennisvoorsprong op *peers*, waardoor feedback soms te complex of niet direct te integreren is. Medestudenten werken op hetzelfde kennisniveau, waardoor ze eenvoudiger feedback kunnen geven in de zone van naaste ontwikkeling.

5. Hoe werkt dat in de praktijk?

Voor onze collegereeksen ‘Presenteren’ maken we gebruik van ‘*rubrics*’, ‘het stellen van doelen’, ‘*peerfeedback*’ en ‘docentfeedback’.

1. Summatieve docentfeedback wordt gegeven aan de hand van een beoordelingsmodel (*rubric*) dat bestaat uit *deelrubrics* over bijvoorbeeld ‘*actio*’, ‘structuur’ en ‘visualisatie’.

Deze deelrubrics kunnen worden gebruikt voor *peerfeedback* en docentfeedback in de (formatieve) oefenfase. De leerdoelen van het vak worden tijdens de eindpresentatie getoetst met behulp van dezelfde *rubric (constructive alignment)*.

2. Studenten formuleren eigen leerdoelen bij de start van de collegereeks. Voor iedere oefenpresentatie vragen ze hun *peers* of de docent om op deelaspecten te letten die betrekking hebben op hun eigen leerdoelen. Na iedere presentatie bekijken ze hun doelen opnieuw. Behaalde doelen worden weggestreept en de overige doelen worden aangescherpt. Eventueel worden nieuwe doelen toegevoegd.
3. Na alle oefenpresentaties krijgen studenten feedback van hun *peers*. Die *peers* gebruiken de deelrubrics om specifieke feedback te geven. De docent vult aan, waar nodig.

Referenties

- Bower, M., M. Cavanagh, R. Moloney & M. Dao (2011). “Developing communication competence using an online video reflection system: pre-service teachers’ experiences”. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (4), p. 311-326.
- Ginkel, S. van, J. Gulikers, H. Biemans & M. Mulder (2015). “Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: a synthesis of research in higher education”. In: *Educational Research Review*, 14, p. 62-80.
- Ginkel, S. van, R. Laurentzen, M. Mulder, A. Momonen, J. Kytä & M.J. Kortelainen (2017). “Assessing oral presentation performance: designing a rubric and testing its validity with an expert group”. In: *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9 (3), p. 474-486.
- Grež, L. De, M. Valcke & I. Roozen (2009a). “The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education”. In: *Computers & Education*, 53 (1), p. 112-120.
- Grež, L. De, M. Valcke & I. Roozen (2009b). “The impact of goal orientation, self-reflection and personal characteristics on the acquisition of oral presentation skills”. In: *European Journal of Psychology of Education*, 24 (3), p. 293-306.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Abingdon, UK: Routledge.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). “The power of feedback”. In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.
- Kleijn, R.A.M. de (2023). “Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes”. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48 (2), p. 1-15.

- Schreiber, L.M., G.D. Paul & L.R. Shibley (2012). “The development and test of the public speaking competence rubric”. In: *Communication Education*, 61(3), p. 205-233.
- Winstone, N.E. & D. Carless (2020). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: a Learning-Focused Approach*. Abingdon, UK: Routledge.
- Winstone, N.E., R.A. Nash, M. Parker & J. Rowntree (2017). “Supporting learners’ agentic engagement with feedback: a systematic review and a taxonomy of recipience processes”. In: *Educational Psychologist*, 52 (1), p. 17-37.

Ronde 5

Jolien Mathysen, Vincent Vandeghinste & Elke Peters
KU Leuven
Contact: jolien.mathysen@kuleuven.be

SABeD: Wat kan een corpus gesproken academisch Belgisch-Nederlands betekenen in het hoger (taal)onderwijs?

1. Inleiding



SABeD (*Spoken Academic Belgian Dutch*) vormt een interdisciplinair onderzoeksproject waarbij een corpus gesproken academisch Belgisch-Nederlands samengesteld wordt. Concreet heeft het SABeD-project als doel (1) een corpus gesproken academisch Belgisch-Nederlands samen te stellen, (2) hierbij de effectiviteit van spraaktechnologie te onderzoeken voor automatische transcriptie van gesproken teksten, om nadien (3) een woordfrequentielijst en, op termijn, (4) een woordenschattoets gesproken academisch Nederlands te ontwikkelen.

Tijdens deze presentatie gaan we dieper in op de noden waaruit het project ontstaan is, de theorie achter de corpusontwikkeling en hoe een dergelijk corpus ingezet kan worden voor (het ontwikkelen van *tools* voor) taalondersteuning in het hoger onderwijs.

2. Waarom is een corpus gesproken academisch Belgisch-Nederlands nodig/relevant?

Het SABeD-project is ontstaan vanuit twee concrete noden in het Vlaamse hoger onderwijs. Allereerst heeft onderzoek aangetoond dat studenten, en dan specifiek internationale studenten, gesproken academische woordenschat als een struikelblok ervaren bij (het begrijpen van) hoorcolleges (Deygers 2017; Deygers e.a. 2017). Dat is problematisch, aangezien studenten hoger onderwijs veelvuldig met dit taalregister in contact komen, onder andere in hoorcolleges, en zij dus nieuwe lesinhouden moeten leren in een taalregister waarmee ze weinig vertrouwd zijn. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat ‘taalvaardigheid’ en ‘woordenschatkennis’ significante voorspellers zijn van de slaagkansen in het hoger onderwijs (Heeren e.a. 2021a; 2021b; Milton & Treffers-Daller 2013).

Woordenschatkennis is daarnaast ook van belang voor de slaagkansen op Nederlandse taaltesten, zoals de Interuniversitaire Taaltest Nederlands voor Anderstaligen (ITNA) of het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT) (Heeren e.a. 2021a; Trenkic & Warmington 2019). Zulke testen zijn verplicht voor internationale studenten die toegang willen tot het Nederlandstalige hoger onderwijs. Bovendien weten we uit onderzoek (Deygers e.a. 2018) dat studenten aangeven dat de luistertaken op zulke testen als gemakkelijker gepercipieerd worden dan de echte hoorcolleges. Concreet halen zij aan dat ‘het spreektempo’, ‘de uitspraak of de accentkleur’, alsook ‘de variatie in intonatie’ van bepaalde docenten de begrijpbaarheid van echte hoorcolleges kan bemoeilijken (Deygers e.a. 2018).

Een corpus gesproken academisch Belgisch-Nederlands biedt een antwoord op beide vraagstukken. Het corpus stelt ons allereerst in staat om de academische woordenschat in hoorcolleges in kaart te brengen. Ten tweede laat het corpus toe om de taal uit de luistertaken van de bestaande taaltesten te vergelijken met die uit echte hoorcolleges. Verder maakt het corpus het ook mogelijk om corpusgebaseerd leer materiaal te ontwikkelen om de studenten hun academische woordenschatkennis te helpen bijspijkeren.

3. Hoe maak je een corpus gesproken academisch Belgisch-Nederlands?

Door het individueel contacteren van docenten hebben we in totaal 1.028 hoorcolleges uit Vlaamse universitaire eerstejaars bacheloropleidingen verzameld. Uit deze 1.028 opnames maakten we een selectie van 200 hoorcolleges, evenredig verspreid over vier academische domeinen (‘Biomedische wetenschappen’, ‘Exacte wetenschappen’, ‘Sociale wetenschappen’ en ‘Geesteswetenschappen’). Er werd voorrang gegeven aan hoorcolleges van minstens 30 minuten die live en *on campus* gedoceerd werden. Dit alles om het corpus zo representatief en gebalanceerd mogelijk te houden.

Voor de effectieve transcriptie van het corpus wordt er in de eerste plaats beroep gedaan op automatische spraakherkenning (ASR). De spraak in de hoorcolleges wordt dus in eerste instantie naar tekst omgezet door een reeds bestaand AI-taalmodel dat is afgestemd op Belgisch-Nederlands (Van Dyck e.a. 2021). Het model is getraind op basis van data uit het Corpus Gesproken Nederlands (CGN, Oostdijk e.a. 2002). Omwille van praktische redenen en om verschillen in lengte tussen de verschillende hoorcolleges te compenseren, wordt er per hoorcollege 30 minuten aan ASR-tekst manueel nagekeken en gecorrigeerd. Dit proces gebeurt met behulp van de ELAN-software (Wittenburg e.a. 2006). De deels manueel gecorrigeerde teksten kunnen dan weer gebruikt worden voor het verder trainen en optimaliseren van de ASR, zodat de ‘spraak-naar-teksttranscripties’ van steeds betere kwaliteit worden.

Het manuele correctieproces gebeurt aan de hand van een CGN-gebaseerd protocol en omvat drie grote stappen of fases.

1. Tijdens de segmentatiefase splitst men de audio-opnames op in korte, behapbare stukjes, genaamd ‘*chunks*’. Dat doen we om ervoor te zorgen dat manuele correcties niet op woordniveau moeten gebeuren. Zo kunnen fouten in de ASR-transcripties die over de woordgrenzen heen gaan vlot verbeterd worden.
2. Tijdens de eerste transcriptiefase wordt alles op het orthografische niveau aangepakt. Dat houdt in dat de spelling gestandaardiseerd wordt, er interpunctie wordt toegevoegd, en woorden afkomstig uit een vreemde taal en tussenwerpsels worden gesignaleerd door middel van codes. Ook spraak van studenten en persoonsgegevens (‘eigennamen van docenten’, ‘studenten’, ‘vakken’) die te horen zijn op de opnames worden geanonimiseerd.
3. Tijdens de tweede transcriptiefase controleren we alles op akoestisch niveau. Dat houdt in dat we ‘reducties’, ‘dialectwoorden’, ‘versprekingen’, ‘afgebroken woorden of zinnen’, ‘onverstaanbare spraak en sprekersgeluiden’ (zoals kuchjes of niezen) correct overnemen en aanduiden met bepaalde codes.

Na de manuele correcties passen we nog een aantal automatische processen toe. Aan de hand van FROG (Van den Bosch e.a. 2007) worden de aanwezige ‘tokens’ (*tokenization*), ‘lemma’s’ (*lemmatization*) en ‘eigennamen’ (*named entity labeling*) geïdentificeerd, alsook ‘de morfemen of woorddelen’ (*morphological segmentation*) van de woorden van het corpus. Verder wordt het corpus ook voorzien van ‘*part-of-speech* tags’ en worden de (types) relaties tussen verschillende woorden blootgelegd (*dependency parsing*). Intussen wordt ook een interface gemaakt, zodat onderzoekers het corpus zullen kunnen raadplegen via de website van het Instituut voor de Nederlandse taal (INT) en *CLARIN Virtual Language Observatory*.

4. Wat zijn de toepassingen van het corpus in het hoger onderwijs en wat brengt de toekomst?

Onze huidige prioriteit is om, op basis van het corpus, een woordenschatlijst gesproken academisch Belgisch-Nederlands te ontwikkelen. De voornaamste parameters voor deze lijst zijn ‘frequentie’ (wat zijn de meest voorkomende woorden in het corpus?), ‘bereik’ (*range*) (welke woorden komen voor in meerdere verschillende subdomeinen/-onderdelen van het corpus?) en ‘spreiding’ (*dispersion*) (welke woorden komen voor in meerdere verschillende subdomeinen/-onderdelen van het corpus én komen ongeveer even vaak voor in al deze subdomeinen/-onderdelen?) (Dang e.a. 2017; Szudarski 2017). Ook zal onze basislijst vergeleken worden met een woordenlijst van Tiberius & Schoonheim (2013), die de meest frequente woorden in het (Belgisch-)Nederlands in het algemeen bevat. Zo kunnen de woorden die niet enkel frequent zijn in academisch, maar ook in algemeen taalgebruik eruit gefilterd worden. Daarnaast zullen we, aan de hand van een nieuwe termextractie*tool* van het INT, ook een onderscheid maken tussen ‘eigennamen’, ‘domeinoverschrijdende academische woordenschat’ en ‘domein- of vakspecifieke woordenschat’. Naar voorbeeld van de *English Academic Spoken Word List* (Dang e.a. 2017) zal de lijst ook in sublijsten van 50 woorden opgedeeld worden naargelang woordfrequentie.

Met behulp van de woordenschatlijst kan ook een woordenschattest gemaakt worden. Deze zou nagaan of studenten de uitgesproken woordvorm en betekenis van een academisch woord kunnen herkennen. De test zou online beschikbaar zijn en een meerkeuzeformat hebben. Hij zou ook onderverdeeld zijn in secties die overeenkomen met de sublijsten van de woordenschatlijst. De eerste beschikbare versie zou voorgelegd worden aan een kleine groep van ongeveer 30 Nederlandstalige studenten voordat die onderworpen zou worden aan een grootschaliger validatieproces. Het is onze hoop dat deze hulpmiddelen breed ingezet zouden worden, niet enkel om uit te zoeken met welke academische woordenschat studenten het meest worstelen, maar ook als leidraad voor zowel studenten als docenten om zich bewust te zijn van hun academische woordenschatkennis en die, zo nodig, bij te spijkeren.

Referenties

- Dang, T.N.Y., A. Coxhead & S. Webb (2017). “The Academic Spoken Word List”. In: *Language Learning*, 67 (4), p. 959-997.
- Deygers B. (2017). “Validating university entrance policy assumptions. Some inconvenient facts”. In: *Learning and Assessment: Making the Connections – Proceedings of the ALTE 6th International Conference*, p. 46-50.

- Deygers B., K. Van den Branden & E. Peters (2017). "Checking assumed proficiency: comparing L1 and L2 performance on a university entrance test". In: *Assessing Writing*, 32 (4), p. 43-56.
- Deygers, B., K. Van den Branden & K. Van Gorp (2018). "University entrance language tests: A matter of justice". In: *Language Testing*, 35 (4), p. 449-476.
- Dyck, B. Van, B. BabaAli & D. Van Compernelle (2021). "A Hybrid ASR System for Southern Dutch". In: *Computational Linguistics in the Netherlands Journal*, 11, p. 27-34.
- Heeren, J., D. Speelman & L. De Wachter (2021a). "A practical academic reading and vocabulary screening test as a predictor of achievement in first-year university students: implications for test purpose and use". In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24 (10), p. 1458-1473.
- Heeren, J., D. Speelman & L. De Wachter (2021b). "Bepaalt taal wie het haalt? De samenhang tussen een academische taalvaardigheidscreening en het behalen van een bachelordiploma aan de universiteit". In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 39 (1), p. 39-54.
- Milton, J. & J. Treffers-Daller (2013). "Vocabulary Size Revisited: The Link between Vocabulary Size and Academic Achievement". In: *Applied Linguistic Review*, 4 (1), p. 151-172.
- Oostdijk, N., W. Goedertier, F. Van Eynde, L. Boves, J.-P. Martens, M. Moortgat & H. Baayen (2002). "Experiences from the Spoken Dutch Corpus Project". In: *Proceedings of the Third International Conference on Language Resources and Evaluation*, p. 340-347.
- Szudarski, P. (2017). *Corpus linguistics for vocabulary. A guide for research*. Oxon: Routledge.
- Tiberius, C. & T. Schoonheim (2013). *A frequency dictionary of Dutch: Core vocabulary for learners*. Oxon: Routledge.
- Trenkic, D. & M. Warmington (2019). "Language and literacy skills of home and international university students: How different are they, and does it matter?". In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 22 (2), p. 349-365.
- Wittenburg, P., H. Brugman, A. Russel, A. Klassmann & H. Sloetjes (2006). "ELAN: a Professional Framework for Multimodality Research". In: *Proceedings of the Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation*, p. 1556-1559.

Rivi Godfried
Hogeschool Rotterdam
Contact: r.a.godfried@hr.nl

100 Dagen Thuiskomen in Taal¹

1. Inleiding

Vanuit de *Comenius Teaching Fellowship* hebben wij een leerlijn ontworpen, gericht op het stimuleren van taalontwikkeling en thuisgevoel in de eerste 100 dagen van de hbo-student. Tijdens het ontwerpen van de leerlijn ‘100 Dagen Thuiskomen in Taal’ hebben wij een aantal onderliggende principes gebruikt. In dit stuk lichten we toe wat deze principes inhouden en welke uitgangspunten de leidraad vormen. We hopen hiermee andere onderwijsprofessionals te inspireren om ook hun (talige) onderwijs te innoveren en een inclusieve leerlijn te ontwerpen.

2. Uitgangspunt taalvaardigheid

Taalvaardigheid is belangrijk in het hbo. Studenten hebben taal nodig om hun studiestof te begrijpen en laten dit begrip vaak zien in schriftelijke of mondelinge taal. Aan de start van hun studie hebben studenten een bepaald (maar heel divers) niveau van algemene taalvaardigheid. Hbo-taalvaardigheid is een nieuwe stap in deze taalontwikkeling.

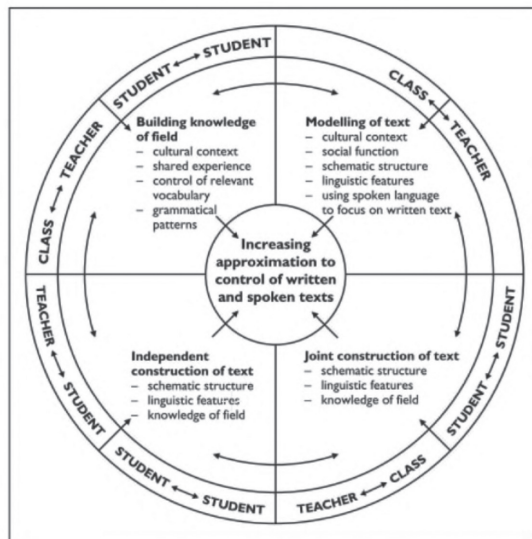
De studie, en later het werk, vragen bijvoorbeeld abstracter taalgebruik en complexere zinnen. Elk vakgebied kent daarnaast zijn eigen talige eisen: van vakjargon tot specifieke tekstsoorten. Het programma ‘100 Dagen Thuiskomen in Taal’ is erop gericht om eerstejaarsstudenten te helpen om deze stap te zetten en is gebaseerd op drie uitgangspunten.

Ten eerste gaat het programma uit van ‘taalontwikkelen lesgeven’. De taalontwikkeling van studenten is niet uitsluitend de verantwoordelijkheid van de student zelf en ook niet van een (taal)docent. Elke docent kan bijdragen aan deze ontwikkeling, door in de lessen aandacht te hebben voor het eigen taalgebruik, door de productie van taal te stimuleren en door duidelijke eisen te stellen aan talige producten (Alladin & van der Westen 2009).

Ten tweede is ‘100 Dagen Thuiskomen in Taal’ ingericht volgens de principes van ‘genre didactiek’. Communicatie is een sociaal fenomeen en kent als zodanig veel onge-

schreven afspraken tussen taalgebruikers. Teksten zijn gebonden aan deze conventies, afhankelijk van het doel van de tekst. We weten allemaal hoe een recept er meestal uitziet: een ingrediëntenlijst en een stappenplan van hoe je het gerecht bereidt. Een recept is een duidelijk te onderscheiden genre. Op die manier kent ook elk vakgebied zijn eigen genres.

In brede zin kun je ook stellen dat het hoger onderwijs zijn eigen genres kent. Studieteksten zijn gebonden aan geschreven en ongeschreven regels over ‘opbouw’, ‘stijl’ en ‘woordgebruik’. De genredidactiek biedt een kader voor hoe je studenten deze regels bij kunt brengen. Voor ‘100 Dagen Thuiskomen in Taal’ is gebruikgemaakt van de *Teaching and Learning Cycle* van Pauline Gibbons:



Afbeelding 1 – *The Teaching Learning Cycle* (Gibbons 1992, in: Kuiper 2019).

Eerst analyseert de docent, samen met studenten, de conventies van het genre. Vervolgens werken studenten samen aan een tekst en ten slotte werken zij individueel een schrijfproduct uit. Samenwerking neemt zowel in de genredidactiek als bij ‘*sense of belonging*’ een belangrijke plek in. Daarom wordt er bij ‘100 Dagen Thuiskomen in Taal’ veel groepswerk verricht.

Ten derde sluit ‘100 Dagen Thuiskomen in Taal’ aan bij de verschillende fasen van het schrijfproces. Schrijven is een complexe vaardigheid: je moet je verplaatsen in de lezer, je moet je eigen gedachten ordenen, de juiste woorden kiezen en je kennis van spelling en grammatica inzetten. Al in de jaren 1980 concludeerden Flower & Hayes (1981) dat het schrijfproces in te delen is in verschillende stappen. Hoewel veel schrijvers tijdens het schrijven deze stappen vaak kriskras door elkaar zetten, helpt het volgens

om de verschillende fasen van het proces te scheiden. In het onderwijs kun je studenten hierbij helpen door de verschillende stappen één voor één te behandelen. In '100 Dagen Thuiskomen in Taal' starten studenten om die reden met ideeën genereren, daarna structureren zij deze in een bouwplan, vervolgens schrijven ze hun tekst uit en ten slotte verbeteren ze de tekst.

3. Uitgangspunt 'thuisgevoel'

Door de gehele leerlijn zijn verschillende elementen verwerkt die in relatie staan tot 'thuisgevoel', ofwel '*sense of belonging*'. *Sense of belonging* behelst de mate waarin iemand zich thuis voelt binnen een groep en zich aan anderen kan binden. Een hogeschool en een opleiding vormen een nieuwe context voor een student. Zich daarin thuis voelen is niet vanzelfsprekend. Onder de studenten die uitvallen geeft een kwart aan dat zij zich niet thuis voelen (Gomes 2019). Daarbij is de connectie tussen 'taalvaardigheid' en 'thuisgevoel' ook relevant. Wanneer studenten zich niet zeker voelen over hun schriftelijke vaardigheden is het voor hen moeilijker om hun plekje te vinden en in te nemen. Met '100 Dagen Thuiskomen in Taal' hebben we dit probleem 'omgedacht'.

We hebben, behalve naar de hierboven beschreven talige vaardigheden, ook gekeken naar wat studenten nodig hebben om zich thuis te voelen. Uit onderzoek (Gomes 2020) blijkt dat vijf factoren invloed hebben op thuisgevoel bij studenten:

1. jezelf kunnen zijn;
2. contact met medestudenten;
3. contact met docenten;
4. toegang tot hulpbronnen;
5. je veilig voelen.

Deze factoren hebben we zo goed mogelijk in de leerlijn verwerkt: 'bewustwording van je eigen identiteit', 'de groep leren kennen', 'aandacht voor meertaligheid', 'veel samenwerking en reflectie in het gehele schrijfproces om tot een tekst te komen'. De toegang tot hulpbronnen hebben we verankerd door veel links naar onlinehulpbronnen te verwerken. Daarnaast hopen en verwachten we dat, doordat het onderlinge contact tussen studenten en met docenten hierdoor vergroot wordt, studenten dit ook als hulpbron gaan zien. Dit contact vergroot namelijk ook het thuisgevoel.

Om een gevoel van veiligheid te creëren, hebben we in de leerlijn veel samenwerkingsopdrachten verwerkt in diverse vormen, waarbij specifiek aandacht is voor ieders kwaliteiten en voor de positieve inbreng van ieder groepslid in het gezamenlijke eindresultaat. Daarnaast is bij alle opdrachten zo veel mogelijk gebruikgemaakt van inclusief taalgebruik en is stereotyperend woordgebruik vermeden. In onze werkvorm over

peerreview en in de bijbehorende video besteden we hier ook extra aandacht aan, door studenten bewust te maken van de gewenste aanspreekvormen tussen studenten onderling. Dit zien we echter ook als een taak van de docent die de werkvormen begeleidt.

In de leerlijn is aandacht voor meertaligheid: in sommige werkvormen expliciet en in andere impliciet. Ten opzichte van meertaligheid bestaan verschillende attitudes (Brussel Vol Taal 2020):

- *verbieden*: er wordt uitsluitend Nederlands gesproken;
- *tolereren*: in de klas wordt Nederlands gesproken, in informele situaties wordt de thuistaal gebruikt;
- *waarderen*: thuisstalen worden zichtbaar gemaakt;
- *inzetten*: thuishalen worden ingezet om het Nederlands te leren.

Bij de laatste twee attitudes worden de perspectieven en identiteit van de student gewaardeerd en gezien. We vermoeden dat deze kunnen bijdragen aan het versterken van het thuisgevoel. Met het oog hierop hebben we deze attitudes als uitgangspunt genomen voor de verschillende werkvormen in onze leerlijn.

Een belangrijke leidraad voor ons, als projectgroep, was de vraag hoe we ervoor zorgen dat elke student zich gezien, gehoord en gewaardeerd voelt door de werkvormen die wij ontwikkelen. Verschillende werkvormen gebruiken we al jaren bij de keuzevakken ‘Interculturele Communicatie’ en ‘Schrijfvaardigheid’. Studenten geven aan dat deze werkvormen hen dieper inzicht geven in hun eigen identiteit en in de identiteit van anderen die tot een andere sociaal-culturele groep behoren. Het gaat om het gevoel dat jouw identiteit er niet alleen mag zijn, maar dat er ook erkenning is voor de meerwaarde van onderlinge verschillen voor ons onderwijs (Danowitz & Tuit 2011).

4. Vraag aan de lezer

Op welke manier kunt u deze uitgangspunten gebruiken om uw onderwijs te vernieuwen?

Referenties

Alladin, E. & W. van der Westen (2009). “Taalontwikkelen in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 164-168.

Brussel Vol Taal (2020). ‘Talige diversiteit op school – Hoe staan de leerkrachten in onze school tegenover de talige diversiteit?’. [Infographic].

- Danowitz, M.A. & F. Tuitt (2011). “Enacting Inclusivity Through Engaged Pedagogy: A Higher Education Perspective”. In: *Equity & Excellence in Education*, 44 (1), p. 40-56.
- Flower, L. & J.R. Hayes (1981). “A Cognitive Process Theory of Writing”. In: *College Composition and Communication*, 32 (4), p. 365-387.
- Gomes, C. (2019). ‘100 dagen HR. Een verbindende start is het halve werk’. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam. [Interne publicatie].
- Gomes, C. (2020). ‘I Belong here – Student Sense of belonging en de relatie met studiesucces’. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam. [Interne publicatie].
- Kuiper, C.A.J. (2019). “Schrijfvaardigheid bevorderen door middel van vakspecifieke genredidactiek”. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 36 (4), p. 54-69.

Noot

- ¹ Tekst door Rivi Godfried, Evelyne van der Neut, Marina Admiraal, Ria Chin-Kon-Sung & Claudia Gomes.

Ronde 7

Annemarie Borst
De Haagse Hogeschool
Contact: a.borst@hhs.nl

Taalbewust onderwijs bij hbo-verpleegkunde

1. Inleiding

Bij de Haagse Hogeschool (HHs) hebben we een zeer diverse studentenpopulatie, met grote verschillen in (Nederlandse) taalvaardigheid. Om vertraging of uitval door tekortschietende taalvaardigheid te voorkomen, zet de Haagse Hogeschool in op taalbewust onderwijs (TBO). Onze opleiding is een voorloper in dit verandertraject. Met behulp van een Comenius *teaching fellowship* heb ik voor het studiejaar 2020-2021 de lessen ‘Medische Biologie’ (20 weken, semester 1, MC-toets) en ‘Klinisch Redeneren’ (10 weken, semester 2, verslag) voor tweedejaarsstudenten van de voltijdopleiding herschreven en uitgevoerd volgens de principes van taalontwikkelen lesgeven (TOL) (Borst 2023). Het effect van de aanpassingen in het onderwijs is op drie manieren onderzocht:

1. via *self-efficacy* enquêtes bij de start, halverwege en aan het einde van het jaar;
2. via focusgroepgesprekken;
3. via een vergelijking van de kwaliteit van verslagen met een eerder cohort door vier taaldocenten, m.b.v. *Comproved*.

2. Resultaten onderzoek Comenius *teaching fellowship*

De algemene stellingen in de enquêtes over het belang van taalvaardigheid voor opleiding en beroep, en de consequenties van een goede taalvaardigheid (hogere cijfers; betere verpleegkundige) scoorden hoog bij alle afnamemomenten. Uit de stellingen waarin werd gevraagd naar inzicht in de eigen sterke en zwakke punten wat betreft taalvaardigheid bleek dat meer aandacht voor individuele feedback nodig is. Echter, bij de mbo'ers nam de gemiddelde score voor de stelling 'Ik weet hoe ik mijn zwakke punten wat betreft taalvaardigheid kan verbeteren' toe voor alle taalaspecten ('lezen', 'luisteren', 'spreken', 'gesprekken voeren' en 'schrijven'), met name aan het eind van semester 1. Ook hun intentie om daadwerkelijk aan de slag te gaan met hun taalvaardigheid steeg: na een half jaar gaven ze aan dat ze probeerden hun taalvaardigheid te verbeteren en dat ze tevreden waren over hun aanpak.

Mbo'ers benoemden tijdens de focusgroepgesprekken meer verschillende drempels dan havisten en vwo'ers (respectievelijk 22, 17 en 11). De zelfgerapporteerde verbeteringen na afloop van de twee vakken sloten goed aan bij de benoemde drempels. De voornaamste drempels bij 'Medische Biologie' waren 'lezen' (moeilijk boek), 'luisteren' (veel filmpjes en klassikale uitleg) en 'woordenschat' (veel nieuwe termen). Verbeteringen die werden benoemd waren 'woordenschat/vakjargon', 'luisteren' en 'spreken' (toepassen van vakjargon). Voor leesvaardigheid is bij dit vak nog meer aandacht nodig. De meest genoemde drempel bij 'Klinisch Redeneren' was schrijfvaardigheid ('eigen woorden', 'structuur', 'boeien', 'bondigheid', 'hoofd-/bijzaken'). Andere drempels tijdens dit semester waren 'meertaligheid' en 'hulp vragen'. Genoemde verbeteringen waren 'schrijven', 'gesprekken voeren' en 'lezen' (wetenschappelijke literatuur).

Uit de gesprekken met vwo'ers kun je opmaken dat zij op een ander denkniveau bezig zijn met taalvaardigheid dan mbo'ers en havisten. Vwo'ers weten wat er van hen wordt verwacht bij een grote schrijfpdracht: zij overzien het schrijfproces en zijn al bezig met hogere-orde-taalaspecten, zoals 'structuur'. Gesprekken met mbo'ers en havisten over gewenste ondersteuning bij schrijfvaardigheid, daarentegen, gingen allemaal over lagere-orde-taalaspecten zoals 'redigeren' en 'spellingscontrole'.

Hoewel *Comproved* een hele mooie manier is om de kwaliteit van verslagen te vergelijken leidde dit in ons onderzoek niet tot duidelijke inzichten wat betreft verschillen tussen de onderzoeksgroep en een eerder cohort. De verschillen in groepssamenstelling wat betreft vooropleiding van de studenten en het feit dat door de coronapandemie

het taalbewuste onderwijs nog niet volledig tot zijn recht kwam (bv. online lessen i.p.v. fysiek) waren hier mogelijk debet aan.

3. Vervolg: stand van zaken bij De HHs

Ondanks beperkte mogelijkheden tot kwantitatief onderzoek i.v.m. de coronapandemie zijn we positief over de verkregen inzichten en heb ik vervolgens tijdens de opleiding Senior Didactische Bekwaamheid (SDB) onderzocht wat nodig is voor verdere implementatie van taalbewust onderwijs binnen de opleiding, op basis van de vraag ‘Hoe zorgen we ervoor dat docenten zich bekwaam voelen om taalbewust onderwijs te verzorgen?’.

Taalbewust onderwijs is meer dan alleen taalontwikkelen lesgeven. Op alle niveaus van de onderwijsinstelling zijn stappen nodig om TBO succesvol te implementeren. Een curriculumcommissie kan taalvaardigheidsontwikkeling alleen borgen als dit een duidelijk onderdeel is van de onderwijsvisie en de doelstellingen van de instelling. Het management moet dit actief uitdragen en structureel faciliteren en lectoren kunnen onderzoek naar de effectiviteit aansturen. Vakdocenten hebben mogelijk weerstand die overwonnen zal moeten worden (van Lenteren & van der Westen 2010). Nauwe samenwerking met taaldocenten is essentieel, zoals ook blijkt uit ander onderzoek (Kuiper e.a. 2019; van Dijk e.a. 2022). Taaldocenten zijn nodig ter ondersteuning van vakdocenten, maar ook voor studenten die meer gespecialiseerde taalsteun nodig hebben. Tijdens de SDB-opleiding heb ik voor alle niveaus van de HHs (studenten, docenten, opleiding, management, ondersteunende diensten, lectoraten, externe contacten) de stand van zaken wat betreft TBO in kaart gebracht.

Naast de eerder genoemde drempels weten studenten vaak niet waar ze hulp kunnen krijgen en wat nu precies het hbo-niveau is dat van hen wordt verwacht. Frustratie hierover zorgt er soms voor dat ze wegblijven of afhaken. Zij verwachten door TBO beter te presteren, en meer gemotiveerd en actiever te worden.

Docenten geven aan onvoldoende kennis, inzicht en vaardigheden te hebben wat betreft TBO. Ze missen het vertrouwen dat ze dit kunnen of snel kunnen leren. Veel docenten overschatten de taalvaardigheid van studenten. Aan de andere kant is er angst dat de taalachterstand te groot is om in te halen in beschikbare tijd, zijn er vragen over inclusiviteit en is men bang dat TBO betekent dat je het niveau moet laten zakken. De curriculumcommissie van de opleiding is welwillend maar heeft ook te weinig kennis en ervaring met TBO.

TBO is op de HHs vastgesteld als taalbeleid door het CvB, maar wordt nog weinig uitgedragen. Er is extracurriculaire ondersteuning voor zowel studenten als docenten beschikbaar, en er wordt gewerkt aan e-learning over TBO voor docenten. Ook is er

een *learning community* over TBO waar docenten van vijf verschillende faculteiten bij betrokken zijn, maar deze groep is (nog) niet heel actief. Docenten van het Taalteam en de *learning community* zijn betrokken bij landelijke netwerken over taalvaardigheid en werken steeds meer samen met andere hogescholen.

4. Adviezen

Op basis van bovenstaande inventarisatie zijn doelen en acties beschreven, en overkoepelende aanbevelingen geformuleerd. De belangrijkste aanbevelingen zijn:

1. *Zet eerst in op docentprofessionalisering.*

Ho-docenten hebben vaak onrealistische verwachtingen van de taalvaardigheid van studenten. In (verplichte) didactische trainingen voor ho-docenten zou, naast TOL, ook aandacht moeten zijn voor de eindkwalificaties van het vo. Belangrijke eerste stappen voor vakdocenten zijn 'bewustwording van het belang van taalvaardigheid voor het eigen vak', 'actief luisteren naar studenten' en 'aanmoediging tot taalproductie' (Swart e.a. 2019). Hier kan al snel veel winst mee worden behaald. Het uitwerken van een taalvaardigheidsleerlijn, inclusief toetsing, kan dan later door een groter deel van het docententeam worden opgepakt. Ook zijn er meerdere aspecten van taalvaardigheid die niet expliciet moeten worden getoetst, maar die wel veel impact hebben op studentsucces, zoals 'academische woordenschat', 'leesvaardigheid' en 'luistervaardigheid'. Hier kan elke vakdocent meteen mee aan de slag.

2. *Bestendig de rol van een TBO-adviseur in elke opleiding.*

Het gaat hierbij om een vakdocent die nauw contact heeft met de taaldocent(en) en relevante netwerken, ontwikkelingen bijhoudt en de curriculumcommissie en docenten adviseert bij de implementatie van TBO. Een belangrijke valkuil voor veranderprocessen is dat de verandering te veel gekoppeld is aan één (of enkele) individu(en), en dat het proces stagneert als deze persoon wegvalt. Het is daarom van belang om de taken en verantwoordelijkheden te beschrijven, en deze rol formeel toe te wijzen aan een docent (bijvoorbeeld een lid van de curriculumcommissie). Dit is bij voorkeur een vakdocent en geen taaldocent, omdat juist een ervaren taalbewuste vakdocent goed kan helpen bij de vragen en problemen die andere vakdocenten hebben. Uiteraard is het waardevol als er een taaldocent beschikbaar is voor extra ondersteuning. Dat kan binnen de opleiding zelf, of via een instellingsbrede ondersteunende dienst.

Referenties

Borst, A. (2023). "Taalbewust onderwijs: meer dan taalontwikkelen lesgeven". [voor publicatie aangeboden aan en onder review bij *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*].

- Dijk, G. van, M. Hajer, W. Kuiper & H. Eijkelhof (2022). “Design Principles for Language Sensitive Technology Lessons in Teacher Education”. In: *International Journal of Technology and Design Education*, 32 (2), p. 971-986.
- Kuiper, C., G. van Dijk & S. van Norden (2019). “Werken aan ontwikkeling van schrijfvaardigheid in het hbo-vakonderwijs: theorie, praktijk en richtlijnen”. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37 (2/3), p. 27-43.
- Lenteren, L. van & W. van der Westen (2010). “TOL als vliegwiel voor taalbeleid. Verslag van een training Taalontwikkeland Lesgeven”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 269-277.
- Swart, F., D. Knèzic, J. Onstenk & R. de Graaff (2019). “Evaluating and Improving Teacher Educators’ Language-Oriented Performance in Content-Based Teaching”. In: *International Journal of Educational Methodology*, 5 (1), p. 71-86.

Ronde 8

Marleen Claessens
Oud-hbo-docent Tekst
Contact: Mmb.claessens@planet.nl

Het hbo-schrijfonderwijs moet op de schop... Van ‘schrijflessen’ naar lessen in ‘multigeletterdheid’

1. Inleiding

Heb jij nog een leuke schrijfoefening voor me? Het is een vraag die wij, schrijfdocenten in het hbo, elkaar nogal eens stellen. We vinden het moeilijk om activerende werkvormen te bedenken. En dat is vreemd, zo niet verontrustend. Want terwijl onze kennis van onderwijskunde en algemene didactiek is veiliggesteld middels de verplichte ‘Basis-kwalificatie Didactische Bekwaamheid’, kunnen we voor inspirerende schrijflessen niet terugvallen op een specifieke vakdidactiek voor hbo-schrijfonderwijs. Hbo-schrijfdocenten, kortom, lijden aan handelingsverlegenheid.

Maar we kunnen ons aan die verlamming ontworstelen: door ons schrijfonderwijs op de schop te nemen en onszelf opnieuw uit te vinden. Het begrip ‘*multiliteracies*’ helpt ons daarbij.

De handelingsverlegenheid van hbo-schrijfdocenten wordt begrijpelijk als we het materiaal bekijken dat vaak gebruikt wordt in schrijflessen. De in het hbo veelgebruikte

handboeken van educatieve uitgeverijen leggen de nadruk op het schrijfproduct. Studenten krijgen belangrijk geachte tekstgenres via opdrachten en beroepsgerichte casussen voorgelegd en moeten teksten schrijven middels vaste tekststructuren en bouwplannen. Beroepsgerichte schrijfconventies worden gepresenteerd middels algemene schrijfadviezen als *Verplaats je in je lezer* en *Vermijd clichés*. “Maar hoe dan precies?”, horen we onze studenten en onszelf verzuchten. Deze schrijfaanpak is gebaseerd op kennisoverdracht en dat is lastig als het om vaardigheidsonderwijs gaat (Claessens 2019; Claessens e.a. 2014).

Zo lang we een samenvatting van de handboeken op slides zetten – ja, echt – in plaats van het zoekende schrijfproces van studenten te begeleiden, is de steeds vaker gehoorde reactie van studenten niet raar: *Waarom zou ik naar de les komen? Een PowerPoint kan ik thuis ook bekijken*.

Die nadruk op kennisoverdracht in het hbo-schrijfonderwijs is trouwens opmerkelijk. Want in hbo-beleidsdocumenten wordt niet geredeneerd in termen van kennisoverdracht, maar gaat het juist over competentiegericht leren. Zo beschrijft de Vereniging Hogescholen (z.d.) de leeropvatting van hbo's als ‘*learning by doing*’. Dat gebeurt ook in de zogenoemde hbo-standaard. Deze standaard is vastgesteld door hbo-opleidingen zelf en wordt gebruikt door accreditatiecommissies om de kwaliteit van hbo-opleidingen te beoordelen. De standaard vermeldt expliciet dat de onderwijsvisie studentgericht is (NVAO 2018). En ook in de lespraktijk werken hogescholen steeds vaker vanuit het paraplubegrip ‘zelfregulerend leren’, waarbij studenten leren om hun eigen leerproces te sturen.

2. Vicieuze cirkel

Die klassieke leeropvatting in ons schrijfonderwijs is vreemd, omdat onderwijsfilosofen zoals Dewey, Freire en Biesta al zo lang wijzen op het fundamenteel problematische van onderwijs via kennisoverdracht. Het reduceert lerenden tot passieve wezens. Docenten en studenten staan hierdoor automatisch voor een didactisch vraagstuk (*Hoe krijg ik dit overgedragen?*). Met de lesstof als norm wordt de ontwikkeling van een individu ondergeschikt en de inbreng van studenten een factor die beheerst en ingeperkt moet worden. Aarzelingen en tegenzin worden gezien als hinderlijk in plaats van veelzeggend. Motivatiepogingen zijn hierop meestal het onbeholpen antwoord, waardoor het overdrachtssysteem leidt tot een vicieuze cirkel van gesteggel tussen docent en student. Handelingsverlegenheid is een feit.

In het schrijfonderwijs zouden we deze vicieuze cirkel kunnen doorbreken, door niet de tekstgenres uit de beroepspraktijk, maar de schrijfontwikkeling van de student als uitgangspunt te nemen bij de invulling van onze lessen. Zo kunnen we een meer evenwichtige bijdrage leveren aan de twee ‘wezenskenmerken’ van het hbo: het heeft ‘een sterke oriëntatie op de beroepspraktijk’ en speelt een belangrijke rol in ‘de verticale

mobilititeit en emancipatie' van de studenten, vaak de eersten van hun familie die hoger onderwijs volgen (HBO-raad 2009). De emancipatiefunctie richt zich op kansengelijkheid en sociale cohesie tussen studenten uit verschillende sociaal-maatschappelijke bevolkingslagen en op een inspirerende leeromgeving en succesvolle loopbaan (Vereniging Hogescholen 2023). Met de focus op tekstgenres is die oriëntatie op de beroepspraktijk verzekerd. Dat geldt niet voor de aandacht voor de emancipatiefunctie, terwijl schrijfonderwijs hierbij zo'n mooie rol kan spelen.

Kritische onderwijsvernieuwers beschouwen het onderwijs als een mogelijkheid tot bewustwording en verruiming van de eigen situatie (Freire 1972) en als een plek die individuen helpt te 'subjectiveren' en hun identiteit en autonomie te ontwikkelen (Biesta 2014). Door uit te gaan van de vragen van studenten kan onderwijs hen helpen om belemmeringen als gevolg van hun maatschappelijke positie op te heffen en om individuele twijfels te veranderen in mogelijkheden. Met de docent als coach of advocaat van de duivel gaan ze een dialoog c.q. gevecht aan met de leerstof: *Waarom wordt dit belangrijk gevonden? Wat kan ik ermee? Ze onderzoeken en ontwikkelen hun identiteit in het licht van de latere beroepspraktijk, om die niet alleen wijs maar ook weerbaar te betreden. De situaties en aspiraties van studenten zijn zo meer in evenwicht met de eisen vanuit de beroepspraktijk.*

3. Natuurlijk Schrijven

In de lange loop der lesjaren ontwikkelde ik een hbo-schrijfbenadering die de oriëntatie op de beroepspraktijk in evenwicht probeert te brengen met de emancipatiegedachte. Het doel is dat studenten een kritische, context-sensitieve schrijfcompetentie ontwikkelen (o.a. Claessens, 2008; 2011; 2014; 2018; www.natuurlijkschrijven.nl). Eerste generatie hbo-studenten – zeker die met een niet-Nederlandse achtergrond – ontberen vaak wat de socioloog Bourdieu 'cultureel kapitaal' noemt: "het belangrijke bezit in onderwijs zoals 'verbale vaardigheid', 'kennis van cultuur' en 'schoolstelsel en schooldiploma's'" (Bourdieu in: Swartz 1997). Als ze dat niet hebben en omdat de beroepspraktijk nog onbekend voor hen is, manifesteren ze zich in zakelijke teksten niet makkelijk als zelfbewuste schrijvers en blijkt het moeilijk om (machts)verhoudingen tot een lezer in te schatten.

Natuurlijk Schrijven begint bij de schrijfvaardigheden die studenten al hebben. Het beschouwt de flair en trefzekerheid waarmee ze zich uiten op sociale media als bewijs daarvan. Vervolgens experimenteren ze in de les onbevangen met 'tekstinhouden', 'tekststructuren' en 'tone of voice' uit verschillende beroepscontexten, en samen bespreken we de effecten ervan. Ze onderzoeken welke tekstgenres en schrijfconventies gepast gevonden worden, kennen de risico's als ze daarvan afwijken en weten of ze die willen nemen.

4. Een 'context-sensitieve contentcompetentie'

Een digitale revolutie later blijkt *Natuurlijk Schrijven* toe aan een herijking. Toonaangevende academici uit de taalwetenschap en semiotiek wezen me op de gevolgen van maatschappelijke veranderingen voor het onderwijs in geletterdheid (Gee 2015; The New London Group 1996). Zij munten op het begrip 'multiliteracies'. Geletterdheid behelst hierin niet meer alleen lezen en schrijven, maar is multimodaal geworden: 'websites', 'filmpjes', 'infographics', enz. combineren tekst met beeld en geluid. Elk van deze modaliteiten heeft haar eigen mogelijkheden (*affordance*) om betekenis te geven (Kress 2003). Geletterdheid is bovendien door globalisering en migratie multilinguaal geworden; meerdere talen en taalvariëteiten bevattend.

Schrijfonderwijs moet dus verbreed worden naar 'contentonderwijs'. De kritische, context-sensitieve schrijfcompetentie wordt zo een dito contentcompetentie. Studenten onderzoeken de mogelijkheden die de verschillende modaliteiten bieden. Ze onderzoeken welke modaliteiten gepast gevonden worden, kennen de risico's als ze daarvan afwijken en weten of ze die willen nemen.

Een invulling van dit contentonderwijs zou dus onze handelingsverlegenheid als schrijfdocenten kunnen opheffen. Maar hoe pakken we dat aan? Laten we het volgende doen:

- We analyseren en duiden onze eigen onderwijspraktijk, samen met de vakgroep of met collega's in den lande. Het *framework of discourses of writing and learning to write* van Ivanič (2004) biedt daarbij inzicht en zicht op verandering;
- We verbreden deze samenwerking naar docenten binnen het vakgebied 'beeld', 'geluid', 'AI', enz., en vullen het paraplubegrip 'contentonderwijs' verder in.;
- We halen de alleenheerschappij over didactiek weg bij de onderwijskundigen en formuleren een vakdidactiek voor contentonderwijs, geïnspireerd door theorieën over leren van onderwijsfilosofen en door die van 'multiliteracies'.

Met 'moed' als motor ontwikkelen we ons al experimenterend van schrijfdocent tot docent contentcreatie. Eentje die principieel uitgaat van de achtergronden van de studenten.

Referenties

- Biesta, G. (2014). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Claessens, M. (2008). *De springprocessie. Levendige lessen in zakelijk schrijven*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Claessens, M. (2011). "Een alternatief voor de rode pen? Teksten reviseren in de klas". In: *Levende Talen Magazine*, 98 (2), p. 4-9.

- Claessens, M. (2018). “Terug naar de natuur. Een poging tot onderwijs in zakelijk schrijven vanuit een authentieke drang in plaats van schoolse dwang”. In: A. Motart & S. Vanhooren (red.). *Tweëndertigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 88-91.
- Claessens, M. (2019). “Pleidooi voor een emancipatoir, competentiegericht hbo-schrijfonderwijs: theorie in praktijk gebracht”. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37 (2-3), p. 44-58.
- Claessens, M., M. Boogaard, P.-A. Coppen & P.H. van de Ven (2014). “Personal interests as incentive for professional writing; Towards a writing pedagogy for Dutch universities of applied sciences”. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 14, p. 1-27.
- Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn: In den Toren.
- Gee, J.P. (2015). ‘The new literacy studies’. In: J. Rowsell & K. Pahl (red.). *The Routledge handbook of literacy studies*. London: Routledge, z.p.
- HBO-Raad (2009). ‘Kwaliteit als opdracht’. Den Haag: HBO-Raad. Online raadpleegbaar op: https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/394/original/Kwaliteit_als_opdracht.pdf?1443430484.
- Ivanič, R. (2004). “Discourses of writing and learning to write”. In: *Language and Education*, 18 (3), p. 220-245.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie) (2018). ‘Beoordelingskader Accreditatiestelsel Hoger Onderwijs Nederland’. Online raadpleegbaar op: https://www.nvaio.net/files/attachments/.89/Beoordelingskader_accreditatiestelsel_hoger_onderwijs_Nederland_2018.pdf.
- Swartz, D. (1997). *Culture & Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.
- The New London Group (1996). “A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures”. In: *Harvard educational review*, 66 (1), p. 60-93.
- Vereniging Hogescholen (2023). ‘Gelijke kansen voor de hogeschoolstudent’. Online raadpleegbaar op: https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/395/original/Position_paper_'Gelijke_kansen_voor_de_hogeschoolstudent'.pdf?1686812725. [Position paper].
- Vereniging Hogescholen (z.d.). Online raadpleegbaar op: <https://www.vereniginghogescholen.nl/english>.



5. Bso, mbo, vmbo

Stroomleiders

Erna van Koeven (Hogeschool Windesheim, Zwolle)

Lammie Prins (Deltion College, Raalte)

Kathleen Leemans (GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap)

Monica Koster (a) & Meike Korpershoek (b)

(a) Tekster

(b) ROC van Amsterdam

Contact: monica@tekster.nl

m.korpershoek@rocva.nl

Feedback geven op schrijfproducten

1. Inleiding



Het geven van feedback is één van de meest effectieve interventies om de schrijfvaardigheid van studenten te stimuleren, maar hoe doe je dat op een manier dat studenten er ook echt iets van leren? In deze bijdrage bespreken wij inzichten uit wetenschappelijk onderzoek naar feedback, en presenteren wij een door ons ontwikkeld stappenplan voor het geven van feedback op schrijfproducten.

Diverse meta-analyses zijn eensgezind over wat werkt om de schrijfvaardigheid te verbeteren (o.a. Graham e.a. 2012; Graham & Perin 2007; Hillocks 1984; Koster e.a. 2015). De meest effectieve interventies zijn ‘het aanleren van schrijfstrategieën’, ‘het stellen van heldere, concrete doelen’, ‘schrijvers laten samenwerken in duo’s of kleine groepjes’ en ‘het ontvangen en geven van feedback’. Feedback is een aantrekkelijke optie: met relatief weinig kosten kan je een groot effect bereiken.

2. Wat is feedback?

Volgens Boud & Molloy (2013) is feedback “een proces waarbij leerlingen informatie over hun werk verkrijgen met als doel de overeenkomsten en verschillen tussen de norm voor goed werk en de kwaliteiten van hun eigen werk te bepalen, om vervolgens hun eigen werk te kunnen verbeteren”. Feedback is dus niet alleen de informatie die de student over zijn prestatie krijgt, maar omvat ook het proces waarbinnen de student deze informatie ontvangt en ermee aan de slag gaat om zijn tekst te verbeteren. Zo bezien, is feedback instructie op maat, toegesneden op de specifieke kwesties waar de individuele student mee worstelt.

2.1 De timing van feedback

Voor de effectiviteit van feedback is het belangrijk op welk moment in het schrijfproces deze wordt gegeven. Feedback op een eindproduct, in combinatie met een eindoordeel, is niet effectief (William 2011). In dit stadium van het schrijfproces zal de aandacht van de student voornamelijk uitgaan naar het oordeel en zal hij de feedback voor kennisgeving aannemen. Hij hoeft er immers toch niets meer mee te doen. Het is effectiever om tijdens het schrijfproces feedback te geven op een tussentijdse versie van de tekst, zodat de student deze feedback mee kan nemen bij het schrijven van een eindversie.

2.2 Wees selectief

Als een student een tekst terugkrijgt vol opmerkingen, suggesties, markeringen en correcties, weet hij vaak niet waar hij moet beginnen. Uit onderzoek blijkt dat als studenten veel feedback krijgen, ze gemiddeld maar een derde van die feedback verwerken in hun revisie (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2017). Het is dus beter om selectief te zijn en je feedback te beperken tot de twee of drie belangrijkste aspecten waarmee de student aan de slag moet om de tekst echt kwalitatief beter te maken. Deze aspecten moeten echter voor de student niet uit de lucht komen vallen. Het moeten aandachtspunten zijn die eerder aan de orde zijn geweest. Voorbeelden hiervan zijn: de succescriteria die vooraf bij de opdracht zijn meegegeven; onderwerpen die aan bod zijn gekomen tijdens de instructie; onderdelen van de tekst waarvan de student zelf aangeeft dat hij ze lastig vond om te schrijven; punten die opvallen tijdens het lezen van de tekst; enz.

Focus bij voorkeur op hogere-orde-aspecten van een tekst en dan met name op in hoeverre het communicatieve doel van de tekst wordt behaald. In het geval van een instructietekst: kan de lezer aan de hand van deze tekst het gewenste resultaat bereiken? In het geval van een overtuigende tekst: heeft de student goede argumenten gebruikt? Andere hogere-orde-aspecten zijn 'de inhoud', 'structuur' en 'stijl' van de tekst. Uit onderzoek blijkt dat teksten van studenten die feedback op hogere-orde-aspecten hebben gekregen, na revisie, van hogere kwaliteit zijn dan de gereviseerde teksten van studenten die feedback hebben gekregen op lagere-orde-aspecten (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2017; Cho & MacArthur 2010). Besteed dus pas in laatste instantie, bijvoorbeeld in een aparte redigeerronde, aandacht aan lagere-orde-aspecten als 'grammatica', 'spelling', 'interpunctie' en 'lay-out', tenzij deze aspecten de leesbaarheid en de begrijpelijkheid van de tekst dusdanig belemmeren dat de boodschap niet overkomt.

2.3 De verwoording van de feedback

De feedback moet zo verwoord zijn dat het de student inzicht geeft in waar hij staat, wat hij kan doen om zijn tekst te verbeteren en om een betere schrijver te worden (Black & William 2009). Hierbij is de verwoording van de feedback cruciaal: doe je dit

directief of faciliterend? Directieve feedback geeft concrete aanwijzingen bij wat verbeterd moet worden en hoe dit moet worden gedaan. Bijvoorbeeld: *Zet boven je brief nog de plaats, datum en de aanhef.* De regie van het feedbackproces ligt niet bij de schrijver van de tekst, maar bij de gever van de feedback. Faciliterende feedback, daarentegen, zet de student zelf aan het denken. Bijvoorbeeld door het gebruik van vragen of kleine opdrachtjes. Een voorbeeld hiervan is: *Aan wie schrijf je? Wie ben jij? Dat is niet helemaal duidelijk.* De verantwoordelijkheid voor het verbeteren van de tekst blijft dus bij de student. Het is echter niet zo dat faciliterende feedback in alle gevallen te prefereren is boven directieve feedback. Bij zwakke schrijvers kan faciliterende feedback te weinig sturing geven, waardoor de tekst niet beter, maar juist slechter wordt (Conrad & Goldstein 1999; Shute 2008). Faciliterende feedback is vooral op zijn plaats bij sterkere teksten en bij feedback op hogere-orde-aspecten. Het is dus belangrijk om een weloverwogen keuze te maken, gebaseerd op de behoefte van de student.

3. Stappenplan

Op basis van inzichten uit wetenschappelijk onderzoek hebben wij een stappenplan ontwikkeld dat docenten kunnen gebruiken bij het geven van feedback op de schrijfproducten van hun studenten (Koster & Korpershoek 2021). Dit stappenplan is te gebruiken voor alle soorten schrijfproducten, van primair onderwijs tot en met hoger onderwijs.

- *Stap 1: Het communicatieve doel* – Bepaal of het communicatieve doel van de tekst bereikt wordt.
- *Stap 2: Sterke punten en verbeterpunten* – Noteer kort enkele sterke punten en enkele verbeterpunten die aansluiten op de opdracht.
- *Stap 3: Belangrijkste aandachtspunten* – Bepaal twee à drie punten waarop je feedback wilt geven. Zorg ervoor dat deze aansluiten op de succescriteria en/of de behandelde stof. Geef de voorkeur aan hogere-orde-aspecten.
- *Stap 4: Kwaliteit van de tekst* – Bepaal de kwaliteit van de tekst, op basis van het communicatieve doel. Afhankelijk van de kwaliteit schat je in wat voor type feedback nodig is.
- *Stap 5: Feedback*
 - a. Is de tekst relatief sterk? Geef dan voornamelijk faciliterende feedback op de hogere-orde-aspecten en op minder complexe fouten. Geef directieve feedback bij complexe grammaticale fouten en fouten waaraan geen regel ten grondslag ligt.
 - b. Is de tekst relatief zwak? Geef ook dan faciliterende feedback op de hogere-orde-

aspecten en bespreek de feedback goed na met de student. Geef directieve feedback bij complexe grammaticale fouten, fouten waaraan geen regel ten grondslag ligt en minder complexe fouten.

- *Stap 6: Controle* – Lees je feedback nog eens. Controleer of je voldoende selectief bent geweest en of de formulering begrijpelijk is. Weet de student hoe hij heeft gepresteerd? Weet de student hoe hij zijn tekst kan verbeteren? Wordt de student daartoe voldoende gemotiveerd?

4. Tot slot

Een student leert alleen iets van feedback als hij deze daadwerkelijk moet verwerken. Het is dus belangrijk dat de feedback motiverend is, zodat de student ook zin heeft om ermee aan de slag te gaan. Zorg ervoor dat de feedback een positieve insteek heeft: wat is er goed aan de tekst, wat kan nog beter en hoe kan het beter? Tot slot voldoet motiverende feedback aan alle eerder genoemde punten:

1. het komt op een moment dat de student er nog mee aan de slag kan;
2. het is selectief;
3. het geeft de student inzicht in waar hij nu staat;
4. het geeft de student inzicht in wat hij kan doen om de tekst te verbeteren.

Referenties

- Black, P.J. & D. William (2009). "Developing the theory of formative assessment". In: *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21 (1), p. 5-31.
- Bogaerds-Hazenberg, S., R. Bouwer, J. Evers-Vermeul & H.H. van den Bergh (2017). "Daar maak ik geen punt van! Feedback en tekstrevisie op de basisschool". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 18 (2), p. 21-30.
- Boud, D. & E. Molloy (2013). "Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design". In: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36 (6), p. 698-712.
- Cho, K. & C. MacArthur (2010). "Student revision with peer and expert reviewing". In: *Learning and Instruction*, 20 (4), p. 328-338.
- Conrad, S.M. & L.M. Goldstein (1999). "ESL student revision after teacher-written comments: Text, contexts, and individuals". In: *Journal of Second Language Writing*, 8 (2), p. 147-179.
- Graham, S., D. McKeown, S. Kiuahara, & K.R. Harris (2012). "A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades". In: *Journal of Educational*

- Psychology*, 104 (4), p. 1-18.
- Graham, S. & D. Perin (2007). "A meta-analysis of writing instruction for adolescent students". In: *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p. 445-476.
- Hattie, J.A.C. & G.C.R. Yates (2014). 'Using feedback to promote learning'. In: V.A. Benassi, C.E. Overson & C.M. Hakala (eds.). *Applying the science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. American Psychological Association, p. 45-58.
- Hillocks, G. (1984). "What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies". In: *American Journal of Education*, 93 (1), p. 133-170.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). 'Peil. Schrijfvaardigheid. Einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019'. Utrecht/Den Haag: Inspectie van het Onderwijs/Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Koster, M. & M. Korpershoek (2021). *Maak er geen punt van!* Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Koster, M.P., E. Tribushinina, P. de Jong & H.H. van den Bergh (2015). "Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research". In: *Journal of Writing Research*, 7 (2), p. 299-324.
- Shute, V.J. (2008). "Focus on formative feedback". In: *Review of Educational Research*, 78 (1), p. 153-189.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

Ronde 2

Martine Gijzel (a), Annemarie Groot (b) & Christel Dood (a)
(a) Expertisecentrum Nederlands
(b) Expertisecentrum Beroepsonderwijs
Contact: m.gijzel@expertisecentrumnederlands.nl

Taalontwikkeling stimuleren in het mbo: de impact van interventies in de beroepsgerichte vakken

1. Inleiding

Het taalonderwijs in het mbo kent 'generieke' en 'beroepsgerelateerde' taaleisen. De generieke taaleisen zijn wettelijk verankerd in de referentieniveaus taal, met bijbehorende

examinering. Vijf taaldomeinen worden geëxamineerd. De receptieve vaardigheden ‘lezen’ en ‘luisteren’ worden centraal geëxamineerd; de productieve vaardigheden ‘spreken’, ‘schrijven’ en ‘gesprekken voeren’ worden geëxamineerd met instellingsexamens. Hoewel de resultaten op alle mbo-niveaus sinds deze maatregelen iets zijn verbeterd, behalen veel studenten nog steeds niet het gewenste eindniveau. Dat blijkt uit de laatste monitorrapportage van CvTE (2017). Door deze generieke taaleisen (deels) centraal te examineren, is bovendien de focus van taalonderwijs verschoven van ‘algemeen belang voor studiesucces en beroepsvoorbereiding’ naar ‘instrumentele toetsvoorbereiding’.

2. Taalontwikkelen lesgeven als kansrijke aanpak

Mbo-instellingen zoeken hoe zij de kwaliteit van hun taalonderwijs kunnen verbeteren en betekenisvoller kunnen maken (van Koeven e.a. 2018). Een voor de hand liggende oplossing is het verbinden van taalonderwijs aan de beroepspraktijk (Hendrix & van der Westen 2018). Taalonderwijs krijgt dan meer betekenis en context, en heeft daarmee naar verwachting een positief effect op de motivatie van studenten. Deze verbinding kent verschillende uitwerkingsvormen, zoals ‘taalontwikkelen lesgeven’ (TOL; van der Westen 2013), ‘taalgericht vakonderwijs’ (Hajer & Meestringa 2020) en – vooral bekend in het mbo – ‘taalbewust beroepsonderwijs’ (Bolle & van Meelis 2017). Deze varianten hebben met elkaar gemeen dat er in de vak-/beroepsgerichte les zowel aan vakinhoudelijke doelen als aan taaldoelen wordt gewerkt. Bij TOL richt de docent zich daarnaast op de taalontwikkeling van studenten in brede zin, binnen en buiten de les. Het uitgangspunt is om de taalontwikkeling van studenten niet te beschouwen als een losse (generieke) vaardigheid, maar te verbinden met de vereiste beroepscompetenties. Dat sluit naadloos aan op de ontwikkeling van leeromgevingen in het mbo. Daarin worden ‘leren op de werkplek’ en ‘leren in de schoolse context’ geïntegreerd tot passende mengvormen (‘beroepsgericht onderwijs’, ‘werkplekleren’ of ‘hybride leeromgeving’). Hierin staat het ontwikkelen van bekwaamheden om beroepstaken uit te kunnen voeren centraal. Taalcompetenties maken steeds vaker onlosmakelijk deel uit van vakmanschap in het mbo.

3. Moeizame implementatie van een geïntegreerde aanpak

Hoewel de integratie van taalonderwijs en vak-/beroepsonderwijs kansrijk is voor taalvaardigheidsontwikkeling, en daarmee voor schoolsucces van studenten, verloopt de totstandbrenging van een duurzame samenwerking tussen taal- en vakdocenten in de praktijk moeizaam. Dat wordt bevestigd door onderzoeksresultaten: taalgericht vakonderwijs laat positieve effecten zien, maar de samenwerking tussen vak- en taaldocenten verloopt vaak moeizaam (o.a. Elbers 2012). Taaldocenten hebben moeite om een curriculum te ontwerpen in samenwerking met vakdocenten (Bruin e.a. 2018). In

het mbo vindt samenwerking doorgaans plaats in een team of projectgroep. In deze samenwerkingsvormen is echter geen expliciete gerichtheid op het samen leren en op de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het leren. Dat bemoeilijkt de implementatie van taalgericht vak-/beroepsonderwijs: docenten zullen gezamenlijk verantwoordelijkheid moeten voelen voor het vergroten van de taalvaardigheid van studenten en hun eigen rol hierin moeten erkennen.

4. Interventieonderzoek

Op een grote mbo-instelling is in de periode 2021-2022 een tweejarig project uitgevoerd, met als doel om de taalontwikkeling van de studenten te bevorderen. Het idee is om het taalvaardigheidsonderwijs integratief en expliciet te verweven in de beroepscontext. Om dat doel te bereiken, hebben nagenoeg alle colleges binnen de instelling een interventie ontwikkeld en uitgevoerd. Deze interventies zijn gemonitord om te bepalen welke opbrengsten zijn gerealiseerd. De volgende onderzoeksvragen stonden centraal:

1. Hoe zijn de verschillende interventies vormgegeven?
2. In hoeverre is het taalonderwijs integratief en expliciet verweven in de beroepscontext tijdens en na de interventieperiode?
3. In hoeverre is de taalvaardigheid van de studenten verbeterd na de interventieperiode?

Daarnaast is nagegaan in hoeverre de interventie effect heeft gehad op de 'kennis', 'attitude' en 'motivatie' van de docenten. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, zijn documenten geraadpleegd, interviews gevoerd met docenten en/of studenten en vragenlijsten voorgelegd aan docenten en/of studenten.

5. Resultaten en conclusie

Zeven colleges kozen voor het ontwerp van hun interventie voor een geneste vorm. Zij hebben geprobeerd om in de beroepscontext te werken aan doelen van het vak Nederlands. Hoewel het nog niet duidelijk is in hoeverre deze aanpak duurzaam wordt geïmplementeerd op de langere termijn, blijkt uit de interviews dat één college een kleine stap heeft gezet in het integreren van taal in de beroepscontext. Daarnaast willen zeker zes colleges een vervolg geven aan de interventie; de andere twee colleges zoeken nog naar passende manieren om de interventie een vervolg te geven. Daarmee lijkt een belangrijke eerste stap gezet te zijn: docenten hebben ervaringen opgedaan hoe het taalonderwijs bij deze opleidingen geïntegreerd kan worden in de beroepscontext op een wijze die passend is bij de docenten.

In bijna alle colleges was sprake van ‘ervaren opbrengsten’ op het gebied van taalvaardigheid. Om daadwerkelijk een effect van deze integratie van taal in de beroepscontext te kunnen meten, is het nodig om hier een structureel vervolg aan te geven.

Uit het onderzoek komt ten slotte naar voren dat de betrokken beroepsgerichte docenten uit dit onderzoek vaak bewust(er) zijn geworden van wat hun bijdrage aan taalontwikkeling van studenten kan zijn. Docenten Nederlands die hebben gekozen voor een beroepsgerichte inkleuring van hun lessen hebben daar positieve ervaringen mee opgedaan. De docenten ervaren verschil in gedrag bij hun studenten en realiseren zich dat er meer in zit (bij een langere duur, structurelere aanpak, bredere aanpak, enz.). De meeste betrokken docenten in het onderzoek zien de relevantie in van het integreren van taal in de beroepscontext en hebben voornemens om de interventie een vervolg te geven. Op basis van deze bevindingen concluderen wij dat er een belangrijke stap is gezet in het integreren van taal in de beroepscontext. Er is echter meer tijd nodig om de integratie te borgen in een structurele werkwijze en de impact ervan te kunnen vaststellen.

Referenties

- Bolle, T. & I. van Meelis (2017). *Taalbewust beroepsonderwijs; Vijf vuistregels voor effectieve didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Bruin, A. e.a. (2018). “Opvattingen van mbo-docenten over beroepsgerichte taal- en communicatie-eisen en de aansluiting op een dynamische arbeidsmarkt”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 41 (1), p. 19-27.
- CvTE (2017). ‘Rapportage referentieniveaus 2016-2017. Invoering centrale toetsing en examinering referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen en Engels mbo’. Online raadpleegbaar op: <https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/e/i/eindrapportage-analyse-en-evaluatie-referentieniveaus-nederlandse-taal-en-rekenen.pdf>.
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht: Universiteit Utrecht/PROO.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hendrix, T. & W. van der Westen (2018). ‘Visie op het vak taal/Nederlands voor Curriculum.nu’. Online raadpleegbaar op: <https://levendetalen.nl/wp-content/uploads/2018/01/Visie-op-het-vak-taal-Nederlands-voor-Curriculum-nu-Hendrix-en-Van-der-Westen-jan-2018-DEF.pdf>.
- Koeven, E. van, G.J. Kootstra, A. de Groot & F. Schaafsma (2018). “Mbo-docenten Nederlands over hun vak”. Online raadpleegbaar op: <https://plpo.nl/2018/02/27/mbo-docenten-nederlands-over-hun-vak/>.

Westen, W. van der (2013). "Taalgericht vakonderwijs & taalontwikkeland lesgeven: identiek of verschillend?". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Zevenentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 166-171.

Ronde 3

Meghan Rens
CINOP / Expertisecentrum Beroepsonderwijs
Contact: Meghan.rens@ecbo.nl

Succesvolle doorstroom entree-niveau 2

Wat hebben anderstalige studenten (NT2) nodig om succesvol te kunnen doorstromen naar mbo-niveau 2? Hoe kun je ervoor zorgen dat zij zowel de taal als de vakinhoud goed tot zich kunnen nemen en die gewilde startkwalificatie behalen? Wat kun je doen om voortijdig schoolverlaten van deze groep studenten te voorkomen? Het zijn vragen waar meer ROC's in Nederland zich mee bezighouden, en waar een team van enthousiaste en betrokken docenten van het Deltion College mee aan de slag is gegaan. Zo hebben ze onder andere een doorstroomklas opgezet. De anderstalige studenten volgden extra taallessen en werkten aan hun reken- en studieveerdigheden. Gedurende het traject voerde het ECBO een monitoronderzoek uit en stelde het enkele succesfactoren vast voor deze aanpak.

Tijdens deze sessie op de HSN-conferentie presenteren we de belangrijkste ervaringen met de uitvoering van de doorstroomklas. Vervolgens gaan we met de deelnemers in gesprek over succesfactoren en andere initiatieven voor succesvolle doorstroom van entreestudenten met een NT2-achtergrond.

Ronde 4

Liza Graumans (a) & Wilma van der Westen (b)

(a) Rijn IJssel

(b) Wilma van der Westen Tekst Taal Taalbeleid

Contact: *l.graumans@rijniijssel.nl*

taalbeleidhogeronderwijs@gmail.com

Opleidings specifiek taalbeleid onder de paraplu van een taalbeleid vanuit een meertalig perspectief

5

1. Inleiding

Sinds 2022 ontwikkelt Rijn IJssel een ROC-breed¹ taalbeleid dat vertrekt vanuit een meertalig perspectief. De contouren hiervan staan in een notitie die in het najaar van 2023 wordt vastgesteld. Vanaf dan is elke opleiding – en dienst – aan zet om een eigen taalbeleid vorm te geven en te implementeren.

Om opleidingen hierbij een handvat te bieden, draaien we een pilot bij twee opleidingen Veiligheid (mbo-2 en mbo-3) om tot een format te komen. Omdat we geen papieren taalbeleid voorstaan, maar daadwerkelijk en duurzaam veranderd onderwijs, kiezen we voor een praktische insteek: taalontwikkeling van studenten start immers in de lessen zelf.

Desondanks bleef het een forse zoektocht naar een manier om de docenten anders te laten lesgeven én om de regie voor hun taalontwikkeling bij studenten te houden. Het format, de weg ernaartoe, de obstakels en de resultaten presenteren we graag aan het HSN-publiek.

2. Het ROC-brede taalbeleid

Het ROC-brede kader (zie: Afbeelding 1) geeft de opleiding richting en houvast. Het opleidingsspecifieke taalbeleid vloeit hieruit voort, is beroepsspecifiek uitgewerkt en praktisch.

Voor een succesvolle instroom van nieuwkomers in de mbo-opleidingen is een ‘Kenniscentrum Nieuwkomers’ opgezet om de kennis en ervaring van de ISK² te delen met de mbo-teams, en gezamenlijk nieuwe kennis op te doen. Elk opleidingsteam moet zijn onderwijs kunnen ontwikkelen, ook voor deze studentengroep.

Taalbeleid Rijn IJssel

Doel

Het taalbeleid omvat alle handelingen op alle niveaus en in alle opleidingen en diensten van Rijn IJssel om taal én taalontwikkeling permanente aandacht en zorg te geven en die maatregelen te nemen die bijdragen aan het studiesucces van alle studenten.

Studiesucces houdt in dat studenten (a) in staat zijn om hun studie af te ronden, met behulp van alle kwaliteitseisen, (b) functioneel sterk taalvaardig zijn voor de uitoefening van hun beroep, ook in een meertalige context en (c) een autonome leerhouding hebben ontwikkeld voor een leven lang (taal)leren.

Uitgangspunten

Het ROC-brede taalbeleid omvat de overkoepelende opdracht van de onderwijsinstelling en is richtinggevend voor het opleidings specifieke taalbeleid, dat beroepsspecifiek is en elke docent handvatten geeft voor de praktische taakuitvoering. De uitgangspunten zijn:

- vertrekken vanuit en opleiden voor een meertalig perspectief;
- een brede visie op taal en taalontwikkeling;
- een geïntegreerde aanpak;
- taalontwikkelen lesgeven/leren dat, naast taalgericht vak- of beroepsonderwijs, studenten ook de bagage meegeeft voor een bewuste taalontwikkeling ná de opleiding.

Deze worden concreet uitgewerkt in de vijf componenten van het taalbeleid:

1. taal om te leren;
2. beroepstaalvaardigheid;
3. taal binnen taalvakken ('beroepscompetenties' en – voor zover nodig – de verplichte 'generieke taaleisen');
4. taalontwikkelen lesgeven/leren;
5. lezen, lezen, lezen.

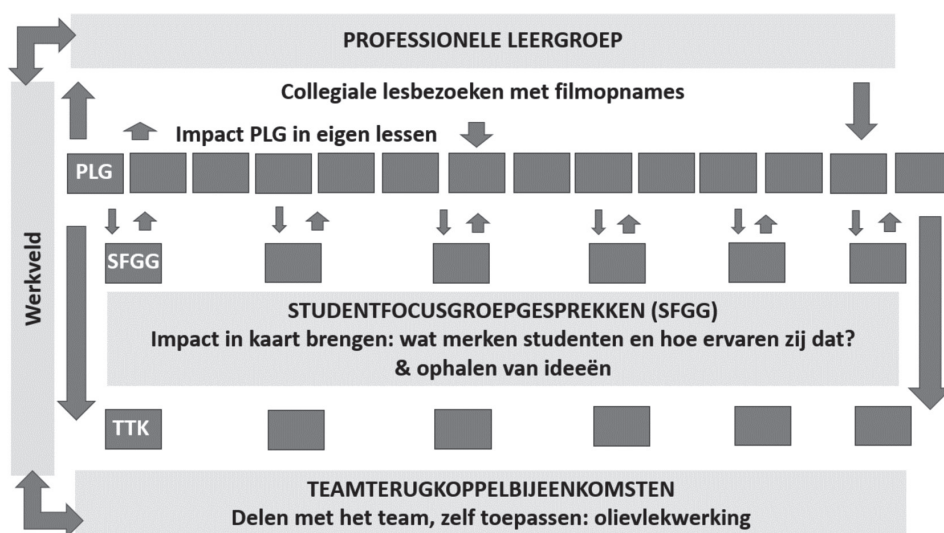
Afbeelding 1 – Kader van het taalbeleid van Rijn IJssel.

3. Pilot bij opleidingen 'Veiligheid'

In deze pilot ontwikkelen we een format voor de andere opleidingen. Centraal staat de professionele leergroep (PLG). De leden ('vak- en taaldocenten', 'begeleiders beroepspraktijkvorming' en 'de teamleider') ontwikkelen opleidings specifiek taalbeleid dat past bij de overkoepelende visie, missie en uitgangspunten, met op de werkvloer beproefde handvatten, die praktisch en beroepsspecifiek zijn en de lessen daadwerkelijk duurzaam veranderen. In 'Teamterugkoppelbijeenkomsten' presenteren de PLG-leden

hun ervaringen en bespreken we de inbreng van studenten. Elke terugkoppelbijeenkomst sluit af met de vraag wat de overige docenten in hun lessen gaan invoeren.

Afbeelding 2 toont het samenspel tussen de PLG, de teamterugkoppeling en de studentfocusgroepsgesprekken.



Afbeelding 2 – Format voor totstandkoming van opleidingsspecifiek taalbeleid.

De pilot brengt de opleidingen ‘Veiligheid’ ‘een gemeenschappelijke en gedragen visie op taalbeleid, een pedagogisch/didactisch handelingsrepertoire, een leerlijn voor taal- en studievvaardigheid, een gemeenschappelijke aanpak voor woordverwerving en een set voorbeelden. De pilot biedt de overige opleidingen een bruikbaar format voor de vormgeving en implementatie van hun eigen taalbeleid. Voor de uitrol naar deze opleidingen (< 150) zetten we een leernetwerk in. Binnen elke opleiding trekt een duo de kar. Wij begeleiden meer op afstand.

4. Het eerste jaar: barrières maar toch een mooi resultaat

We hebben enorm geworsteld. Allereerst waren er organisatorische perikelen – lees: rooster- en agendaproblemen. Die leidden tot minder PLG- en terugkoppelbijeenkomsten dan gepland en twee studentfocusgroepsgesprekken zonder studenten. Nog lastiger waren de tegenwerpingen en soms ook ronduit de weerstand van docenten. Overigens bijna altijd legitiem: *“Dan gaan we tijd besteden aan woordbetekenissen terwijl sommige studenten zich niet kunnen concentreren omdat ze de hele dag nog niets gegeten hebben”*. Het tekent de enorme opgave waar docenten voor staan en hun motivatie

voor de studenten.

Hardnekkig waren tegenwerpingen in de trant van: *“Is het wel mijn taak om woorden als verklaring of hetgeen uit te leggen? Daar is de docent Nederlands toch voor?”* en *“Ik kom nu al tijd te kort, met de beperkte spanningsboog van studenten. Ik zie dus niet hoe ik aan al die extra zaken aandacht kan besteden”*.

Toch werd steeds ook te berde gebracht dat de studentenpopulatie verandert en dat daarom ook ons onderwijs moet veranderen. Ondanks het zoeken naar de juiste ingang constateren we dat het volledige team nu, na het eerste jaar, in de ontwikkel- en ontwerpstand staat. Getuige daarvan is de enorme bereidheid om aan de slag te gaan met het taalbeleid en om taalontwikkeld te gaan lesgeven. In de laatste bijeenkomst van het eerste jaar en de eerste bijeenkomst van het tweede jaar hebben we grote stappen kunnen nemen.

5. Opbrengsten van het eerste jaar

Het eerste jaar heeft opgeleverd dat in alle lessen aandacht is voor taal én taalontwikkeling, ter bevordering van het leren in brede zin (taal om te leren) en het verwerven van beroepstaalcompetenties. Deze aanpak wordt door het hele team gedeeld, ook al is het opleidings specifieke taalbeleid nog volop in ontwikkeling. Ook buiten de bijeenkomsten gaat het gesprek over hoe de studenten uit te dagen én bij te staan in hun taalontwikkeling ten dienste van het leren en het toekomstig beroep. Het repertoire om er pedagogisch/didactisch op in te spelen, om de taalontwikkeling van studenten te stimuleren en uit te dagen en om het taalleerproces te begeleiden, conform de definitie van Van der Westen (2006), breidt zich geleidelijk uit. De studenten zijn zich bewust geworden van het belang van taal en taalvaardigheidsontwikkeling voor hun beroepsopleiding. Ze hebben gemerkt dat hun opleiding structureel werk maakt van taalbeleid en zijn zich daardoor ook bewust van het belang van taal voor hun drievoudige kwalificatie. Uit uitspraken van docenten (zie: Afbeelding 3) blijkt dat het taalbeleid elementen omvat die verband houden met het leren van studenten en ‘gewoon’ goed onderwijs.

Team:

Studenten weten meer woorden niet dan we dachten. We hebben nu veel inzichten over taal en hoe studenten leren, en werken bewuster aan taalvaardigheidsontwikkeling, aan woordkennis en aan tekstbegrip:

- controlevragen stellen om te kijken of studenten het begrepen hebben;
- bewuster aandacht besteden aan woordenschat;
- woordenlijst laten maken en lijst moeilijke woorden aan het begin van de les.

PLG-deelnemers:

Een vaste structuur van de les of een vaste aanpak werkt goed. Kleine stapjes zijn nodig. Duidelijke start van de les: om studenten snel geconcentreerd en aan het leren te krijgen, bijvoorbeeld beginnen met een vraagzin.

Bewuster aandacht voor de context en informatie geven over de context.
Aandacht aan formeel/informeel en passend/ongepast taalgebruik.

Eerder vroeg ik: “Heb je het begrepen?” Nu vraag ik het specifieker.
Ik check ook eerder of studenten het goed hebben meegekregen.
Ik merk de kracht van doorvragen, doorvragen, doorvragen.

Ik laat studenten meer zelf aan het woord komen: zelf meer verwoorden in plaats van dat ik het nog een keer herhaal. Ik laat ze het ook meer uitzoeken in plaats van dat ik ze alles vertel. Dat geeft ruimte om hen te begeleiden of om iemand even extra ondersteuning te geven.

Ik organiseer nu dat studenten kunnen samenwerken.

Engels was al beroepsgericht: het studieboek is beroepsgerelateerd, evenals de taken (bv. noem de taken van ‘een handhaver’). Maar nu oefen ik echte beroepstaalcompetenties, niet de zinnetjejes over het beroep.
Ik geef feedback op hun taalgebruik en moedig hen aan om in het Engels te antwoorden. Ik complimenteer studenten heel bewust als ze iets in het Engels durven vragen of beantwoorden.

Afbeelding 3 – Selectie uit het evaluatie- en opbrengstengesprek van de PLG en de teamterugkoppelbijeenkomsten.

6. Taal om te leren

Studenten erkennen het belang van taal voor het leren, vooral voor de juridische teksten. Maar opgevallen is dat studenten niet weten hoe ze moeten leren: zij maken uit zichzelf geen aantekeningen en samenvattingen, en ze weten ook niet goed hoe ze dat moeten doen. De studenten zijn afhankelijk van de lessen. Daar stellen zij hun vragen, aan de docent. Soms kunnen ouders helpen. Op de vraag hoe ze dan leren, zeggen ze

dat ze vooral leren uit de les of “je pakt het boek erbij”. Oefentoetsen maken helpt ook. Studenten doen de suggestie: “als er elke les een half uurtje aandacht besteed zou worden aan het leren van de stof, dus niet alleen de stof zelf behandelen, dan zou ons dat erg helpen”. Ook andere uitspraken (zie: Afbeelding 4) laten zien dat studenten houvast zoeken (grip op hun leren en expliciete ondersteuning daarbij).

- Actieve docenten: door de klas lopen en reageren op individuele studenten.
- In loopbaancoaching vragen aan studenten hoe zij zich voelen, meer omkijken naar studenten.
- Meer oefenen in de praktijk.
- Ook feedback op hoe we iemand aanspreken (in beroepsgerichte oefengesprekken).
- Fijn om samen (in de les) actief de lesstof uit te werken (ruimte voor het leren van de lesstof en om te oefenen).
- Meer zelf samenvatten, opschrijven en (samen)lezen.
- Beroepsgerichte gesprekken naast in het Engels ook in het Duits oefenen.
- Kan samen leren niet gestimuleerd worden? Leren studeren, ook voor onderlinge binding. In tussenuren?
- Feedback bij cijfers, ook bij een goed cijfer.

Afbeelding 4 – Selectie uit de studentfocusgroepgesprekken.

7. Ontwikkelpunten voor 2023/2024

Eén jaar bleek onvoldoende: we worstelden, boekten slechts in kleine stapjes vooruitgang en zetten pas nu grote stappen. Kennelijk is deze tijd nodig geweest. We trekken nog een jaar uit voor verdere ontwikkeling, uitvoering en bijstelling.

Komend studiejaar zoeken we een manier om het werkveld structureel te betrekken, worden taal-/studievaardigheden opgenomen in het vak Nederlands, met toepassing in alle vakken.

De PLG-leden bepaalden eigen leerdoelen: ‘werken vanuit leerdoelen’, ‘structureel verbinding leggen met de beroepspraktijk’, ‘de regie bij de student laten’, ‘de lesstof in kleinere stapjes verdelen’ en ‘de beschikbare tijd goed indelen’. Verder: ‘nadenken over eigenaarschap’ (*Wat kan ik in mijn lessen bereiken en waar heb ik het team bij nodig?*). Maar ook: *Wat ligt buiten het team en moeten we extern agenderen?* Ook het team heeft ontwikkelpunten (zie: Afbeelding 5).

Studenten aan het leren krijgen: niet pampieren, maar in actie brengen. Studenten niet belonen voor het niet maken van huiswerk.

Effectief meer tijd voor leren: zelfstandige leerhouding (spullen bij je hebben, les voorbereiden, huiswerk maken).

Hoe laten we studenten het verband zien tussen school en stage? Stage ervaren ze als iets totaal anders.

Waar begin je als studenten drie zinnen met relatief gemakkelijke woorden niet begrijpen? Hoe ga je om met verschillen? Je moet door met de rest van de groep en met studenten die meer aandacht nodig hebben.

Ik wil graag leren hoe je werkvormen goed begeleidt.

Hoe gaan we om met spelling? Verbeteren?

Discrepancie tussen presteren examen generiek Engels en beroepsgericht Engels/praktijkexamen.

Voor studenten die nog geen boeken hebben (steunfonds te laat ingeschakeld, gescheiden ouders, enz.) schaffen we sets van studieboeken aan, zodat iedereen mee kan doen.

Afbeelding 5 – Teamontwikkelpunten.

8. Tot slot

Dat de mbo-onderwijspraktijk weerbarstig is, wisten we. Maar hij bleek weerbarstiger dan gedacht. We ondervonden organisatorische en inhoudelijke barrières, waarvan de laatste zijn ingegeven door onvermogen en onmacht van de docenten. We hebben de machteloosheid van docenten tegenover de dagelijkse sociaaleconomische problematiek van studenten onderschat. Mbo-docenten staan voor een werkelijk enorme opgave.

We staken aanvankelijk te hoog en te abstract in, en hebben tussentijds flink teruggeschakeld. Vandaag zetten we in op veel ruimte voor gesprek en onderwijsverandering in kleinere stapjes. Het bijwonen van de lessen door ons, als begeleiders, bleek een krachtig middel. De tijd die dat vergde, ook voor de lesnabespreking, was het meer dan waard: het werkte zowel verhelderend als versnellend. Doorslaggevend bleek de enorm positieve inbreng van de studenten. De focusgroepgesprekken fungeerden als thermometer: de veranderingen zijn opgemerkt en werden positief gewaardeerd.

De docenten merkten dat in hun lessen meer ruimte is voor taalontwikkelen dan zij aanvankelijk dachten. Maar vooral de ervaring en waardering van studenten gaf docenten de zekerheid dat het loont om anders te werken.

Referenties

- Westen, W. van der (2006). “Maatregelen die fruit brengen!’. Een integrale aanpak van taalontwikkeling in een hogere beroepsopleiding”. In: D. Ebbers (red.). *Retoriek en praktijk van het moedertaalonderwijs. Een selectie uit de negentiende conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 115-123.
- Westen, W. van der (2017). “Naar een schrijfvaardige mbo-professional. Een schrijf-leerlijn en een train-the-trainers-bijeenkomst”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Eenendertigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 163-167.
- Westen, W. van der (2019). “Denkkader voor een leerprocesgerichte schrijflijn ge-integreerd in een professionele bacheloropleiding”. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37 (2/3), p. 98-120.
- Westen, W. van der (2021). “Taalbeleid hoger onderwijs vanuit een meertalig perspectief: hoe ziet dat eruit?”. In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Vijfendertigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 124-131.
- Westen, W. van der (2022). “Bouwstenen voor een professionele schrijflijn. – Beroepstaal in het hoger onderwijs, deel 2”. In: *Levende Talen Magazine*, 109 (6), p. 28-34.

Ronde 5

Erna van Koeven
Hogeschool Windesheim
Contact: bh.van.koeven@windesheim.nl

Rijke taal voor leerlingen/studenten in het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs

1. Inleiding

Leerlingen/studenten (verder: studenten) die naar het vmbo en vervolgens naar het mbo gaan, en zeker degenen die terechtkomen in de laagste niveaus van die opleidingen, groeien – uitzonderingen daargelaten – niet altijd op in een rijke taalomgeving. Op de basisschool worstelen ze zich door de taallesjes en leesboekjes heen, en op het vmbo en mbo krijgen ze nog eens dezelfde methode-oefeningen in spelling en grammatica. Het resultaat is mager. Hun leraren stellen: “ze zijn nu eenmaal niet goed in taal”; “begrijpend lezen is niet hun ding”; “als ze het in het basisonderwijs niet heb-

ben geleerd, leren ze het nu ook niet”. Hun begeleiders in de beroepspraktijk en hun latere werkgevers geven aan: “hun taalniveau is veel te laag, ze kunnen niet eens een eenvoudig verslag schrijven”. Nee inderdaad, al die oefeningen en methodeteksten dragen niet bij aan het zelfvertrouwen van deze leerlingen en in de media lezen we steeds opnieuw dat ze er geen taal van leren (van Gaalen 2019; Raad voor Cultuur & Onderwijsraad 2019). Maar hoe leren ze dat dan wel? Daarover gaat deze bijdrage.

2. Beroep!

Van studenten die een (voorbereidende) middelbare beroepsopleiding volgen wordt vaak gedacht dat ze vast wel gemotiveerd raken als je taal maar koppelt aan hun toekomstig beroep. In taalmethodes worden dezelfde fragmentarische oefeningen gegeven als voorheen, maar nu met beroepsteksten en beroepsopdrachten. Ze voeren *fake*-gesprekken met klanten en vullen formulieren in. En er zijn allerlei programma's om de leraren die lesgeven in de beroepsgerichte vakken ervan te doordringen dat zij ook taal-leraar zijn en dat ze de taal- en leesontwikkeling van hun studenten moeten stimuleren. Wie de kwalificatiedossiers van de beroepsopleidingen voor het mbo doorvlooit, ziet grote verschillen tussen de beroepen en de niveaus waarop ze worden uitgeoefend (SBB z.d.; Kwalificeren en examineren/Kwalificatiedossiers). In het ene beroep worden veel hogere eisen gesteld aan het niveau van het Nederlands dan in het andere, en van een beroepsbeoefenaar met een beroepsopleiding op niveau 2 wordt veel minder verwacht dan van iemand op niveau 4. Wat bovendien sterk opvalt, is dat het onderdeel 'lezen' er in de kwalificatiedossiers bekaaid vanaf komt. En laat dat nou precies de basis van taalontwikkeling zijn (van Koeven & Smits 2023).

Gezien de vele klachten over het taalniveau van studenten in de beroepspraktijk (Stichting Lezen en Schrijven 2019), zou het best eens zo kunnen zijn dat de methodes voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs niet goed werken en dat het niveau dat in de verschillende kwalificatiedossiers zo mooi beschreven wordt, door bijna niemand wordt behaald. Ook niet door degenen die glansrijk hun examens Nederlands halen. En dat het niet realistisch is om van leraren van de beroepsgerichte vakken (die vaak als beroepsbeoefenaar doorstromen naar het leraarschap) te verwachten dat ze, naast leraar 'Lassen', 'Logistiek' of 'Autotechniek', ook taalleraar zijn. Misschien zijn ze zelf minder talig en hebben ze dezelfde aversie tegen taal als hun studenten.

3. Hoe dan wel?

Het staat buiten kijf dat we de studenten die opgeleid worden voor de beroepen die zo hard nodig zijn, serieus moeten nemen, en dat hun taalontwikkeling een maatschappelijke kwestie is. Dat we ons moeten realiseren dat het hier gaat om een specifieke groep studenten die thuis niet de taal- en kennisbasis heeft meegekregen die nodig is

om te kunnen functioneren in de maatschappij en in hun beroep, en die niet gedijt bij een herhaling van dezelfde taalmethodes als waarin ze eerder faalden. We moeten op zoek naar een alternatief (van Koeven & Smits 2023). Daarvoor moeten in ieder geval heldere uitgangspunten voorhanden zijn. Voor studenten die problemen hebben met taal is het belangrijk om te beseffen dat we taal als ontwikkelingsproces moeten benaderen. Voor deze studenten is het van belang dat zij frequent kunnen lezen, en dat zij kunnen denken, praten en schrijven over langer durende betekenisvolle thema's, waarbij rijke motiverende boeken (fictie en non-fictie) en tekstsets zijn gezocht. Voor deze leerlingen is het belangrijk dat leraren samenwerken, en dat ze uitgaan van hun kracht en niet van waar ze zelf ook niet goed in zijn. Bijvoorbeeld: Laat die leraar 'Lassen' een rolmodel zijn: "ik kan ook niet zo vlot lezen, maar je moet echt kunnen lezen en schrijven als je ons prachtige beroep wilt uitoefenen". En voor dat alternatief moeten we inhouden verzinnen, thema's zoeken, teksten en uitdagende denk- en schrijfopdrachten. Bij sommige beroepsopleidingen kun je goed uitgaan van beroepsthema's, zoals bij opleidingen voor 'Verpleegkunde', 'Pedagogisch medewerker', 'theateropleidingen', 'sportopleidingen' of 'beveiligingsopleidingen'. Daar zijn voldoende rijke teksten en boeken bij te vinden: over 'dementie', 'autisme', 'biografieën van artiesten, atleten of criminelen', 'thrillers', enz. Voor andere opleidingen geldt dat veel minder, zoals voor technische of administratieve beroepen. Daar kan gewerkt worden met meer algemene beroepsthema's: 'moed', 'gastvrijheid', 'veiligheid', 'teamwork'. En dan zijn er natuurlijk nog de thema's die kunnen aansluiten bij 'Burgerschap': 'arm en rijk', 'vrijheid', 'verzet'. Of bij een vak als 'Studieloopbaanontwikkeling': 'vriendschap', 'dit ben ik'. Pas als studenten de gelegenheid krijgen om minimaal een hele periode lang te lezen, te denken en te schrijven rond zo'n thema, ontwikkelen ze de taal om er werkelijk iets over te zeggen en krijgen ze het zelfvertrouwen dat nodig is om (talig) te functioneren in hun beroep. Dat is goed voor hen en voor het terugdringen van laaggeletterdheid in de maatschappij.

Referenties

- Galen, E. van (2019). "Vmbo-ers lezen slecht. Scholen komen met verplichte leesuren". In: *Algemeen Dagblad* (12 april 2019). Online raadpleegbaar op: <https://www.ad.nl/binnenland/vmboers-lezen-slecht-scholen-komen-met-verplichte-leesuren~a8a22caf/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>.
- Koeven, E. van & A. Smits (2023). *Rijke taal (v)mbo. Taaldidactiek voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*. Meppel: Boom uitgeverij.
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). 'Lees! Een oproep tot een leesoffensief'. Den Haag: Raad voor Cultuur, Onderwijsraad.
- SBB (z.d.). 'Register Kwalificatiestructuur. Kwalificeren en examineren/kwalificatiedossiers'. Online raadpleegbaar: <https://www.s-bb.nl/onderwijs/kwalificatiestructuur/>.

Stichting Lezen en Schrijven (2019). ‘Spreiding van laaggeletterdheid. Inzicht in taal- en rekenvaardigheden per beroep, sector en type werkzoekende’. Den Haag: Stichting Lezen en Schrijven.

Ronde 6

Wouter Braet
GO! Handelsschool Aalst
Contact: woubra@gmail.com

5

Hoge verwachtingen in arbeidsmarktfinaliteit: hoe digitale tools en talige hulpmiddelen de leereffecten optimaal kunnen stimuleren

1. Inleiding

Al jaren geef ik les in de derde graad bso in Vlaanderen, wat min of meer overeenkomt met vmbo in Nederland. En jaar na jaar moet ik met lede ogen aanzien hoe de leerlingen door de – invulling van – eindtermen in de jaren voor mij in een hoekje van laagdrempelig onderwijs werden geduwd. Deels omdat sommige leerlingen zich daar zelf comfortabel bij voelen en tekeer gaan wanneer er ‘meer’ van hen verwacht wordt, maar ook omdat collega’s soms de mening zijn toegedaan “dat ze toch niet beter kunnen en dus is het beter om realistische en gemakkelijke oefeningen te geven zodat ze toch hun diploma krijgen.” Daartegen verzet ik mij met hand en tand, want ik vind het net wél enorm belangrijk om standaarden te handhaven.

Ja, ze hebben het moeilijker, want meer wel dan niet zijn ze taalzwakker. Toegegeven, in het eerste semester kleurt mijn puntenboek over de hele lijn vaak erg rood. Zelfs al reik je ze heel veel hulpmiddelen aan, hetzij talig, digitaal of analoog. Maar in het tweede semester groeit het besef van inzet. Het besef dat je er niet bent om hen het leven zuur te maken, maar om hen om te smeden tot professionals. Het besef dat jij wel gelooft in hun potentieel en, nog beter, het besef in hun eigen kunnen. En dan zijn ze dankbaar.

Maar hoe krijg je leerlingen zover dat ze de hogere standaard halen? Ik wil in deze bijdrage een lans breken voor effectief gebruik van taalondersteuningsmiddelen en digitale hulpmiddelen, waaronder de door sommigen als baardige duivel bestempelde ‘ChatGPT’. Daarnaast zal ik het kort hebben over enkele factoren die aanleiding geven

tot taalzwakte bij leerlingen, en nogmaals het belang onderstrepen van voornoemde hogere standaard.

2. Een hogere standaard

Zoals in de inleiding aangegeven, mag het belang van het handhaven van een hogere standaard niet onderschat worden. Het behouden van hoge standaarden in het bso/de arbeidsmarktfinaliteit houdt in dat er wordt gestreefd naar een rigoureu curriculum dat de benodigde ‘kennis’, ‘vaardigheden’ en ‘attitudes’ omvat die relevant zijn voor de arbeidsmarkt. Dit omvat zowel theoretische als praktische aspecten van het vakgebied. Het doel is om studenten te voorzien van een sterke basis, en hen voor te bereiden op de eisen en uitdagingen van de arbeidsmarkt.

Wetenschappelijke literatuur ondersteunt het belang van hoge standaarden in het bso/de arbeidsmarktfinaliteit. Een studie van Vansteenkiste e.a. (2012) benadrukt het belang van een uitdagende leeromgeving die studenten motiveert om hun volledige potentieel te benutten. Het bieden van uitdagende taken en het stellen van hoge verwachtingen kan de intrinsieke motivatie van studenten verhogen en hen stimuleren om te streven naar succes.

Daarnaast benadrukt onderzoek (Hanushek & Woessmann 2012) dat de kwaliteit van het onderwijs een belangrijke determinant is voor economische groei en individueel succes op de arbeidsmarkt. Het handhaven van hoge standaarden in het bso/de arbeidsmarktfinaliteit draagt bij aan het vergroten van de kansen en mogelijkheden van studenten om hoogwaardige vaardigheden te ontwikkelen die gewaardeerd worden op de arbeidsmarkt.

Het bovenstaande vereist evenwel betrokkenheid en samenwerking van ‘docenten’, ‘schoolleiders’, ‘ouders’ en ‘andere belanghebbenden’. Het omvat het bieden van ondersteuning aan studenten, het identificeren en aanpakken van individuele behoeften, en het continu streven naar verbetering van het onderwijsprogramma.

3. Factoren van taalzwakte

Een van de grootste uitdagingen bij het handhaven van een hogere standaard, is de taalzwakte die bij menig leerling vast te stellen valt.

Een belangrijke factor die eraan bijdraagt is de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen. Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus een groter risico lopen op taalproblemen (Hoff 2006). Dat kan te maken hebben met beperkte taalstimulatie en een gebrek aan taalrijke omgevingen thuis.

Daarnaast kunnen leerlingen met een andere moedertaal dan de onderwijstaal geconfronteerd worden met taalzwakte. Het leren van een tweede taal kan uitdagend zijn en leerlingen kunnen moeite hebben met het ontwikkelen van voldoende taalvaardigheden om te slagen in het onderwijs (Cummins 2000).

Ook specifieke leerproblemen, zoals 'dyslexie', kunnen bijdragen aan taalzwakte. Dyslexie is een neurologische aandoening die het lezen en schrijven bemoeilijkt en kan leiden tot problemen met taalverwerving (Shaywitz & Shaywitz 2003).

Ten slotte kan een gebrek aan gerichte taalondersteuning in het onderwijs bijdragen aan taalzwakte bij leerlingen. Het is essentieel dat leerlingen voldoende gelegenheid krijgen om taalvaardigheden te ontwikkelen en dat er aandacht wordt besteed aan 'woordenschatuitbreiding', 'leesvaardigheid' en 'schrijfvaardigheid' (Gersten & Baker 2000).

Het begrijpen van deze factoren stelt scholen en docenten in staat om gerichte interventies en ondersteuning te bieden aan leerlingen met taalzwakte. Het kan onder meer 'het implementeren van effectieve taalprogramma's', 'het bieden van individuele begeleiding' en 'het creëren van een taalrijke omgeving' omvatten. Ook het gebruik van taalondersteuningsmiddelen en digitale hulpmiddelen speelt daarbij een cruciale rol.

4. Taalondersteuningsmiddelen

Taalzakkere leerlingen hebben vaak moeite met het begrijpen en produceren van taal, wat hun leerprestaties en zelfvertrouwen kan beïnvloeden. Taalondersteuningsmiddelen kunnen helpen om deze uitdagingen aan te pakken en de taalvaardigheden van deze leerlingen te versterken.

Een veelvoorkomende taalondersteuningsmethode is bijvoorbeeld het gebruik van visuele hulpmiddelen, zoals 'afbeeldingen', 'pictogrammen' of 'grafieken', om complexe concepten te verduidelijken. Onderzoek heeft aangetoond dat visuele ondersteuning het begrip en de retentie van informatie kan verbeteren, met name bij leerlingen met taalproblemen (Marzano 2007).

Daarnaast kunnen digitale hulpmiddelen, zoals 'spraak-naar-tekst software' of 'online woordenboeken', leerlingen helpen bij het 'vertalen', 'spellen' en 'begrijpen' van moeilijke woorden en zinnen. Een studie van Slavin & Cheung (2003) toonde aan dat het gebruik van computerondersteunde taalprogramma's positieve effecten had op de taalvaardigheden van taalzwakke leerlingen.

Differentiatie is vanzelfsprekend van belang bij taalondersteuning. Individuele begeleiding, kleine groepjes en taalgerichte instructie kunnen taalzwakkere leerlingen de extra aandacht en ondersteuning bieden die ze nodig hebben (Baker e.a. 2000). Het bieden van herhaalde en gevarieerde oefeningen, zoals ‘het gebruik van taalspellen’ en ‘interactieve activiteiten’, kan ook helpen om taalvaardigheden te versterken (Gersten & Baker 2000). De didactici in het werkveld beseffen de waarde van doorgedreven differentiatie, maar vaak ontbreekt het aan werkingsmiddelen om dit ook ten volle te kunnen doen.

5. Digitale hulpmiddelen

‘Digitale hulpmiddelen’ verwijst naar technologische toepassingen, zoals ‘educatieve software’, ‘online platforms’ en ‘digitale leermiddelen’, die het leerproces ondersteunen en verrijken. Ze stellen leerlingen in staat om op eigen tempo te leren, zich te verdiepen in specifieke vakgebieden en hun vaardigheden te ontwikkelen. Via de website www.onderwijstools.be vindt men er al heel wat interessante.

Een meta-analyse van Hattie (2015) wees uit dat technologie-integratie in het onderwijs een gematigd positief effect heeft op leerresultaten. Digitale tools bieden mogelijkheden voor ‘actief leren’, ‘differentiatie’ en ‘gepersonaliseerd onderwijs’, wat kan leiden tot beter begrip en hogere prestaties.

Een ander voordeel van digitale tools is dat ze *real-world* contexten kunnen simuleren en praktische toepassingen van kennis kunnen bieden. Dit is met name relevant voor leerlingen in het bso/de arbeidsmarktfinaliteit, omdat ze vaardigheden moeten ontwikkelen die direct relevant zijn voor de arbeidsmarkt. ‘Digitale simulaties’, ‘virtuele labs’ en ‘interactieve casestudy’s’ kunnen leerlingen helpen om deze vaardigheden te oefenen en toe te passen in een veilige en gecontroleerde omgeving. Een mooi voorbeeld hierbij is COFEP. Het is een acroniem dat staat voor ‘Centrale voor OefenFirma’s/Centrale pour Entreprises d’Entraînement Pédagogique’. COFEP stoomt trainees klaar voor de echte wereld door hen aan het werk te zetten in virtuele bedrijven. Zo stimuleert COFEP hun ondernemerschap.

Het effectief gebruik van digitale tools vereist echter zorgvuldige integratie in het curriculum en begeleiding van docenten. Het is belangrijk dat docenten de pedagogische waarde van digitale tools begrijpen en in staat zijn om ze effectief in te zetten in de klas. Opleiding en professionalisering van docenten op dit gebied zijn daarom van cruciaal belang.

6. Digitale tools verkennen

In het slotstuk van de presentatie tijdens de conferentie zullen we kort enkele tools wat meer in de diepte verkennen. Het betreft twee categorieën:

1. digitale tools voor het verzamelen en verwerken van informatie;
2. digitale tools die taalbegrip en -productie ondersteunen.

De lezer vindt ze even kort in onderstaande tabel ter overzicht:

Verzamelen en verwerken informatie	Ondersteunen taalbegrip en -productie
Google Lens	Languagetool.org
ChatGPT	Welklidwoord.be
DREAM app	Synoniemen.net
Bookcreator.com	DEEPL
	ChatGPT

Tabel 1 – Tools voor ‘het verzamelen en verwerken van informatie’ en ‘het ondersteunen van taalbegrip en-productie’.

Referenties

- Baker, S.K., R. Gersten & T. Keating (2000). “When less may be more: A 2-year longitudinal evaluation of a volunteer tutoring program requiring minimal training”. In: *Reading Research Quarterly*, 35 (4), p. 494-519.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Berlin: De Gruyter.
- Ertmer, P.A. & A.T. Ottenbreit-Leftwich (2013). “Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen’s vision of authentic technology-enabled learning”. In: *Computers & Education*, 64 (3), p. 175-182.
- Gersten, R. & S.K. Baker (2000). “What we know about effective instructional practices for English-language learners”. In: *Exceptional Children*, 66 (4), p. 454-470.

- Hanushek, E.A. & L. Woessmann (2012). 'Do better schools lead to more growth?'. Online raadpleegbaar op: <https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%20Woessmann%202012%20EconGrowth%2017%284%29.pdf>.
- Hattie, J. (2015). 'What works best in education: The politics of collaborative expertise'. Online raadpleegbaar op: https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/hattie/150526_ExpertiseWEB_V1.pdf.
- Hoff, E. (2006). "How social contexts support and shape language development". In: *Developmental Review*, 26 (1), p. 55-88.

Ronde 7

Maud Hutten
Yuverta Rijswijk
Contact: m.hutten@yuverta.nl

Het maken en gebruiken van een digitale escaperoom

1. Inleiding

In mei stond een artikel in het *Onderwijsblad*: "Ontzield vak Nederlands moet weer leuk worden". De titel is hard en appelleert aan iets wat al langer bekend is na veelvuldig onderzoek: leerlingen en studenten vinden het vak Nederlands niet leuk. Dat is jammer, want ons vak is boeiend en nuttig. Tijdens de lessen komen veel aspecten aan bod: 'fictie', 'schrijven', 'spelling', 'lezen' en 'mondelinge communicatie'. Tegelijk ontbreken een aantal heel interessante zaken vaak, zoals 'het leren van een (tweede) taal' en 'taalproblemen', zoals stotteren en afasie.

Er is al heel wat onderzoek waarom ons vak niet aantrekkelijk is voor leerlingen en studenten. De schuld wordt gelegd bij 'de exameneisen', 'de lesmethodes', 'de studenten en leerlingen' en soms ook bij ons, 'de docenten'. Ook zouden leerlingen te weinig het nut van het Nederlands ervaren. Er zijn dus verschillende mogelijke oorzaken die elkaar wederzijds beïnvloeden. Het gevolg ervan is dat er geen eenduidige oplossing voor het probleem is.

In deze tekst en tijdens de workshop op de HSN-conferentie wil ik een werkvorm presenteren die door de meeste studenten en leerlingen als leuk ervaren wordt, en die af en toe de boel lekker opschudt.

2. Gamification

Gamification is het inzetten van spelelementen waar je het niet verwacht, bijvoorbeeld in een les. Alle spelelementen zijn goed en sommige spelvormen gaan al honderd jaar mee, zoals ‘Galge’ en ‘Bingo’. Toch ervaren de meeste mensen dat niet als *gamification*. Gevoelsmatig heeft *gamification* namelijk een andere betekenis dan alleen spelelementen of spellen inzetten. Het verengelsen geeft het begrip een technischere lading. Gamen is in het dagelijkse taalgebruik wat anders dan een spelletje ‘*Candy Crush*’ of een potje ‘*Monopoly*’. Hier heeft *gamification* dan ook de betekenis van het gebruiken van telefoons en computers, en dat combineren met lesstof. Het doel van *gamification* is het veranderen van gedrag of het verhogen van het leerrendement. Het spelelement zorgt voor een grotere betrokkenheid van leerlingen en studenten.

Dat spelletjes en *gamification* de motivatie en betrokkenheid verhogen, behoeft geen nadere toelichting. U weet dat uit ervaring en het blijkt ook uit onderzoek. Of games, en met name de digitale escaperoom, ook werkt bij het verwerven van nieuwe kennis, weet ik niet. Voor zover ik dat kan beoordelen, is er nog geen valide onderzoek dat dit staft of weerlegt. Veel onderzoek focust op gedragsverandering, en minder op leren. Maar bekende stof herhalen, is altijd goed en een spel als een digitale escaperoom is hier uitermate geschikt voor.

3. Digitale escaperoom

Een digitale escaperoom is een spel dat de student of leerling op een computer, tablet of telefoon speelt. Het begint met een rare situatie, en de student heeft een beperkte tijd om de situatie op te lossen. U kunt van alles bedenken: een deur die in het slot valt en de student kan niet meer uit het scheikundelokaal of het kippenhok, maar ook een uitnodiging voor een feest, of voor de Olympische Spelen is mogelijk. Daarna volgen een reeks puzzels die de deelnemer moet oplossen om zichzelf te bevrijden of naar het feest of de Olympische Spelen te gaan. Als de deelnemer alle puzzels heeft opgelost, volgt een eindoplossing die leidt tot een beloning, zoals een medaille of een stukje in de krant.

3.1 De digitale escaperoom als lesmiddel

Om een escaperoom te maken die u kunt gebruiken in een lessituatie zijn twee dingen nodig:

1. het leerdoel;
2. het verhaal.

Deze twee dingen samenvoegen, is het lastigste deel. Soms gaat het bijna vanzelf. Het oefenen van het schrijven van een formele e-mail, met een aanhef en een slot, past perfect bij de situatie waarin de deelnemers zichzelf hebben opgesloten. Zonder e-mail met aanhef en slotgroet worden ze niet gered. Soms gaat het intuïtief, zoals bij de escaperoom die u in deze workshop zult gaan maken. Als u eenmaal een doel en een verhaal hebt, kunt u aan de slag. Eerst maakt u een ontwerp op papier en daarna gaat u de escaperoom in *Google Forms* maken.

3.2 Ontwerpen

Hoewel het een digitale escaperoom betreft, maakt u eerst een ontwerp op papier. U beschrijft in een ontwerpsjabloon een aantal randvoorwaarden:

- het leerdoel;
- de beginsituatie;
- een leeftijdsindicatie;
- de tijdsduur;
- of de spelers de escaperoom individueel of samen maken.

U bedenkt de gewenste uitkomst per puzzel en welke soort puzzels u waar wilt gebruiken. Bij sommige antwoorden passen bepaalde puzzels goed of juist niet. Vandaar dat u met het antwoord begint.

Als u voldoende puzzels en een mooie slotconclusie hebt, kiest u de beloning voor de deelnemer. U kunt hierbij denken aan een krantenartikel of een medaille.

Copyrights zijn belangrijk. U mag, ook voor educatieve doeleinden, niet zomaar afbeeldingen van anderen gebruiken. U kunt op pad om zelf foto's te maken, bijvoorbeeld van de beginsituatie of voor een schuifpuzzel. Dat is overigens meestal niet nodig, want er zijn voldoende sites waar u gratis beeldmateriaal kunt downloaden, zoals pixabay.com en pexels.com.

4. De workshop

In de workshop maakt u een digitale escaperoom over 'signaalwoorden'. Signaalwoorden geven verbanden aan binnen zinnen, tussen zinnen en tussen alinea's. Studenten en leerlingen vinden het vaak lastig om de juiste verbanden te herkennen. Er zijn veel signaalwoorden, maar u richt zich op het verband 'argument', en de bekendste signaalwoorden die daarbij horen, zijn: *daardoor, daarom, dus, kortom, namelijk, omdat, want* en *zodat*.

Signaalwoorden doen denken aan seinen en vervolgens aan treinen. Daarom is dit het verhaal voor de escaperoom die u tijdens de workshop maakt:

De leerling/student zit in een trein die in een tunnel stilstaat. Binnen tien minuten moet de deelnemer de juiste signaalwoorden en het juiste verband doorgeven om een frontale botsing te voorkomen. Na afloop krijgt de held(in) een artikel in de krant.

U maakt drie puzzels. Uit de eerste twee puzzels komen de signaalwoorden; uit de derde puzzel het verband. Met een situatieschets en een slot is de escaperoom klaar.

Even praktisch

Als u deelneemt aan de workshop hebt u een laptop, tablet of telefoon nodig, en een Google-account. U maakt de digitale escaperoom met *Google Forms*. U kent het verhaal al, dus mocht u eigen foto's hebben van treinen of tunnels, dan is dat leuk. Eigen materiaal is vaak meer inspirerend dan standaardmateriaal. Het hoeft niet, want er zijn voldoende afbeeldingen zonder copyrights.

Verder hebt u niets nodig, want u krijgt het uitgewerkte verhaal en een hele reeks mogelijke extra puzzels, mocht u later de escaperoom willen uitbreiden of een nieuwe willen maken. We gaan niet programmeren en gebruiken alleen bestaand en gratis materiaal.

5. Problemen

Het gebruik van escaperooms is leuk. Het is afwisselend en zorgt voor succeservaringen bij iedereen. Het zorgt er niet voor dat studenten en leerlingen Nederlands voortaan een leuk vak vinden. Het is een enthousiasmerende extra werkvorm die u voortaan in kunt zetten. De werkvorm is waarschijnlijk niet geschikt voor alle lesstof. Niet alle onderwerpen lenen zich voor het maken van een escaperoom. Zo is het bijvoorbeeld lastig om een verhaal te bedenken bij de spelling van zwakke werkwoorden in de verleden tijd. Escaperooms zijn meer een ludieke werkvorm om bekende stof te herhalen dan een doorvlochten werkvorm met kennis die beklijft.

Een ander probleem is tijd. Het vereist vooraf wat denkwerk, en vervolgens toch wat handigheid met de computer. Maar een eenmaal gemaakte escaperoom kan eindeloos hergebruikt worden en dat is natuurlijk heel fijn.

Referenties

Asseldonk, A. van & P.-A. Coppen (2019). "Het schoolvak Nederlands: écht zo saai?". In: *Onze Taal*, november 2023, p. 4-7.

- AtHand.nl (2023). “Wat is gamification en hoe pas je het toe?”. Online raadpleegbaar op: <https://www.athand.nl/wat-is-gamification-en-hoe-pas-je-het-toe/>.
- Neijt, A., T. Witte, P.-A. Coppen, E. Mantingh & J. Oosterholt (2016). ‘Manifest Nederlands op school’. Online raadpleegbaar op: <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>.
- Nieuwstad, M. van (2023). “Ontzield vak Nederlands moet weer leuk worden”. In: *Onderwijsblad*, mei 2023, p. 48-51.
- Prinsen, S., T. Witte & C. Suhre (2018). “Imago en inhoud van het schoolvak Nederlands”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 19 (3), p. 26-35.
- Universiteit Utrecht (2023a). “Game Research”. Online raadpleegbaar op: <https://www.uu.nl/en/research/game-research>.
- Universiteit Utrecht (2023b). “Special publication: Magazine Game Research”. Online raadpleegbaar op: <https://www.uu.nl/en/news/magazine-game-research>.
- Wikipedia (2023). “Gamification”. Online raadpleegbaar op: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Gamificatie>.

Ronde 8

Charlotte Arnou (a) & Heline Van Peteghem (b)

(a) KU Leuven

(b) Vrije Universiteit Brussel

Contact: charlotte.arnou@kuleuven.be

heline.katrien.van.peteghem@vub.be

Optimaliseren van leerkansen voor leerlingen in het voorbereidend beroepsonderwijs: effectieve KaBOEM-onderwijsprincipes

Leerkrachten in het secundair onderwijs worden uitgedaagd om een krachtige leeromgeving te creëren voor heterogene groepen leerlingen, vooral in de B-stroom (i.e. het voorbereidend beroepsonderwijs). Niet alle leerlingen slagen in de basisvaardigheden voor ‘lezen’, ‘schrijven’ en ‘wiskunde’, en sommige leerlingen hebben moeite om de minimumdoelen te bereiken. Om die reden hebben we ‘KaBOEM’ ontwikkeld, wat staat voor ‘Kader voor leraren in de B-stroom om de onderwijsactiviteit te maximaliseren’. Het is een nieuw raamwerk dat effectieve onderwijsprincipes biedt die leer-

krachten en hun teams kunnen gebruiken om een krachtige leeromgeving te creëren voor leerlingen in het voorbereidend beroepsonderwijs.

KaBOEM is het resultaat van een systematische literatuurstudie. Het kader bevat twaalf principes, waaronder ‘het belang van vakdidactiek’, ‘hoge verwachtingen’ en ‘uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten’. Alle principes moeten systematisch worden benaderd, wat betekent dat inzetten op één principe ook andere principes beïnvloedt.

Als leraar sta je voor de uitdaging om een krachtige leeromgeving te creëren voor alle leerlingen in de klas, vooral voor degenen die worstelen met basisvaardigheden. KaBOEM kan je helpen bij deze uitdaging. Doe mee met onze workshop en laat je inspireren door voorbeelden uit internationaal onderzoek en praktijkverhalen van collega's om de leeromgeving voor je leerlingen verder te optimaliseren!



6. Literatuuronderwijs

6

Stroomleiders

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)

Roland de Bonth (Instituut voor de Nederlandse Taal)

*Anouk de Kleijn
Stedelijk Gymnasium Leeuwarden / Rijksuniversiteit Groningen
Contact: a.d.de.kleijn@rug.nl*

Boekenclubs in de klas. Leesmotivatie en persoonlijke groei in het literatuuronderwijs

1. Inleiding

Het samen lezen en bespreken van literatuur is leuk en leerzaam, en wint aan populariteit in het voorgezet onderwijs en daarbuiten. Denk aan ‘leesclubs’, ‘leeskringen’ en ‘het praten over roman- en fictiefragmenten’ (www.pratenoverromanfragmenten.nl; www.pratenoverfictiefragmenten.nl). Wanneer leerlingen voor school een compleet boek bespreken, is dat veelal nadat ze het boek uit hebben, regelmatig na klassikaal lezen of in een groepje onder leiding van de docent (al dan niet na schooltijd). Voor de docent in kwestie betekent dat meestal veel organisatie en/of voorbereidingswerk. Een boek vinden voor een klassikale bespreking dat alle leerlingen aanspreekt, is ook niet eenvoudig. Daar komt bij dat de ongemotiveerde lezers makkelijk kunnen duiken in een klassikale setting en weinig trek hebben in een naschoolse literatuuractiviteit. Bovenal is er voor deze groep nog een andere wezenlijke hindernis: het boek überhaupt lezen. Regelmatig zien en horen we in onderzoek en media dat jongeren vandaag de dag te weinig lezen en ongemotiveerd zijn om dat te doen (o.a. naar aanleiding van het PISA-onderzoek; zie: Gubbels e.a. 2019).

Graag laat ik zien hoe de inzet van boekenclubs in de klas de meeste moeilijkheden ondervangt, wat leerlingen van die boekenclubs vinden en wat het effect ervan is op de leesmotivatie en persoonlijke groei van leerlingen.

2. De theoretische basis

Over leesmotivatie is al veel geschreven en vooral ook veel gemopperd. Veel publicaties over leesmotivatie behandelen de zelfdeterminatietheorie en de drie daarbij horende psychologische basisbehoeften: ‘autonomie’, ‘competentie’ en ‘relationele verbondenheid’ (Deci & Ryan 2000; Rogiers, Vansteelandt & van Keer 2021). Ook ik ga uit van deze theorie, maar met het belangrijke verschil dat ik bij de tegemoetkoming aan autonomie niet in eerste instantie uitga van de vaak aangehaalde ‘keuzevrijheid’, maar inzet op ‘het ervaren van het nut van een (lees)activiteit’ (de Kleijn 2022; Vansteenkiste & Soenens 2015).

Persoonlijke groei staat ook al een tijdje (opnieuw) in de belangstelling en in een onderzoek onder docenten Nederlands kwam naar voren dat docenten het stimuleren van leesplezier en persoonlijke groei als belangrijkste doelstellingen van het literatuuronderwijs zien (Oberon 2016). Wat ‘persoonlijke groei’ precies is, lijkt niet helemaal duidelijk. Wat wel duidelijk is, is dat de visies nogal verschillen en zich veelal ergens op het brede spectrum tussen ‘humanistische vorming’ en ‘pragmatische vorming’ bevinden (de Kleijn 2019; Onderwijsraad 2011), waarbij de meer pragmatische invulling vaker de overhand lijkt te krijgen in het onderwijs (Gude 2012). In mijn onderzoek kies ik voor een meer humanistische invulling van persoonlijke groei, waarbij ik ook oog heb voor de normatieve ontwikkeling van jongeren en voor hun mentale welzijn (de Kleijn 2019).

3. De boekenclub

De lessenserie voor mijn onderzoek is deels geïnspireerd op de bibliotherapeutische boekenclubs voor adolescenten van Jody Polleck (2007) en heeft tot doel de leesmotivatie en persoonlijke groei te bevorderen. De lessenserie is ontworpen voor de start van het literatuuronderwijs in het vierde jaar van het havo en vwo (vergelijkbaar met het Vlaamse aso, kso of tso), en bevat ‘enkele voorbereidende lessen’, ‘een boekzoek*tool*’ en ‘vijf boekenclublessen’. Hier licht ik vooral de elementen toe waarmee een boekenclub snel en effectief in de eigen praktijk ingezet kan worden.

Een boekenclub bestaat idealiter uit drie tot vijf leerlingen (Laughlin e.a. 2006), die samen een boek kiezen, lezen en bespreken gedurende een week of vijf. Die besprekingen vinden steeds plaats gedurende een (deel) van de wekelijkse lessen Nederlands. Voor het vormen van een boekenclub is het handig als de leerlingen een min of meer gelijk leesniveau hebben en enkele gedeelde interesses. Bij de boekenkeuze kunnen leerlingen wel wat hulp gebruiken. Ondanks dat leerlingen vaak aangeven dat ze een vrije keuze willen, verzanden leerlingen net zo vaak in het enorme aanbod aan literatuur en hebben ze simpelweg geen idee waar ze moeten beginnen met zoeken. De verschillende websites (zoals www.lezenvoordelijst.nl en www.leesadviezen.nl) bieden wel enige houvast, maar de hoeveelheid informatie en de onbekendheid met veel schrijvers en thema's maakt een eerste boek voor de lijst kiezen niet per se eenvoudiger. De boekenpagina's die ik in het kader van mijn onderzoek heb ontworpen, kunnen uitkomst bieden, maar persoonlijke tips van de eigen docent zijn evenzeer waardevol.

De boekenclublessen zelf verlopen als volgt:

1. Leerlingen bespreken in hun groepje hun eigen vragen, wat hen is opgevallen en eventueel een kleine huiswerkopdracht of enkele voorbeeldvragen.
2. Leerlingen spreken af tot welke bladzijde ze lezen voor de week erop en starten daar vervolgens ook direct mee. Aan het einde van de les kan de docent nog kort

een literair begrip uitleggen en/of een kleine huiswerkopdracht meegeven voor de volgende boekenclubles.

3. Leerlingen noteren ter voorbereiding eventuele vragen en markeren opvallende passages (of plakken een zelfklevende memo).

Een digitale lijst met voorbeeldvragen en enkele voorbeelden van boekenpagina's uit de 'boekzoek*tool*' van het onderzoek kunt u vinden op www.didactieknederlands.nl (de Kleijn 2022).

4. Wat levert de boekenclub op?

Het onderzoek is uitgevoerd in meerdere fasen, middels verschillende methoden, op verschillende scholen in Nederland, en met een controlegroep. In dat kader hebben ruim 250 leerlingen hun mening over de boekenclub gegeven. Daaruit blijkt allereerst dat leerlingen het simpelweg mogen praten over het gelezen boek leuk vinden om te doen. Het delen van elkaars meningen en daarover discussiëren vinden leerlingen naast leuk ook vooral leerzaam. De discussies laten hen dieper nadenken over de reden waarom de personen iets hebben gedaan, geven inzicht in het boek en in hoe anderen over bepaalde dingen denken. Verder valt op dat circa één op de vijf leerlingen, tijdens het lezen van het boek, tegen vragen of onduidelijkheden aanloopt. In de boekenclub kan diegene dan om opheldering vragen, wat het verder lezen een stuk fijner maakt.

In de reacties van leerlingen zien we sporen van behoeftebevrediging uit de zelfdeterminatietheorie terug en aanzetten tot persoonlijke groei. Dat de eigen inbreng van waarde is in de gesprekken en dat leerlingen de gesprekken zelf als leerzaam en nuttig beschouwen, ondersteunt hun gevoel van autonomie. De mogelijkheid om vragen te stellen en de ervaring dat ze samen het boek beter begrijpen dan alleen, komt tegemoet aan de behoefte aan een gevoel van competentie. Dat samen doen, komt in zichzelf al tegemoet aan de behoefte aan verbondenheid. Daarmee voldoet deze werkvorm aan de psychologische basisvoorwaarden voor motivatie. Meerdere leerlingen geven ook aan dat ze door de boekenclub meer bereid zijn om te lezen. De stok achter de deur van de wekelijkse deadlines, de groepsdruk en de wil om mee te kunnen praten, spelen daar een ondersteunende rol in.

De boekenclub zet leerlingen ook aan tot nadenken: over de thema's in het boek, maar ook over hoe andere mensen er tegenaan kunnen kijken. Daarnaast oefenen ze actief met het innemen van een ander gezichtspunt: "Het laat je ook denken vanuit een an-

der perspectief als je luistert naar de andere meningen, omdat je soms toch iets hoort waarbij je je iets kan voorstellen of wat je je kunt inbeelden”. Dergelijke antwoorden laten zien dat leerlingen niet alleen bezig zijn met het boek, maar ook met hun eigen gedachtewereld, met persoonlijke groei.

5. Tot slot

In mijn presentatie ga ik graag wat dieper in op de theoretische basis van de boekenclublessen, de antwoorden die leerlingen formuleren in de opdracht na afloop van de boekenclub en de resultaten op het gebied van ‘persoonlijke groei’ en ‘leesmotivatie’. Ook zal ik voorbeelden uit het materiaal laten zien, ter illustratie en hopelijk ook ter inspiratie.

Referenties

- Deci, E.L. & R.M. Ryan (2000). “The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior”. In: *Psychological Inquiry*, 11 (4), p.227-268.
- Gubbels, J., A. van Langen, N. Maassen & M. Meelissen (2019). ‘Resultaten PISA-2018 in vogelvucht’. Twente: University of Twente.
- Gude, R. (2012). ‘Tijdloze Bildung: Over de agora als model voor Bildung’. In: G. van Stralen & R. Gude (red.). ... *En denken! Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW, p. 32-35.
- Kleijn, A.D. de (2019). ‘Persoonlijke groei en motivatie in het literatuuronderwijs’. In: E. Segers & R. van Steensel (red.). *Lekker lezen: over het belang van leesmotivatie*. Utrecht: Eburon, p. 125-136.
- Kleijn, A.D. de (2022). ‘Boekenclub in de klas’. In: WODN, Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Zo kan het ook*. Online raadpleegbaar op: https://didactieknederlands.nl/zo-kan-het-ook/2022/09/__trashed-2/.
- Laughlin, P.R., E.C. Hatch, J.S. Silver & L. Boh (2006). ‘Groups Perform Better Than the Best Individuals on Letters-to-Numbers Problems: Effects of Group Size’. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (4), p.644-651.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting lezen.
- Onderwijsraad (2011). ‘Onderwijs vormt’. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2011/03/29/onderwijs-vormt>.
- Polleck, J. (2007). *Constructing identity, constructing community: Book clubs with urban adolescent females*. New York: New York University. [Doctoral dissertation].

- Rogiers, M, I. Vansteelandt & H. Van Keer (2021). 'Leesmotivatie: wat is het en hoe kan je het bevorderen?'. In: WODN, Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/02/leesmotivatie-wat-is-het-en-hoe-kan-je-het-bevorderen/>.
- Vansteenkiste, M. & B. Soenens (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-determinatietheorie*. Leuven: Acco.

Ronde 2

Linda Ackermans
Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: linda.ackermans@ru.nl

Wie is 'de adolescent'? Kritisch lezen met YA-literatuur

1. Inleiding

Young adult (YA)-literatuur is populair en heeft de afgelopen jaren in Nederland flink aan terrein gewonnen. Boekhandels hebben aparte afdelingen voor jongeren ingericht, uitgevers zijn zich meer op deze doelgroep gaan toeleunen en ook op sociale media wordt duidelijk dat er zich enthousiaste lezers onder de jongeren bevinden. Onder de hashtags #Booktok en #Instabook raden zij elkaar allerlei titels aan op *TikTok* en *Instagram*.

Het onderzoeksrapport 'Young adult-literatuur op de leeslijst en in de lespraktijk' (Ackermans 2022) beschrijft de omgang met YA-literatuur binnen het schoolvak Nederlands in de bovenbouw van havo en vwo. Een meerderheid van de deelnemende docenten staat YA-romans toe op leeslijsten van leerlingen. Het bevorderen van de leesmotivatie wordt daarvoor het vaakst als reden genoemd. Daarnaast waarderen docenten de literaire kwaliteit en de brug- en spiegelfunctie van YA-romans: YA-romans kunnen de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur versoepelen (en zo bijdragen aan een doorgaande leeslijn), en ze kunnen zorgen voor herkenning, vanwege de aansluiting bij de leefwereld van jongeren.

Tegelijkertijd blijkt uit hetzelfde rapport dat de inzet van YA-literatuur in de lespraktijk veelal beperkt blijft tot het geven van boekentips en het (voor)lezen van (fragmenten uit) YA-romans. In de presentatie tijdens HSN-36 reik ik een werkvorm aan om kritisch en actief met YA-literatuur aan de slag te gaan in lessen Nederlands (en MVT), in de bovenbouw van havo en vwo.

2. Werkvorm: de jongerenbril-benadering

‘De jongerenbril-benadering’ is een werkvorm die focust op de vraag: hoe wordt de adolescentie verbeeld in YA-romans? Doorgaans is het hoofdpersonage in YA-romans zelf een adolescent, bij wie het vertelperspectief ligt, en spelen thema’s een rol die voor jongeren van belang zijn (Ackermans 2021). In YA-romans circuleren dus allerlei ideeën over de adolescentie. Jongeren zijn bijvoorbeeld rebels, zoeken naar hun plek in de wereld en zetten zich af tegen hun omgeving. Tegelijkertijd worden ze symbolisch gezien als ‘hoop voor de toekomst’ – denk bijvoorbeeld aan Katniss Everdeen in *De Hongerspelen*-trilogie. Zulke ideeën over de adolescentie beïnvloeden de denkbeelden van de lezer over deze levensfase: bestaande opvattingen kunnen worden bevestigd en zelfs versterkt, of juist worden ontkracht.

De voorgestelde werkvorm laat leerlingen onderzoek doen naar representaties van de adolescentie in literaire teksten. Wie met deze werkvorm aan de slag gaat, zet als het ware een ‘jongerenbril’ op en bekijkt hoe jongeren worden verbeeld. De werkvorm is gebaseerd op een benadering van literaire analyse die Robert Petrone, Sophia Sarigiánides en Mark Lewis voorstellen in hun artikel “The Youth Lens: Analyzing Adolescence/ts in Literary Texts” (2014). In hun benadering staan twee vragen centraal:

1. Hoe representeert de tekst adolescenten/de adolescentie?
2. Welke rol speelt de tekst in het versterken en/of ondermijnen van dominante ideeën over de adolescentie in de maatschappij?

In de presentatie gaan we in op hoe deze vragen voor leerlingen concreter en behaarder gemaakt kunnen worden. Dat kan onder andere door subvragen te stellen bij bepaalde verhaalelementen, zoals ‘de karakterisering van de personages’ of ‘de setting’:

- Hoe worden de adolescente personages beschreven?
- Welke mogelijkheden en verlangens hebben ze?
- Tegen welke conflicten lopen ze aan?
- In welke setting(s) bevinden ze zich?
- Hoe is de setting van invloed op de ontwikkeling van de personages?

Deelnemers krijgen een concreet analysemodel aangereikt en er worden voorbeelden uit verschillende romans gegeven.

Ook bespreken we diverse uitgangspunten die volgens Petrone e.a. (2014) van belang zijn bij het werken met de jongerenbril-benadering. Zo beschouwen Petrone e.a. de adolescentie als een cultureel construct. Hoe wij de adolescentie begrijpen, is afhankelijk van en wordt bepaald door sociale afspraken en gedachtegangen die gelden binnen een (historische en culturele) context. Binnen onze maatschappij kennen wij bepaalde labels en verwachtingen toe aan adolescenten. Deze zijn echter niet ‘waar’ of ‘algemeen

geldend', maar geconstrueerd binnen onze sociale en culturele normen. De adolescentie is dan ook geen universele ervaring, maar tijd- en plaatsgebonden. Daarnaast hangt adolescentie samen met andere identiteitsbepalers zoals 'ras', 'klasse', 'gender' of 'seksualiteit' – het maakt bijvoorbeeld uit of je een adolescente jongen of een adolescent meisje bent.

3. Relevantie en opbrengsten

Hoewel de jongerenbril-benadering kan worden toegepast op alle vormen van literatuur waarin de adolescentie wordt gethematiseerd, is de benadering bij uitstek geschikt voor een kritische lezing van YA-romans. YA-literatuur richt zich immers expliciet op een lezerspubliek van adolescenten. Bovendien noemen docenten de spiegel functie van deze literatuur als een belangrijke reden om haar toe te staan op leeslijsten van leerlingen. De waarde die wordt gehecht aan herkenning maakt het bijzonder relevant om te onderzoeken hoe de adolescentie wordt verbeeld in teksten die specifiek voor jongeren zijn bedoeld.

Tijdens de presentatie is er aandacht voor de opbrengsten van de gepresenteerde werkvorm, die vraagt om kritisch lezen en denken. Leerlingen moeten diep in een literaire tekst duiken en deze analyseren en interpreteren. De benadering laat leerlingen bovendien het idee van de adolescentie als een cultureel construct verkennen en daagt hen uit om dominante maatschappelijke denkbeelden over adolescenten en de adolescentie te bevragen.

Doordat de werkvorm voortbouwt op verhaalanalytische begrippen waarmee leerlingen in het literatuuronderwijs sowieso in aanraking komen, krijgen leerlingen vrij gauw grip op de aanpak en kunnen ze er concreet mee aan de slag. De benadering staat bovendien dicht bij leerlingen en biedt ruimte voor een persoonlijke visie: leerlingen onderzoeken literaire teksten die in feite henzelf, of de fase waarin zij zich bevinden, verbeelden.

Referenties

- Ackermans, L. (2021). "Een decennium *young adult* literatuur in Nederland (2009-2019). Een stand van zaken". In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 137 (1), p. 45-72.
- Ackermans, L. (2022). 'Young adult-literatuur op de leeslijst en in de lespraktijk. Een onderzoek naar de inzet en positie van literatuur voor jongeren in de bovenbouw van het havo en vwo'. Amsterdam: Stichting Lezen.

Petrone, R., S.T. Sarigianides & M.A. Lewis (2014). “The Youth Lens: Analyzing Adolescence/ts in Literary Texts”. In: *Journal of Literacy Research*, 46 (4), p. 506-533.

Ronde 3

Hans Goosen (a) & Marthe Scheffer (b)
 (a) Werkgroep Praten over literatuurfragmenten
 (b) InHolland
 Contact: h.goosen@home.nl
marthe.scheffer@inholland.nl

Video-opnames van groepsgesprekken over gezamenlijk gelezen literatuur als lesmateriaal

6

1. Websites met leesfragmenten en werkbladen

In de lessen Nederlands op school moeten de leerlingen kunnen ervaren hoe boeiend het lezen van fictie en literatuur kan zijn en moeten zij kunnen kennismaken met aantrekkelijke recente voorbeelden daarvan. Daarnaast is het van groot belang dat zij ontdekken hoe belangrijk de mondelinge uitwisseling van leeservaringen kan zijn: hun eigen vragen en gedachten bij het lezen zijn de moeite waard en het kan interessant zijn om andere leesbelevingen en interpretaties te bespreken (Goosen 2022).

Twee enthousiaste werkgroepen van leraren hebben daarvoor voorbeeldmateriaal ontwikkeld, met fragmenten uit moderne (jeugd)romans die binnen een lesuur klassikaal te lezen en te bespreken zijn en met vragen die een open klassengesprek over de inhoud van de gelezen fragmenten kunnen bevorderen. Dat heeft geresulteerd in twee gratis websites: www.pratenoverfictiefragmenten.nl en www.pratenoverromanfragmenten.nl. Op beide websites zijn op dit moment bij 45 titels leesfragmenten en werkbladen met bespreekpunten uitgewerkt. Op de 32^{ste} en de 35^{ste} HSN-conferentie hebben we al gerapporteerd over de opzet en de uitwerking van dat materiaal.

2. Video-opnames van groepsgesprekken

In de gezamenlijke bijeenkomsten met de werkgroepleden bleek dat de docenten bij de besprekingen van de gelezen leesfragmenten het meest vertrouwd waren met het voeren van een klassikale bespreking. Om ervoor te zorgen dat leerlingen daarbij zo veel mogelijk hun eigen inbreng zouden hebben, hebben we allerlei aanbevelingen

daarvoor met elkaar besproken en bij de lessuggesties op de websites opgenomen. Tegelijkertijd wilden we graag een ontwikkeling naar een lespraktijk met zelfstandig uitgevoerde groepsbesprekingen stimuleren.

Niet alleen is voor veel leraren de werkvorm van open, explorerende gesprekken geen alledaagse praktijk, ook leerlingen moeten leren hoe je dergelijke gesprekken kunt voeren.

Uit onze eigen praktijk weten we dat een deductieve aanpak met het verstrekken van goedbedoelde aanwijzingen van de docent vaak maar beperkte leereffecten heeft. Uit onderzoek (van Ockenburg 2019) blijkt dat kijken naar de docent die de taak *modelt* weliswaar effectief is, maar dat kijken naar een *peer*, bijvoorbeeld een medeleerling, nog effectiever is.

Bij groepswork voeren soms een of twee leerlingen het hoogste woord, terwijl een derde of vierde deelnemer zich onttrekt aan het gesprek of niet weet wat hij nog kan bijdragen. Video-opnames van leeftijdgenoten kunnen aanwijzingen bieden voor een stimulerende bijdrage aan het gesprek. Het is belangrijk dat leerlingen ook voorbeelden zien van gespreksdeelnemers die moeite hebben met die taak, om te leren hoe die moeilijkheden overwonnen kunnen worden. Daarom hebben we video-opnames van groeps gesprekken van tweedeklassers van het Vox College in Amsterdam gemaakt, die vooraf maar een beperkte oefening in het voeren van dergelijke gesprekken hebben gekregen. Ook met de bespreking van de gelezen fictiefragmenten hadden de leerlingen nauwelijks ervaring. De gesprekken zijn integraal opgenomen zonder tussenkomst van de docent of andere onderbrekingen.

Het videomateriaal maakt de leeractiviteit van ‘leren door observeren’ mogelijk: observerende leerlingen kunnen sterke en zwakke bijdragen in een groeps gesprek van leeftijdgenoten herkennen, fragmenten kunnen herhaaldelijk vertoond en geanalyseerd worden en aandachtspunten voor een goed gesprek kunnen op een inductieve wijze verzameld worden.

Zo ontstaat op een vanzelfsprekende manier een lijst van criteria die gelden voor een goede deelname aan een groeps gesprek. In onze presentatie willen we demonstreren hoe dat in de praktijk gerealiseerd kan worden.

3. Een groeimodel voor een feedbackformulier

De criterialijst kan gemakkelijk omgezet worden in een feedbackformulier dat in opeenvolgende leerjaren opnieuw gebruikt en aangevuld kan worden. Voor de feedback van de deelnemers aan een open, explorerend groeps gesprek gebruiken wij twee onderscheidingen:

1. het onderscheid tussen ‘inhoud’ en ‘vorm’;
2. het onderscheid tussen ‘eigen inbreng’ en ‘stimulerend voor anderen’.

Dat levert de volgende vier beoordelingsdimensies op:

- a. ‘eigen inbreng inhoudelijk’ (*initiatief*);
- b. ‘stimulerend voor anderen inhoudelijk’ (*reactie*);
- c. ‘eigen inbreng naar vorm’ (*presentatie spreker*);
- d. ‘stimulerend voor anderen naar vorm’ (*houding luisteraar*).

Bij de observaties van de Vox-videofragmenten hebben de leerlingen gewerkt met stimulerende en remmende gespreksbijdragen. Die zijn op te vatten als concretisering van de vier dimensies. Het is een kleine stap om die omschrijvingen te plaatsen in een feedbackformulier.

a. Eigen inbreng inhoudelijk	b. Stimulerend voor anderen	c. Eigen inbreng naar vorm	d. Stimulerend voor anderen naar vorm
Geeft een toegelichte voorzet.	Vult bijdrage van vorige spreker aan.	Dwaalt niet af.	Ondersteunt andere spreker met knikken.
Brengt vergelijkbare eigen ervaring in.	Geeft een tegenwerping.	Is gemakkelijk te begrijpen.	Reageert op vriendelijke toon.
...	Vraagt om verduidelijking.
...

Afbeelding 1 – Feedbackformulier (1).

In de hogere leerjaren kan dit formulier gemakkelijk aangevuld worden. Voor de bovenbouw van havo en vwo zijn daarvoor ook video-opnames van groepsgesprekken beschikbaar. Op de website www.pratenoverromanfragmenten.nl zijn bij de rubriek ‘Verantwoording’ opnames van groepsgesprekken van 5-vwo-leerlingen opgenomen. Ook bij die opnames kan door leerlingen geobserveerd worden wat stimulerende en remmende gespreksbijdragen zijn. Dat levert nieuwe aandachtspunten op voor een feedbackformulier.

a. Eigen inbreng inhoudelijk	b. Stimulerend voor anderen	c. Eigen inbreng naar vorm	d. Stimulerend voor anderen naar vorm
Geeft een toegelichte voorzet.	Vult bijdrage van vorige spreker aan.	Dwaalt niet af.	Luistert aandachtig.
Brengt vergelijkbare eigen ervaring in.	Geeft een tegenwerping.	Is gemakkelijk te begrijpen.	Ondersteunt andere spreker met knikken.
...	Vraagt om verduidelijking.	...	Reageert op vriendelijke toon.
...
Gaat in op tegenargumenten.	Scherpt aan.	Spreekt vlot.	Geeft anderen voldoende kans.
Benoemt dilemma's.	Ordent.	Is voldoende concreet.	...
...

Afbeelding 2 – Feedbackformulier (2).

Natuurlijk kan een leraar op een eenvoudige manier ook opnames van de groeps gesprekken van de eigen leerlingen (laten) maken. En ook andere benaderingen van gespreksanalyse zijn denkbaar. Het is in ieder geval van belang dat leerlingen voldoende gelegenheid krijgen om bewust te leren hoe zij in groeps gesprekken hun eigen gedachten kunnen verwoorden en bevragen, en met anderen kunnen verdiepen.

Referenties

- Goosen, H. (2022). 'Leren praten over gezamenlijk gelezen literatuur'. In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands, Levende Talen*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/04/leren-praten-over-gezamenlijk-gelezen-literatuur/>.
- Ockenburg, L. van (2019). 'Observerend leren'. In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands, Levende Talen*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2019/04/observerend-leren>.

Hilde Van Cauteren
Auteur en schrijfdocent
Contact: hildevc@gmail.com

Creatief schrijven als opstap naar literatuur en leesplezier

1. Inleiding

Krijg je als docent Nederlands je leerlingen nog amper overtuigd om een boek te lezen? Misschien moet je eens een omweg proberen. Via speelse en creatieve schrijfoefeningen kan je leerlingen laten proeven van schrijven én van literatuur. Met behulp van laagdrempelige schrijfoefeningen ontdekken leerlingen de bouwstenen van de literatuur, de middelen om een verhaal op te bouwen en de sleutels om poëzie te begrijpen. In deze zeer praktische sessie krijg je verschillende voorbeelden van creatieve schrijfoefeningen en tips om die oefeningen in de les te gebruiken.

Een les creatief schrijven is nooit tijdverlies. Je sluit immers aan bij heel wat eindtermen rond 'lezen', 'spreken', 'interactie', 'schrijven', 'luisteren' en 'inzicht in het taalsysteem'. Tussen de schrijfoefeningen door wordt regelmatig de link gelegd naar literaire teksten. Bovendien is er aandacht voor het verwoorden van de beleving, de gedachten en de gevoelens bij het lezen of beluisteren van deze teksten. Met een les vol schrijfplezier bouw je zo een brug naar het lezen van goede (jeugd)literatuur.

2. Een les creatief schrijven

Net zoals een sportleraar de les begint met oefeningen om de spieren op te warmen, begin je een schrijfles met het opwarmen van de 'schrijfspieren'. Van het verzinnen van excuses voor te laat komen tot het laten spreken van voorwerpen. Met een of twee korte, speelse oefeningen neem je alle drempels weg die leerlingen kunnen ervaren wanneer ze zelf gaan schrijven. Bij elke oefening worden een aantal resultaten voorgelezen en is er tijd voor korte, opbouwende feedback.

Na de opwarmingsoefeningen wordt er gewerkt met de bouwstenen van een verhaal. Met twee p's ('personages' en 'problemen') kom je al een heel eind. Zo zijn er diverse creatieve oefeningen om snel een of meerdere personages te bedenken. Ook leerlingen die beweren dat ze geen fantasie hebben, kunnen hiermee aan de slag, en eens een personage er staat, is de stap naar het schrijven van een verhaal snel gezet. Ook voor de

tweede 'p', het probleem of conflict, zijn heel wat praktische oefeningen voorhanden die snel resultaat geven.

Tussen de schrijfoefeningen door voorzie je (voor)leesmomenten met goed gekozen tekstfragmenten. Na een creatieve schrijfoefening gaan leerlingen de teksten vaak met meer aandacht lezen of beluisteren. Ze kunnen dan immers de link leggen tussen hun eigen schrijfwerk en dat van de auteur. Naast oefeningen rond personages en plot zijn er ook schrijfoefeningen rond ruimte en tijd, zintuiglijk schrijven en bijvoorbeeld het befaamde principe *'show, don't tell'*.

Uiteraard kan je ook een les creatief schrijven opbouwen rond poëzie. Oefeningen rond metaforen kunnen een eerste sleutel zijn voor het lezen, begrijpen en appreciëren van gedichten.

Deze vier algemene tips gelden bij elke les creatief schrijven:

1. Werk met tastbare elementen zoals foto's, voorwerpen, enz.
2. Zorg altijd voor de aanwezigheid van fysieke boeken.
3. Zorg voor beweging.
4. Lees voor!

3. Een traject creatief schrijven

Literatuur Vlaanderen coördineert sinds eind 2021 een meerjarig pilottraject voor auteursresidenties in het secundair onderwijs. In het schooljaar 2022-2023 ging Literatuur Vlaanderen aan de slag met twintig auteurs en scholen. In tien sessies werkte een auteur met een vaste klas (met leerlingen vanaf vijftien jaar, die zelden lezen als het niet moet) rond schrijven en lezen. In elke residentie werd toegewerkt naar een tastbaar resultaat: een bundel met kortverhalen, een dichtbundel, een voorstelling, een podcast, enz. Auteurs die deelnamen aan zo'n traject geven vanaf schooljaar 2023-2024 lezingen over hun ervaring met de auteursresidentie aan groepen leraren (in opleiding).

Uiteraard kan een school of docent ook zelf zo'n traject opzetten, al dan niet in samenwerking met een auteur. Een tastbaar product (boek, bundel, voorstelling) verhoogt de waarde van een dergelijk traject.

4. Verloop van de sessie

Tijdens deze sessie krijg je veel praktische oefeningen, methodieken, tools en enthousiasme aangereikt om een of meerdere lessen rond creatief schrijven te geven. Er wordt veel materiaal getoond en een aantal oefeningen kan je zelf uittesten. Bovendien krijg

je tips voor het opzetten van een langdurig traject rond literatuur en schrijven.

<https://www.auteurslezingen.be/een-stap-terugzetten-om-vooruit-te-komen>.

Ronde 5

Joke Brasser

Klassiekersindeklas.nl

Contact: jokebrasser@gmail.com

Fabeldieren en waar ze te vinden: van Rowling tot Van Maerlant

1. Inleiding

Hoe tem je een draak of een eenhoorn? Waar zwemmen zeemeerminnen? Wat moet je doen als je een basilisk tegenkomt? In deze workshop ga je terug in de tijd, naar een prachtige middeleeuwse bron waarin al deze vragen beantwoord worden. Centraal staat Jacob van Maerlants *Der Naturen Bloeme*, een dertiende-eeuwse natuurencylopedie in de volkstaal, die opgenomen is in de Vlaamse canon van de Nederlandse literatuur. Je ervaart hoe je, met behulp van speelse en inductieve opdrachten, jonge leerlingen kunt betrekken bij oude teksten. De deelnemers worden uitgedaagd om goed te kijken naar reproducties van de tekst en kunnen, aan de hand van intertekstuele vergelijkingen (hertaling en andere bron), zelf conclusies trekken over wat ze lezen en zien.

2. *Der Naturen Bloeme* in de klas

Van beeldmateriaal, digitale reproducties tot achtergrondinformatie en een hertaling: over *Der Naturen Bloeme* is in enkele muisklikken allerlei materiaal online te vinden. Ondanks deze rijkdom aan materiaal en de opname van Jacob van Maerlants natuurencylopedie in de Vlaamse literaire canon is zijn aanwezigheid in de schoolcanon zeer beperkt. Alleen in de bovenbouw (15-18 jaar) komt de tekst af en toe aan bod in lesmaterialen, meestal niet als primair object van studie, maar als referentie naast een andere tekst. De hier gepresenteerde lesopzet is de eerste uitwerking voor een jongere doelgroep: leerlingen van 12-15 jaar, van alle niveaus.

Der Naturen Bloeme is een geweldige tekst voor onderbouwleerlingen, omdat de beschreven fabeldieren bekend zijn uit de jeugdcultuur van nu. Leerlingen kennen zeemeerminnen, draken en zelfs basilissen, met dank aan onder andere J.K. Rowling,

Annet Schaap en Cressida Cowell. Het lezen van een middeleeuws biologieboek sluit daarom aan bij hun belevingswereld, en introduceert een heel andere denk- en ervaringswereld: de middeleeuwse visie op de natuur. Het verbreden van hun denkwereld draagt bij aan persoonsvorming, omdat ze oefenen met inleven in de historische ander. Ook 'kijken', 'zorgvuldig lezen' en 'je oordeel uitstellen' zijn persoonsvormende vaardigheden die gelinkt zijn aan de vakvaardigheden van het schoolvak Nederlands. Daarnaast biedt de tekst mogelijkheden om hun denken over genres uit te breiden en om nieuwe kennis te introduceren. Een tekst die tegelijkertijd bekend en vreemd is heeft daarom een grote didactische waarde. Hij prikkelt de fantasie op een andere manier, zoals veel historische literatuur dat doet.

3. Waarom historische letterkunde in de onderbouw behandelen?

Voor veel havo- en vwo-leerlingen komt het lezen van historische teksten in de bovenbouw te plotseling. Ze hebben nog niet de vaardigheden in huis om betekenis te geven aan een tekst die ver van ze afstaat. Er komt maar een zeer smalle selectie aan teksten aan bod (Dera 2021; van Vliet & Dietz 2018), en dat is ontzettend jammer, want er zijn genoeg teksten die het goed kunnen doen in de klas.

Wanneer je in de onderbouw begint met het introduceren van historische teksten, heb je de ruimte om een breder aanbod bij leerlingen te introduceren. Niet alleen Reynaert, Karel en Mariken, maar ook Brandaan en *arteliteratuur* zoals *Der Naturen Bloeme*. Bovendien hebben oude teksten een groot voordeel ten opzichte van actuele (jeugd) literatuur. Door de grote afstand tussen leerling en tekst biedt de historische letterkunde gelegenheid om het leren praten over teksten vorm te geven. Omdat de teksten ver van leerlingen afstaan, is het vanzelfsprekend dat leerlingen vragen zullen hebben. Zodoende kunnen leerlingen in de onderbouw oefenen met 'literatuurhistorisch redeneren' (Bax & Mantingh 2018) op hun eigen niveau.

Op deze manier kan de inzet van literaire klassiekers een veilige omgeving bieden om te bespreken en benoemen wat je niet begrijpt en wat je opvalt, en daarover samen in gesprek gaan. Het vertrekpunt is altijd de tekst of een set teksten. Juist omdat historische teksten zo anders zijn dan wat leerlingen normaal gesproken lezen, zullen ze vanzelf met vragen komen. Benoemen wat je niet begrijpt aan een tekst van meer dan 500 jaar oud is minder spannend dan toegeven dat je een jeugdroman niet begrijpt, merk ik in de klas.

Klassiekers lezen met jonge leerlingen vraagt om een eigen aanpak. De historische context is niet heilig; het is juist interessant om te zien wat er gebeurt in de confrontatie tussen een oude tekst en de belevingswereld van hedendaagse jonge lezers. Klassiekers lenen zich hiertoe. Niet voor niets noemt Calvino (1986) 'klassiekers' de teksten die we herlezen. Nieuwe generaties lezers brengen hun eigen interpretatiekader mee. In

een ideale situatie beginnen leerlingen in de onderbouw te ontdekken hoe breed en wijdvertakt de Nederlandse canon is. Dit geeft ze een indruk van de literaire context van de hedendaagse jeugdliteratuur die ze (natuurlijk) ook lezen in de les.

In alles wat ze lezen en zien zijn sporen te vinden van oudere teksten: van de vorm die Harry Potters patronus aanneemt tot de instructies die hij krijgt bij het benaderen van een basilisk. En er zijn vele andere voorbeelden te verzinnen. Het (begeleid) lezen van oudere literatuur helpt leerlingen om deze verbanden te ontdekken. Ze ontdekken dat oudere verhalen voortleven in de films, series en boeken van nu. Ze kunnen “doorzien dat er een historische dimensie aan een tekst zit”, maar ook elementen herkennen uit hun eigen belevingswereld (Brasser e.a. 2022).

4. Didactische uitgangspunten

Een open benadering van de literaire canon biedt jonge leerlingen de ruimte voor hun eigen interpretaties. Dit brengt leerlingen “dichter bij de boekenwereld”, zoals een van mijn tweedeklassers het verwoordde. Het geeft ze het gevoel dat het ook hun wereld zou kunnen zijn (of liever: allang is). Naast literair-vormende doelen, zoals hierboven beschreven, beantwoordt het lezen en bespreken van oudere literatuur in de onderbouw aan de vraag naar rijke, vakinhoudelijke teksten in het schoolvak Nederlands (Meesterschapsteam Nederlands 2021).

De insteek van dit lesontwerp is, net als de andere materialen op de website ‘Klassiekers in de klas’, inductief en speels. Leerlingen leren door ontdekking en nemen zelf actief deel aan het proces van betekenis geven (van Dijk & Stronks 2022). Een uitleg of toelichting over de brontekst gaat niet aan de les vooraf, maar volgt pas na hun eigen onderzoek. Zodoende kun je aansluiten op hun bevindingen en de vragen beantwoorden waar leerlingen zelf mee komen. Je krijgt, aan de hand van dit praktijkvoorbeeld, inzicht in de succescriteria voor het ontwikkelen van een literatuurgeschiedenisles voor leerlingen van 12-15 jaar, van alle niveaus.

Referenties

- Bax, S. & E. Mantingh (2018). “Een web van twintigste-eeuwse literatuur. Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw”. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (3), p. 257-286.
- Brasser, J., S. Beckers, N. Evers, R. El Himer & E. Mantingh (2022). “Wat unbidan wi nu: een kerndoel literaire overlevering in de onderbouw”. In: *Neerlandistiek.nl*. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandistiek.nl/2022/10/wat-unbidan-wi-nu/>.
- Calvino, I., M. McLaughlin & P. Creagh (1986). *Why read the Classics?* New York: Penguin Classics.

- Dera, J. (2021). “De helaasheid der leeslijsten: over diversiteit in het literatuuronderwijs”. In: *De Lage Landen*, 64 (1), p. 115-121.
- Dijk, Y. van & E. Stronks (2022). “Onderzoekend lezen: geïntegreerd leesonderwijs en de rol van de leerling als betekenisgever”. In: *Nederlandse Letterkunde*, 27 (1), p. 63-83.
- Meesterschapsteam Nederlands (2021). ‘Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten’. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiek.nl/publicaties/>.
- Vliet, G. van & F. Dietz (2018). “Karel, Reynaert – en de anderen? De breedheid van het literatuurbegrip in het middelbaar onderwijs”. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (3), p. 287-310.

Ronde 6

Oeds van Middelkoop
Universiteit van Amsterdam
Contact: mid@hethwc.nl

Literatuur-historisch redeneren met oog voor de ander

1. Inleiding

Bij toenemende ontleding is het moeilijk om vwo-bovenbouwleerlingen literair-historische teksten te laten lezen. Ze lezen weinig en de historische afstand tussen de tekst en de lezer veroorzaakt extra problemen omdat de taal, de tekstvorm en de context zo ‘anders’ zijn. Ondanks vele goede ‘schooledities’, ‘hertalingen’ en ‘websites’ die de taalbarrière wegnemen en relevante achtergrondinformatie geven, is oudere literatuur voor leerlingen niet vanzelf interessant. Een wereldbeeld begrijpen dat achterhaald is, blijkt ingewikkeld. Leerlingen lezen deze teksten dan ook minder graag (Dera 2019). Dat probleem zou verholpen kunnen worden als ze de teksten onderzoekend zouden lezen.

Hierna beschrijf ik twee voorbeelden van oudere teksten, waarin blijkt dat inleving in personages alleen mogelijk is zolang de tekst geen vervreemding veroorzaakt. Gebeurt dat wel, dan is onderzoekend lezen geschikter.

2. Belevend lezen

Leerlingen zijn gewend aan teksten die dicht bij hun belevingswereld staan. De meeste docenten stemmen de literatuurles af op de smaak en ontwikkeling van hun leerlingen (Witte e.a. 2017). Ook oudere literatuur wordt toegankelijker wanneer het thema leerlingen aanspreekt. Als we ‘inleven in de ander’ als thema kiezen, dan blijken daar verrassend veel literair-historische teksten bij aan te sluiten.

Wie bijvoorbeeld *De historie van Mejuffrouw Sara Burgerhart* (1782) leest, zal merken dat Wolff en Deken typetjes gecreëerd hebben die herkenbare dingen meemaken. Sara zelf is een intelligente, mooie jonge vrouw, die na de dood van haar ouders wordt verwaarloosd door haar strenggelovige stiefmoeder. De vrouw predikt in haar religieuze fanatisme een extreem sobere leefstijl, maar plundert wel steeds Sara's bankrekening. Geen wonder dat Sara op een dag het huis ontvlucht en op zichzelf gaat wonen. Een stoet aanbidders passeert dan de revue: de modieuze, maar oppervlakkige Jacob Brunier, die in hilarisch Frans clichérijke liefdesbrieven schrijft (Sara prikt er zo doorheen), de aristocratische heer R., belezen, charmant, maar een onbetrouwbare ‘lichtmis’ (een *player*, maar Sara ziet het niet) en de integere, oersaai Hendrik Edeling, die veel te serieus is voor de levenslustige Sara. Zij wil het uitgaansleven verkennen en vindt R. daarbij spannender dan Hendrik. Maar als R. haar probeert te verkrachten, krijgt het verhaal plotseling alle kenmerken van een 18^{de}-eeuwse #MeToo-kwestie. Sara komt met de schrik vrij. Ze heeft geleerd dat anderen zich anders kunnen voordoen dan ze zijn. In feite is *Sara Burgerhart* met deze thematiek een *young adult*roman (van Lierop-Debrauwer & Bastiaansen-Harks 2005).

Inlevend lezen is in dit genre vanzelfsprekend. Maar als Sara later terugdenkt aan het voorval en haar huwelijk met Hendrik beschrijft, dan is inleving voor moderne lezers een stuk moeilijker:

“Mijn man is inderdaad mijn leermeester. Hij vormt mijn hart en mijn verstand; en wat wordt voor mij niet bevattelijk, daar mijn dierbaarste vriend, met al de tederheid eens echtgenoots, mij onderwijst?” (Wolff & Deken 2009: 375-376).

3. Onderzoekend lezen

Dit is een vervreemdend citaat. Sara confronteert moderne lezers met een moraal die zij zich niet kunnen voorstellen. Maar ze kunnen er wel (onderzoeks-)vragen bij stellen. Bijvoorbeeld: sluit Sara's onderdanigheid aan bij historische normen en waarden? Zo'n vraag bevindt zich op het snijpunt van ‘burgerschapsvorming’ en ‘historische letterkunde’. Het antwoord erop weten we nog niet, want het is een evaluatieve vraag waarover leerlingen ‘literatuur-historisch redeneren’. Ze zullen Sara's uitspraken vergelijken met gedragsconventies in de Voorrede bij deze roman en constateren dat die

overeenkomsten hebben met de vier kardinale deugden. Als leerlingen dan bekijken in hoeverre personages zich kunnen beheersen, moedig zijn, verstandig handelen of rechtvaardig zijn, dan toetsen ze gedrag aan gedragsconventies.

In een comparatieve lesopzet vergelijken leerlingen hun bevindingen met personages in een andere historische tekst, *Les Liaisons Dangereuses (Riskante Relaties)* van Choderlos de Laclos (1782). Hier ligt het perspectief echter juist bij aristocratische types, zoals de heer R. Ook kijken leerlingen naar een moderne, thematisch verwante tekst, in dit geval de briefroman *Love, Rosie* van Cecelia Ahern (2014). De kardinale deugden vormen bij al deze teksten een verantwoord beoordelingsmodel voor het gedrag van personages. Zo bekijken leerlingen *Sara Burgerhart* vanuit verschillende perspectieven en (re)construeren ze een context waarin ze Sara's gedrag beoordelen (Bax & Mantingh 2019).

We kunnen een onderzoekende leeswijze nog bij een andere klassieker inzetten, wederom rond het thema 'de ander': *Max Havelaar*. Multatuli brengt uitbuiting op Java onder de aandacht van het publiek. Tegelijkertijd presenteert hij zichzelf als de enige die de problemen voor de onmondige Indische bevolking kan oplossen. Die zelfrepresentatie vinden leerlingen af en toe irritant. Sommigen beschrijven Havelaar als 'white savior'. We kunnen Multatuli echter zowel waarderen om zijn schrijverschap als hem kritisch-onderzoekend lezen, en kijken of hij in *Max Havelaar* 'othering-strategieën' gebruikt. Is het toeval dat de stijl in de vertelling *Saïdjah en Adinda* zoveel eenvoudiger is dan in de omliggende tekstgedeeltes? Of dat Saïdjahs gedachten in de tekst worden vergeleken met natuurverschijnselen? Is Saïdjahs gedachtegang beschreven vanuit het oogpunt van een inlander, zoals literatuurgeschiedenis.org stelt? Dit soort representatievragen leidt tot de onderzoekende leeswijze die Multatuli zelf van zijn lezers verlangt. Hij was niet uit op leescomfort, maar wil dat lezers de waarheid proberen te achterhalen:

"Het boek is bont... er is geen geleidelijkheid in... jacht op effect... de stijl is slecht... de schrijver is onbedreven... geen talent... geen methode... Goed, goed, alles goed! MAAR... DE JAVAAN WORDT MISHANDELD!" (Multatuli 2018: 336-337).

Ik stel naar aanleiding van de twee beschreven voorbeelden dan ook een kritisch-onderzoekende leeswijze voor bij oudere teksten. Die teksten zijn fascinerende onderzoeksobjecten, ook als leerlingen ze niet per se 'mooi' zouden vinden.

4. De opbrengst

De teksten leggen een historisch fundament onder modern burgerschap. Ze belichten welke waarden in de historische samenleving gebruikelijk waren en hoe die veranderd zijn of juist bewaard zijn gebleven. Het historisch besef dat zo ontstaat, kan de bijdragen van leerlingen aan actueel maatschappelijk debat verdiepen. Denk bijvoorbeeld aan

de discussie rond excuses voor het koloniale verleden en mogelijke herstelbetalingen. Er ligt een maatschappelijk belang bij het lezen van deze oudere teksten. Leerlingen geven in evaluaties aan dat ze meer de diepte in moeten als ze zelf hun onderzoeksvragen stellen en uitwerken, maar vinden wel dat ze zo meer uit de teksten halen.

5. De workshop

In de workshop zullen we naar lesfragmenten kijken uit de vier modules die ik bij dit project ontwikkeld heb, rond *Floris ende Blancefloer*, 17^{de}-eeuws toneel in Amsterdam, Wolff en Dekens *Sara Burgerhart* en Multatuli's *Max Havelaar*. We kijken naar comparatief lezen en meervoudige tekstinterpretatie.

Referenties

- Ahern, C. (2014). *Love, Rosie*. Amsterdam: Prometheus.
- Bax, S. & E. Mantingh (2019). "Tjeempie! Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?' Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luilletterland". In: *TNTL*, 135 (2), p. 100-127.
- Choderlos de Laclos, P. (1782/2017). *Les Liaisons Dangereuses. Riskante relaties*. Amsterdam/Antwerpen: De Arbeiderspers.
- Dera, J. (2019). '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.
- Lierop-Debrauwer, H. van & N. Bastiaansen-Harks (2005). *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Delft: Eburon.
- Literatuurgeschiedenis.org (2020). "Dat bliksems knappe boek: Max Havelaar". Online raadpleegbaar op: <https://www.literatuurgeschiedenis.org/19e-eeuw/dat-bliksems-knappe-boek-max-havelaar>.
- Multatuli (1860/2018). *Max Havelaar of de koffieveilingen der Nederlandsche Handelsmaatschappij*. Amsterdam: Prometheus.

Peter Van Damme
KU Leuven
Contact: Peter.vandamme@kuleuven.be

Dialogisch poëzieonderwijs

In een andere bijdrage in deze conferentiebundel stelt Elke D’hoker (auteur van het boek *Leerlingen en literatuur*) voor hoe zij studenten, leerkrachten en leerlingen al een tijdje laat kennismaken met dialogisch literatuuronderwijs. De aanpak moedigt leerlingen en hun leerkrachten aan om in vijf stappen kortverhalen op een dialogische manier samen te lezen.

Deze bijdrage is een vooruit- of terugblik op de workshop over dialogisch poëzieonderwijs, waarin de deelnemers ervaren en bespreken wat het zou kunnen betekenen wanneer we in de klas gedichten op een dialogische manier zouden lezen.

Poëzie lezen en bespreken door middel van een dialoog tussen leerlingen onderling en de leerkracht is uiteraard niet nieuw. Deze werkwijze werkt echter met duidelijk afgebakende stappen die steeds herhaald worden. En dit is ons inziens wel nieuw. We weten uit onderzoek dat leerlingen – en ook een aantal leerkrachten – poëzie als een complex genre beschouwen. Leerkrachten geven ook aan dat een lesaanpak die focust op de juiste interpretatie en analyse van een gedicht van leerlingen soms passieve observanten maakt. Met deze dialogische methode zorgen we ervoor dat leerlingen de rol van actieve participanten opnemen.

We beseffen heel goed dat dit niet vanzelfsprekend is. Toch menen we dat ‘de puberleef tijd’ en ‘poëzie’ nog steeds een goede match zijn. “Er wordt meer poëzie geschreven dan gelezen (op een bepaalde leeftijd)”, schreef Ellen Deckwitz al. Bovendien geloven we dat poëzie een genre is dat zich er uitstekend toe leent om leerlingen ‘creatief’, ‘kritisch’ en ‘emotioneel’ te leren denken.

De eerste alinea had het al over de kilometers dialogisch lezen die al zijn gemaakt met kortverhalen. In dit voorstel stellen we voor om het kortverhaal te vervangen door drie gedichten. De werkwijze laat toe om de eerste drie stappen van de methode zeker in een lesuur te doorlopen.

In wat volgt, leest u hoe de vijf stappen van dialogisch poëzieonderwijs er kunnen uitzien.

- *Stap 1*
De dichter, leerkracht of leerling draagt het gedicht een eerste keer voor. De leerlingen (die het gedicht eventueel in stilte nog eens lezen) noteren individueel een aantal vragen waarop ze zelf het antwoord niet weten. De vragen kunnen gaan over 'tekstbegrip', 'woordenschat', 'verwondering', 'nieuwsgierigheid', 'onbegrip', 'ergebnis', enz.
- *Stap 2*
De leerlingen lezen en bespreken het gedicht kort per twee. Ze vertrekken van de vragen die ze zelf formuleerden. Uiteindelijk formuleren ze samen minstens één cruciale vraag die ze aan de leerkracht bezorgen. Een cruciale vraag is een vraag die noodzakelijk is voor een globale interpretatie van de tekst.
- *Stap 3*
Er volgt een klasgesprek dat vertrekt vanuit de verschillende cruciale vragen. De leerkracht leidt het gesprek en zorgt dat er tijd is om over de leeservaring te praten. De leerkracht legt ook uit dat de klasgroep niet zoekt naar de ene, juiste interpretatie. Ook een 'consensusinterpretatie' is niet nodig. Tijdens het gesprek brengt de leerkracht de aandacht geregeld terug naar de tekst.

Cruciale vragen bedenken is niet altijd eenvoudig. Daarom is het aanvankelijk waarschijnlijk zinvol dat de leerkracht een aantal cruciale vragen voorbereidt. Toch is het de bedoeling om vooral van de vragen van de leerlingen te vertrekken.

Op het einde van stap 3 draagt iemand het gedicht nog eens voor.

- *Stap 4*

Voor het gedicht 'reïncarnatie' van E.N. Perquin krijgen de leerlingen onderstaande opdracht.

Critici gaven aan de gedichten van E.N. Perquin de volgende typering/en/eigenschappen:

- *de gedichten vertonen surrealistische trekjes;*
- *de gedichten bieden de lezer een vervreemdend perspectief;*
- *de gedichten zijn toegankelijk, ze zijn traditioneel en in parlando geschreven.*

Ga op zoek wat de critici met deze typering bedoelen en link deze typering en aan het gedicht dat we net hebben gelezen. Maak notities van jullie bevindingen, je rapporteert straks kort aan de klas.

In deze stap vindt het zogenaamde ‘expertenwerk’ plaats. De leerlingen gaan hun lectuur verdiepen door de tekst in bijvoorbeeld een ‘culturele’, ‘historische’, ‘sociale’ of ‘literaire’ context te plaatsen. De leerlingen kiezen een van de drie gedichten waarmee ze verder aan de slag willen. Zo ontstaan een aantal groepjes. De leerkracht bedenkt in deze stap de opdrachten en leidt de leerlingen eventueel naar een aantal bronnen. De leerlingen nemen notities en rapporteren eventueel kort hun bevindingen aan de rest van de klas.

- *Stap 5*

De opdrachten in deze stap gaan nog een stap verder. De leerlingen rapporteren nu ‘officiëler’ – schriftelijk of mondeling – dan in stap 4. Leerlingen kunnen eenvoudig hun onderzoek uit stap 4 verder afronden of de leerkracht kan een extra verdiepende opdracht toevoegen.

Tijdens de workshop op de conferentie doorlopen de deelnemers de eerste drie stappen met een aantal gedichten, en bespreken we een aantal ideeën voor stappen 4 en 5. Naast de redelijk analytische opdracht van hierboven zien we immers nog heel wat mogelijkheden in creatievere opdrachten. We staan eveneens stil bij mogelijke tekstkeuzes.

In de loop van dit academiejaar zullen een aantal studenten van de ‘Educatieve Master Talen’ van de KU Leuven deze werkwijze uitproberen in hun stagelessen. We hopen ook een onderwijsonderzoek te doen naar de mogelijkheden van dialogisch poëzieonderwijs.

Referenties

D’Hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen*. Leuven/Amsterdam: Uitgeverij Lannoo Campus.

Sigvardsson, A. (2016). “Teaching Poetry Reading in Secondary Education: Findings From a Systematic Literature Review”. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61 (5), p. 584-599.

Sigvardsson, A. (2019). “Don’t Fear Poetry! Secondary Teachers’ Key Strategies for Engaging Pupils With Poetic Texts”. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (6), p. 953-966.

Weaven, M. & T. Clark (2013). “I guess it scares us’ – Teachers discuss the teaching of poetry in Senior Secondary English”. In: *English in Education*, 47 (3), p. 197-212.

Elke D'hoker
 KU Leuven
 elke.dhoker@kuleuven.be

Literair lezen als doel van het literatuuronderwijs

1. Inleiding

We weten allemaal dat literatuur veel doelen tegelijk kan dienen: van ‘culturele en maatschappelijke vorming’ over ‘persoonlijke ontplooiing’ tot ‘het ontwikkelen van talige en kritische vaardigheden’. Deze vormingsdoelen zijn echter niet exclusief voor literatuur. Bovendien vallen ze moeilijk te meten of in concrete onderwijsdoelen te vatten. Over wat we precies willen bereiken met literatuuronderwijs lopen de meningen dan ook uiteen. In de vakdidactiek geldt ‘literaire competentie’ nog steeds als belangrijkste onderwijsdoel; docenten stellen vaker ‘leesplezier bevorderen’ als doel voorop (Oberon 2016).

In deze bijdrage breng ik beide doelen samen in het begrip ‘literair lezen’. Ik bespreek de vier componenten van literair lezen, de parameters waarmee de ontwikkeling van deze vaardigheid geëvalueerd kan worden en de relatie met ‘zakelijk lezen’. Ik baseer me daarbij op de wetenschappelijke inzichten rond literatuuronderwijs die in onze buurlanden werden ontwikkeld in onderwijsdoelen als ‘*literarisches Lernen*’, ‘*lecture littéraire*’ en ‘*literary understanding*’.

2. Literaire vaardigheden in internationaal perspectief

De opmars van het vaardigheidsonderwijs in de laatste decennia van de vorige eeuw noopte vakdidactici overall tot het bijstellen van de doelen voor literatuuronderwijs. De traditionele nadruk op kennis en literaire analyse maakte plaats voor – of werd vertaald naar – de ontwikkeling van literaire vaardigheden. Naar het voorbeeld van Jonathan Culler, introduceerden Coenen & de Moor (1992) het begrip ‘literaire competentie’, waarbij lezers “iets doen met de verworven kennis op het gebied van literatuur”. Dankzij de handige competentieschaal van Theo Witte werd literaire competentie vervolgens breed ingezet als onderwijsdoel in het Vlaamse en Nederlandse literatuuronderwijs.

In de Engelstalige landen, echter, kende de term van Culler geen gelijkaardige doorbraak. De verschuiving naar vaardigheden voltrok zich daar middels de term ‘*literacy education*’, met leesvaardigheid als belangrijkste doel, zowel voor zakelijke als voor literaire teksten. In de nadruk op leesstrategieën werd de specificiteit van literatuur vaak

over het hoofd gezien. Literatuurdidactici reageerden met het begrip ‘*literary understanding*’, als tegenhanger van het informatiegerichte lezen van zakelijke teksten. Judith Langer (1995) benadrukt het open, affectieve en exploratieve karakter van ‘*literary understanding*’, waarbij de lezer zijn of haar achtergrondkennis, ervaringen, wereldbeeld en emoties in dialoog brengt met de tekst. Anders dan bij Wittes hiërarchische model van literaire competentie, waarbij het naïeve, identificerende lezen vervangen wordt door een meer analytische en kritische lectuur, omvat ‘*literary understanding*’ een voortdurende wisselwerking tussen betrokkenheid en afstand, tussen opgaan in de fictionele wereld en die ervaring kritisch beschouwen.

Ook in de Franstalige en Duitstalige literatuurdidactiek werden onderwijsdoelen geformuleerd die het onderscheid tussen ‘zakelijk lezen’ en ‘literair lezen’ benadrukten, namelijk ‘*lecture littéraire*’ (Dufays e.a. 2015) en ‘*literarisches Lernen*’. Spinner (2006) definieerde deze laatste term aan de hand van 11 vaardigheden, gaande van ‘verbeelding gebruiken’ en ‘persoonlijke betrokkenheid’ over ‘het begrijpen van fictionaliteit en literair taalgebruik’ tot ‘het ontwikkelen van literair-historisch bewustzijn’. Spinner stelt bovendien dat de vaardigheden van literair leren al vanaf de basisschool kunnen – en moeten – ontwikkeld worden.

3. Literaire leesvaardigheid

Hoewel ‘literair lezen’ en ‘zakelijk lezen’ inderdaad een andere leeshouding en andere vaardigheden vereisen, kennen ze ook veel overeenkomsten. De complexe, kritische leesvaardigheid die in PISA getest wordt, omvat veel competenties die een rol spelen bij literair lezen. In een context van dalende leesvaardigheid is het dan ook belangrijk om enerzijds de centrale rol van literaire teksten in leesonderwijs te onderstrepen, zowel voor het maken van leeskilometers via verhalende teksten als voor het navigeren van literaire meerduidigheid en meerlagigheid. Anderzijds dient ook het literatuuronderwijs leesvaardigheid als belangrijkste doel voorop te stellen, zij het dan een literaire leesvaardigheid, die oog heeft voor de wisselwerking tussen ‘emotie’ en ‘cognitie’, ‘persoonlijk engagement’ en ‘kritische afstand’.

4. De vier componenten van literair lezen

Ook het *Europees Referentiekader voor de Talen* erkent het belang van literaire testen in taalvaardigheidsonderwijs. Voor de vaardigheid ‘*mediating creative texts*’ onderscheidt het nieuwe compendium (2020) vier vormen van literaire respons: ‘*engagement*’, ‘*interpretation*’, ‘*analysis*’ en ‘*evaluation*’. Dit zijn de vier bouwstenen van literair lezen. Ze vormen geen hiërarchisch systeem; wel kunnen ze elk in verschillende niveaus van beheersing ontwikkeld worden.

1. *Beleving* – Dit houdt in dat lezers een persoonlijke ‘transactie’ met de literaire tekst willen en kunnen aangaan, waarbij ze opgaan in de verbeelde werkelijkheid en die werkelijkheid verbinden met hun eigen gevoelens en ervaringen. ‘Leesplezier’ speelt hier een rol, maar ook ‘openheid’ en ‘inspanningsbereidheid’. De persoonlijke beleving is een essentieel onderdeel van elke vorm van literaire leesvaardigheid. Ze is per definitie subjectief, maar kan wel geëxpliciteerd, beargumenteerd en – zodoende – geobjectiveerd worden.
2. *Interpretatie* – Het tekstbegrip dat een lezer opbouwt tijdens en na de lectuur is het resultaat van de wisselwerking tussen de tekst enerzijds en de achtergrondkennis, de ervaringen en het wereldbeeld van de lezer anderzijds. Meer dan beleven, is interpreteren een cognitief en constructief proces. Lezers leggen verbanden tussen tekstelementen onderling en tussen de tekst en de wereld. Ze maken gevolgtrekkingen en vullen lege plekken op. Ze nemen afstand van de tekst en zoeken naar coherente en globale patronen. Soms wordt ‘tekstbegrip’ onderscheiden van ‘interpretatie’, maar beide begrippen liggen in elkaars verlengde.
3. *Beoordeling* – Op basis van persoonlijke beleving en tekstbegrip, vormt de lezer een oordeel over de tekst. Dit kan eenvoudig en zelfs impliciet zijn, bijvoorbeeld wanneer een lezer besluit om een ander boek van dezelfde auteur te lezen. In meer expliciete vorm, is ‘beoordeling’ een belangrijke component van het literaire gesprek en van deelname aan het literaire systeem. Ook beoordeling is in grote mate subjectief. Ze hangt samen met ‘het wereldbeeld’, ‘de voorkeuren’ en ‘esthetische normen’ van de lezer, maar wordt ook beïnvloed door ‘literaire socialisatie’. Waardeoordelen kunnen geobjectiveerd worden door de criteria van beoordeling te expliciteren en ze, via argumentatie, te verbinden met de eigenschappen van de tekst.
4. *Analyse* – In een ‘literaire analyse’ verbinden lezers hun tekstbegrip expliciet met de tekstuele en contextuele elementen van de tekst. Anders dan de andere drie componenten is analyse een aangeleerde vaardigheid, waarbij literaire kennis, in de vorm van literatuurgeschiedenis en literaire begrippen, een rol speelt. Toch moet deze kennis steeds verbonden worden met de andere, persoonlijkere dimensies van literair lezen om niet in een steriele afvinkoefening te verzanden. Naast ‘kennis’ is ook ‘belezenheid’ belangrijk om de analyse naar een hoger niveau te tillen en de literaire leesvaardigheid als geheel te versterken.

5. De vier parameters van literaire ontwikkeling

Zoals de voorgaande beschrijving al aangaf, kunnen de vier componenten van literair vaardig lezen op verschillende niveaus worden beheerst. De volgende vier parameters laten toe om het beheersingsniveau en de literaire ontwikkeling van een lezer preciezer in kaart te brengen.

1. *Tekstniveau* – De beheersing van literair lezen correleert met de moeilijkheidsgraad van de gelezen tekst, die samenhangt met de talige en vormelijke complexiteit van een tekst, maar ook met de afstand tussen de lezer en de socioculturele context van een tekst.
2. *Zelfstandigheid* – Niet alleen voor ‘analyse’ en ‘evaluatie’, maar ook voor ‘beleving’ en ‘het opbouwen van tekstbegrip’ hebben beginnende lezers aanvankelijk hulp nodig. Deze wordt afgebouwd naarmate de beheersing toeneemt.
3. *Explicitering* – De literaire leesvaardigheid wordt groter naarmate de vier processen bewuster worden uitgevoerd en explicieter worden verwoord. Literair lezen en literair spreken gaan namelijk hand in hand. Hiervoor zijn zowel ‘zelfbewustzijn’ als ‘meta-literaire kennis’ vereist.
4. *Argumentatie* – Interpretatie en beoordeling winnen aan kracht wanneer ze worden beargumenteerd op basis van eigenschappen van zowel tekst als lezer. Naarmate de literaire kennis (‘literaire begrippen’ en ‘literatuurgeschiedenis’) groter is, kan de argumentatie verfijnd worden, maar ‘kritisch inzicht’, ‘belezenheid’ en ‘zelfkennis’ spelen ook een rol.

Hoewel sommige van deze parameters met elkaar in verband staan, hoeft de literaire ontwikkeling niet voor alle parameters en voor de vier componenten gelijk te lopen. Ze kunnen apart gescoord worden in een evaluatierooster, dat aangepast wordt aan de moeilijkheidsgraad van de tekst en aan het globale niveau van de klasgroep (zie: D’hoker 2022: 105-6).

6. Tot slot

Het mag duidelijk zijn dat literair lezen een complexe vaardigheid is, die steeds verder kan worden versterkt en verdiept. Hoewel dit ook na de schoolloopbaan mogelijk is, is het wel belangrijk dat het literatuuronderwijs hiervoor een stevige basis biedt, dat het de vier componenten van literair lezen bijbrengt evenals de kennis en inzichten die haar verdere ontwikkeling voeden. Een complexe, kritische leesvaardigheid is immers in alle domeinen van onze kennismaatschappij essentieel.

Referenties

- Coenen, L. & W. de Moor (1992). ‘Het begrip ‘literaire competentie’’. In: W. de Moor & M. van Woerkom (red.). *Neem en lees. Literaire competentie: Het doel van het literatuuronderwijs*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum, p. 11-18.

- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen*. Tielt: Lannoo.
- Dufays, J.L., L. Gemenne & D. Ledur (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers Press.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Spinner, K.H. (2006). "Literarisches Lernen". In: *Praxis Deutsch*, 200, p. 6-16.



7. Leesbevordering

7

Stroomleiders

Desirée van der Zander (Stichting Lezen)
Sarah van Tilburg (Iedereen Leest)

Silke Vanparys (a), Iris Vansteelandt (a, b, c), Jona Hebbrecht (b, d) & Hilde Van Keer (a)

(a) Universiteit Gent

(b) Iedereen Leest

(c) AP Hogeschool

(d) Odisee Hogeschool

Contact: iris.vansteelandt@iedereenleest.be

silke.vanparys@ugent.be

Professionaliseren van leraren rond interactief voorlezen: *behind the scenes*

1. Inleiding

Hoe wordt interactief voorlezen echt effectief? En hoe realiseer je interactief voorlezen voor alle leerlingen? Hoe kun je, als leerkracht en als schoolteam, de impact op woordenschatontwikkeling en verhaalbegrip opvolgen en maximaliseren? Hoe zorg je ervoor dat interactief voorlezen een bouwsteen wordt in de uitrol van een doorgaande lijn op je school? Met welke schoolpartners kun je hiervoor samenwerken? Deze en andere vragen liggen aan de basis van *#iedereenvoorlezen*, een hybride professionaliseringstraject voor (zorg)leraren en directies uit het basisonderwijs. Het traject wordt ontwikkeld, uitgerold en gemonitord door Iedereen Leest en de onderzoeksgroep ‘Taal, leren, innoveren’ van de Universiteit Gent, met steun van het Leesoffensief.

2. De kracht van interactief voorlezen

(Inter)nationaal onderzoek (bv. PIRLS, PISA, peilingsonderzoek) toont een dalende trend op het vlak van lees- en taalvaardigheid en leesmotivatie bij een steeds grotere groep Vlaamse en Nederlandse leerlingen (Denies e.a. 2023; OECD 2019). Dat is alarmerend, aangezien het gaat om sleutelvaardigheden in onze 21^{ste}-eeuwse informatiemaatschappij. Het urgentiebesef groeit dan ook bij ouders, leraren, schooldirecteurs, bibliotheekmedewerkers, enz. om sterker dan ooit in te zetten op de lees- en taalvaardigheid van kinderen en jongeren. Eén van de krachtige en effectieve methodieken om lees- en taalvaardigheid te versterken is ‘interactief voorlezen’ (Hadley e.a. 2021; Mol e.a. 2009; Schapira & Aram 2020). Meer specifiek kun je via interactief voorlezen onder andere:

- woordenschat, gesproken taal en geschreven taal stimuleren (incl. de verbinding daartussen);
- de ontwikkeling van sociale en emotionele vaardigheden ondersteunen;
- de fantasie prikkelen;
- leesplezier doorgeven.

Zowel kinderen en jongeren als volwassenen van verschillende achtergronden en taalniveaus hebben baat bij interactief voorlezen. Maar zeker voor leerlingen die opgroeien in een minder geletterde omgeving maakt voorlezen op school een groot verschil (Mol e.a. 2008; Mol e.a. 2009; Wasik & Hindman 2011).

3. De fasering en kenmerken van interactief voorlezen

Om als leerkracht het maximale uit een interactief voorleesmoment te halen, is het belangrijk om je goed voor te bereiden. Hiervoor zijn heldere doelen en daarbij horende rijke teksten essentieel. Als je zelf vertrouwd bent met de tekst, kan je bovendien bij je voorbereiding goed nadenken over hoe je effectieve kenmerken van interactief voorlezen kunt integreren in de fase 'voor', 'tijdens' en 'na' het interactief voorleesmoment (Jansman 2015; Vanparys & Vansteelandt 2022). Op basis van de onderzoeksliteratuur onderscheiden we onderstaande kenmerken om van een voorleesmoment een motiverend en effectief interactief moment te maken (Vanparys & Vansteelandt 2022; Vanparys e.a. 2023):

1. Bespreek samen de eigenschappen van het boek.
2. Stel open vragen.
3. Stel extra vragen en geef tips.
4. Ga dieper in op de inhoud van de tekst.
5. Sta stil bij nieuwe woorden en uitdrukkingen.
6. Bekijk samen aandachtig de afbeeldingen.
7. Geef positieve feedback en moedig de kinderen aan.
8. Gebruik de tekst om de kinderen zelf te laten vertellen en leg linken met hun eigen leefwereld.

4. #iedereenvoorlezen: aanpak, methodologie en eerste resultaten

Hoewel de voordelen van interactief voorlezen duidelijk zijn, roept het effectief inzetten ervan in de klaspraktijk nog wel wat (ondersteunings)vragen op. Met het hybride professionaliseringstraject #iedereenvoorlezen beogen we de competentie van leraren te versterken (Blömeke e.a. 2015; Desimone 2009). Aan de pilot van dit traject nemen 40 schoolteams uit het basisonderwijs deel met een focus op kleuters en kinderen van de eerste graad.

De deelnemende schoolteams gaan via acht op elkaar voortbouwende online modules en live schoolspecifieke coaching aan de slag met wetenschappelijk onderbouwde inzichten, leermaterialen en tools. Meer specifiek komen de volgende modules aan bod:

1. Wat zijn de kenmerken van interactief voorlezen?
2. Hoe selecteer je rijke teksten en hoe creëer je een motiverende leesomgeving?
3. Hoe ga je in interactie aan de hand van rijke vragen?
4. Hoe verrijk je woordenschat tijdens interactief voorlezen?
5. Hoe bevorder je het tekstbegrip van leerlingen?
6. Hoe kun je leerlingen monitoren tijdens interactief voorlezen?
7. Hoe betrek je het leesnetwerk bij interactief voorlezen?
8. Hoe kan interactief voorlezen je leesbeleid versterken?

Recent onderzoek naar interactief voorlezen (bv. Vanparys e.a. 2023), toont aan dat een *one-size-fits-all approach* niet werkt. Doorheen het professionaliseringstraject wordt dan ook consistent de nadruk gelegd op hands-on voorbeelden en differentiatie, aansluitend bij de ondersteuningsnoden van diverse leerlingengroepen.

Zestien van de 40 scholen volgen een tweejarig professionaliseringstraject (2022-2024); de andere scholen volgen een traject van één schooljaar (2023-2024). Van de 217 deelnemende leraren die het tweejarige traject volgen, werd een steekproef genomen van 66 leraren (38 leraren in het kleuteronderwijs, achttien leraren in de eerst graad van het lager onderwijs en tien andere schoolmedewerkers). Bij hen werd, op basis van de verzamelde kwantitatieve data bij de start van het eerste trajectjaar, een diepgaande beginsituatieanalyse gemaakt van hun 'opvattingen', 'kennis' en 'vaardigheden', gelinkt aan interactief voorlezen (Blömeke e.a. 2015; Döhrman e.a. 2012). Voor elke leraar in de steekproef werd, gerelateerd aan de effectieve kenmerken van interactief voorlezen, een score op 5 opgesteld.

De eerste resultaten van deze analyse tonen aan dat leraren bij het begin van het professionaliseringstraject zichzelf over het algemeen erg laag scoorden op het vlak van 'kennis', 'opvattingen' en 'vaardigheden', gerelateerd aan interactief voorlezen. De bevroegde leraren vermeldden nauwelijks iets over:

- of en hoe ze dieper ingaan op de inhoud van de tekst;
- mogelijke tips die ze geven;
- positieve feedback die ze geven aan hun leerlingen tijdens het interactief voorlezen.

Wat de bevroegde leraren wel vaak vermeldden, is:

- het stellen van open vragen;
- linken leggen met de leefwereld van kinderen.

Opvallend is de grote focus van leraren op de randvoorwaarden van een kwaliteitsvol interactief voorleesmoment ('leesomgeving', 'beschikbare tijd', 'groeps grootte', enz.).

5. Vooruitblik

Deze steekproef van 66 leraren en (beleids)ondersteuners wordt, doorheen het tweejarige professionaliseringstraject, verder opgevolgd om hun evolutie op het vlak van kennis, opvattingen en vaardigheden op het gebied van interactief voorlezen in kaart te brengen. Hiervoor wordt ook datatriangulatie ingezet, waarbij verschillende kwantitatieve en kwalitatieve resultaten aan elkaar gekoppeld zullen worden. Het gaat meer specifiek om gegevens op basis van 'online bevestigingen', 'voorbereidingen van interactieve voorleesmomenten', 'videofragmenten', 'live observaties' en 'diepte-interviews'.

Referenties

- Blömeke, S., J.-E. Gustafsson & R.J. Shavelson (2015). "Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum". In: *Zeitschrift für psychologie*, 223 (1), p. 3-13.
- Denies, K., N. Bleukx, L. Pelgrims, J. Laga, K. Van Steertegem, J. Dockx, M. Vanbuel, H. Van Keer & K. Aesaert (2023). 'Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: Resultaten van PIRLS 2023 in internationaal vergelijkend perspectief'. Leuven: KU Leuven.
- Döhrmann, M., G. Kaiser & S. Blömeke (2012). "The Conceptualisation of Mathematics". In: *Competencies in the International Teacher Education Study TEDS-M*. *ZDM*, 44, p. 325-240.
- Hadley, E.B., R.F. Dedrick, D.K. Dickinson, K. Eunsook, K. Hirsh-Pasek & R.M. Golinkoff (2021). "Exploring the relations between child and word characteristics and preschoolers' word-learning". In: *Journal of Applied Developmental Psychology*. Online raadpleegbaar op: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397321000952>.
- Jansman, M. (2015). "Kinderen vertellen zelf het verhaal". In: *Het jonge kind*, 42 (6), p. 28-31.
- Mol, S.E., A.G. Bus & M.T. de Jong (2009). "Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language". In: *Review of Educational Research*, 79 (2), p. 979-1007.
- Mol, S.E., A.G. Bus, M.T. de Jong & J.H.D. Smeets (2008). "Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis". In: *Early Education and Development*, 19 (1), p. 7-26.
- OECD (2019). 'PISA 2018 Results'. Paris: Organisation for Economic Co-operation

- and Development. Online raadpleegbaar op: https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf.
- Schapira, R. & D. Aram (2020). “Shared Book Reading at Home and Preschoolers’ Socio-emotional Competence”. In: *Early Education and Development*, 31 (6), p. 819-837.
- Vanparys, S., D. Debeer & H. Van Keer (2023). “What’s the Difference? Interactive Book Reading With At-Risk and Not-At-Risk 1st- and 2nd-Graders”. In: *Journal of Research in Childhood Education*. Online raadpleegbaar op: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568543.2023.2237559?journalCode=ujrc20>.
- Vanparys, S. & I. Vansteelandt (2022). “Interactief voorlezen doe je zo!”. In: *FONS*, 18, p. 20-23.
- Wasik, B. & A. Hindman (2011). “Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development”. In: *Journal of Educational Psychology*, 103 (2), p. 455-469.

Ronde 2

Marlon Ruwette
Hogeschool Rotterdam
Contact: m.l.ruwette@hr.nl

De loodgieters van Rotterdam: sleutelen aan leesbevordering

1. Introductie

In hoeverre lukt het implementeren van wetenschappelijke kennis over het handelen van de leerkracht leesbevordering in het basisonderwijs?

In het kader van het landelijke onderzoek Zicht op Leesbevordering is door de Hogeschool Rotterdam kwantitatief onderzoek gedaan naar de verschijningsvormen en de frequentie van leesbevorderende activiteiten in de bovenbouw van het po, alsmede naar de attitude ten aanzien van het uitvoeren van leesbevorderende activiteiten van leerkrachten en naar de attitude en frequentie ten aanzien van het thuis lezen van leerlingen. In deze presentatie bespreken we de uitkomsten van promotieonderzoek naar manieren waarop basisschoolleerlingen aan het lezen geholpen kunnen worden door hun leerkrachten en welke factoren volgens de attitudetheorie causaal het leesbevorderende gedrag van Nederlandse leerkrachten beïnvloeden.

Daarnaast verdiepen we ons op de houding ten aanzien van lezen in de vrije tijd van leerlingen in groep 7 en 8 (in Vlaanderen: het vijfde en zesde leerjaar).

Nu we weten wat leerkrachten aan leesbevordering doen en waarom leerlingen veel of weinig lezen in hun vrije tijd, gaan we op zoek naar de effectiefste vormen van leesbevordering. Als een loodgieter passen we de juiste koppelstukken aan de goede leiding. Echter, om doorwerking te bereiken, is succesvolle implementatie essentieel. We behandelen gezamenlijk de vragen: (1) Wat weten we hier eigenlijk over? (2) Wat werkt en wat kan er beter?

2. Aanleiding

Hoe kunnen leerkrachten het lezen in de klas aantrekkelijker maken, opdat leerlingen ook thuis vaker een boek of een tijdschrift pakken? Dat lukt niet louter door leesvaardigheidsonderwijs op school. Het stimuleren van plezier in lezen wordt dan ook niet voor niets als een belangrijk onderdeel van leesbevordering op school gezien.

Leerkrachten in het basisonderwijs hebben een aanbodverplichting wanneer het gaat om het uitvoeren van leesbevorderende activiteiten, vastgelegd in de kerndoelen (ook als ze geactualiseerd zijn). Zo is het hun taak om leerlingen in aanraking te laten komen met verschillende genres, schrijvers en tekstsoorten en daarnaast om bij leerlingen het plezier in lezen te stimuleren. Leerkrachten moeten hiervoor de leesvoorkeuren van hun leerlingen kennen en een breed aanbod van fictionele en non-fictionele teksten realiseren. De vraag is, doen ze dat en zo ja, hoe?

Er bestaan veel initiatieven in het leesonderwijs van het po, denk aan een Kwaliteitswaaier, en het Leesoffensief. Ook zijn er veel projecten op het gebied van leesonderwijs en leesbevordering. In die molen van projecten wordt er wel eens iets gecontinueerd zonder dat er echt bekeken wordt of er behoefte aan is.

3. Op zoek naar de ‘excellente’ leesbevorderaar

Tijdens de parallelsessie zullen we de opvallende zaken uit het promotieonderzoek bespreken. Hoe nuttig, plezierig, noodzakelijk of moeilijk vinden leerkrachten het om tijd en ruimte te maken voor leesbevordering? Biedt een leerkracht die het belang van lezen onderstreept meer verschillende soorten boeken aan in de klas dan de leerkracht die dit minder belangrijk acht? Wat betekent dit concreet in de klas?

4. Sleutelen aan leesbevordering

Het doel van het gepresenteerde onderzoek is om te bepalen welke houdingen van leerkrachten leiden tot meer leesbevordering in de klas. Door het ontrafelen van de mythe van die ene enthousiaste leerkracht van wie leesbevordering afhankelijk is, kunnen we hopelijk handvatten bieden aan basisscholen en leerkrachten om meer leerwinst te behalen uit hun bezigheden ten aanzien van het stimuleren van lezen.

Daarnaast is er de focus op succesvolle implementatie van beleid, het hoe. Hierbij gaat het niet zozeer om iets nieuws en innovatiefs uitproberen, maar juist om het sleutelen aan bestaande kaders, de loodgietersmentaliteit.

Een sleutelvraagstuk in Nederland is de implementatie van alle wetenschappelijke kennis over effectief leesonderwijs. De kennis die bestaat biedt mogelijk maatwerk voor specifieke problemen die we in het leesonderwijs tegenkomen, zoals het verhogen van de leesmotivatie van aarzelende lezers. Waar het nog beter kan, is het blootleggen van kennis op leerkrachtniveau in de eigen praktijk. Wat kunnen scholen doen om meer kinderen te bereiken en hun leesvaardigheid en leesplezier op te schroeven? Wat is de volgende stap die nodig is om dit te bereiken?

Ronde 3

Joris Hollaar

Contact: jj.s.hollaar@gmail.com

BookTok ontrafeld: wat is BookTok en wat kunnen wij ervan leren voor ons leesonderwijs?

In boekhandels en bibliotheken zijn ‘*Tiktok made me buy it*’-tafels inmiddels vaste prik. ‘BookTok’ (in het Nederlands ook wel ‘BoekTok’ genoemd) wordt steeds populairder, terwijl ‘Bookstagram’ en ‘Booktube’ minder relevant lijken te worden. Wat is ‘BookTok’ en wat kunnen we ervan leren over het leesgedrag van jongeren?

Uitgeverijen en boekhandels weten goed in te spelen op het socialmediaplatform. Zou het onderwijs dat ook kunnen? Deze docent Nederlands is het afgelopen jaar ‘boektokker’ – de Nederlandse niche van ‘BookTok’ – geworden en probeert met zijn ervaring de bovenstaande vragen te beantwoorden. Deze korte kennismaking met ‘BookTok’ heeft als doel jou inspiratie te geven voor je eigen leesonderwijs.

Ronde 4

Emma Kustermans (a) & Daan Beeke (b)
(a) Merlet College, Cuyk
(b) Stichting Lezen
Contact: e.kustermans@merletcollege.nl
dbeeke@lezen.nl

De klas als boekenclub: samen lezen met ‘Hebban in de Klas’

1. Aanleiding

Om lezen in de klas meer dan verplichte kost te maken voor school bedacht Emma Kustermans ‘Hebban in de Klas’, met als doel om van lezen een meer sociale activiteit te maken. Door ‘Hebban in de Klas’ te gebruiken, wordt een klas als het ware een grote leesclub: leerlingen en docenten delen met elkaar wat zij aan het lezen zijn. Er worden boekentips gedeeld, vragen gesteld en gesprekken aangegaan – zowel over de boeken die voor de leeslijst voor het schoolexamen Nederlands gelezen worden, als over de boeken die daarnaast op het nachtkastje liggen of op *BookTok* populair zijn. Op deze manier wil ‘Hebban in de Klas’ op een heel laagdrempelige manier bijdragen aan de verwezenlijking van een leescultuur binnen een klas (én binnen een school). Daarnaast wordt het voor de docent makkelijk om bij te houden wie wat leest: in één keer overzicht in de stand van het leesdossier per leerling.

2. ‘Hebban in de Klas’ past binnen bewezen succesvolle leesbevorderingsstrategieën

Sinds de officiële lancering van ‘Hebban in de Klas’ in september 2022 zijn veel leerkrachten enthousiast aan de slag gegaan. Het platform slaat aan, omdat het raakt aan een paar essentiële pijlers van intrinsieke leesmotivatie en omdat het gelukt is om een aantrekkelijke online omgeving te creëren die zowel docent als student helpt in het spreken over boeken, het delen wat ze lezen én het opdoen van inspiratie. Als wordt gesproken over leesmotivatie worden drie elementen aangewezen die daarbij helpen: jongeren moeten “vertrouwen hebben in hun eigen kunnen (*competentie*), ze moeten het gevoel hebben zelf enige controle en keuzevrijheid te hebben (*autonomie*) en ten slotte moeten ze zich ondersteund en gewaardeerd voelen door hun omgeving (*verbondenheid*)” (Stichting Lezen 2020: 13).

Daarnaast kan het helpen om het vrij lezen effectief te maken. Uit onderzoek van Roel van Steensel dat hij presenteerde tijdens ‘Lezen Centraal 2023’ blijkt dat de volgende principes hierbij helpen:

1. een rustige leesomgeving (zodat leerlingen zich kunnen focussen);
2. de gelegenheid hebben om tot een passende boekenkeuze te komen;
3. leeservaringen met elkaar kunnen delen, zonder dat het leesproces wordt verstoord.

3. Op welke manier doet ‘Hebban in de Klas’ dit?

3.1 *Functionaliteiten*

‘Hebban in de Klas’ is laagdrempelig en zo gebouwd dat het vooral de belangrijkste taken uitvoert. De focus ligt daarbij op functionaliteiten:

- een platform dat docenten Nederlands helpt bij het in kaart brengen en monitoren (en daarnaast ook aanjagen) van leesactiviteit van leerlingen;
- een interactieve (en lerende) omgeving om enthousiasmerend en inspirerend met boeken bezig te zijn;
- een omgeving waarin leerlingen elkaar motiveren om te lezen en vooral ook om de leuke boeken met elkaar te delen (de zogenaamde *peer-to-peer*-aanbevelingen);
- een ‘*Reading Challenge*’ als incentive (*gamification*) en hulpmiddel voor de docent om leerlingen meer te laten lezen.

En ook technisch zijn er een paar zaken makkelijk geregeld:

- veilig – afgesloten platform (klas), privacy gewaarborgd binnen AVG-richtlijnen;
- laagdrempelig – eenvoudig in te zetten en te beheren door docenten;
- bewezen – gebaseerd op de technologie van het succesvolle lezersplatform Hebban.nl, met als missie ‘het leesplezier van lezers te vergroten’.

3.2 *Makkelijk in gebruik*

Deelnemen kost de docent en de leerling nauwelijks moeite en het gebruik van ‘Hebban in de Klas’ is heel eenvoudig te implementeren in de reguliere lespraktijk. Sterker nog, het platform zou in de toekomst alle administratie rondom de individuele leeslijsten en leesdossiers uit handen van de docent kunnen nemen. Op dit moment ondersteunt ‘Hebban in de Klas’ de docent in het bijhouden van leeslijstadministratie van de individuele leerling. Het biedt ruimte voor discussietopics en het delen van (nieuws) artikelen en verwerkingsopdrachten. Daarnaast biedt het leerlingen inzicht in hun eigen voortgang en leesgeschiedenis. Zij kunnen ook na hun schoolcarrière verdergaan met het bijhouden van gelezen en te lezen boeken op Hebban.nl.

4. Duurzaamheid en doorontwikkeling: ‘Hebban in de Klas 2.0’

‘Hebban in de Klas’ bestaat inmiddels ruim een jaar, en er wordt hard gewerkt aan doorontwikkeling op het gebied van ondersteuning van docenten. Het gaat om:

- *Interactie* – Docenten willen de mogelijkheid om met elkaar in contact te staan en bijvoorbeeld lessen en passende boeken uit te wisselen (via een docentenpagina).
- *Inspiratie* – Docenten willen gewezen worden op leescampagnes (inclusief lesmateriaal) en actualiteiten, zodat ze goed op de hoogte zijn, de klas makkelijk kunnen voeden met inspiratie en leerlingen kunnen helpen naar het volgende boek (via de docentenpagina). Om een goede leescultuur in de klas te bereiken, is deze actualiteit nodig.
- (Het inzichtelijk maken van) *informatie* – Met het inzetten van ‘Hebban in de Klas’ in het (lees)onderwijs komt er veel informatie beschikbaar over het leesgedrag van jongeren (van klas tot aan landelijk niveau). Het zijn inzichten die docenten en andere betrokkenen kunnen helpen om hun aanbod of aanpak te verbeteren. Deze informatie kan worden ingezet voor verder onderzoek naar een landelijke aanpak van de ontleding.
- Mogelijke *koppeling met bestaande initiatieven* zoals ‘Aura’, ‘Uittrekselbank’, ‘Literom’, ‘lezeninhetvo.nl’, enz.

5. Vraag voor publiek

‘Hebban in de Klas’ is bedoeld als praktisch instrument om de leescultuur in de klas aan te wakkeren en om leerkrachten te ondersteunen. Welke behoeftes zijn er op dat vlak? Waar zou ‘Hebban in de Klas’ aan moeten voldoen om het schoolbreed in te kunnen zetten?

Referenties

Stichting Lezen (2020). ‘De doorgaande leeslijn. De leesontwikkeling van 0-20 jaar’. Amsterdam: Stichting Lezen.



8. Meertaligheid en inclusiviteit

Stroomleiders

Marina Admiraal (Hogeschool Rotterdam)

Wilma van der Westen (Wilma van der Westen Tekst Taal Taalbeleid)

Goedele Vandommele (Centrum voor Taal en Onderwijs)

8

Daniela Polišenská, Josefiën Sweep & Catherine van Beuningen
Hogeschool van Amsterdam
Contact: d.polisenska@hva.nl

Meertaligheid inzetten in de lessen Nederlands

1. Inleiding

Steeds meer leerlingen groeien op in een omgeving (thuis, school, sportclub, enz.) waar meer dan één taal en/of taalvariëteit wordt gesproken. Denk daarbij niet alleen aan het gebruik van verschillende landstalen, maar ook van ‘dialecten’, ‘straattaal’, ‘gebarentaal’, ‘chattaal’, enz. Bovendien leren alle leerlingen op school nieuwe registers (vak-talen) én vreemde talen. Dat betekent dat alle leerlingen in feite meertalig zijn: iedere leerling ontwikkelt een persoonlijk taalrepertoire, afhankelijk van situaties waarin hij of zij moet functioneren (o.a. Delarue 2018).

Onderzoek wijst uit dat het voor het welbevinden, de identiteitsontwikkeling en het leerproces van leerlingen belangrijk is om positieve aandacht aan hun meertaligheid te besteden (Agirdag 2020). Onderwijs over meertaligheid draagt bovendien bij aan het ontwikkelen van taal- en cultuurbewustzijn van alle leerlingen. Het Meesterschapsteam Nederlands (2021) en de commissies die zich buigen over de actualisatie van de kerndoelen en examenprogramma’s stellen dan ook voor om meertaligheid een plek te geven binnen het schoolvak Nederlands.

Een inventarisatiestudie onder talendocenten van Van Beuningen & Polišenská (2019) laat zien dat systematische aandacht voor meertaligheid op dit moment nog lang geen vanzelfsprekendheid is, mede omdat veel talendocenten de kennis en handvatten missen die daarvoor nodig zijn. In het aanbrenge van dergelijke kennis en vaardigheden spelen lerarenopleidingen uiteraard een belangrijke rol. Daarom hebben we in de master ‘Leraar Nederlands’ aan de Hogeschool van Amsterdam een module ‘Toegepaste Taalkunde’ ontwikkeld waarin meertaligheid uitgebreid aan bod komt¹. In deze bijdrage bespreken we de opzet van de module en de leeropbrengsten voor de studenten en hun schoolpraktijk.

2. Meer kansen met meertaligheid

Wanneer we in het onderwijs meertaligheid meer aandacht geven, levert dat zowel sociaal-emotionele als cognitieve voordelen op. Allereerst is het voor de *persoonsvoor-*

ming van leerlingen met andere thuistalen dan de schooltaal van belang dat op school positief wordt omgegaan met die taal(variëteit). Wanneer de taalachtergrond van leerlingen gewaardeerd wordt, heeft dat een positieve uitwerking op hun welbevinden en identiteitsontwikkeling (van der Wildt 2016).

Daarnaast draagt een positieve omgang met de talige diversiteit op school en in de klas bij aan de *socialisatie* van alle leerlingen. Door de talige repertoires die leerlingen meebrengen te erkennen en waarderen, ontwikkelen zij bewustzijn en begrip ten aanzien van de aanwezige taaldiversiteit, en de verschillende culturen en perspectieven die daarmee samenhangen. Zo stimuleer je de sociale cohesie in de klas en bereid je leerlingen voor op een maatschappij waarin talige en culturele diversiteit een feit zijn (Hajer & Spee 2017).

Tot slot kan het doelgericht aanspreken van de meertalige repertoires waarover leerlingen beschikken een impuls geven aan hun (taal)leerproces (*kwalificatie*). Door leerlingen bijvoorbeeld expliciet te stimuleren om voort te bouwen op de taalkennis die ze al hebben of door hen overeenkomsten en verschillen te laten analyseren tussen de verschillende talen die ze spreken en/of leren, ondersteun je de ontwikkeling van hun taalvaardigheid en taalbewustzijn (o.a. Duarte & Günther-Van der Meij 2018).

3. Meertaligheid in het schoolvak Nederlands: hoe dan?

Als lerarenopleiders zijn we belangrijke schakels tussen toekomstige leraren en hun leerlingen. Een transitie naar talenonderwijs, waarin meertaligheid systematisch aandacht krijgt, is alleen mogelijk wanneer het thema stevig verankerd wordt in het opleidingscurriculum.

Binnen de module ‘Toegepaste Taalkunde’ hebben we in totaal zeven werkcolleges gewijd aan meertaligheid. Tijdens de colleges hebben we ruimte gemaakt voor een professionele (reflectieve) dialoog over opvattingen ten aanzien van meertaligheid in relatie tot wetenschappelijke inzichten en het schoolvak Nederlands. Parallel aan de werkcolleges voerden de studenten opdrachten uit in hun schoolpraktijk. Zo hebben de studenten de taaldiversiteit op hun school in kaart gebracht en een meertalige lesactiviteit ontworpen, gericht op het vergroten van taalbewustzijn. Vervolgens hebben studenten deze lesactiviteit uitgevoerd en samen met hun leerlingen geëvalueerd. De opdrachten, inclusief reflectie op hun eigen ontwikkeling, hebben ze verzameld in een dossier ‘Meertaligheid in OnderwijsPraktijk’ (MOP).

4. Leeropbrengsten

Het beoogde resultaat van de module was tweeledig:

1. studenten kunnen aangereikte kennis en handvatten direct inzetten om de in de klas aanwezige meertaligheid positief en doelgericht te benaderen;
2. studenten kunnen nieuw opgedane kennis en ervaringen delen met elkaar en met de schoolpraktijk.

Middels de MOP-dossiers en tijdens interacties in de werkcolleges hebben de studenten hun leeropbrengsten gedeeld. Hieronder geven we enkele voorbeelden.

a. *“Meer taaldivers dan ik dacht”*

Uit de inventarisatie van de taaldiversiteit op school bleek dat de meerderheid van de studenten niet wist met welke talen en taalvariëteiten leerlingen buiten de school in aanraking kwamen. Sommige studenten die aanvankelijk dachten dat op hun school meertaligheid geen grote rol speelde, werden verrast door de veeltalige bagage van hun leerlingen (en soms ook die van hun collega's).

b. *“Ik kreeg meer zelfvertrouwen om met meertaligheid aan de slag te gaan”*

Het ontwerp- en evaluatieproces van lesmaterialen heeft sterk bijgedragen aan het verkleinen van de handelingsverlegenheid van de studenten. Studenten hebben ervaren dat ze met kleine ingrepen in het lesprogramma al veel kunnen bereiken en recht kunnen doen aan de talige rijkdom in hun klas.

c. *“Mijn leerlingen voelden zich opeens gezien”*

Studenten rapporteerden dat het inzetten van een meertalige lesactiviteit enorm bijdroeg aan het creëren van een positieve sfeer en het versterken van de pedagogische relatie. Daarnaast was de meerderheid van de leerlingen actief betrokken en gemotiveerd. Het vergroten van het taalbewustzijn had in de lesactiviteiten verschillende doelstellingen: enerzijds waren de lesactiviteiten gericht op het erkennen van elkaars meertaligheid en anderzijds waren ze gericht op het benutten en ontwikkelen van taalkundig inzicht van de leerlingen (voor voorbeelden, zie: Sweep e.a. 2023).

d. *“Mijn collega's zien het nog anders”*

De positieve en bewuste benadering van meertaligheid werd gewaardeerd binnen de studentengroep. Tegelijkertijd gaven studenten aan dat de kloof tussen de opleiding en hun schoolpraktijk juist meer voelbaar werd. Volgens de studenten handelt de meerderheid van de collega's op school vanuit wijdverbreide misvattingen ten aanzien van meertaligheid, en missen collega's de kennis en concrete handvatten om een meertalige benadering toe te kunnen passen. Studenten hebben samen gebrainstormd over de vraag hoe ze hiermee om kunnen gaan en waar de kansen liggen voor verandering.

Omdat we, als lerarenopleiders, een voorbeeldfunctie vervullen, moeten we ervoor zorgen dat we onze studenten toerusten voor een schoolpraktijk die in toenemende mate meertalig is. Het inzetten van meertaligheid bij Nederlands is op veel scholen nog ongebruikelijk en vraagt om creativiteit en durf om te experimenteren. We hopen dat dit praktijkvoorbeeld kan inspireren om in lerarenopleidingen constructief bij te dragen aan meer taalbewuste lessen Nederlands op de middelbare school.

Referenties

- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: EPO Uitgeverij.
- Beuningen, C.G. van & D. Polišíenská (2019). “Meertaligheid in het voortgezet onderwijs: Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 20 (4), p. 25-36.
- Delarue, S. (2018). “Tien cruciale inzichten over meertaligheid en taalverwerving”. Online raadpleegbaar op: <https://www.neerlandistiek.nl/2018/04/10-cruciale-inzichten-over-meertaligheid-en-taalverwerving/>.
- Duarte, J. & M. Günther-Van der Meij (2018). “A holistic model for multilingualism in education”. In: *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5 (2), p. 24-43.
- Hajer, M. & I. Spee (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten: Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Den Haag: PO-Raad.
- Meesterschapsteam Nederlands (2021). ‘Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten’. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiek.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>.
- Sweep, J., M. van den Aardweg & D. Polišíenská (2023). “Taalkunde: meertaligheid en taaldiversiteit in de klas”. Online raadpleegbaar op: <https://research.hva.nl/en/activities/taalkunde-meertaligheid-en-taaldiversiteit-in-de-klas>. [Powerpointpresentatie].
- Wildt, A. van der (2016). *Challenging monolingual teaching practices: The roots and fruits of teachers’ tolerance towards multilingualism*. Gent: Universiteit Gent. [Proefschrift].

Noot

- ¹ De module ‘Toegepaste Taalkunde’ is onderdeel van de leerlijn ‘Taalkunde’ van de masteropleiding ‘Leraar Nederlands’ en de masteropleiding ‘Leraar Frans’. Deze vakoverstijgende vorm stelt de studenten onder andere in staat om samenwerking op te zoeken tussen de talensecties. In onze bijdrage richten we ons op het schoolvak Nederlands.

Ronde 2

*Victoria Van Oss
Universiteit Gent
Contact: Victoria.vanoss@ugent.be*

In gesprek met meertalige ouders op school

De meertalige realiteit van vandaag zorgt voor heel wat vragen en bezorgdheden van ouders over de taalontwikkeling van hun kinderen. Dat geldt zeker wanneer één van hen (of beiden) in de thuiscontext een andere taal spreekt dan de schooltaal (het Nederlands). Zij vragen zich vaak af: spreken we thuis beter ook al de schooltaal? Of houden we het best bij onze eigen moedertaal? Welk effect heeft dit op de taalontwikkeling van onze kinderen? Op welke manier kunnen we hen best ondersteunen om de schooltaal aan te leren?

In deze workshop leer je wat wetenschappelijk onderzoek zegt over de rol van ouders, welk advies je best aanreikt en welke ondersteuning je hen kan bieden door samen bekende mythes over meertaligheid te doorprikken. Daarnaast gaan we reflecteren aan de hand van vignetten. Deelnemers zullen oefenen om een gesprek aan te gaan met meertalige ouders die met vragen zitten over de meertalige ontwikkeling van hun kind, waarbij ze noden, wensen en bezorgdheden in kaart kunnen brengen, alsook kunnen reageren op herkenbare situaties op school met ouders die het Nederlands niet machtig zijn.

Ronde 6

*Cynthia Groff & Martine van der Pluijm
Hogeschool Rotterdam
Contact: c.d.groff@hr.nl*

Thuis in Taal. Met meertalige ouders in gesprek

In een gemiddelde peuter- of kleutergroep in Nederland bestaan grote verschillen tussen kinderen als het gaat om hun taalvaardigheid. Deze zijn voor een groot deel te verklaren vanuit verschillen in de thuisomgeving en hoe de schoolomgeving daarbij aansluit. Martine van der Pluijm en Cynthia Groff onderzoeken hoe scholen reke-

ning kunnen houden met deze verschillen en hoe ze minder opgeleide ouders kunnen ondersteunen bij de taalontwikkeling van hun kind. De opvattingen van ouders over hun rol in de taalverwerving en de waarde van meertaligheid is hierbij een belangrijk aandachtspunt.

Kinderen die voorgelezen worden, gesprekken voeren over dagelijkse dingen, naar verhalen luisteren en liedjes zingen met hun ouders, beginnen school vaak met een basis aan taalervaring die goed past bij wat van hen verwacht wordt op school. Voor veel kinderen geldt dat zij die ervaringen niet of minder meenemen, waardoor leraren er moeilijker op kunnen aansluiten met hun onderwijs. Aandacht van leraren voor het aansluiten bij de thuistaalomgeving van leerlingen is een belangrijk aanknopingspunt voor goed taalonderwijs. Leraren zijn zich er niet altijd van bewust dat zij een rol kunnen spelen in het stimuleren van de taalontwikkeling van kinderen door laagopgeleide ouders te ondersteunen. Daarnaast weten zij niet altijd hoe zij dat op een effectieve manier kunnen doen. Hoewel veel leraren streven naar een gelijkwaardige samenwerking met ouders, die gebaseerd is op wederzijds respect, zijn er obstakels voor het bereiken van zo'n gelijkwaardige relatie. Voorbeelden zijn: 'het ongemak bij het team in het omgaan met ouders met diverse achtergronden' en 'stereotype denkbeelden over niet-Nederlandstalige ouders' (Krijnen 2021).

In de Nederlandse onderwijscontext wordt taaldiversiteit vaak gezien of besproken als een probleem (Groff e.a. 2023). Die overtuigingen of taalideologieën worden grotendeels beïnvloed door de patronen van het discours rond en tussen professionals. Taalideologieën of overtuigingen over taal worden gevormd doordat individuen hun begrip over taalvariëteiten in verband brengen met mensen en gebeurtenissen (Irvine & Gal 1995).

In ons onderzoek ontwikkelen we manieren die leraren helpen om de taalomgeving thuis te leren kennen en samen met ouders de taalontwikkeling van hun kinderen te stimuleren. Hiervoor is goed inzicht nodig in de opvattingen van ouders over hoe zij hun rol zien in de taalontwikkeling van hun kind, inclusief hun houding ten aanzien van hun thuistaal. Inzichten uit empirisch onderzoek (van der Pluijm 2020) vormen de basis voor 'Thuis in Taal', een programma dat aansluit bij de praktijk van leraren en hun bestaande contactmomenten met ouders (zie: Afbeelding 1).

Fase	Stap
Realiseer partnerschapsrelaties	1. Verken de taalomgeving thuis van kinderen
	2. Betrek ouders en collega's in procedures om partnerschappen aan te gaan ter ondersteuning van de taalontwikkeling van kinderen
	3. Bouw wederkerige relaties op met alle ouders
Implementeer interventie activiteiten	4. Organiseer wekelijks ouder-kind activiteiten in de klas, passend bij de behoeften en mogelijkheden van laagopgeleide ouders (met gebruik van Stap 1-3)
Stimuleer de taalontwikkeling	5. Stimuleer rolontwikkeling bij ouders
	6. Geef prioriteit aan het gebruik van taal
	7. Breid de taal van kinderen uit

Afbeelding 1 – Programma ‘Thuis in Taal’ met zeven stappen.

Het programma bestaat uit een stappenplan met zeven stappen. Hoewel veel leraren graag starten bij stap zeven, is beginnen bij de eerste stap cruciaal. Deze stap helpt leraren om de taalomgeving thuis goed te verkennen en goed inzicht te krijgen in de kennis en (moeder)taal van ouders. Vanuit die kennis kunnen zij ouders uitnodigen en stapsgewijs relaties opbouwen, zodat er een basis ontstaat voor samenwerking. Deze start maakt het mogelijk om passende ‘ouder-kind’-activiteiten in de klas te bieden, en om ouders in hun rol te stimuleren en strategieën te laten ervaren om de taal van hun kinderen uit te breiden.

‘Thuis in taal’ bestaat daarnaast uit aanvullende professionaliseringsactiviteiten, zoals ‘coaching’ en ‘leerkringen’, om leraren te ondersteunen de benodigde competenties te ontwikkelen zoals bijvoorbeeld ‘het stimuleren van de rolontwikkeling bij ouders’. Evaluatieonderzoek (van der Pluijm 2020) liet zien dat werken met de stappen van ‘Thuis in Taal’ kan bijdragen aan succesvolle partnerschappen tussen leraren en laagopgeleide ouders om de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren.

Het vervolgonderzoek richt zich op de thuissituatie. Tussen 2020 en 2024 wordt op twaalf Rotterdamse (voor)scholen die al werken met ‘Thuis in Taal’ (op school) aanvullend, bij de gezinnen thuis, ondersteuning geboden. Hiervoor is een aanpak ontwikkeld door middel van een ontwikkelstudie en een pilotstudie. Gedurende minimaal tien weken komen begeleiders wekelijks bij de gezinnen thuis, en laten ze de ouders en kinderen thuis ervaring opdoen met interactie. De thuisbegeleiders leren de routines en interesses van het gezin kennen, stemmen er activiteiten op af en sluiten aan bij de kennis van kinderen en ouders. Tijdens de activiteiten ‘modelen’ thuisbegeleiders hoe ouders een actieve rol kunnen hebben in de taalontwikkeling van hun kind, door aan te sluiten bij de interesses van hun kind, door vragen te stellen en door samen plezier te maken. En daarbij hun thuistaal te spreken.

Tijdens onze sessie op de HSN-conferentie delen we de eerste kwalitatieve bevindingen van een derde ronde onderzoek dat zich richt op de effecten van deze nieuwe vorm van thuisondersteuning op de ontwikkeling van de rolpercepties van ouders. We zoomen

in op de activiteiten die ouders met hun kinderen doen in de thuissituatie en op de rolperceptie van 41 laagopgeleide, (veelal) meertalige ouders. Het onderzoek toont aan dat het belangrijk is om verder te kijken dan eerste aannames over kinderen, hun ouders en wat volgens school een ‘goede’ ouderbetrokkenheid is. Ouders doen veel en zijn vaak bereid om op allerlei manieren bij te dragen aan de taalontwikkeling van hun kinderen, maar soms lukt het niet op de manier waarop het van hen wordt gevraagd. Denk bijvoorbeeld aan voorlezen. We gaan na wat hun opvattingen zijn over hoe zij kunnen bijdragen aan de taalontwikkeling van hun kind, en welke rol hun thuistaal en de Nederlandse taal hierbij spelen.

In dit onderzoek zijn de perspectieven over meertaligheid, die uit het discours van ouders komen, gestructureerd aan de hand van drie oriëntaties. Ruiz (1984; 2010) introduceerde, in het kader van onderwijsbeleidsontwikkeling, drie oriëntaties op taaldiversiteit, die hand in hand gaan met meertaligheid:

1. taaldiversiteit als belemmerende factor;
2. taaldiversiteit als recht;
3. taaldiversiteit als bevorderende factor.

In de perspectieven van ouders vinden we vooral aanwijzingen voor eentalige ideologieën, met een focus op de nationale taal (Nederlands), en waarin het leren of behouden van een thuistaal als een probleem wordt gezien. Toch spreken sommige ouders over ‘de waarde van meertaligheid’, ‘de waarde van hun eigen taal’ en ‘hun rol in de taalverwerving van hun kinderen door een goede basis op te bouwen in de thuistaal’. Dat zijn dus aanwijzingen voor meertalige ideologieën.

In de discussie gaan we in op de vraag hoe deze resultaten over de ervaringen en opvattingen van ouders over taalverwerving en meertaligheid inzichten kunnen bieden aan professionals om een taalbewuste samenwerking met ouders te bevorderen.

Referenties

- Groff, C., W. Zwaanswijk, A. Wilson & N. Saab (2023). “Language diversity as resource or as problem? Educator discourses and language policy at high schools in the Netherlands”. In: *International Multilingual Research Journal*, 17 (2), p. 157-175.
- Krijnen, E. (2021). *Family literacy in context. Exploring the compatibility of a family literacy program with children’s homes and schools*. Rotterdam: Erasmus University Rotterdam. [Doctoral dissertation].
- Ruiz, R. (1984). “Orientations in language planning”. In: *NABE journal*, 8 (2), p. 15-34.

- Ruiz, R. (2010). 'Reorienting language-as-resource'. In: J.E. Petrovic (red.). *International perspectives on bilingual education: Policy, practice, and controversy*. Charlotte NC: Information Age, p. 155-172.
- Pluijm, M. van der (2020). 'At Home in Language. Design and evaluation of a partnership program for teachers with lower-educated parents in support of child language development'. Online raadpleegbaar op: https://www.hogeschoolrotterdam.nl/contentassets/2d097e5aeac4f93abac6359205f0167/145656-martine-van-der-pluijm_pdf.pdf.

Ronde 7

Steven Delarue (a) & Heleen Rijckaert (b)
(a) Onderwijscentrum Gent
(b) Nederlandse Taalunie
Contact: hrijckaert@taalunie.org

OKAN/ISK en daarna... Uitdagingen en aanbevelingen voor de doorstroom van nieuwkomersleerlingen naar het vervolgonderwijs

1. Inleiding

Scholen in Nederland en Vlaanderen krijgen elk jaar te maken met anderstalige nieuwkomers die in het onderwijs instromen. Recent zijn die aantallen zelfs exponentieel gestegen. Zo waren er in Nederland in 2021 14.500 leerlingen die nieuwkomersonderwijs volgden, in 2022 26.800 en begin 2023 al 32.500. In Vlaanderen steeg het aantal nieuwkomersleerlingen tussen 2017 en begin 2023 van 2.000 naar ruim 8.000 leerlingen.

Nederland en Vlaanderen organiseren de opvang van anderstalige nieuwkomers tussen 12 en 18 jaar op een vergelijkbare manier. Leerlingen die nieuw zijn in het land en het Nederlands onvoldoende beheersen, worden in eerste instantie opgevangen in nieuwkomersklassen. In Vlaanderen worden deze klassen 'Onthaalonderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers' (OKAN) genoemd, en in Nederland 'Internationale Schakelklas' (ISK).

Deze leerlingen stromen, na de opvang in nieuwkomersklassen, door naar het vervolgonderwijs. Al deze leerlingen hebben recht op onderwijs, maar deze groei – in

combinatie met het lerarentekort – brengt zowel voor het beleid als voor (vervolg) scholen een aantal uitdagingen met zich mee. Want hoe geef je nieuwkomersleerlingen de beste start in het Nederlandstalige onderwijs en welke begeleiding is er gedurende het vervolg van de schoolloopbaan nog nodig?

Op die vragen zocht het Algemeen Secretariaat van de Taalunie, samen met een Nederlands-Vlaamse werkgroep van experts, een antwoord. Daarvoor werden tien scholen bezocht en werd gesproken met heel wat betrokkenen bij het nieuwkomersonderwijs, om uiteindelijk tot zes aanbevelingen te komen. De focus werd daarbij gelegd op de doorstroom van nieuwkomersleerlingen naar het vervolgonderwijs. Daaruit ontstond de adviestekst ‘OKAN/ISK en daarna’, die in de zomer van 2023 gepubliceerd werd. Gelukkig bleek uit de bezoeken en gesprekken dat er al heel wat voorbeelden van werkende aanpakken te vinden zijn. Daarom kregen deze goede praktijkvoorbeelden een prominente plek in de publicatie.

2. Uitdagingen bij de doorstroom van nieuwkomersleerlingen naar het vervolgonderwijs

Nadat leerlingen één tot twee jaar les hebben gevolgd in OKAN of de ISK, is het de bedoeling dat ze doorstromen naar vervolgonderwijs dat aansluit bij hun competenties, ambities en interesses. Aangezien leerlingen op het moment van doorstroom nog volop in hun taalontwikkeling van het Nederlands zitten en vanuit het ‘veilige bad’ van het nieuwkomersonderwijs in een voor hen nieuwe omgeving terecht komen, is het van belang dat zowel het nieuwkomers- als het vervolgonderwijs hen hierin zo goed mogelijk ondersteunen, bij die overstap en in hun verdere schoolloopbaan.

Uit de gesprekken die zijn gevoerd met leerkrachten, leerlingen, directies, vervolgschoolcoaches en andere betrokkenen, bleek dat scholen heel wat inspanningen leveren om leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden, maar dat ze hierbij nog regelmatig tegen uitdagingen aanlopen. Zo ontbreekt bij vervolgscholen vaak nog het besef dat zij een belangrijke rol spelen in de verdere ontwikkeling van leerlingen uit het nieuwkomersonderwijs om een succesvolle schoolloopbaan voor hen te garanderen. Scholen hebben een verantwoordelijkheid richting leerlingen om hen zo goed mogelijk te begeleiden, ook in een reguliere klas, en daarvoor is soms maatwerk en extra ondersteuning nodig. Scholen die nieuwkomersonderwijs aanbieden, zijn vaak bereid (en in Vlaanderen ook verplicht) om expertise over passende ondersteuning te delen, maar daarvoor is goed contact tussen scholen nodig. Op dit moment is het nieuwkomersonderwijs nog te vaak een apart eiland waarmee reguliere leerkrachten weinig bekend zijn.

Een andere, veelgenoemde uitdaging is dat de manier waarop de doorstroom van leerlingen aangepakt wordt, per school verschilt. Het gaat dan aan de ene kant om de

oriëntering van leerlingen op het meest passende vervolgonderwijs, maar ook om de manier waarop de overdracht van informatie plaatsvindt tussen de scholen, en de mate waarin leerlingen worden voorbereid op wat hen te wachten staat op de nieuwe school.

Ook na de doorstroom is passende begeleiding van leerlingen essentieel, maar dat is niet in alle scholen even goed geregeld. Zo zijn er scholen die meteen in hoge mate zelfredzaamheid van de leerling verwachten of ervan uitgaan dat hun Nederlands al op hetzelfde niveau is als dat van klasgenoten. De verwachtingen van leerkrachten in het vervolgonderwijs komen soms niet overeen met wat realistisch is voor een leerling die pas één of twee jaar Nederlandstalig onderwijs heeft gevolgd. Dat is vaak te herleiden naar onvoldoende kennis over tweedetaalverwerving en taalontwikkeland lesgeven.

Daar komt nog bij dat er voor het vervolgonderwijs te weinig passende kaders voor de opvang van nieuwkomers zijn. De doelen en leerlijnen die in het OKAN- of ISK-onderwijs gebruikt worden, worden in het vervolgonderwijs niet overgenomen. En de kaders die daar gebruikt worden, houden over het algemeen geen rekening met leerlingen die het Nederlands nog aan het leren zijn.

3. Aanbevelingen om de doorstroom soepeler te laten verlopen

Naast deze uitdagingen kwamen er tijdens de gesprekken gelukkig ook heel wat oplossingen en goed werkende aanpakken ter sprake. Op basis daarvan zijn zes aanbevelingen geformuleerd om de doorstroom van leerlingen naar het vervolgonderwijs te vergemakkelijken.

3.1 Zorg voor gedeelde verantwoordelijkheid en tweerichtingsverkeer

Het nieuwkomers- en vervolgonderwijs zijn samen verantwoordelijk voor de beste opvang en begeleiding van nieuwkomersleerlingen. Contact en afstemming tussen beide onderwijsvormen is daarom essentieel. Zo kan er ook expertise-uitwisseling en structurele samenwerking tot stand komen. Daarnaast is het van belang dat scholen die nieuwkomersleerlingen ontvangen een doordacht (taal)beleid hebben, waarin opgenomen is welke ondersteuning leerlingen kunnen krijgen. Voor leerlingen en leraren is het verder prettig om bij een vast aanspreekpunt terecht te kunnen wanneer zij vragen hebben.

3.2 Zet in op ontwikkelingsgerichte beeldvorming en doorlopende monitoring

Tijdens het OKAN- of ISK-onderwijs wordt de leerling in beeld gebracht. Daarbij is het belangrijk om verder te kijken dan taalvaardigheid en een zo gedetailleerd mogelijk dossier op te bouwen, waarin ook andere competenties, interesses en de persoonlijkheid van de leerling aan bod komen. Op basis daarvan kan, samen met de leerling

en ouders/begeleiders, passend vervolgonderwijs gekozen worden. De vervolgschool bouwt idealiter voort op het dossier van de leerling en monitort zo diens vooruitgang. Terugkoppeling en overleg met de nieuwkomersschool blijft ook na de doorstroom van belang.

3.3 Veranker de criteria voor een warme overdracht

Naast het opsturen van informatie via een dossier is een warme overdracht tussen de nieuwkomers- en de vervolgschool aan te bevelen. Er zijn criteria nodig waaraan zo'n overdracht zou moeten voldoen om alle leerlingen gelijke kansen te bieden. Een warme overdracht, bijvoorbeeld in de vorm van een startgesprek met alle betrokken partijen, is niet alleen waardevol voor de schoolcarrière van de leerling, maar ook voor de samenwerking tussen scholen.

3.4 Bied maatwerk in het vervolgonderwijs

Scholen beschikken bij voorkeur over een taalbeleid met afspraken die alle leerlingen ten goede komen. Voor nieuwkomersleerlingen kan deze basisondersteuning nog aangevuld worden met maatregelen die aansluiten bij hun specifieke behoeften. Ook in het onderwijsaanbod is flexibiliteit mogelijk, bijvoorbeeld door het vervangen van bepaalde (taal)vakken.

3.5 Professionaliseer elke leraar op het gebied van tweedetaalverwerving en taalontwikkelen lesgeven

Om leraren voor te bereiden op de talige diversiteit die tegenwoordig een realiteit is in elke klas, is het cruciaal om alle leraren-in-opleiding handvatten te bieden voor de omgang met meertalige leerlingen. Concreet betekent dat dat er in elke opleiding aandacht wordt besteed aan (a) het proces van (tweede)taalverwerving, (b) de omgang met meertaligheid en (c) taalontwikkelen lesgeven. Ook voor ervaren leerkrachten is het belangrijk dat zij zich rond deze thema's kunnen bijscholen.

3.6 Zet in op meer onderzoek naar en ondersteuning voor nieuwkomers in het vervolgonderwijs

Om wetenschappelijk onderbouwd beleid te kunnen uittekenen, is meer onderzoek nodig, onder meer naar de schoolloopbaan van nieuwkomersleerlingen, en naar de effectiviteit van diverse vormen van taalondersteuning en van de huidige organisatie van het nieuwkomersonderwijs. Daarnaast is de praktijk gebaat bij meer ondersteuning vanuit de overheid, zowel financieel als inhoudelijk, in de vorm van passende doelen en kaders.

4. En nu?

Om invulling te kunnen geven aan de zes aanbevelingen die hierboven zijn beschreven, zijn acties vanuit verschillende actoren nodig, zoals beleidsmakers, lerarenopleidingen, schoolbesturen en -directies en onderzoekers. Die acties zijn beschreven in de publicatie en tijdens de sessie gaan we graag verder in gesprek over de implicaties van de aanbevelingen.

Referenties

Rijckaert, H. & L. Wulftange (2023). 'OKAN/ISK en daarna. Aanbevelingen voor de doorstroom van nieuwkomersleerlingen naar het vervolgonderwijs in Nederland en Vlaanderen'. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Ronde 8

Johanna van der Borden & Mieke Lafleur
Hogeschool Utrecht
Contact: johanna.vanderborden@hu.nl
mieke.lafleur@hu.nl

Didactisch handelen in de meertalige klas

1. Inleiding

Het aantal meertalige leerlingen in de reguliere klas neemt nog steeds toe. Dat betekent dat docenten Nederlands steeds vaker les geven aan leerlingen die het Nederlands niet als thuistaal hebben.

Onder 'meertalige leerlingen' verstaan we niet alleen leerlingen die het Nederlands als tweede taal moeten leren (NT2-leerders), maar ook de leerlingen die naast het Nederlands taalvarianten zoals dialect, sociolect of straattaal gebruiken (Nederlof 2018). Al deze leerlingen hebben een andere thuistaal dan de Nederlandse taal zoals die op school gebruikt wordt.

Docenten zien meertalige klassen vaak nog als een last, terwijl recent onderzoek laat zien dat meertaligheid juist een meerwaarde kan hebben. Er is sprake van een nieuwe, positievere visie op meertaligheid (Van Beuningen & Polišíenská 2019). Het toestaan van de thuistaal blijkt een gunstig effect op het leren van het Nederlands te kunnen

hebben en heeft daarnaast een positieve invloed op het welbevinden en zelfvertrouwen van leerlingen: zij voelen zich in hun taal en cultuur erkend en gewaardeerd (Agirdag & Hermans 2011).

Maar hoe moet je dat als docent aanpakken? Welke didactische concepten zijn er binnen de functioneel-communicatieve benadering van taalleren en hoe kun je die inzetten en combineren ten behoeve van de taalontwikkeling van alle leerlingen in je klas? In Zweden en Vlaanderen is, op basis van wetenschappelijk onderzoek, al aangetoond dat de integratie van diverse didactieken die gericht zijn op het taalleren van meertalige leerlingen werkt (Hajer e.a. 2018).

In deze tekst willen we beschrijven hoe de integratie van meerdere didactieken voor taalleren – taalgericht vakonderwijs (TVO), NT2 en meertaligheid – ook in de Nederlandse onderwijscontext vorm kan krijgen. In onze workshop bieden we docenten bovendien handvatten om de eigen lessen Nederlands zo te ontwerpen dat ze bruikbaar zijn in meertalige klassen.

2. TVO en NT2

TVO combineert het werken aan vak- en taaldoelen. De vakdoelen staan centraal, maar er wordt zoveel mogelijk gezocht naar mogelijkheden om ook de taalvaardigheid te verbeteren.

De didactische principes van taalgericht vakonderwijs berusten op drie pijlers: (1) taalsteun; (2) interactie; (3) context (Hajer & Meestringa 2020).

NT2-didactiek richt zich op het leren van een tweede taal op basis van functionele taalvaardigheid en relevant taalaanbod, en maakt gebruik van een opbouw van receptief naar productief taalgebruik met afnemende sturing en toenemende complexiteit tijdens de taalproductie.

3. Meertaligheid

Een belangrijk didactisch principe van meertaligheid is dat van Functioneel Meertalig Leren (FML). De docent geeft sturing en begeleiding op de mate waarin en de manier waarop leerlingen hun thuistalen kunnen en mogen inzetten, en zet daarmee het principe van *translanguaging* – het afwisselend gebruiken van verschillende talen – steeds op een functionele en doelgerichte manier in (Veenis & Broekhof 2021). Hoe dat werkt, is te zien in Tabel 1.

Fase	Doel en aanpak
1. Taalbewustzijn	Bewustwording en erkenning van (het nut en de waarde van) alle talen in de klas. <ul style="list-style-type: none"> • Waardering van het gebruik van talige diversiteit en dit zichtbaar maken. • Talige diversiteit inzetten als middel om het welbevinden van leerlingen te ondersteunen.
2. Taalvergelijking	Overeenkomsten en verschillen tussen talen inzetten bij het leren van Nederlands en vakken. <ul style="list-style-type: none"> • Talige diversiteit aan bod laten komen als kennismaking met andere talen en taalvarianten. • Zichtbaar maken van wat leerlingen al weten vanuit hun thuistaal in relatie tot de nieuw te leren taal.
3. Meertaligheid bij receptie	Het benutten en stimuleren van het gebruik van talige diversiteit als hefboom tot leren. <ul style="list-style-type: none"> • Meerdere talen inzetten t.b.v. begrip: lezen en luisteren bij het leren van Nederlands en andere vakken. • Talige diversiteit inzetten tijdens het uitvoeren van receptieve opdrachten, het uitvoeren van groepswerk, instructie om elkaar te ondersteunen.
4. Meertaligheid bij productie	Het benutten en stimuleren van het gebruik van talige diversiteit als hefboom tot leren. <ul style="list-style-type: none"> • Meerdere talen inzetten t.b.v. productie: schrijven en spreken bij het leren van Nederlands en andere vakken. • Talige diversiteit inzetten tijdens het uitvoeren van productieve opdrachten, het uitvoeren van groepswerk, instructie en elkaar te ondersteunen. • Zoveel mogelijk het gebruik van het Nederlands stimuleren.
5. Taalbeheersing Nederlands	Onderdompeling in het Nederlands. <ul style="list-style-type: none"> • Taalleren geautomatiseerd. • Receptieve en productieve vaardigheden ingezet in het Nederlands, t.b.v. taal- en vakleren, incl. school- en instructietaal. • Inzet thuistaal, waar nodig. • Ontwikkeling compleet linguïstisch repertoire.

Tabel 1 – Continuüm van meertalig onderwijs bij Nederlands (van der Borden & Lafleur 2022).

Het gaat om de ontwikkeling van de dagelijkse thuistaal (dagelijkse algemene taalvaardigheid – DAT) naar de abstractere school-, instructie- en vaktaal die in het onderwijs gebruikt moet worden, én om de ontwikkeling naar een hoger F-niveau van Meijerink (cognitief abstracte of academische taalvaardigheid – CAT) (Hajer & Meestringa 2020).

4. Integratie van didactieken

We zien een aantal belangrijke uitgangspunten terugkomen in de diverse didactieken die gericht zijn op tweedetaalleren (soms in varianten van elkaar). Deze uitgangspunten koppelen we aan de didactische principes van meertaligheid en Nederlands.

4.1 Functionele taalvaardigheid, doelen en context

Het is belangrijk te zoeken naar voor leerlingen authentieke, herkenbare situaties. Deze bieden een zinvolle context waarin geoefend kan worden met voor hen belangrijke, realistische en levensechte taaltaken (Bossers e.a. 2015). Dit biedt volop mogelijkheden om de thuistaal in te zetten. Allereerst kun je leerlingen stimuleren thuis in hun eigen taal te bespreken wat ze al van het onderwerp weten en welke taal daarbij hoort. Zo kun je bijvoorbeeld woordenschatontwikkeling inzetten vanuit de thuistaal. Daarnaast bieden functionele taalvaardigheid en context de mogelijkheid om taalontwikkeling in te zetten als middel om beter te kunnen functioneren op school, in de maatschappij of op de stage/het werk. Bedenk dus steeds taaltaken die leerlingen ook ‘in het echt’ kunnen uitvoeren, bij een ander schoolvak dan Nederlands, bij een klacht bij een winkel of bij een sollicitatiegesprek. Belangrijk is steeds te wijzen op de mogelijkheid van transfer en op de manier waarop de thuistaal hen helpen om de taaltaak ook bij nieuwe situaties goed uit te voeren.

Een belangrijk vakdidactisch uitgangspunt bij onderwijs in het vak Nederlands is de focus op communicatief taalonderwijs, i.e. “onderwijs waarin leerlingen taal (in ons geval het Nederlands) leren gebruiken met verschillende functies in verschillende communicatieve situaties” (Bonset e.a. 2020: 21). Dit sluit naadloos aan bij de principes van functionele taalvaardigheid.

Om bij didactiek Nederlands de reële, communicatieve taak centraal te stellen, is het aanbrengen van context essentieel. De raakvlakken met de didactiek van het Nederlands zitten daarnaast in het stimuleren van de inzet van wat bij Nederlands geoefend en geleerd is, buiten de les om (Bonset e.a. 2020).

4.2 Het gebruik van *scaffolding* ten behoeve van zelfstandig leren

Taalleren stopt niet op school. Daarom is het belangrijk om leerlingen te helpen in het steeds zelfstandiger leren van de nieuwe taal in zoveel mogelijk situaties. Belangrijk hierbij is (1) afnemende sturing op het leerproces en (2) het steeds meer stimuleren van eigen keuzes leren maken en persoonlijke leerdoelen stellen (Bossers e.a. 2015).

Ook bij taalsteun kan worden gewerkt met geplande *scaffolding*: het stap voor stap afbouwen met het werken met vooraf ontworpen talige hulpmiddelen zoals ‘schrijfkaders’, ‘voorbeeldteksten en voorbeeldzinnen’, ‘schematische weergaven van de relaties tussen begrippen’, enz. (van Norden e.a. 2020).

Vanuit de didactiek meertaligheid help je leerlingen bij het zoeken naar manieren om hun eigen taalleren te sturen, en daarbij de thuistaal flexibel, gericht en doelbewust in te zetten.

Ook hier is sprake van afnemende sturing: de leerlingen zetten stap voor stap de overgang van de inzet van hun thuistaal naar de schooltaal. Voor het bieden van structuur als de leidraad in dit proces wordt er in de NT2-didactiek gebruikgemaakt van het ABCD-model van Neuner: het aanbieden van de nieuwe taal (A), het receptief inslijpen ervan (B), het oefenen in gestructureerde en gestuurde productie (C) en het toepassen in vrije productie, de communicatieve taak (D). Dit wordt ingebed in het VUT-model. In de V-fase wordt vooruitgekeken, doelen en criteria worden benoemd en voorkennis wordt geactiveerd. De U-fase bestaat uit het ABCD-model en in de T-fase wordt teruggekeken op het product (de communicatieve taak) en proces van leren (Verboog e.a. 2021).

Het model van het continuüm van meertalige didactiek (zie: Tabel 1) sluit hierbij aan. In de V-fase activeer je voorkennis vanuit de thuistaal zoals hierboven beschreven is bij 'functionele taalvaardigheid'. Tijdens de ABCD neemt de sturing vanuit de thuistaal steeds verder af.

In de T-fase kan de thuistaal ook weer ingezet worden, zeker bij het reflecteren op het leerproces. Dat vraagt immers een metaal die leerlingen nog niet beheersen.

Bij de didactiek van het Nederlands is, net als bij die van NT2, het uitgangspunt dat deelvaardigheden (cf. A-, B- en C-fase) nodig zijn bij en gericht moeten zijn op het gebruiken van taal in echte communicatieve situaties, waarin totaalvaardigheden geoefend worden (D-fase) (Bonset e.a. 2020).

Het DA-model bij Nederlands kent eenzelfde opbouw als het VUT- en ABCD-model van NT2. In beide modellen is er sprake van afnemende sturing. Leerlingen moeten taken steeds meer zelfstandig uitvoeren.

4.3 Differentiatie

En *last but not least*: bij alle didactische principes zien we het belang van zoveel mogelijk maatwerk bieden, juist vanwege alle verschillen in de klas. Die verschillen onderstrepen het belang van differentiëren: in instructie, in doelen, in inhoud en werkvormen, in begeleiding en toetsing (Berben 2018) én in inzet van de thuistaal. Zo kun je alle leerlingen in je lessen recht doen.

Referenties

Agirdag, O. & M. Hermans (2011). "Etnische ongelijkheid in het onderwijs: een pleidooi voor meertalig onderwijs". In: *VMT Vlaams Marxistisch Tijdschrift*, 44 (3), p. 19-23.

- Berben, M. (2018). *Differentiëren is te leren! Omgaan met verschillen in het vo en het mbo*. Amersfoort: CPS.
- Beuningen, C. van & D. Polišká (2019). “Meertaligheid in het voortgezet onderwijs. Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 20 (4), p. 25-36.
- Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens (2020). *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Borden, J. van der & M. Laffeur (2022). *Didactisch handelen in de meertalige klas. Handleiding voor studenten en docenten Nederlands*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Bossers, B., F. Kuiken & A. Vermeer (2015). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M., G.J. Kootstra & M. van Popta (2018). *Ruimte en Richting in Professionalisering voor Onderwijs aan Nieuwkomers*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Nederlof, N. (2018). *Meertaligheid in het Nederlandse onderwijs. Aanbevelingen voor curriculumherziening en nationaal taalbeleid*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Norden, S. van, M. Hajer & J. Smit (2020). “Iedereen kan meedoen in de natuur- en techniekles. Nederlandse ervaringen binnen een internationaal onderzoek naar inclusief, taalgericht vakonderwijs”. In: *Tijdschrift Taal*, 10 (16), p. 20-23.
- Veenis, A. & K. Broekhof (2021). “Translanguaging in de klas. Mag het ietsjes meer zijn?”. In: *JSW*, 2, p. 32-35.
- Verboog, M., D. Gunawan & I. Gunawan (2021). *Praktijkboek NT2. Handleiding taal en inburgering*. Amsterdam: Boom.



9. Digitale geletterdheid

Stroomleiders

Jeroen Clemens (Zelfstandig adviseur)

Gino Bombeke (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Cindy Kuiper (a) & Suzanne van Norden (b)

(a) Taalimpact

(b) Freelance consultant/trainer

Contact: c.kuiper@taalimpact.nl

suzanor@xs4all.nl

Schrijvende machines in het taalonderwijs

1. Inleiding

Hoe kunnen op artificiële intelligentie (AI) gebaseerde tools als ChatGPT helpen ons taal- en vakonderwijs te versterken?

Eind 2022 werd de wereld opgeschrikt door de grootschalige introductie van *ChatGPT*, een op artificiële intelligentie gebaseerd programma, waarmee allerlei teksten gegenereerd kunnen worden. In de onderwijswereld zorgde het voor grote commotie en voelden docenten en scholen zich genoodzaakt om een standpunt in te nemen over het gebruik van *ChatGPT* door leerlingen en studenten. Zowel voor- als tegenstanders lijken het inmiddels eens over de verbazingwekkende vermogens van de tool én het belang van een kritische opstelling ten aanzien van door de *chatbot* gegenereerde teksten.

Een zinvolle inzet van *ChatGPT* – en AI in bredere zin – in het onderwijs vraagt wat van het beoordelend vermogen van taal- en vakdocenten. Zij moeten in staat zijn om, samen met leerlingen en studenten, teksten te analyseren door ze in een sociale context te plaatsen en te beoordelen op inhoudelijke betrouwbaarheid, en door te herkennen welke taalmiddelen zijn ingezet om een doel te bereiken. Deze vermogens kunnen versterkt worden als leerlingen ook leren om zelfstandig teksten te schrijven en dit niet ondoordacht uitbesteden aan tekstmachines als *ChatGPT*.

In een paneldiscussie op de HSN-conferentie willen wij, na een inleiding op het thema vanuit verschillende perspectieven, in gesprek gaan met docenten uit alle onderwijssectoren over de vraag hoe *ChatGPT* ons taal- en vakonderwijs kan versterken.

2. Perspectieven en discussievragen

We nodigen drie panelleden met verschillende expertise uit om, samen met ons, na te denken over de mogelijkheden en beperkingen van deze nieuwe technologie vanuit de volgende perspectieven:

- a. *de technologie zelf*: wat is het, wat kan het en wat niet?
- b. *leerlingen en studenten*: wat doen en kunnen zij ermee?
- c. *taal- en vakdocenten*: wat moeten zij erover weten en ermee kunnen?
- d. *het lees- en schrijfonderwijs*: hoe verandert de nieuwe technologie onze kijk op ‘teksten’, ‘lezen’ en ‘schrijven’?

We geven bij elk perspectief meerdere vragen die in de paneldiscussie en de discussie met de zaal aan de orde kunnen komen.

2.1 *De technologie zelf: wat is het, wat kan het en wat niet?*

Hoe werken de *Large Language Models* die achter *ChatGPT* zitten precies? Wat valt er te zeggen over het verschil tussen ‘door een machine gegenereerde teksten’ en ‘door een mens geschreven teksten’? Is er een bepaald soort teksten dat we net zo goed (of beter) door een machine kunnen laten schrijven, en een ander soort waarbij mensen het beter doen, en waar zit hem dat in? Hoe ontwikkelen deze modellen zich verder met behulp van data van de gebruikers?

2.2 *Leerlingen en studenten: wat doen en kunnen zij ermee?*

ChatGPT genereert teksten in allerlei genres en registers over alle mogelijke onderwerpen. De kwaliteit en betrouwbaarheid ervan is niet eenvoudig te beoordelen. Moeten en kunnen we voorkomen dat leerlingen die teksten als waar en juist opvatten, en welke vaardigheden hebben zij nodig om ze kritisch te lezen en te gebruiken? Wat is, in dit opzicht, het verschil met de benadering van teksten van websites en antwoorden op vragen die via Google gevonden worden? Kunnen we *ChatGPT* gaan gebruiken als een ‘tekstenbank’ voor studenten?

2.3 *Taal- en vakdocenten: wat moeten zij hierover weten en hiermee kunnen?*

Wat moeten docenten weten, kunnen en doen met betrekking tot de technologie achter AI en *Large Language Models*, en wat moeten zij weten over teksten om AI-gegenereerde teksten verantwoord te kunnen gebruiken? Welke rol kunnen door *ChatGPT* gegenereerde teksten spelen in het (zaak)vakonderwijs? Zijn er grenzen aan de feitelijke betrouwbaarheid van de vakkennis die in zulke teksten wordt gepresenteerd, en waar liggen die grenzen? Verschilt dat van de vakteksten die je vindt via Google? Kunnen deze teksten van nut zijn voor de ontwikkeling van vaktaalkennis bij leerlingen (en leraren)? Kunnen ze gaan fungeren als gepersonaliseerde vakmethodes waarin gemakkelijk kennis ‘op maat’ gevonden kan worden?

2.4 Het lees- en schrijfonderwijs: hoe verandert het onze kijk op teksten, lezen en schrijven?

Welke gevolgen kan *ChatGPT* hebben voor het leesonderwijs, en welke voor het schrijfonderwijs? Welke pessimistische en optimistische scenario's kunnen we schetsen? Komt er een tweedeling tussen analoge (papieren) teksten en verschillende soorten digitale teksten, of kan er een soort hybride lees- en schrijfonderwijs ontstaan? Welke elementen zijn hierin onmisbaar? Hoe kan de ongelijkheid in het (taal)onderwijs door deze tools vergroot of verkleind worden?

3. Panelleden

In de discussie zullen de volgende panelleden hun kijk op deze vragen geven:

- a. *Pascal Wiggers*, Associate Lector *Responsible Artificial Intelligence* (AI) bij de faculteit Digitale Media & Creatieve Industrie (FDMCI) van de Hogeschool van Amsterdam.

Vanuit zijn nieuwe positie richt Wiggers zich op het ontwikkelen van AI vanuit publieke waarden, met oog voor de individuele, sociale en ethische consequenties van AI. Wiggers maakt deel uit van het lectoraat '*Responsible IT*'.

- b. *Anneke Smits*, Lector Onderwijsinnovatie en ICT aan de Hogeschool Windesheim. Anneke Smits doet, als lector, onderzoek naar de wijze waarop een effectieve en motiverende verbinding tot stand kan komen tussen 'vakdidactiek' en 'ICT'. De uitdaging daarbij is om innovaties en ICT dienstbaar te maken aan duurzaam en betekenisvol leren, en om bij het ontwerpen of omarmen van innovaties niet de principes van goede didactiek te vergeten of te veronachtzamen.

- c. *Gerald van Dijk*, Lerarenopleider en onderzoeker aan de Hogeschool Utrecht. Gespecialiseerd in:

- onderwijs in techniek en natuurwetenschappelijke vakken (met name in het algemeen vormend onderwijs);
- het leren en onderwijzen van de taal van die vakken;
- het leren en onderwijzen van 'ontwerpen en maken';
- de professionele ontwikkeling van leraren in de bètatechnische vakken.

Moderatoren: Cindy Kuiper en Suzanne van Norden

Ronde 3

Anneke Smits
Hogeschool Windesheim
Contact: Aeh.smits@windesheim.nl

Onderwijs in digitale geletterdheid op 22 Nederlandse basisscholen

In deze presentatie komen de belangrijkste bevindingen aan de orde uit een recent afgerond onderzoek naar het onderwijs in digitale geletterdheid in 22 Nederlandse basisscholen. Daarbij komt aan de orde aan welke aspecten van digitale geletterdheid deze scholen vooral aandacht besteden en waar sprake is van blinde vlekken. Bovendien worden een aantal belangrijke factoren binnen en buiten de school besproken die de digitale geletterdheid van leerlingen positief dan wel negatief kunnen beïnvloeden. Dit mondt uit in adviezen om de digitale geletterdheid van leerlingen te laten groeien. Deze adviezen kunnen voor veel scholen relevant zijn.

In de discussie zal aandacht zijn voor de ervaringen van participanten ten aanzien van onderwijs in digitale geletterdheid en zal samen gezocht worden naar oplossingen voor de geïdentificeerde knelpunten.

Ronde 4**9**

Josien Boetje
Open Universiteit / Hogeschool Utrecht
Contact: josien.boetje@hu.nl

Digitale informatievaardigheden integreren in het schoolvak Nederlands

1. Inleiding

Onze maatschappij bevindt zich in een tijdperk waarin informatie steeds toegankelijker wordt. De uitdaging is nu om leerlingen niet alleen toegang te geven tot deze veelheid aan informatie, maar ook om hen te leren om informatie op een effectieve manier te verwerken, synthetiseren en kritisch beoordelen. Het vak Nederlands in het

voortgezet onderwijs biedt een uitstekende mogelijkheid om deze digitale informatievaardigheden te integreren.

Het structureel integreren van informatiegeletterdheid in het curriculum blijft echter problematisch. Vaak beperkt het zich tot sporadische trainingen of tot e-learning-modules, terwijl een doorlopende aanpak noodzakelijk is. Met de introductie van de concept-kerndoelen voor digitale geletterdheid door de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) in 2023, wordt het momentum voor verandering gecreëerd. De uitdaging ligt echter in de implementatie en professionalisering van docenten in deze nieuwe vaardigheden.

Veel leraren overschatten de digitale competenties van hun leerlingen. De notie dat jongeren, puur vanwege hun leeftijd, effectieve digitale gebruikers of *digital natives* zijn, is misleidend (Kirschner & De Bruyckere 2017). Hoewel technisch vaardig, blijkt uit onderzoek dat veel leerlingen onderontwikkeld zijn in informatievaardigheden (Frerejean e.a. 2016; Rosman e.a. 2015; Walraven e.a. 2009). Als gevolg hiervan kunnen leerlingen meningen vormen, producten maken of beslissingen nemen op basis van onnauwkeurige, eenzijdige of verouderde informatie. Informatievaardige leerlingen weten juist hoe ze digitale informatie moeten gebruiken en produceren om hun leren actief te ondersteunen, waardoor hun kansen op schoolsucces verder toenemen (Catalano & Phillips 2016; Rowe e.a. 2021). Het is dus essentieel voor onderwijsinstellingen om effectieve manieren te vinden en toe te passen om (structureel) informatievaardigheden te integreren in het onderwijsaanbod.

2. Digitale informatievaardigheden

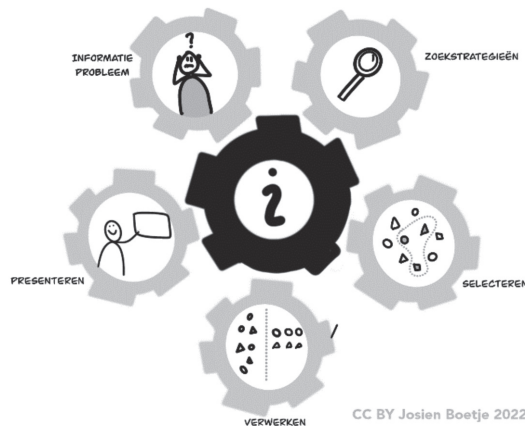
Wat wordt verstaan onder digitale informatievaardigheden? In het veld zijn diverse definities in omloop. Hier beschouw ik digitale informatievaardigheden, ook wel aangeduid als *Information Problem Solving* (IPS), als de set aan complexe competenties om passende informatie uit betrouwbare online bronnen te kunnen vinden en deze effectief te kunnen samenvoegen en integreren met bestaande kennis. SLO (2022: 1) definieert digitale informatievaardigheden als “het systematisch, effectief en efficiënt gebruikmaken van digitale bronnen bij het verzamelen, evalueren, verwerken en delen van digitale informatie”. De term ‘vaardigheden’ is echter misleidend, want het wordt gezien als een complexe cognitieve competentie die de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes vereist (Brand-Gruwel e.a. 2005). De prestaties van studenten kunnen worden verbeterd of geremd door een of meer van deze componenten. Leerlingen met een goed begrip van hoe informatie wordt geproduceerd en gewaardeerd, zijn bijvoorbeeld mogelijk beter in staat om de geloofwaardigheid van bronnen te beoordelen of om geen plagiaat te plegen. Leerlingen die gemotiveerd zijn om iets te weten te komen (bv. het nieuwste mobieltje voor de laagste prijs), zullen veel grondiger informatie (uit) zoeken en tot een weloverwogen conclusie komen. De term ‘vaardigheden’ geeft dus

een beperkte weergave van wat digitale informatievaardigheden eigenlijk inhouden en legt te veel nadruk op de instrumentele aspecten.

Het IPS-I model (Brand-Gruwel e.a. 2009) beschrijft vijf kerncompetenties voor het oplossen van informatieproblemen via het internet (zie: Afbeelding 1):

1. het probleem definiëren en een duidelijke vraag formuleren;
2. een zoekstrategie selecteren en zoekresultaten evalueren op relevantie en betrouwbaarheid;
3. beoordelen van de bruikbaarheid van informatie op basis van relevantie en betrouwbaarheid;
4. de informatie diepgaand verwerken, begrijpen en integreren met bestaande kennis;
5. de verzamelde data synthetiseren om een antwoord te formuleren en een samenhangende oplossing te presenteren.

Het is van essentieel belang dat studenten deze stappen reguleren, monitoren en controleren. Vaardigheden zoals ‘lezen’, ‘evalueren’ en ‘computerbekwaamheid’ zijn voorwaarden voor het succesvol uitvoeren van IPS. Deze competenties zijn sterk onderling met elkaar verbonden en werken iteratief samen. Elk van deze componenten kan de prestaties van een student verbeteren of belemmeren. Bijvoorbeeld: een goed begrip van hoe informatie wordt geproduceerd kan helpen bij het evalueren van bronnen, terwijl een positieve houding ten opzichte van informatie zoeken kan motiveren om het onderzoeksproces aan te gaan.



Afbeelding 1 – Het digitale informatievaardighedenmodel, naar Brand-Gruwel e.a. (2009).

3. De link tussen taalonderwijs en digitale informatievaardigheden

Taal speelt een centrale rol in de overdracht en constructie van informatie. Het vak Nederlands is daarom ideaal gepositioneerd om leerlingen voor te bereiden op het navigeren in onze moderne informatiesamenleving. De competenties die nodig zijn om digitale informatie effectief te gebruiken, betreffen grotendeels dezelfde competenties als voor traditionele geschreven bronnen. Alleen zorgen de digitale ontwikkelingen ervoor dat er meer informatie is en dat die informatie continu verandert en uitgebreid kan worden. Ook zijn er meer verschillende multimediale vormen van informatie waar leerlingen mee om moeten leren gaan. Denk bijvoorbeeld aan podcasts, een groeiend medium waarbij luisteraars afhankelijk zijn van taalbegrip om de overgebrachte informatie te begrijpen en te verwerken. Hierbij komt het belang van uitgebreide woordenschat en goede luistervaardigheden sterk naar voren. Onze samenleving mag dan wel audiovisueel georiënteerd zijn, taal – of het nu gesproken, geschreven of via andere media wordt overgebracht – blijft de primaire manier om gedachten en feiten over te brengen.

Een uitgebreide woordenschat is ook essentieel voor het formuleren van zoekstrategieën. Leerlingen moeten, op basis van hun voorkennis, bepalen welke informatie ze nodig hebben, en vaak blijkt dat ze, door beperkte woordenschat of vakjargon, niet bij de juiste bronnen belanden. Je hebt dus (talige) voorkennis nodig om effectief te kunnen zoeken. Ook voor het diep verwerken van digitale geschreven en gesproken teksten is taalvaardigheid essentieel. Wat leerlingen vervolgens met die informatie doen (bijvoorbeeld: een eigen product of synthese maken), is vaak ook weer talig.

4. Enkele didactische aanbevelingen en werkvormen

Veel leraren gaan ervan uit dat digitale informatievaardigheden vanzelf wel ontwikkelen, zonder verdere ondersteuning, door online zoektaken uit te voeren (McGuinness 2006; Walraven e.a. 2008). Dit, terwijl onderzoek aantoonde dat *minimal guidance* een ineffektieve manier van informatievaardighedenonderwijs is (Brand-Gruwel & Gerjets 2008; Kirschner & De Bruyckere 2017). Het is dus niet genoeg om simpelweg te zeggen: “Google het maar even”. Leerlingen hebben expliciete instructie nodig en begeleiding in hun proces (o.a. Brand-Gruwel e.a. 2005; Weber e.a. 2019). Daarnaast zijn digitale informatievaardigheden een complexe competentie die je niet zomaar in een paar losstaande lessen kunt behandelen. Het vereist voortdurende focus en integratie in bestaande of nieuwe lesactiviteiten.

Dit past ook binnen ‘de authentieke taakbenadering’ die stelt dat het effectiever is om complexe competenties te integreren in bestaande vakgebieden (van Merriënboer & Kirschner 2017). De les Nederlands is hiervoor uitermate geschikt. In plaats van los-

staande lessen over zoekstrategieën te geven, is het raadzaam om leerlingen authentieke, hele taken te geven, zoals het maken van een vlog of het schrijven van een blog. Hierbij leren ze niet alleen over de Nederlandse taal, maar ook over hoe ze effectief kunnen zoeken en de betrouwbaarheid van bronnen kunnen beoordelen, en zelf informatie kunnen produceren, ook op platforms zoals YouTube. Op deze manier doorlopen ze het hele informatievaardighedenproces van begin tot eind, waarbij alle onderliggende competenties van het IPS-proces worden betrokken.

Het is cruciaal om leerlingen voldoende begeleiding te bieden bij hun zoektocht naar informatie, met name de minder ervaren leerlingen (Nadolski e.a. 2006). Wanneer je leerlingen simpelweg iets laat googelen, is het alsof ze zonder kaart of richtingaanwijzing door een uitgestrekt woud navigeren. Overweeg om als voorbereiding, samen met de klas, een *mindmap* te maken met relevante woordenschat rondom een specifiek onderwerp. Als docent kun je ook het voortouw nemen door het modelleren van een zoekopdracht en het evalueren van de verkregen bronnen. Deel daarbij je denkprocessen en gebruikte methoden. Wil je dat leerlingen informatie uit diverse (multimediale) bronnen samenvoegen in bijvoorbeeld een *infographic*? Begeleid ze dan doorheen het hele proces: van het bekijken en samenvatten van een video tot het combineren van verschillende informatiebronnen in een coherente visuele vorm. Hoe zou je dit zelf aanpakken? Door een voorbeeld te stellen, motiveer je leerlingen om hetzelfde te doen. Belangrijk hierbij is dat begeleiding zich niet alleen richt op de taak zelf, maar ook op de onderliggende processen en technieken, om de zelfregulatie te vergroten (Mateos e.a. 2018).

5. Conclusie

De integratie van digitale informatievaardigheden in het schoolvak Nederlands is meer dan een toevoeging. Het is een noodzaak. In een wereld waarin informatie altijd en overal toegankelijk is, is het essentieel dat leerlingen worden voorbereid om deze informatie kritisch te benaderen en effectief te gebruiken om tot nieuwe kennis te komen. Docenten Nederlands hebben een unieke kans om deze vaardigheden te integreren in hun curriculum en om zo bij te dragen aan de vorming van geïnformeerde en kritische burgers van de toekomst.

Referenties

- Brand-Gruwel, S. & P. Gerjets (2008). "Instructional support for enhancing students' information problem solving ability". In: *Computers in Human Behavior*, 24 (3), p. 615-622.
- Brand-Gruwel, S., I. Wopereis & Y. Vermetten (2005). "Information problem solving

- by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill”. In: *Computers in Human Behavior*, 21 (3), p. 487-508.
- Brand-Gruwel, S., I. Wopereis & A. Walraven (2009). “A descriptive model of information problem solving while using internet”. In: *Computers and Education*, 53 (4), p. 1207-1217.
- Catalano, A. & S.R. Phillips (2016). “Information literacy and retention: A case study of the value of the library”. In: *Evidence Based Library and Information Practice*, 11 (4), p. 2-13.
- Frerejean, J., J.L.H. Van Strien, P.A. Kirschner & S. Brand-Gruwel (2016). “Completion strategy or emphasis manipulation? Task support for teaching information problem solving”. In: *Computers in Human Behavior*, 62, p. 90-104.
- Kirschner, P.A & P. De Bruyckere (2017). “The myths of the digital native and the multitasker”. In: *Teaching and Teacher Education*, 67, p. 135-142.
- Mateos, M., E. Martin, I. Cuevas, R. Villalón, I.J. Martinez & J. González-Lamas (2018). “Improving Written Argumentative Synthesis by Teaching the Integration of Conflicting Information from Multiple Sources”. In: *Cognition and Instruction*, 36, p. 119-138.
- McGuinness, C. (2006). “What Faculty Think-Exploring the Barriers to Information Literacy Development in Undergraduate Education”. In: *Journal of Academic Librarianship*, 32 (6), p. 573-582.
- Merriënboer, J.J.G. van & P.A. Kirschner (2017). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design* (3rd edition). Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Nadolski, R.J., P.A. Kirschner & J.J.G. van Merriënboer (2006). “Process support in learning tasks for acquiring complex cognitive skills in the domain of law”. In: *Learning and Instruction*, 16 (3), z.p.
- Rosman, T., A.K. Mayer & G. Krampen (2015). “Combining self-assessments and achievement tests in information literacy assessment: empirical results and recommendations for practice”. In: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40 (5), p. 740-754.
- Rowe, J., J. Leuzinger, C. Hargis & K.R. Harker (2021). “The impact of library instruction on undergraduate student success: A four-year study”. In: *College & Research Libraries*, 82 (1), p. 7-18.
- Walraven, A., S. Brand-Gruwel & H.P.A. Boshuizen (2008). “Information-problem solving: A review of problems students encounter and instructional solutions”. In: *Computers in Human Behavior*, 24 (3), p. 623-648.
- Walraven, A., S. Brand-Gruwel & H.P.A. Boshuizen (2009). “How students evaluate information and sources when searching the World Wide Web for information”.

In: *Computers and Education*, 52 (1), p. 234-246.

Weber, H., D. Becker & S. Hillmert (2019). “Information-seeking behavior and academic success in higher education: Which search strategies matter for grade differences among university students and how does this relevance differ by field or study?”. In: *Higher Education*, 77 (4), p. 657-678.

Ronde 5

Jeroen Clemens

Zelfstandig adviseur

Contact: contact@jeroenclemens.nl

Kritisch lezen op het internet: belangrijk, moeilijk en een uitdaging

1. Inleiding

“Elk onderwijssysteem over de hele wereld moet een kritische geest ontwikkelen die in staat is de informatiestromen van vandaag de dag te navigeren, bronnen te doorgronden, feiten van fictie te onderscheiden, haatdragende taal te weerstaan en, bovenal, weloverwogen beslissingen over zijn leven te nemen” (UNESCO ‘Think Critically and Think Wisely’; Grizzle e.a. 2021: IV; eigen vertaling).

We maken ons zorgen over de leesvaardigheid van onze leerlingen. Op de PISA 2018-leestoets scoort ongeveer 25% van de Nederlandse leerlingen niet hoger dan niveau-2. Deze groep loopt gevaar om functioneel ongeletterd te worden (OECD 2019b). In de verantwoording bij de PISA-toets zegt de OECD (2019a) dat zij lezen als een authentieke taak wil toetsen en dat de manier waarop leesvaardigheid vroeger is gedefinieerd niet meer valide is. Lezen omvat niet alleen de gedrukte bladzijde, maar ook digitale formaten. Bovendien moeten lezers zich bezighouden met een grotere verscheidenheid aan leestaken, zoals ‘online informatie zoeken en beoordelen’ en ‘informatie uit verschillende bronnen samenbrengen’.

Vanuit deze nieuwe visie is de PISA-toets aangepast. De toets omvat nu ook teksten, leestaken en leesvaardigheden die bij online lezen een rol spelen. Leerlingen moeten zowel enkelvoudige (offline) teksten (*single source*) als een cluster van gerelateerde (online) teksten (*multiple source*) lezen. Naast het begrijpen van een enkelvoudige tekst, hebben leerlingen ook leestaken waarin ze online bronnen moeten beoordelen en kiezen.

Een regelmatig gehoorde mythe is dat leerlingen die goed zijn in traditioneel tekstbegrip ook goed zijn in het lezen van digitale informatie op het internet. Onderzoek laat echter zien dat leerlingen die alleen geoefend hebben in traditioneel tekstbegrip ernstig in de problemen kunnen komen bij toetsen waarbij zij online informatie moeten lezen, zoals bij PISA 2018 deels het geval was. Traditioneel tekstbegrip is belangrijk, maar niet voldoende om vaardig te zijn in online lezen. Er zijn nieuwe vaardigheden en kennis nodig (Clemens 2021).

2. Kritisch lezen online: de uitdaging

2.1 *Evaluatievaardigheid*

Een van de kernvaardigheden van online lezen, is ‘evaluatievaardigheid’ (kritisch lezen). Daarbij gaat het erom dat de lezer de bruikbaarheid van informatie uit zoekresultaten kan bepalen en de kwaliteit en de bruikbaarheid van gekozen informatie kritisch kan beoordelen. We zien bij PISA-2018 dat de grootste achteruitgang te zien is bij het deelproces ‘evalueren en reflecteren’.

Informatie kunnen beoordelen, is om verschillende redenen steeds noodzakelijker.

2.2 *Kwaliteit van informatie*

Het gemak van publiceren op het internet en de afwezigheid van traditionele poortwachters, zoals de bibliothecaris van de analoge bibliotheek, maakt dat het internet een marktplaats is waar de kwaliteit van de informatie sterk kan verschillen.

2.3 *Nepnieuws*

Een toenemende bedreiging voor onze samenleving vormen ‘desinformatie’ (opzettelijke verspreiding van misleidende informatie) en ‘misinformatie’ (het met goede bedoelingen delen van feitelijk onjuiste informatie). Ze voeden wantrouwen ten opzichte van de media, de overheid of mensen onderling, wat kan leiden tot polarisatie. Met de opkomst van nieuwe techniek, synthetische media en AI (kunstmatige intelligentie), zoals *ChatGPT* is het verschil tussen ‘echt en ‘nep’ steeds moeilijker te zien (bijvoorbeeld *deep fakes*) (van Doorn e.a. 2021).

2.4 *Informatiebubbels*

Vroeger werd de informatie die je kreeg vooral gestuurd door je ‘afkomst’, ‘religie’ en ‘politieke gezindheid’, waardoor je de krant van jouw zuil las en je naar jouw televisie-zender keek. Deze verzuiling is er ook, zij het op een andere wijze, in een tijd van

algoritmische personalisering, waarbij de lezer gefilterde inhoud en gerichte reclame krijgt aangeboden.

3. Kritisch lezen: kennis, vaardigheden en attitude

Leerlingen worden makkelijk verleid door verkeerde informatie en misleid door gebrekkige argumenten. Ze hebben moeite om digitale ‘beweringen’, ‘bronnen’ en ‘bewijzen’ te evalueren. Wanneer ze inhoud proberen te evalueren, overwegen ze zelden waar de informatie vandaan komt en of die bron betrouwbaar is (McGrew e.a. 2018; 2019). Maar zelfs als leerlingen begrijpen dat online informatie niet altijd te vertrouwen is, blijven velen onzeker over hoe ze de geloofwaardigheid ervan kunnen beoordelen (Hämäläinen, 2021). Enkele verklaringen.

3.1 Gebruik van kennis

Bij het zoeken en beoordelen van informatiebronnen gebruikt de ervaren lezer drie typen kennis (Hämäläinen e.a. 2021):

- persoonlijke voorkennis en overtuigingen;
- autoriteit: de ingeschatte expertise en de intenties van de maker;
- kennis van anderen: op basis van wat anderen (met name experts) zeggen over de maker en de informatie.

Leerlingen doen dat vaak niet zo goed. Hämäläinen e.a. (2021) onderzochten hoe goed leerlingen zelfgekozen online teksten kunnen evalueren. Ze concluderen dat slechts een derde van de leerlingen alle drie de typen kennis in het begripsproces betreft.

3.2 Kritische houding

Leerlingen kiezen vaak oppervlakkig, gebaseerd op vooroordelen en oude kennis. McGrew (2021) bestudeerde lessen ‘kritisch lezen’ en concludeerde dat studenten een informatiebron te makkelijk vertrouwen op basis van:

- professioneel uiterlijk;
- beweringen (*self reports*) van de auteurs op de ‘Over’-pagina’s of de profielen op sociale media;
- aanwezigheid van inhoudelijke verwijzingen naar andere bronnen en bewijsmateriaal (vaak gegevens of statistieken), zonder die zelf te onderzoeken;
- de URLs (websites met topniveaudomeinen als .org, vinden ze automatisch betrouwbaarder dan websites met bijvoorbeeld .com);
- populariteit op basis van statistieken (aantal ‘likes’ en ‘shares’);

- commentaren op berichten;
- het aantal volgers.

Leerlingen maken dus vaak gebruik van oppervlakkige heuristieken (zoekstrategieën).

3.3 Effectieve strategieën

De strategische aanpak van (kritisch) lezen is belangrijk. Enkele effectieve strategieën blijken (Wineburg & McGrew 2017):

1. ‘Informatie negeren’ – In onze aandacht economie is het nodig dat je niet te veel aandacht besteedt aan nutteloze bronnen. Het eerste dat professionele factcheckers doen, is hun eerste keuze wantrouwen, hun klikgedrag uitstellen en eerst meerdere mogelijke bronnen bekijken. Op school wordt vaak het tegenovergestelde geleerd: je onderzoekt een tekst direct grondig en aandachtig alvorens een oordeel te vellen. Anders gedraag je je onbezonnen. Maar direct intensief lezen van een mogelijke bron kost veel tijd en is vaak inefficiënt.
2. ‘Lateraal lezen’ – Professionele factcheckers willen niet verleid worden door de buitenkant. De strategie is om, na een snelle scan van een gekozen bron, eerst te gaan kijken naar wat elders over deze bron is gezegd. Zij noemen dit ‘de strategie van lateraal lezen’ (in de breedte, dus) in tegenstelling tot ‘direct intensief lezen’ (verticaal lezen). Dit bleek sneller betere informatie op te leveren (Wineburg e.a. 2017). Soms wordt direct al duidelijk dat het om een onbetrouwbare bron of auteur gaat, en positieve feedback van experts maakt het de moeite waard deze bron te onderzoeken.

4. Conclusies over de vaardigheid van de leerlingen

4.1 Attitude

- Leerlingen overwegen zelden waar de informatie vandaan komt en of die bron betrouwbaar is.
- Leerlingen kunnen erg worden geleid door persoonlijke overtuigingen en zijn zich niet bewust van hun filter die informatie toelaat die aansluit bij de eigen kennis en standpunten en informatie buitensluit die niet bij hen past.
- Leerlingen nemen makkelijk informatie over en zien informatie over het hoofd als er meer bronnen worden gelezen.
- Leerlingen zijn vaak onzeker over hoe ze de geloofwaardigheid kunnen beoordelen.

4.2 Kennis

- Leerlingen beoordelen veel informatie terwijl ze te weinig voorkennis hebben.
- Leerlingen maken niet voldoende gebruik van verschillende kennissoorten: (1) eigen voorkennis en overtuigingen; (2) ingeschatte expertise en intenties van de marker en (3) kennis van anderen.
- Leerlingen zijn vaak tevreden met één bron voor informatie over een complex onderwerp en aanvaarden gedecontextualiseerde (opzichzelfstaande) feiten.

4.3 Vaardigheid

- Leerlingen gebruiken vooral oppervlakkige beoordelingsmethodieken (heuristieken).
- Effectieve strategieën als ‘informatie negeren’ en ‘lateraal lezen’ zitten niet het repertoire van leerlingen.
- Leerlingen hebben niet veel kennis van *fake news* of het ontbreekt hen aan de vaardigheid om *fake news* te herkennen.

Kritisch lezen online heeft nog niet zo veel aandacht in de reguliere lesmaterialen. Maar er komt wel steeds meer inspirerend materiaal beschikbaar voor het onderwijs. De auteur is begonnen met een lijstje: <https://www.jeroenclemens.nl/kritisch-lezen-online-inspiratie-voor-de-lespraktijk/>. De lijst wordt continu uitgebreid. Daarnaast staan er artikelen in de steigers over onderwijs in kritisch lezen online. Al gepubliceerd zijn: Clemens 2022b en Clemens 2022c. In wording, maar al wel beschikbaar via de website is: Clemens 2023.

5. Er is hoop

In de ‘Startnotitie Kerndoelen Nederlands’ (Herder e.a. 2021) staat dat er onvoldoende aandacht is voor diep en kritisch lezen van (digitale) teksten, en dat bij effectief werken aan tekstbegrip kritisch lezen moet worden opgenomen. Dat is een uitdaging voor de actualisatie van de kerndoelen en van daaruit voor het curriculum.

Referenties

- Britt, M.A., J.-F. Rouet, D. Blaum & K. Millis (2019). ‘A Reasoned Approach to Dealing With Fake News’. In: *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6 (1), p. 94-101.
- Clemens, J. (2021). ‘Digitale geletterdheid (deel 1): een uitdaging voor het (taal)onderwijs’. In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Hand-*

- boek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/01/digitale-geletterdheid-deel-1-een-uitdaging-voor-het-taal-onderwijs/>.
- Clemens, J. (2022b). 'Digitale geletterdheid. Deel 3: Evaluatievaardigheden: Beoordelen van bronnen en informatie'. In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/07/digitale-geletterdheid-kritisch-lezen-het-beoordelen-van-onlineinformatie/>.
- Clemens, J. (2022c). 'Kritisch lezen online. Inspiratie voor de lespraktijk'. Online raadpleegbaar op: <https://www.jeroenclemens.nl/kritisch-lezen-online-inspiratie-voor-de-lespraktijk/>.
- Clemens, J. (2023). 'Digitale geletterdheid. Kritisch Lezen: Het onderwijs'. Online raadpleegbaar op: <https://www.jeroenclemens.nl/Kritisch%20Lezen.%20Het%20onderwijs>.
- Doorn, M. van, S. Duivestijn & T. Pepping (2021). *Echt nep. Spelen met de realiteit in tijden van AI, deepfakes en de metaverse*. Voorschoten: Bot Uitgevers.
- Grizzle, A., C. Wilson, R. Tuazon, C.K. Cheung, J. Lau, R. Fischer & C. Gulston (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* Paris: UNESCO.
- Hämäläinen, E.K., C. Kiili, E. Räikkönen & M. Marttunen (2021). "Students' abilities to evaluate the credibility of online texts: The role of internet specific epistemic justifications". In: *Journal of Computer Assisted Learning*, 37, p. 1409-1422.
- Herder, A., G. van Silfhout & I. Jansen (2021). 'Startnotitie Nederlands. Bovenbouw voortgezet onderwijs'. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/@20063/startnotitie-nederlands/>.
- McGrew, S. (2021). "Challenging approaches: Sharing and responding to weak digital heuristics in class discussions". In: *Teaching and Teacher Education*. Online raadpleegbaar op: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X21002377>.
- OECD (2019a). 'PISA 2018 Assessment and Analytical Framework'. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019b). 'PISA 2018 Results (Volume 1)'. Online raadpleegbaar op: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>.
- OECD (2021). '21st-Century Readers. Developing Literacy Skills in a Digital World'. Paris: OECD Publishing.
- Wineburg, S. & S. McGrew (2019). "Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information". In: *Teachers College Record*, 121 (11), p. 1-40.

Ronde 6

Josefien Sweep & Martijn Koek
Hogeschool van Amsterdam
Contact: j.sweep@hva.nl
m.koek@hva.nl

Poëzie met *ChatGPT*?

1. Digitale geletterdheid en het schoolvak Nederlands

Door de alomtegenwoordigheid en groeiende mogelijkheden van computers en software ontstaan er allerlei maatschappelijke vraagstukken, bijvoorbeeld over algoritmes die ons in bepaalde nieuwsfiuken vangen of over tekst-genererende AI-software en plagiaat. Leerlingen zouden hier op school over moeten leren en denken, zo blijkt ook uit het door het SLO geformuleerde onderwijsdoel ‘digitale geletterdheid’: “een leerling heeft kennis over digitale technologie en kan deze digitale technologie op een kritische en (zelf)bewuste manier inzetten, waarbij een inschatting kan worden gemaakt van kansen en risico’s bij dit gebruik” (SLO z.d.).

Digitale geletterdheid bevorderen, behoort volgens ons zeker ook tot het domein van het schoolvak Nederlands. Mensen communiceren immers met en via computers, die zelf ook taal genereren. Juist in de les Nederlands moeten er dus voldoende taken én kansen zijn om de digitale geletterdheid van leerlingen te bevorderen, in het bijzonder met het oog op de steeds grotere rol van de computer bij tekstproductie.

Het NRO-project ‘Pluk de data!’ (Bredeweg e.a. 2021) stelt zich tot doel lessen ter bevordering van digitale geletterdheid te ontwerpen voor verschillende vo-vakken. In voorliggende bijdrage presenteren we het eerste ontwerp van zulke lessen voor Nederlands. Daartoe bespreken we allereerst de ideeën achter de ontworpen lessen. Daarna leggen we concreter uit hoe de lessen eruitzien, en geven we een eerste evaluatie aan de hand van wat leerlingen hebben opgeschreven over wat ze geleerd hebben.

2. Het project en onderliggende ideeën voor de lessen¹

Binnen het ‘Pluk de data!’-project worden voor vijf schoolvakken (‘Biologie’, ‘Geschiedenis’, ‘Natuurkunde’, ‘Nederlands’ en ‘Wiskunde’) lessen ontworpen. In deze lessen wordt een brug geslagen tussen ‘vakinhoud’ en ‘*Computational Thinking*’ (CT). CT is, naast ‘ICT-basisvaardigheden’, ‘Mediawijsheid’ en ‘Informatievaardigheden’, één van de vier domeinen van digitale geletterdheid (SLO z.d.). Bij CT gaat het om vaardig-

heden die ervoor zorgen dat je computerapplicaties effectief kunt gebruiken (en zelfs kunt aanpassen), alsook om denkvaardigheden waarmee we de wereld kunnen verklaren en interpreteren in termen van informatie- en computationele processen (Denning & Tedre 2021).

Voor Nederlands hebben we ervoor gekozen om tekst-genererende software (zoals ‘*ChatGPT*’, ‘*Perplexity AI*’ of ‘*MyAI*’) te koppelen aan poëzie (gedichten), met het oog op de volgende leerdoelen:

1. Je kunt een opdracht voor een computerapplicatie (zoals ‘*ChatGPT*’) formuleren, zodat deze een gedicht schrijft waar een metafoor en eindrijm in voorkomt en dat bij een bepaalde situatie past.
2. Je kunt de passendheid en schoonheid van een gedicht (door mens maar ook door een machine geschreven) beoordelen en verbeteren, daarbij gebruikmakend van je kennis over en inzicht in de begrippen ‘metafoor’ en ‘eindrijm’.

In beide leerdoelen is vakinhoud (‘gedicht lezen en schrijven’, ‘metafoor’, ‘eindrijm’, ‘passendheid gedicht’, ‘schoonheid gedicht’, ‘gedicht beoordelen en verbeteren’) gecombineerd met CT (nadenken over computer-gegenereerde taal, voor een doel als ‘computeropdracht formuleren’ en ‘de uitkomst evalueren’). Het idee is dat poëzie als vakinhoudelijke invulling helpt om kritisch te leren reflecteren op software als *ChatGPT* én dat het inzetten van zo’n applicatie leidt tot meer inzicht in poëzie.

3. Lesopzet: Poëzie en *ChatGPT*?

De lessen zijn ontworpen voor 3-havo en ze beslaan 270 minuten (zes lessen van 45 minuten of drie blokken van 90 minuten). In blokkuur 1 gaat het om hoe ‘metafoor’ en ‘eindrijm’ een rol kunnen spelen bij het uitdrukken van gevoelens. Via voorbeelden uit alledaags taalgebruik (bijvoorbeeld: ‘vlinders in je buik hebben’; ‘uit je vel springen’; ‘helaas pindakaas!’) zetten we de stap naar poëzie als uitdrukkingmiddel. Leerlingen lezen drie gedichten en denken erover na (a) of en waarom ze het (niet) mooi vinden, (b) of het een gevoel uitdrukt, (c) of het bij een situatie past en (d) of er woorden figuurlijk gebruikt zijn. In het tweede lesuur wordt de aard en het effect van ‘eindrijm’ en ‘metaforen’ uitgelegd. Leerlingen moeten er vervolgens over nadenken of (en waarom) een computer moeite zou hebben met een metafoor en met rijm. Hierna bekijken de leerlingen of ze in de drie gedichten eindrijm en metaforen terugzien. Hoe mooi vinden ze deze? En hoe passend vinden ze deze bij het gevoel dat het gedicht uitdrukt?

In blokkuur 2 wordt de stap naar computers gezet. Eerst wordt uitgelegd hoe *ChatGPT* werkt: het schrijft zinnen door telkens uit te rekenen welke woorden waarschijnlijk op elkaar volgen. Leerlingen krijgen een oefening, waarbij ze dit zelf ook in een aantal vreemde talen moeten doen. Ze krijgen bijvoorbeeld drie Tsjechische zinnen te zien,

waarin staat: *koupat v moři*. Ze moeten dan een vierde zin die eindigt met *koupat v ...* afmaken. Als je beredeneert dat *moři* het meest waarschijnlijke volgende woord is (precies wat *ChatGPT* ook steeds doet), dan heb je een Tsjechische zin correct afgemaakt, maar begrijp je die taal dan? Je hebt immers geen idee dat dit *zwemmen in zee* betekent. Vervolgens gaan leerlingen oefenen met *ChatGPT* (of met een vergelijkbare applicatie). Ze moeten de computer laten uitleggen wat een metafoor is, in het algemeen of bijvoorbeeld aan een jong kind. Is die uitleg goed? Ook moeten ze *ChatGPT* zinnen laten genereren die rijmen op *het paard stond in de wei*. Lukt dat? Na deze oefening moeten ze in tweetallen *ChatGPT*, aan de hand van bepaalde eisen, een gedicht laten schrijven: het moet over vriendschap gaan zonder dat de woorden *vriend(in)* of *vriendschap* gebruikt worden, er moet eindrijm in zitten, en een metafoor. Wat voor opdracht geef je *ChatGPT* opdat het gedicht zou voldoen aan die eisen (leerdoel 1)?

In het derde blokkur gaat elk tweetal hun computergedicht verbeteren. Er zijn dan twee versies van het gedicht: (1) het originele van de computer en (2) het door mensen verbeterde. Deze twee versies wisselen ze uit met een ander duo. Kunnen zij raden welke versie het computergedicht is? Welke versie is het mooist? Welke past het best bij vriendschap?

4. Eerste evaluatie

In het schooljaar 2022-2023 zijn deze lessen een eerste keer uitprobeerde, om te kunnen onderzoeken wat leerlingen ervan leren en wat de sterke punten en de verbeterpunten van de lessen zijn. Leerlingen hebben hiervoor aan het einde van de lessen enkele online vragen beantwoord (n = 63), bijvoorbeeld wat ze over poëzie, over computers en over de combinatie computers bij Nederlands geleerd hebben. Veel leerlingen geven aan geleerd te hebben dat een computer best veel kan (ook voor het vak Nederlands), maar dat je daar zelf heel kritisch naar moet kijken (bijvoorbeeld: “dat het erg handig kan zijn zolang je het zelf verbetert”; “dat je een tekst grondig moet doorlezen om de eventuele fouten te verbeteren”). Sommige leerlingen zijn positief verrast door de mogelijkheden om Nederlands met computers te verbinden (“computers kunnen helpen met Nederlands”; “ze kunnen helpen met het begrijpen van de opdracht”). Een leerling zegt over de combinatie dat “het een stuk innovatiever en leuker wordt”. Daarmee lijkt het een goed idee om digitale geletterdheid met de vakles Nederlands te verbinden.

Referenties

Bredeweg, B., S. Calor & I. Dekker (2021). ‘Pluk de data! Disciplinaire problemen in het voortgezet onderwijs oplossen met computational thinking’. [Projectvoorstel Raak-Publiek Regieorgaan SIA].

Denning, P.J. & M. Tedre (2021). “Computational thinking: A disciplinary perspective”. In: *Informatics in Education*, 20 (3), p. 361-390.

SLO (z.d.). ‘Over digitale geletterdheid’. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/sectoren/vmbo/digitale-geletterdheid-vmbo/digitale-geletterdheid-vo/digitale-geletterdheid/>.

Noot

- ¹ Dit project zou onmogelijk zijn zonder de betrokken docenten Eduard Kleerekooper, Jip Kloosterman en Roos van Kooy, en de andere leden van het ‘Pluk de data’-project. Wij willen hen heel erg hartelijk bedanken voor hun inzet en meedenken.

Ronde 7

Roeland Van Rooy
Fourcast, Lokeren
Contact: Roeland.Van.Rooy@telenet.be

***Nearpod*: maak saaie leerstof interactief en krijg meteen feedback in de les**

We exploreren een heerlijke online *tool*. We laten met een kort voorbeeld zien hoe je er saaie leerstof toch actief mee kan aanpakken. Je kan ook op geregelde tijdstippen checken (zelfs voor punten als je dat wil) of de leerlingen wel mee zijn en de leerstof begrijpen. Iedereen kijkt mee op zijn of haar schermje (kan zelfs een gsm zijn). Het wordt onmogelijk om jouw presentatie en je les NIET te volgen.

Ronde 8

Roeland Van Rooy
Fourcast, Lokeren
Contact: Roeland.Van.Rooy@telenet.be

Flip: een geflippte tool om zelf opgenomen spreekoefeningen vlot en funky tot bij de leerkracht te krijgen

Spreekoefeningen zijn vaak lastig te organiseren of slorpen enorm veel lestijd op. Leerlingen een filmpje laten maken is dan soms een optie, maar ook dat kan veel vergen van zowel leerlingen als leerkrachten, niet in het minst de praktische organisatie. Met de gratis tool Flip lanceren we spreekoefeningen op een bijzonder makkelijke manier. We gaan samen kijken hoe we dat doen. Er is ook nog een toetje voorzien ;-).

Deze sessie is een vervolg op de sessie in Ronde 7 (“*Nearpod*: maak saaie leerstof interactief en krijg meteen feedback in de les”), maar kan ook apart gevolgd worden.



10. Taalbeschouwing

Stroomleiders

*Jeroen Steenbakkens (Hogeschool Windesheim)
Marleen Lippens (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)*

10

Alex Reuneker & Mette Dunning
Universiteit Leiden
Contact: a.reuneker@hum.leidenuniv.nl
m.d.dunning@leidenuniv.nl

Van gamen tot netflixen: de spelling van Engelse leenwerkwoorden

1. Inleiding

Fouten in de werkwoordspelling worden onder andere veroorzaakt door tijdsdruk en door ongelijke frequentieverdelingen in homofone werkwoordsvormen, zoals bij *verhuist-verhuisd* (zie o.a. Chamalaun 2023; Sandra e.a. 1999). In deze bijdrage onderzoeken we een andere bron van spelfouten: de vervoeging van werkwoorden die zijn overgenomen uit het Engels, zoals *updaten* en *battelen*.

In deze studie stelden we twee onderzoeksvragen, waarbij we ons richtten op jongeren van 12 tot en met 18 jaar in Nederland; grofweg de populatie Nederlandse middelbare-schoolleerlingen. Ten eerste vroegen we ons af in hoeverre de leenwoordstatus van een werkwoord een rol speelt bij het maken van spelfouten. Ten tweede wilden we weten in hoeverre er een relatie bestaat tussen ‘typen leenwerkwoorden, uitgesplitst naar stam-einde’ en ‘frequentie van spelfouten’.

We beantwoorden deze vragen op basis van een analyse van een grootschalige dataset van spelfouten en we sluiten af met *evidence-based* aanbevelingen voor taaladvies en -onderwijs.

2. Leenwoorden

Een leenwoord is een woord dat “op enig moment in de geschiedenis van een taal in het lexicon van die taal terecht is gekomen als resultaat van een leenproces” (Haspelmath 2009: 36) en “niet getraceerd kan worden tot de vroegste bekende stadia van, in dit geval, de Nederlandse taal” (van der Sijs 2005: 23). Wij vernauwden in deze studie het begrip ‘leenwerkwoord’ tot werkwoorden die in het recente verleden uit het Engels zijn overgenomen en als zodanig worden herkend, van *gamen* tot *netflixen*.

De officiële spelling dicteert dat leenwerkwoorden als Nederlandse zwakke werkwoorden worden vervoegd. De stam van het werkwoord behoudt soms de originele Engelse spelling, maar het komt ook voor dat de stam aan de Nederlandse spelling wordt ge-

conformeerd (Nederlandse Taalunie 2015: 99). Van een werkwoord als *resetten* wordt de stam bepaald door *-en* van de infinitief af te halen en de dubbele medeklinker terug te brengen tot één (*reset*), net als bij een niet-leenwerkwoord als *bevatten*. Bij sommige werkwoorden is het voor de taalgebruiker echter minder duidelijk wat de stam is. *Deleten* heeft als stam *delete*, maar haalt men van de infinitief *-en* af, dan resulteert dat in *delet*. De *-e* blijft hier echter staan, omdat anders de Engelse klank verloren gaat. Om te onderzoeken of zulke kwesties een rol spelen bij spelfouten, analyseerden we een recente verzameling vervoegingen.

3. Data en methode

De data in deze studie zijn afkomstig van de website *Gespeld*¹. Op deze website verschijnt dagelijks een integrale tekst van vier zinnen, met evenveel te vervoegen werkwoorden. De juiste vervoeging moet door de gebruiker worden ingetypt, zoals in (1) hieronder².

(1) Acteur Will Smith uit een helikopter boven de Grand Canyon. (*bungeejumpen*, tegenwoordige tijd)

De website geeft aan of en waarom een gegeven antwoord goed of fout is. Hierbij wordt de officiële Nederlandse spelling aangehouden. In totaal zijn er in de onderzochte periode (december 2013-juni 2023) circa 5,5 miljoen antwoorden ingevuld, waarvan er 916.370 een werkwoord in de leenwerkwoordcategorie bevatten.

Om optimale analysedata te verkrijgen, zijn antwoorden van docent-gebruikers uit de resultaten verwijderd. Antwoorden van dyslectische gebruikers zijn uitgezonderd om invloed van deze variabele uit te sluiten. Ter verhoging van de betrouwbaarheid zijn alleen antwoorden meegenomen van gebruikers die minimaal 10 dagen hebben geoefend. De gemiddelde leeftijd van de overgebleven gebruikers ($n = 19.668$) is 14.11 jaar ($sd = 1,50$). Tot slot zijn antwoorden die te ver afwijken van het te vervoegen woord verwijderd, zoals een reeks willekeurige tekens ingetypt door een leerling die van zijn/haar docent een oefening moest maken, maar dat niet wilde. Na toepassing van bovenstaande criteria bleven 2.912.661 antwoorden over.

4. Resultaten

De eerste onderzoeksvraag was in hoeverre de leenwoordstatus van een werkwoord een factor is in het maken van spelfouten. Om deze vraag te beantwoorden, vergeleken we de frequentie van fouten in de spelling van leenwerkwoorden met die in de spelling van niet-leenwerkwoorden (zie: Tabel 1).

Status werkwoord	Correct	Incorrect	Totaal
Leenwerkwoorden	100.092 (77,9%)	65.107 (22,1%)	236.785
Niet-leenwerkwoorden	231.663 (80,2%)	88.261 (19,8%)	2.675.876
Totaal	2.331.833	580.828	2.912.661

Tabel 1 – Leenwerkwoorden versus niet-leenwerkwoorden.

In beide categorieën is het aantal correcte antwoorden het hoogst. De verhouding ‘correcte antwoorden-incorrecte antwoorden’ verschilt significant tussen de twee categorieën ($X^2 = 746,3$; $df = 1$; $p < 0.001$); leenwerkwoorden worden iets vaker incorrect gespeld. De mate van associatie is echter klein (Cramér's $V = 0.02$; geen/zwakke associatie)³. Het antwoord op de eerste onderzoeksvraag is dus dat de leenwoordstatus van een werkwoord een zwakke invloed heeft op het aantal spelfouten dat wordt gemaakt.

De tweede onderzoeksvraag betrof de invloed van type leenwerkwoord. Om deze vraag te beantwoorden, zijn leenwerkwoorden ingedeeld in de (aangepaste/aangevulde) typen van Declerck (2008: 43-54), op basis van stameinde (zie: Tabel 2). Hierbij is uitgegaan van de eindklank; niet van de laatste letter. Zo eindigt de stam van *cc'en* op een *e*-klank, dus krijgt het voltooid deelwoord een *-d* aan het einde (*ge-cc'd*), ook al is de laatste letter in de stam een *c*.

Stameinde	Correct	Incorrect	Totaal
<i>-e (gamen)</i>	31.008 (53,5%)	26.906 (46,5%)	57.914
<i>-le of -el (recyclen)</i>	3.238 (79,4%)	841 (20,6%)	4.079
<i>-x (netflixen)</i>	5.072 (84,0%)	967 (16,0%)	6.039
Dubbele medeklinker (<i>pollen</i>)	7.243 (60,8%)	4.672 (39,2%)	11.915
Stemhebbende klank (<i>scoren</i>)	71.505 (86,9%)	10.817 (13,1%)	82.322
Stemloze klank (<i>crushen</i>)	66.409 (89,1%)	8.107 (10,9%)	74.516
Totaal	184.475	52.310	236.785

Tabel 2 – Typen leenwerkwoorden naar stameinde.

De associatie tussen ‘stameinde’ en ‘spelfouten’ is significant ($X^2 = 31418$; $df = 5$; $p < 0.001$) en sterker dan die tussen ‘leenwoordstatus’ en ‘spelfouten’ (Cramér's $V = 0.36$; matige associatie). Uit aanvullende analyses (zogenaamde ‘post-hoc-analyses’) blijkt dat vooral leenwerkwoorden met een stam, eindigend op *-e (gamen)*, en die waarbij de kwestie enkele/dubbele medeklinker speelt (*basketballen* vs. *baseballen*; uitspraak ‘ballen’ vs. ‘bollen’) verantwoordelijk zijn voor fouten. Het antwoord op de tweede onderzoeksvraag is dus dat vooral leenwerkwoorden met een stam die eindigt op *-e* of waarbij de kwestie ‘enkele/dubbele medeklinker’ speelt voor spelfouten zorgen.

5. Conclusie en aanbeveling

Bij het spellen van leenwerkwoorden worden marginaal meer fouten gemaakt dan bij niet-leenwerkwoorden. Fouten worden vooral veroorzaakt door stammen van leenwerkwoorden met een slot-*e* voor klankbehoud en stammen waarbij de kwestie ‘enkele/dubbele eindmedeklinker’ speelt. Onze aanbeveling voor taaladvies en onderwijsmethoden luidt dat in vervoegingsinstructies bij stammen die op *-e* eindigen, wordt aangeleerd om het resultaat van de regel ‘stam=heel werkwoord *-en*’ (hardop of mentaal) uit te spreken. Een leerling hoort dan dat de stam van *racen* niet *rac* is, maar *race*. Dezelfde aanbeveling geldt slechts ten dele voor de kwestie ‘enkele/dubbele medeklinker’, omdat de uitspraak per taalgebied kan verschillen (zie: Declerck 2008: 13) en conventie van grotere invloed is. Het is daarom raadzaam aan te leren om in dezen de officiële spelling te raadplegen.

Referenties

- Chamalaun, R.J.P.M. (2023). *The underestimated role of grammar in processing homophonous verb forms: the case of Dutch*. Nijmegen: Radboud University. [Dissertatie].
- Declerck, A. (2008). *De spelling van de Engelse werkwoorden: Een onderzoek naar de regels voor de spelling van de Engelse werkwoorden van verleden tot heden*. Gent: Universiteit Gent. [Masterscriptie].
- Haspelmath, M. (2009). ‘Lexical borrowing: Concepts and issues’. In: M. Haspelmath & U. Tadmor. *Loanwords in the world’s languages: A Comparative Handbook*, Antwerp: De Gruyter, p. 35-54.
- Nederlandse Taalunie (2015). *Het Groene Boekje. Woordenlijst Nederlandse Taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale.
- Sandra, D., S. Frisson & F. Daems (1999). “Why simple verb forms can be so difficult to spell: The influence of homophone frequency and distance in Dutch”. In: *Brain and language*, 68 (1-2), p. 277-283.
- Sijs, N. van der (2005). *Van Dale Groot Leenwoordenboek. De invloed van andere talen op het Nederlands*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale.

Noten

- ¹ De website <https://www.gespeld.nl> is een niet-commercieel initiatief van Alex Reuneker.
- ² Invoervelden zijn ontdaan van automatische functies, zoals ‘aanvullen’ en ‘automatische correctie’.
- ³ De gerapporteerde significantie is waarschijnlijk een (deel)effect van de grootte van de dataset. Vanwege ruimtebeperking gaan wij hier niet op verder op in.

Véronique Verhagen & Arina Banga
Fontys Lerarenopleiding Tilburg
Contact: veronique.verhagen@fontys.nl

Aan de slag met het *Handboek Taalkunde*

1. Inleiding

In september 2022 is het *Handboek Taalkunde* verschenen bij Coutinho. Hoe zit taal in elkaar en hoe gebruiken mensen taal? Het boek behandelt op een toegankelijke en overzichtelijke manier het fascinerende systeem achter taal. Het omvat alle leerdoelen over taalbeschouwing uit de Kennisbasis (tweedegraads) voor docenten Nederlands. Daarbij zijn concrete lesideeën voor in de klas opgenomen. Behalve voor aankomende docenten Nederlands is het boek ook een geschikte inleiding Taalkunde voor andere studenten aan het hbo en aan de universiteit, bijvoorbeeld studenten Logopedie, Taalwetenschap of studenten aan een lerarenopleiding Frans of een andere moderne vreemde taal.

In onze bijdrage vertellen we over de achtergrond van ons boek. Ook kunnen de deelnemers een paar werkvormen uit het boek uitproberen.

2. Aanleiding

In de colleges ‘taalbeschouwing’ merkten we dat het boek dat we gebruikten niet zo goed aansloot op onze doelgroep. Dat hoorden we ook van collega’s die deze vakken gaven aan bachelorstudenten Leraar Nederlands van andere hogescholen. Voor studenten was het lastig om de informatiedichte tekst te begrijpen en tot zich te nemen. Het *Handboek Taalkunde* neemt om die reden meer ruimte om de concepten toe te lichten en om bepaalde processen uit te leggen. Daarbij hebben we ervoor gekozen om de voorbeelden uit andere talen zo te kiezen dat ze minder abstract zijn voor studenten: het gaat in ons boek vaak om de moderne vreemde talen die op middelbare scholen onderwezen worden. Uitzonderingen daarop zijn talen die door leerlingen geregeld als thuistaal gesproken worden, zoals het Turks.

Daarnaast kregen we van studenten geregeld de vraag: “*Waarom moeten we dit weten?*”. Omdat op veel scholen, naast zinsontleding, weinig plaats in het curriculum gereserveerd is voor taalkundige onderwerpen, vonden studenten het vaak lastig om de ver-

taalslag naar de praktijk te maken. In ons boek proberen we een koppeling te maken tussen de theorie en de lespraktijk van studenten.

3. Opbouw

Het *Handboek Taalkunde* bestaat uit negen hoofdstukken die afzonderlijk van elkaar bestudeerd kunnen worden. De hoofdstukken zijn ingedeeld in vier categorieën. De eerste behandelt taal als systematisch fenomeen, van de kleinste tot de grootste onderdelen: ‘fonologie en fonetiek’, ‘morfologie’, ‘syntaxis’, ‘semantiek’ en ‘pragmatiek’. De hoofdstukken over ‘psycholinguïstiek’ en ‘taalverwerving’ belichten taal als individueel fenomeen, terwijl in het hoofdstuk over ‘sociolinguïstiek’ de focus ligt op taal als sociaal fenomeen. In het laatste hoofdstuk, ‘geschiedenis van het Nederlands’, ligt het accent op taal als historisch fenomeen, vanuit het perspectief van Europese taalfamilies.

Elk hoofdstuk kent dezelfde opbouw. Het begint met leerdoelen die zijn afgeleid van het domein ‘taalbeschouwing’ uit de Kennisbasis voor tweedegraads docenten Nederlands. Daarna volgt theorie, met vragen waarmee studenten de theorie kunnen verwerken. Een deel van deze vragen doet een beroep op het onderzoekend vermogen van de student. Het einde van een hoofdstuk bestaat achtereenvolgens uit ‘een zelftoets’, ‘een samenvatting en verantwoording’ en ‘verder lezen’.

4. Taalkunde in de klas

De lopende tekst van de theorie wordt zo nu en dan onderbroken door twee typen oranje kaders. Het eerste type is bedoeld om voor de student duidelijk te maken wat het verband is tussen de geleerde taalkundestof en wat er in het klaslokaal gebeurt. Een voorbeeld hiervan is het onderscheid ‘ei/ij’ en ‘ou/au’ dat teruggaat op de Midde nederlandse spelling. In het tweede type kader bieden we een concrete werkvorm aan, waarmee de student/docent in de klas met leerlingen aan de slag kan gaan met het onderwerp uit de taalkunde waar het over gaat. Een voorbeeld hiervan is een werkvorm om leerlingen inzicht te geven in de invloed van frequentie op fouten in de werkwoordspelling.

Frederik De Ridder
meemoo / College Paters Jozefieten
Contact: Frederik.deridder@meemoo.be

Taalbeschouwen met audiovisuele bronnen uit Het Archief voor Onderwijs

1. Het Archief voor Onderwijs en meemoo

Het Archief voor Onderwijs is een initiatief van meemoo, het Vlaams instituut voor het archief. Meemoo zet, samen met organisaties in cultuur, media en overheid, de schouders onder het digitaliseren en beschikbaar maken van hun (digitaal) archief.

In onze online beeldbank ‘Het Archief voor Onderwijs’ vind je, als leerkracht of student uit de lerarenopleiding, snel en gemakkelijk wat je zoekt: filmpjes, video’s en audiofragmenten van nationale en regionale omroepen, cultuur- en erfgoedorganisaties. Als gebruiker kan je fragmenten knippen en toevoegen aan eigen collecties, en kan je die delen met collega’s of met je leerlingen via een kijk- en luisteropdracht. Later dit schooljaar zullen ook jouw leerlingen de beeld- en geluidbank kunnen doorzoeken en zullen ze zelf collecties kunnen bouwen met audiovisueel materiaal. Vind je niet wat je zocht? Dan kan je ook zelf fragmenten aanvragen uit het archief.

2. Inspireren van leerkrachten

2.1 Inspiratie voor het vak Nederlands

Het Archief voor Onderwijs lanceert dit najaar ook inspiratiepagina’s, gebaseerd op de nieuwe sleutelcompetenties. Op elk van deze pagina’s vind je audiovisueel materiaal dat is afgestemd op de vernieuwde onderwijsdoelen en eindtermen, en geselecteerd is voor en door leerkrachten Nederlands.

De pagina van de sleutelcompetentie Nederlands werd opgedeeld volgens de vier bouwstenen. Onder de bouwstenen ‘Kenmerken en principes van het Nederlands begrijpen om ze in te zetten bij het communiceren’ en ‘Inzicht hebben in taal, in het bijzonder het Nederlands, als exponent en deel van een cultuur en een maatschappij’ ontdek je zowel losse fragmenten als lesklare collecties om je lessen ‘taalbeschouwing’ mee te verrijken. Ook leerkrachten uit de derde graad vinden op deze pagina heel wat

inspirerend materiaal, hoewel de onderwijsvernieuwing in de hogere jaren nog voltrokken moet worden.

2.2 Didactische inspiratie

Daarnaast wil Het Archief voor Onderwijs leerkrachten ook didactisch ondersteunen om doelgericht audiovisueel materiaal in te zetten in hun lessen. Met advies van Tim Surma, research manager van het expertisecentrum ExCEL van de Thomas More Hogeschool, vertaalden we enkele bouwstenen voor effectieve didactiek (zie: Surma e.a. 2019) naar ‘Wijze lessen met audiovisueel materiaal’.

Zo kan je een audiovisuele bron gebruiken om de voorkennis van je leerlingen te activeren of om die gelijk te schakelen. Op het platform vind je heel wat contextbronnen, maar ook tal van uitlegbronnen. Contextbronnen geven vaak een concrete toepassing (een voorbeeld) weer van theoretische kennis. Uitlegbronnen brengen de conceptuele kennis zelf aan. Je kan op Het Archief voor Onderwijs zo’n uitlegbron met je leerlingen delen in een kijkopdracht. Dat filmpje kunnen je leerlingen dan zelfstandig, en eventueel in afstandsonderwijs, verwerken om zo hun voorkennis bij te spijkeren.

Op elke didactische pagina van ‘Wijze lessen met audiovisueel materiaal’ lees je zulke tips en krijg je enkele inspirerende praktijkvoorbeelden te zien.

3. Taalbeschouwen met beeld en geluid

Audiovisuele bronnen kunnen ook een uitdagend vertrekpunt of een ondersteunende bron vormen om taal te beschouwen. Ze kunnen bepaalde lesinhouden ‘illustreeren’ (contextbronnen) of ‘aanbrengen’ (uitlegbronnen). Daarnaast vind je in ons archief ook heel wat bronnen om jouw leerling actief grammaticaal te laten nadenken.

Bij actief grammaticaal denken stelt prof. dr. Peter-Arno Coppen (2009) de volgende vragen:

- Wat zijn de grammaticale sleutelbegrippen?
- Welke denkvaardigheden heb je nodig om die begrippen te kunnen hanteren?

Hij onderscheidt daarbij vijf vaardigheden:

1. het bewustzijn van de structuur van een taalvorm;
2. het creatief omgaan met taalvormen;
3. het evalueren van een taalvorm;
4. het manipuleren van een taalvorm;
5. het afwegen van taalvormen.

Voorbeeld

Neem bijvoorbeeld het fenomeen van ‘de werkwoordtreintjes’. Aan de hand van het audio-fragment uit ‘Nieuwe feiten’ op Het Archief voor Onderwijs kan je jouw leerlingen stap voor stap actief grammaticaal laten nadenken over ‘syntaxis’, ‘woordvolgorde’, ‘hulpwerkwoorden’, enz.

Stap 1: Beluister en bespreek de voorbeelden met werkwoordtreintjes uit het fragment:

Dat ik haar zou willen zien staan presenteren.

Ik denk dat ik hem wel blijven zien durven staan kijken hebben.

→ Uit welke soorten werkwoorden bestaan werkwoordtreintjes voornamelijk?

Stap 2: Laat je leerlingen zelf creatief treintjes vormen (creëren).

→ Vul de volgende zinnen aan. Probeer zo veel mogelijk werkwoorden te gebruiken:

hebben

zouden

willen

kunnen

moeten

mogen

durven

Ik denk dat ik wel op hem verliefd _____ worden.

Hij beweert dat hij haar nooit iets _____ aandoen.

→ Beluister de creaties van je klasgenoten. Wie maakt het langste werkwoordtreintje? Welke werkwoordtreintjes zijn grammaticaal (on)correct? (evalueren – manipuleren - afwegen)

Stap 3: Beluister het tweede deel van het interview.

Waarom is het Nederlands dé kampioen in het bouwen van werkwoordtreintjes? Hoe verklaart dr. Griet Coupé de verschillen tussen het Nederlands en het Engels en het Duits?

Zo verzamelden we per domein van de taalbeschouwing interessante audiovisuele bronnen die jouw lessen mee vorm kunnen geven. Meer uitgewerkte voorbeelden worden besproken tijdens de workshop. Het audiovisuele materiaal zelf vind je op www.onderwijs.hetarchief.be.

Referenties

Coppen, P.-A. (2009). “Actief grammaticaal denken”. In: S. Vanhooren & A. Mortart. *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 236-238.

S.n. (2019). ‘Eindtermen sleutelcompetentie Nederlands’. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4806>.

Surma, T., P. Kirschner & D. Sluijsmans (2019). *Wijze lessen. 12 bouwstenen voor effectieve didactiek*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Ronde 4

Roland de Bonth (a) & Cefas van Rossem (b)
 (a) *Instituut voor de Nederlandse Taal, Leiden*
 (b) *Olympus College, Arnhem; Meertens Instituut, Amsterdam*
 Contact: roland.debonth@ivdnt.org
c.vanrossem@olympuscollege.nl

Krant in de klas 2.0

1. Inleiding

Kranten vormen een bijzonder interessante bron voor taalkundig, letterkundig en historisch onderzoek. Al vanaf de zeventiende eeuw worden er in de Lage Landen kranten gedrukt, waarin de lezers kennis konden nemen van belangrijke nationale en internationale politieke en militaire gebeurtenissen, zoals ‘staatsbezoeken’, ‘veldslagen’ en ‘vredesonderhandelingen’. Daarnaast vormden kranten een ideaal medium om pas verschenen of te verschijnen boeken aan te kondigen, maar ook om verloren ringen, weggelopen honden en gevluchte dieven onder de aandacht van de lezers te brengen.

2. Delpher

De Koninklijke Bibliotheek in Den Haag heeft de afgelopen jaren ruim twee miljoen kranten van 1618 tot en met 1995 gescand, en deze foto's via de website 'Delpher.nl' gratis beschikbaar gesteld. Daaronder bevinden zich niet alleen dagbladen die in Nederland zijn gedrukt, maar ook Nederlandstalige kranten uit Nederlands-Indië, de Antillen, de Verenigde Staten en Suriname.

De scans van de kranten uit Delpher zijn, met behulp van *Optical Character Recognition*, omgezet in voor de computer leesbare tekst. Zo is het mogelijk geworden om daarin te zoeken naar specifieke woorden, combinaties van woorden en (historische) spellingvarianten.

In de kranten zijn heel verschillende teksten te bekijken. Denk hierbij maar eens aan de verschillende manieren waarop geadverteerd kon worden. Advertenties voor diensten

en producten komen voor in allerlei perioden en in vele vormen. Nieuwsberichten omvatten niet alleen de verslagen van het dagelijkse nieuws, zoals we dat nu nog steeds kennen, maar bijvoorbeeld ook de aankondigingen van vertrekkende of arriverende schepen. Behalve taalkundig onderzoek – bijvoorbeeld naar woorden die eindigen op het suffix *-ette* – is het dus ook zeer goed mogelijk om historisch of sociaal onderzoek te doen rond speciale gebeurtenissen of veranderende gewoonten.

3. Couranten Corpus

Een verhaal apart vormen de zeventiende-eeuwse kranten. De kwaliteit van de automatisch herkende tekst bleek door de kwaliteit van het toenmalige drukwerk (en daarmee van de afbeeldingen), het gebruikte (gotische) lettertype en de afwijkende taal van onvoldoende kwaliteit om er onderzoek mee te doen. Daarom hebben ruim 200 vrijwilligers, onder leiding van Nicoline van der Sijs, duizenden exemplaren van 13 verschillende zeventiende-eeuwse kranten die op Delpher te vinden zijn, zorgvuldig getranscribeerd via een op het Meertens Instituut ontwikkelde *crowdsourcing*-omgeving. In 2020 ontving deze dataset de Nederlandse dataprijs.

De metadata van deze handmatig overgetikte artikelen zijn door stagiairs en medewerkers van het Instituut voor de Nederlandse Taal (INT) gecorrigeerd, waarbij alle artikelen eigen metadata hebben gekregen en dubbele kranten uit de dataset zijn verwijderd. Ook zijn nieuwe metadata toegevoegd, bijvoorbeeld over ‘genre’ en ‘nieuwssoort’ (advertenties, binnenlands nieuws, buitenlands nieuws, enz.). De bijna 19 miljoen woorden zijn automatisch taalkundig verrijkt met modern lemma en woordsoort, zodat ze beter vindbaar zouden zijn. Het historisch lexicon van het INT – waarin historische spellingvarianten zijn opgenomen – maakt het mogelijk dat het aantal zoekresultaten zonder al te veel moeite sterk toeneemt.

De tot nu toe getranscribeerde zeventiende-eeuwse kranten bevatten 109.532 artikelen en zij zijn alle opgenomen in het zogeheten ‘Couranten Corpus’. De informatie in deze kranten is interessant voor onderzoekers van verschillende disciplines: van historici en historisch taalkundigen tot literatuurwetenschappers en kunsthistorici. Overigens wordt op dit moment – wederom onder leiding van Nicoline van der Sijs – met behulp van ‘Transkribus’ gewerkt aan de ontsluiting van nog meer zeventiende-eeuwse kranten.

4. Onderwijs en onderzoek

De kranten uit Delpher, waaronder die exemplaren die zijn opgenomen in het Couranten Corpus, bevatten een schat aan gegevens voor (wetenschappelijk) onderzoek, maar zij kunnen ook heel goed worden ingezet bij onderwijs aan leerlingen en studenten.

Belangrijk is daarbij wel dat je goed moet weten wat je precies wilt onderzoeken (*Wat is je hoofdvraag?*), hoe je dat kunt onderzoeken (*Wat zijn je zoektermen?*) en hoe je moet zoeken (*Wat zijn je zoekopdrachten?*).

Cefas van Rossem, docent Nederlands aan het Olympus College in Arnhem en gast-onderzoeker van het Meertens Instituut, zal aan de hand van enkele voorbeelden laten zien hoe leerlingen en studenten de mogelijkheden van Delpher kunnen benutten voor een (taalkundig) onderzoek met betrekking tot het ‘*Virgin Islands Creole Dutch*’.

Roland de Bonth, onderzoeker bij het Instituut voor de Nederlandse Taal en daarvoor twintig jaar docent Nederlands in het voortgezet onderwijs, zal, aan de hand van het Couranten Corpus, met behulp van enkele voorbeelden, uitleggen wat voor onderzoek je met dit corpus kunt uitvoeren, hoe je optimaal gebruik kunt maken van de zoekmogelijkheden van het corpus en op welke wijze de gevonden resultaten verwerkt kunnen worden.

5. Opbrengst

Na het volgen van deze presentatie zal duidelijk zijn geworden dat ‘Delpher’ en ‘het Couranten Corpus’ twee bronnen zijn die zich heel goed lenen voor onderzoek in de klas naar sterk uiteenlopende onderwerpen, en dat slim zoeken zorgt voor een optimaal resultaat.

Referenties

- Bonth, R. de & C. van Rossem (2021-nu). “Achter het Achtervoegel’, maandelijkse bijdrage over het suffix -ette”. In: *Neerlandistiek.nl*. Online raadpleegbaar op: www.neerlandistiek.nl.
- Couranten Corpus (2023). Online raadpleegbaar op: <https://couranten.ivdnt.org/corpus-frontend/couranten/search/>.
- Delpher (2023). Online raadpleegbaar op: <https://www.delpher.nl>.
- Sanders, E. (2011). *Eerste Hulp Bij e-Onderzoek, voor studenten in de geesteswetenschappen, Slimmer zoeken, slimmer documenteren*. Amsterdam/Den Haag/Leiden: Early Dutch Books Online.
- Sanders, E. (2015). *Digitaal goud delven bij de KB (Koninklijke Bibliotheek)*. Den Haag: Koninklijke Bibliotheek.

Jantien Dhont
SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum
Contact: j.dhont@slo.nl

Leerlijn begrippen voor taalbeschouwing

1. Inleiding

Bij SLO is een leerlijn begrippen voor taalbeschouwing ontwikkeld, voor het primair en voortgezet onderwijs (Hoogeveen & van der Leeuw 2021). De leerlijn sluit aan bij de geactualiseerde kerndoelen Nederlands (SLO, te verschijnen). De conceptkerndoelen zijn verdeeld over drie hoofddomeinen:

- a. Communicatie;
- b. Taal;
- c. Literatuur.

‘Taalbeschouwing’ is ondergebracht bij domein B, Taal. Het onderwijs in de vaardigheidsdomeinen is ondergebracht bij de domeinen A en C.

De leerlijn begrippen voor taalbeschouwing is gepubliceerd op de website van SLO en bestaat uit een set geordende begrippen die verdeeld zijn over leerjaren, en waarmee we kennis over taal kunnen uitdrukken. Met behulp van de leerlijn kun je met je leerlingen praten over taal en taalgebruik. Met deze geordende begrippenlijst kunnen we het domein ‘taalbeschouwing’ ook beter afstemmen op het onderwijs in de vaardigheidsdomeinen ‘spreken’, ‘luisteren’, ‘lezen’ en ‘schrijven’.

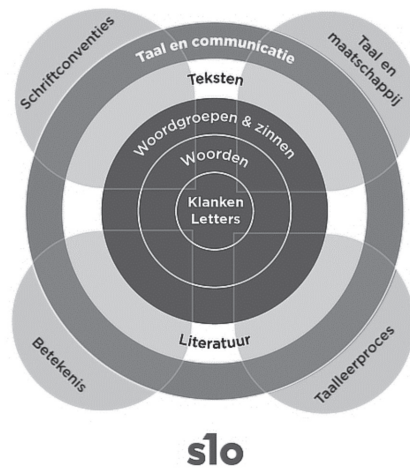
2. Indeling in categorieën

Het is ingewikkeld om alle begrippen die relevant zijn voor taalbeschouwingsonderwijs te categoriseren in een leerlijn. We hebben ervoor gekozen om de volgende categorieën te onderscheiden:

- taal en communicatie;
- teksten;
- literatuur;
- woordgroepen en zinnen;

- woorden;
- klanken;
- schriftconventies;
- betekenis;
- taal en maatschappij;
- taalleerproces.

Deze categorieën hangen onderling samen. In onderstaand model (Afbeelding 1) lichten we deze samenhang toe.



Afbeelding 1 – Samenhang tussen de categorieën binnen de leerlijn begrippen voor taalbeschouwing.

We stellen ‘Taal’ en ‘Taalgebruik’ in dit model voor als een reeks van vijf steeds kleiner wordende concentrische cirkels: beginnend bij ‘Taal en communicatie’ via ‘Teksten/Literatuur’ naar de steeds kleiner wordende bouwstenen ‘Woordgroepen en zinnen’, ‘Woorden’ en ten slotte ‘Klanken/letters’.

De cirkel ‘Taal en communicatie’ geeft aan dat taal een instrument is waarmee we communiceren over onze ervaringen met de wereld om ons heen. Die communicatie krijgt concreet vorm in teksten, zowel mondeling als schriftelijk. Daarbinnen zien we literatuur (fictie) als een bijzondere tekstsoort. Het communicatieve doel is vooral verhalend en amuserend, terwijl ook de relatie tot de werkelijkheid heel specifiek is. We brengen de begrippen over literatuur daarom onder in een aparte categorie, als een verbijzondering van de categorie ‘Teksten’.

Welke relevante begrippen zijn er zoal te onderscheiden in de categorie ‘Literatuur’? In groep 3-4 beginnen we met termen als *situatie*, *episode* en *hoofdpersoon*. Aan het eind van de basisschool worden termen als *thema* en *verhaallijn* aangeboden. En in vo-

onderbouw wordt deze kennis over literaire tekst nog verder uitgebreid met begrippen als *spanningsopbouw*, *tijdsprong* en *cliffhanger*.

Teksten vervullen doelen als ‘informer’, ‘instrueren’, ‘amuseren’ en ‘overtuigen’. Die doelen vragen om een bepaald taalgebruik wat betreft opbouw, stijl en woordkeus. Dit leidt tot verschillende tekstsoorten en -genres, waar leerlingen op school kennis mee maken. Van een *overleg* en een *brief* in groep 3-4, via een *debat* en een *blog* in groep 7-8, tot een *pleidooi* en een *essay* in vo-bouwenbouw.

Elke tekst bestaat uit meerdere woordgroepen en zinnen. Heel soms bestaat een tekst uit één woordgroep of zin. De termen waarmee we dit bouwstenenniveau van taal omschrijven, zijn enerzijds algemeen van aard, zoals *zin*, *zinsdeel*, *hoofdzin*, *woordgroep* en *grammatica*. Anderzijds gaat het om specifieke aanduidingen die we kennen uit het traditionele redekundig ontlede. Woorden zijn de bouwstenen voor woordgroepen, zinnen en teksten. We onderscheiden twee subcategorieën: ‘woordvorming’ (*verkleinwoord*, *samenstelling*) en ‘woordsoorten’ (*voorzetsel*, *voegwoord*). Woorden bestaan op hun beurt uit klanken. Van deze kleinste bouwstenen van ons taalgebruik zijn we ons doorgaans niet bewust. Termen die verwijzen naar de klanken van onze taal komen dan ook vooral voor in de eerste leerjaren van het onderwijs, als leerlingen leren lezen, zoals *tweetekenklank*, *alfabet* en *rijm*.

Daarnaast onderscheiden we nog vier andere categorieën die elk op hun eigen manier samenhangen met de vijf cirkels van taal en taalgebruik:

1. ‘Schriftconventies’ – Over het omzetten van gesproken taal naar geschreven taal zijn afspraken gemaakt: de schriftconventies. We onderscheiden drie subcategorieën:
 - tekstniveau: *bladspiegel*, *literatuurlijst*,
 - spelling: *spatie*, *afkorting*,
 - leestekens: *komma*, *trema*.
2. ‘Betekenis’ – De precieze betekenis van teksten is afhankelijk van de woorden en zinnen die we kiezen in een specifieke context. We onderscheiden termen als *homoniem* en *antoniem*, maar ook termen om verschillende vormen van betekenisnuance mee aan te duiden, zoals *uitdrukking/gezegde*, *metafoor* en *ironie*.
3. ‘Taal en maatschappij’ – Binnen elke samenleving fungeert taal als belangrijk instrument om met elkaar in contact te staan en ervaringen uit te wisselen. Met het oog op die maatschappelijke functie van taal gebruiken we veel begrippen. Voorbeelden zijn *vreemde taal*, *streektaal*, *taalverandering* en *taalpurisme*.
4. ‘Taalleerproces’ – Bij het ontwikkelen van taalvaardigheden is reflectie op taal en taalgebruik essentieel. Daarbij gebruiken leraren en leerlingen allerlei begrippen

met betrekking tot het taaleerproces, bijvoorbeeld *strategie, evalueren, taalplezier, spellinggeweten* en *leesattitude*.

3. Opbouw van de leerlijn

De begrippen waarmee we over taal en taalgebruik kunnen praten en denken, zijn uitgezet in een leerlijn die loopt van groep 1-2 in het po naar de bovenbouw van het vo. Elk begrip is toegewezen aan een cluster van twee of meer leerjaren. Tabel 1 laat een fragment zien van die leerlijn:

	fase 1 (groep 1-2)	fase 2 (groep 3-4)	fase 3 (groep 5-6)	fase 4 (groep 7-8)	fase 5 (onderbouw vo)	fase 6 (bovenbouw vo)	
1. Taal en communicatie	a. communicatieve functie/doel (genre)	-vertellen		+verzoeken -activeren -informer (vb. voordracht) -verhalen (vb. prentenboek) -beschrijven -verslag doen/rapporteren -corresponderen (vb. e-mail)	-betogen -instrueren (vb. handleiding), -amuseren -overtuigen/argumenteren	-beschouwen -verklaren	-manipuleren -beledigen -uiteenzetten -discrimineren
	b. taal in context	-spreken, luisteren, lezen, schrijven -voorlezen	-boodschap -bedoeling -toon -spreker, schrijver, lezer, luisteraar -beurtwisseling	-argument -stelling -informatie -doel -publiek -communicatie -gespreksregels -lichaamstaal -taalvorm -beeldtaal -digitaal -bron -spreektaal <-> schrifttaal	-tegenargument -online ↔ offline informatie -context -inhoud -formeel ↔ informeel taalgebruik -aanspreekvorm -auteur -mimiek -spreektempo, spreekpauze -volume -vloeiendheid	-taalgebruikssituatie -taalfunctie (communicatief, expressief, conceptualiserend) -publiekgerichtheid -doelgerichtheid -genre (communicatief doel) -interactie -interpretatie -overtuigingskracht -medium, media -modus (mondeling, schriftelijk, multimodaal) -verbaal ↔ non-verbaal -objectief ↔ subjectief	-productief ↔ receptief -communicatief effect -framing -ruis -miscommunicatie -metacommunicatie -argumentatiestructuur -drogredenen -literair effect

Tabel 1 – Leerlijn begrippen voor taalbeschuwing (categorie: ‘Taal en communicatie’).

Wat betekent het nu als een begrip is opgenomen in een bepaalde fase in de leerlijn, bijvoorbeeld *tegenargument* in groep 7-8? Daarmee geven we indicatief aan dat de term vanaf groep 7-8 gebruikt kan worden. Eerder kan wel, maar is minder waarschijnlijk. Als je als leraar een begrip eenmaal introduceert, zal het in het vervolg van de leerjaren in gebruik blijven. Door de leraren, maar ook en steeds bewuster door de leerlingen. Door het herhaald en gevarieerd gebruik in verschillende contexten, zal de betekenis van zo'n begrip zich verbreden en verdiepen. Het uiteindelijke doel is dat leerlingen de begrippen bewust inzetten om na te denken over hun taal en taalgebruik.

4. Uitwerking in doorkijkjes

De begrippen in de leerlijn geven nog geen inzicht in hoe je ze in de klas aan de orde stelt. Om hiervan een beeld te geven, zijn bij een aantal begrippen beknopte lesvoorbeelden (doorkijkjes) ontwikkeld, in samenwerking met een groep leerkrachten uit po en vo, en aan de hand van een format. Het uitgangspunt bij de voorbeelden is steeds om het begrip op een betekenisvolle manier aan de orde te stellen, die gericht is op het verkrijgen van kennis en inzicht in allerlei aspecten van taal en taalgebruik. Het is belangrijk dat leerlingen begrijpen wat taal is, wat je ermee kunt doen en hoe de verschillende begrippen samenhangen. Bij het traditionele zinsontleden ligt de focus bij-

voorbeeld sterk op de vorm en op de namen van de zinsdelen. Leerlingen zijn bezig op microniveau (het midden van de cirkel in het schema) en passen vaak een trucje toe bij het maken van oefeningen, zonder dat ze begrijpen wat het nut ervan is. Door leerlingen bewust te maken van de functies van taal, door de relatie tussen taal en maatschappij duidelijk te maken en door uit te leggen dat ‘taal’ een abstract woord is voor een verzameling mondelinge en schriftelijke teksten, gaan ze het geheel doorzien. Daarbij speelt zelfontdekkend leren een belangrijke rol. Dit wordt duidelijk in de verschillende lesvoorbeelden (zie: doorkijkjes leerlijn taalbeschouwing op de website van SLO).

In deze workshop wordt de leerlijn begrippen voor taalbeschouwing gepresenteerd en zal een aantal doorkijkjes in verband worden gebracht met de geactualiseerde kerndoelen taal po.

Referenties

- Ekens, T. & G. van Silfhout (2022). Kennis over taal in leermiddelen po en vo. Zicht op het uitgevoerde curriculum. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/publish/pages/18395/kennis-over-taal-in-leermiddelen-po-en-vo.pdf>.
- Hoogeveen, M. & Van der Leeuw, B. (2021). ‘Leerlijn begrippen voor taalbeschouwing’. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/leerlijn-begrippen-taalbeschouwing/>.
- Leeuw, B. van der (2021). ‘Verantwoording categorieën begrippen taalbeschouwing’. [interne publicatie SLO].
- Leeuw, B. van der & M. Hoogeveen (2022). “Taalbeschouwing: Van begrippenlijst naar leerlijn”. In: *Levende Talen Magazine*, 109 (4), p. 24-29.

Ronde 6

Gijs Leenders
Universiteit Utrecht
Contact: G.p.m.leenders@uu.nl

Een paradigmaverschuiving in het grammaticaalonderwijs: van vuistregels naar bewuste taalvaardigheid

1. Inleiding

Nederland heeft al geruime tijd te kampen met een discrepantie tussen de ‘beoogde’, ‘uitgevoerde’ en ‘bereikte’ doelen van het grammaticaalonderwijs (van Rijt & Coppen 2017). Hoewel het benoemen van woordsoorten en zinsdelen aan het begin van de 19^{de} eeuw werd geïntroduceerd om hogereordevaardigheden als ‘analyseren’ en ‘evalueren’ te ontwikkelen, is die werkwijze paradoxaal genoeg verworpen tot een contextloze ezelsbruggendidactiek, die vrijwel uitsluitend gericht is op lagereordevaardigheden als ‘onthouden’ en ‘toepassen’ (Coppen e.a. 2019; Hulshof 2014; van Rijt & Coppen 2017; 2021; van Rijt e.a. 2019a).

Ook in het moderne vreemdetalenonderwijs ontwikkelen leerlingen geen hogereordevaardigheden omdat daarin eveneens de nadruk ligt op contextloze grammaticale invuloefeningen in plaats van op betekenisvolle opdrachten (Graus & Coppen 2016; Larsen-Freeman 2018; Willis & Willis 2013). Als gevolg hiervan schort het leerlingen aan vaardigheden om complexe taalconstructies te begrijpen en grammaticaregels effectief toe te passen (Bax 2003; Kwakernaak 2020; Leenders e.a. 2021a; Long 2015; Richard & Rodgers 2014). Er is behoefte aan contextrijk grammaticaalonderwijs, dat een dieper begrip van taal als systeem mogelijk maakt (Ellis 2002b).

2. Bewuste taalvaardigheid

De behoefte aan contextrijk grammaticaalonderwijs sluit aan bij het internationale streven om taalbewustzijn te integreren in het talenonderwijs (Hawkins 1999; James & Garret 1991). Onder de noemer ‘*language awareness*’ wordt dit streven door Carter (2003) gedefinieerd als het bevorderen van een gevoeligheid voor en een bewustzijn van de relatie tussen ‘vorm’, ‘functie’ en ‘betekenis’. Het Nederlandse equivalent, ‘bewuste taalvaardigheid’, geïntroduceerd door Neijt e.a. (2015), vereist geschikt lesmateriaal (Leenders e.a. 2021a).

Verskillende studies tonen aanzienlijke transfereffecten aan van geïntegreerde grammaticadidactieken op ‘metalinguïstische kennis’ en ‘schrijfvaardigheid’ (o.a. Fontich 2016; Jones e.a. 2012; Myhill e.a. 2012; Spada e.a. 2014) en van taalcontrastieve grammaticadidactieken op ‘metalinguïstische kennis’ en ‘de spreek-, lees- en luistervaardigheid in een tweede taal’ (o.a. McManus & Marsden 2017; 2018; 2019a; 2019b; Spada e.a. 2005; Tolentino & Tokowicz 2014).

3. Drie aanbevelingsrichtingen

De aanbevelingen voor het bevorderen van bewuste taalvaardigheid in de literatuur zijn door ons ingedeeld in drie richtingen, waarvan de eerste twee betrekking hebben op de inhoud (3.1 en 3.2) en de derde op de te volgen didactiek (3.3). Deze aanbevelingen zouden een haalbare verrijking moeten vormen op de toch al complexe onderwijspraktijk, waarin meerdere doelen gelijktijdig moeten worden gerealiseerd en tijd, kennis en middelen beperkt zijn (Pollock 2006).

3.1 Grammaticale context: focus op verbinding

Terwijl onderzoek in andere schoolvakken, zoals ‘Geschiedenis’ en ‘Biologie’, heeft aangetoond dat afzonderlijke kenniselementen begrijpelijker zijn wanneer hun onderlinge verbanden duidelijk zijn (Goldstone & Wilensky 2008; Havekes e.a. 2012; Verhoeff e.a. 2008), is het Nederlandse grammaticaonderwijs nog altijd gericht op het memoriseren van geïsoleerde (vuist)regels en lijstjes van bijvoorbeeld vervoegingen (o.a. Coppen 2011; Hulstijn 2005; 2009; Wolf 2019).

Recentelijk suggereren diverse onderzoekers echter dat de relatie tussen ‘vorm’, ‘functie’ en ‘betekenis’ beter te begrijpen is als grammatica gepresenteerd wordt als een taalgeneriek systeem, waarin de onderdelen met elkaar verbonden zijn (o.a. Bolitho e.a. 2003; Coppen 2011; Fasoglio & Tammenga-Helmantel 2021; Herder e.a. 2021). Verschillende taalverwervingsonderzoeken tonen namelijk aan dat het expliciet aanbieden van grammaticale context een effectieve manier vormt om taalgebruikers van ‘onbewust (on)bekwaam’ naar ‘bewust bekwaam’ te begeleiden (Ellis 2002a; Housen & de Graaff 2009; Norris & Ortega 2000; Spada & Tomita 2010; Svalberg 2007; van Rijt e.a. 2022). Een voorwaarde daarvoor is een verrijking van de traditionele grammaticadidactiek met verbindende concepten als ‘valentie’ en ‘predicatie’ (o.a. Coppen 2011; Leenders e.a. 2021a; 2021b; van Rijt 2016).

3.2 Taalcontrastieve context: focus op overeenkomsten en verschillen

Het gebrek aan taaloverstijgende samenhang vormt een belemmering voor het behalen van de transferdoelen van het grammaticaonderwijs (Hendrix & Hulshof 1999; Leenders e.a. 2019; 2021b; Tordoir & Damhuis 1982). De mogelijkheid om positieve

transfer te stimuleren en negatieve transfer te voorkomen blijft hiermee onbenut (Odlin 2003; Ranta & Lyster 2017).

Diverse studies laten zien dat aandacht voor de overeenkomsten en verschillen tussen talen de gevoeligheid voor de vorm-functie-betekenisrelaties vergroot (Ammar e.a. 2010; Falk e.a. 2015; Roehr & Gánem-Gutiérrez 2009; Tellier & Roehr-Brackin 2017) en zo de nauwkeurigheid en snelheid van tweedetaalprestaties verbetert (Horst e.a. 2010; McManus & Marsden 2017; 2018; 2019a; Spada e.a. 2005; Tolentino & Tokowicz 2014; Tyler 2012; Tyler & Ortega 2018; White e.a. 2007). Een dergelijke taalcontrastieve aanpak komt bovendien tegemoet aan de natuurlijke neiging van taalgebruikers om elementen van de ene taal op de andere over te dragen (Cook 2008; 2013; Curcio 2015; Ellis 2015; Fandrych 2012; Jarvis & Pavlenko 2008; Kielhöfer 1995).

3.3 Het redeneerproces centraal: focus op het proces

In het traditionele grammaticaonderwijs ligt de nadruk op het vinden van het juiste antwoord met behulp van taalspecifieke ezelsbruggetjes (Graus & Coppen 2016; Hubers e.a. 2016; Kwakernaak 2020). Deze aanpak heeft meerdere tekortkomingen: het stelt de leerlingen niet in staat om te redeneren over grammaticale vraagstukken (Coppen 2011; van Rijt e.a. 2020), de ezelsbruggen werken vaak niet in andere talen of in zinnen die niet speciaal daartoe geconstrueerd zijn (Leenders 2020; Leenders e.a. 2021a), het belemmert het inzicht dat er meerdere goede antwoorden kunnen bestaan en dat de context bepaalt welke het beste past (Coppen 2010) en leerlingen vinden de aanpak weinig zinvol (van Rijt e.a. 2022).

Daarom pleiten verschillende onderzoekers voor het centraal stellen van het redeneerproces in het grammaticaonderwijs (Bax e.a. 2021; Coppen 2010; Moseley e.a. 2005; Neijt e.a. 2015; van Rijt e.a. 2020), vergelijkbaar met de werkwijze in het schoolvak ‘Wiskunde’, waarin leerlingen leren om beweringen met opeenvolgende redeneerstappen te bevestigen of te ontkrachten (cTWO 2012; SLO 2020). Docenten staan ervoor open, al blijkt hun metalinguïstische kennis soms nog onvoldoende toereikend (van Rijt e.a. 2019b; 2020) en ontbreekt geschikt authentiek les- en toetsmateriaal (Leenders e.a. 2019; 2021b).

4. Conclusie

Contextueel grammaticaonderwijs, gericht op bewuste taalvaardigheid, lijkt veelbelovend als het gaat om het dichten van de kloof tussen de ‘beoogde’, ‘uitgevoerde’ en ‘bereikte’ doelen. Grammaticale concepten dienen hiertoe geïntegreerd te worden in een taalgeneriek systeem, waarbinnen leerlingen verbanden leren leggen tussen concepten en inzicht verkrijgen in de vorm-functie-betekenisrelaties. Daarnaast kan het vergelij-

ken van verschillende talen dieper begrip bevorderen van het gebruik van taalspecifieke vormen binnen dat taalgenerieke systeem, en is het cruciaal om leerlingen te stimuleren om hogereordevaardigheden te ontwikkelen door het redeneerproces centraal te stellen.

Deze onderneming is complex, maar noodzakelijk om leerlingen in staat te stellen taal te begrijpen, te analyseren en effectief te gebruiken in uiteenlopende contexten. De besproken aanbevelingen die tevens als basis dienden voor de ontwikkeling van de digitale lessenserie CLAP (*Cross-Linguistic Awareness Program*) zijn samengevat in vier ontwerpprincipes (zie: Tabel 1).

Aanbevelingsrichting	Ontwerpprincipe
Algemeen	OP1 – Een kansrijke aanpak ter bevordering van bewuste taalvaardigheid zou het traditionele grammaticaonderwijs niet moeten vernieuwen, maar moeten <i>verrijken</i> .
Grammaticale context	OP2 – Bevorder bewuste taalvaardigheid door leerlingen <i>grammaticale context</i> te bieden. a. Plaats concepten binnen een taalgeneriek systeem. b. Voeg, waar nodig, verbindende concepten toe om de relaties tussen concepten te leggen. c. Bespreek concepten inhoudelijk door de relatie tussen ‘vorm’, ‘functie’ en ‘betekenis’ te leggen.
Taalcontrastieve context	OP3 – Bevorder bewuste taalvaardigheid door leerlingen <i>taalcontrastieve context</i> te bieden. a. Maak inzichtelijk hoe talen binnen het taalgenerieke systeem taalspecifieke vormen gebruiken om betekenis uit te drukken. b. Benadruk de overeenkomsten en verschillen tussen talen.
Het redeneerproces centraal	OP4 – Bevorder bewuste taalvaardigheid door leerlingen niet het product maar <i>het redeneerproces centraal</i> te laten stellen. a. Stimuleer hogereordevaardigheden als ‘analyseren’, ‘evalueren’ en ‘manipuleren’. b. Creëer het inzicht dat taal geen geordende puzzel is, maar dat er, afhankelijk van de context, meerdere antwoorden mogelijk zijn. c. Ontwikkel hiertoe authentiek oefen- en toetsmateriaal.

Tabel 1 – Ontwerpprincipes per aanbevelingsrichting ter bevordering van bewuste taalvaardigheid.

Referenties

Ammar, A., P.M. Lightbown & N. Spada (2010). “Awareness of L1/L2 differences: Does it matter?”. In: *Language Awareness*, 19 (2), p. 129-146.

- Bax, S. (2003). "The end of CLT: a context approach to language teaching". In: *ELT journal*, 57 (3), p. 278-287.
- Bax, S., P.-A. Coppen, J. Evers-Vermeul, K. de Glopper, M. van Hertem, E. Mantingh, M. van Oostendorp & S. van Voorst (2021). 'Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten'. Meesterschapsteam Nederlands. Vakdidactiek Geesteswetenschappen.
- Bolitho, R., R. Carter, R. Hughes, R. Ivani, H. Masuhara & B. Tomlinson (2003). "Ten questions about language awareness". In: *ELT journal*, 57 (3), p. 251-259.
- Carter, R. (2003). "Language awareness". In: *ELT Journal*, 57 (1), p. 64-65.
- Commissie Toekomst Wiskunde Onderwijs (cTWO) (2012). 'Denken & Doen. Wiskunde op havo en vwo per 2015. Eindrapport van de vernieuwingscommissie wiskunde cTWO'. Utrecht: cTWO.
- Cook, V. (2008). 'Multi-competence: Black hole or wormhole for second language acquisition research'. In Z. Han (red.). *Understanding second language process*. Berlin: De Gruyter, p. 16-26.
- Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. Abingdon, UK: Routledge.
- Coppen, P.-A. (2010). 'De taal is een rommeltje'. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Utrecht: Levende Talen, p. 26-29.
- Coppen, P.-A. (2011). "Grammatica is een werkwoord". In: S. Vanhooren & A. Motart (red.). *Vijftewintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.
- Coppen, P.-A., J. van Rijt, A. Wijnands & R. Dielemans (2019). "Vakdidactisch onderzoek naar grammaticaonderwijs in Nederland". In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135 (2), p. 85-99.
- Curcio, M. (2015). 'Kontrastive Linguistik, Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit'. In: V. Gannuscio (red.). *Kontrastive Perspektiven im deutschen Sprach- und Kulturerwerb: Deutsche Sprachwissenschaft international*. Bern: Peter Lang, p. 8-35.
- Ellis, R. (2002a). "Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research". In: *Studies in second language acquisition*, 24 (2), p. 223-236.
- Ellis, R. (2002b). 'The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum'. In: E. Hinkel & S. Fotos (red.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Abingdon, UK: Routledge, p. 14-34.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Falk, Y., C. Lindqvist & C. Bardel (2015). "The role of L1 explicit metalinguistic

- knowledge in L3 oral production at the initial state”. In: *Bilingualism: Language and cognition*, 18 (2), p. 227-235.
- Fandrych, C. (2012). ‘Ordnung und Variation in Satz und Text. Wortstellung entdecken, erkunden, erproben’. In: B. Hufeisen, C. Fandrych, P. Bimmel, R.E. Wicke & S. Schmolzer-Eibinger (red.). *Fremdsprache Deutsch*. München: Hueber Verlag, p. 5-11.
- Fasoglio, D. & M. Tammenga-Helmantel (2021). ‘Startnotitie Moderne Vreemde Talen’. Amersfoort: SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Fontich, X. (2016). “L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a teaching and research focus”. In: *Language and Linguistics Compass*, 10 (5), p. 238-254.
- Goldstone, R.L. & U. Wilensky (2008). “Promoting transfer by grounding complex systems principles”. In: *The Journal of the Learning Sciences*, 17 (4), p. 465-516.
- Graus, J. & P.-A. Coppens (2016). “Student teacher beliefs on grammar instruction”. In: *Language Teaching Research*, 20 (5), p. 571-599.
- Havekes, H., P.-A. Coppens, J. Luttenberg & C. van Boxtel (2012). “Knowing and doing history: a conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualization”. In: *History Education Research Journal*, 11 (1), p. 72-93.
- Hawkins, E.W. (1999). “Foreign language study and language awareness”. In: *Language Awareness*, 8 (3/4), p. 124-142.
- Hendrix, T. & H. Hulshof (1999). “Op taalkunde afgestemd; Algemene vaardigheden en vakspecifieke leerstof in het studiehuis: het geval Nederlands”. In: *Levende Talen Magazine*, 86 (537), p. 122-131.
- Herder, A., G. van Silfhout & I. Jansen (2021). ‘Startnotitie Nederlands’. Amersfoort: SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Horst, M., J. White & P. Bell (2010). „First and second language knowledge in the language classroom”. In: *International Journal of bilingualism*, 14 (3), p. 331-349.
- Housen, A. & R. de Graaff (2009). ‘Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction’. In: M.H. Long & C.J. Doughty (red). *The handbook of language teaching*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, p. 736-755.
- Hubers, F., T. Sneijders & H. de Hoop (2016). “How the brain processes violations of the grammatical norm: An fMRI-study”. In: *Brain and Language*, 163, p. 22-31.
- Hulshof, H. (2014). “De ‘triviale’ herkomst van het redekundig ontleden: Uit de geschiedenis van de schoolgrammatica in Nederland”. In: *Levende Talen Magazine*, 101 (7), p. 20-25.
- Hulstijn, J.H. (2005). “Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning”. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 27

- (2), p. 129-140.
- Hulstijn, J.H. (2009). 'Vreemde talen leren over vijftig jaar'. In: R. de Graaff & D. Tuin (red.). *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?*. Nieuwegein: Budde Grafimedia, p. 95-102.
- James, C. & P. Garrett (red.) (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Jarvis, S. & A. Pavlenko (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Abingdon, UK: Routledge.
- Jones, S., D. Myhill & T.C. Bailey (2012). "Grammar for Writing? An investigation of the Effects of Contextualised grammar teaching on Students' writing". In: *Reading and Writing*, 26 (8), p. 1241-1263.
- Kielhöfer, B. (1995). 'Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb'. In: N. Dittmar & M. Rost-Roth (red.). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Bern: Peter Lang, p. 35-53.
- Kwakernaak, E. (2020). "Ten geleide: Grammatica – terug van nooit weggeweest". In: *Levende Talen Magazine*, 107 (3), p. 4-5.
- Larsen-Freeman, D. (2018). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leenders, G. (2020). "Grammaticaal taalbewustzijn in de vakken Nederlands, Engels en Duits: Wie/wat + waar ben ik nou eigenlijk mee bezig?". In: *Levende Talen Magazine*, 107 (3), p. 14-20.
- Leenders, G., H.C.J. de Graaff & J.M. van Koppen (2019). "Verschillen de grammaticale concepten in het moedertaalonderwijs (Nederlands) en het vreemdetalenonderwijs (Duits en Engels)". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Drieëndertigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Dronen: Skribis, p. 336-341.
- Leenders, G., H.C.J. de Graaff & J.M. van Koppen (2021a). "Niederländisch-, Englisch- und Deutschlehrer über den Nutzen von linguistischen Konzepten im Grammatikunterricht". In: *Germanistische Mitteilungen*, 47, p. 121-167.
- Leenders, G., H.C.J. de Graaff & J.M. van Koppen (2021b). "Hoe meet je bewuste taalvaardigheid? Grammaticaal redeneren in de vakken Nederlands, Engels en Duits". In: *Pedagogische Studiën*, 98 (1), p. 67-93.
- Long, M.H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- McManus, K. & E. Marsden (2017). "L1 explicit instruction can improve L2 online and offline performance". In: *Studies in Second Language Acquisition*, 39 (3), p. 459-492.
- McManus, K. & E. Marsden (2018). "Online and offline effects of L1 practice in L2

- grammar learning: A partial replication”. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 40 (2), p. 459-475.
- McManus, K. & E. Marsden (2019a). “Using explicit instruction about L1 to reduce crosslinguistic effects in L2 grammar learning: Evidence from oral production in L2 French”. In: *The Modern Language Journal*, 103 (2), p. 459-480.
- McManus, K. & E. Marsden (2019b). “Signatures of automaticity during practice: Explicit instruction about L1 processing routines can improve L2 grammatical processing”. In: *Applied Psycholinguistics*, 40 (1), p. 205-234.
- Moseley, D., V. Baumfield, J. Elliott, S. Higgins, J. Miller, D. Newton & M. Gregson (2005). *Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myhill, D., S. Jones, H. Lines & A. Watson (2012). “Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students’ writing and students’ metalinguistic understanding”. In: *Research Papers in Education*, 27 (2), p. 151-163.
- Neijt, A., P.-A. Coppen & K. de Glopper (2015). “Bewuste taalvaardigheid als eindterm voor het schoolvak Nederlands in havo en vwo: visie en voorbeelden”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Negenentwintigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 198-202.
- Norris, J.M. & L. Ortega (2000). “Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis”. In: *Language learning*, 50 (3), p. 417-528.
- Odlin, T. (2003). ‘Cross-linguistic influence’. In: C.J. Doughty & H. Michael (red.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Handbooks in Linguistics. Oxford, UK: Blackwell Publishing, p. 436-486.
- Pollock, J.L. (2006). *Thinking about acting. Logical foundations for rational decision making*. Oxford: Oxford University Press.
- Ranta, L. & R. Lyster (2017). ‘Form-focused instruction’. In: P. Garrett & J.M. Cots (red.). *The Routledge handbook of language awareness*. Abingdon, UK: Routledge, p. 40-56.
- Richards, J.C. & T.S. Rodgers (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rijt, J. van (2016). “De meerwaarde van valentie als taalkundig concept binnen het grammaticaonderwijs: meer grip op taalkundige structuren”. In: *Levende Talen Magazine*, 103 (7), p. 6-10.
- Rijt, J. van & P.-A. Coppen (2017). “Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education—experts’ views on essential linguistic concepts”. In: *Language awareness*, 26 (4), p. 360-380.

- Rijt, J. van & P.-A. Coppen (2021). “The conceptual importance of grammar: Knowledge-related rationales for grammar teaching”. In: *Pedagogical Linguistics*, 2 (2), p. 175-199.
- Rijt, J. van, P. de Swart, A. Wijnands & P.-A. Coppen (2019a). “When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts”. In: *Linguistics and Education*, 52, p. 78-88.
- Rijt, J. van, A. Wijnands & P.-A. Coppen (2019b). “Dutch teachers’ beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching”. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19 (2), p. 1-28.
- Rijt, J. van, A. Wijnands & P.-A. Coppen (2020). “How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems”. In: *Language and Education*, 34 (3), p. 231-248.
- Rijt, J. van, A. Wijnands & P.-A. Coppen (2022). “Investigating Dutch teachers’ beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students’ L1 grammatical understanding”. In: *Research Papers in Education*, 37 (1), p. 1-29.
- Roehr, K. & G.A. Gánem-Gutiérrez (2009). “The status of metalinguistic knowledge in instructed adult L2 learning”. In: *Language Awareness*, 18 (2), p. 165-181.
- Spada, N., L. Jessop, Y. Tomita, W. Suzuki & A. Valeo (2014). “Isolated and Integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge”. In: *Language Teaching Research*, 18 (4), p. 453-473.
- Spada, N., P.M. Lightbown & J. White (2005). ‘The importance of form/meaning mappings in explicit form-focused instruction’. In: A. Housen & M. Pierrard (red.). *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: De Gruyter, p. 199-234.
- Spada, N. & Y. Tomita (2010). “Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis”. In: *Language learning*, 60 (2), p. 263-308.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (2020). ‘Redeneren. Toekomstbestendig reken/wiskundeonderwijs’. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/rekenen-wiskunde/toekomstbestendig/redeneren/>.
- Svalberg, A. (2007). “Language awareness and language learning”. In: *Language Teaching*, 40 (4), p. 287-308.
- Tellier, A. & K. Roehr-Brackin (2017). ‘Raising Children’s Metalinguistic Awareness to Enhance Classroom Second Language Learning’. In: M. García Mayo (red.). *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights*. Bristol, UK: Multilingual Matters, p. 22-48.
- Tolentino, L.C. & N. Tokowicz (2014). “Cross language similarity modulates effectiveness of second language grammar instruction”. In: *Language Learning*, 64 (2), p. 279-309.

- Tordoir, A. & R. Damhuis (1982). 'Grammatica en vreemdetalenonderwijs in de brugklas: een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaal grammaticaonderwijs op het vreemdetalenonderwijs'. Amsterdam: SCO Kohnstamm.
- Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*. Abingdon, UK: Routledge.
- Tyler, A. & L. Ortega (2018). *Usage-inspired L2 instruction: Researched pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Verhoeff, R.P., A.J. Waarlo & K.T. Boersma (2008). "Systems modelling and the development of coherent understanding of cell biology". In: *International Journal of Science Education*, 30 (4), p. 543-568.
- White, J., C. Munoz & L. Collins (2007). "The His/Her challenge: Making progress in a "regular" second language program". In: *Language Awareness*, 16 (4), p. 278-299.
- Willis, J. & D. Willis (2013). *Doing task-based teaching: Oxford handbooks for language teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolf, H. (2019). "Leren ontleden: het moet en kan anders". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Drieëndertigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Dronen: Skribis, p. 282-284.

11. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

Stroomleiders

Gerdineke van Silfhout (SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum

Gino Bombeke (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Anke Herder (a) & Hanneke Luth-van den Berg (b)
(a) SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum
(b) Greijdanus, Zwolle
Contact: a.herder@slo.nl
h.luth@greijdanus.nl

Op weg naar geactualiseerde eindtermen Nederlands

1. Aanleiding

Het schoolvak Nederlands heeft op dit moment niet de beste reputatie. Leerlingen lopen vaak niet warm voor het vak, leraren ervaren het vak als gefragmenteerd en de maatschappelijke en curriculaire uitdagingen van dit moment krijgen niet genoeg aandacht. De aanleiding voor de actualisatie staat uitgebreid beschreven in de ‘Startnotitie Nederlands’ (Herder e.a. 2021). De belangrijkste punten worden hieronder toegelicht.

Ten eerste heeft het schoolvak Nederlands een belangrijke verantwoordelijkheid in het voorkomen en terugdringen van kansenongelijkheid. De taalvaardigheid van leerlingen is van grote invloed op het verloop van hun schoolcarrière, en daarmee op hun maatschappelijke kansen. Een andere uitdaging is de sterk gedigitaliseerde maatschappij. Belangrijk is dat leerlingen op een bewuste manier nieuwe vormen van informatieverwerving en -verstrekking leren gebruiken (Carretero e.a. 2017). Een derde aandachtspunt is het gegeven dat een derde tot de helft van de leerlingen in het Nederlandse onderwijs thuis een andere (streek)taal of taalvariant (dialect) gebruikt, al dan niet naast het Standaardnederlands (KNAW 2018). Hier is nu geen oog voor, terwijl leerlingen hun eigen identiteit en hun relatie tot anderen juist verkennen en ontwikkelen door taal, waarbij meertaligheid een belangrijk gegeven is (Agirdag & Kambell 2018). Naast bovengenoemde maatschappelijke uitdagingen is het schoolvak Nederlands ook toe aan vernieuwing vanuit een curriculair perspectief. De drie belangrijkste wensen liggen op het terrein van ‘samenhang’, ‘de vakinhoud’ en ‘de wijze van toetsing en examinering’. In de huidige onderwijspraktijk is vaak sprake van een ongewenste en demotiverende scheiding tussen ‘het werken aan taalvaardigheden’, ‘literatuur-/fictie-onderwijs’ en ‘kennis over taal en taalgebruik’ (taalbeschouwing). Het tegengaan van de verkaveling binnen het vak (van Gelderen & van Schooten 2011) en het creëren van meer samenhang tussen ‘taal’, ‘communicatie’ en ‘literatuur’ is dan ook één van de grootste uitdagingen voor het vak.

Ten tweede is ook de vakinhoud toe aan vernieuwing. Er ligt een relatief sterke focus op vaardigheden en minder op taalbewustzijn. Er is bovendien weinig ruimte voor ‘taal’,

‘communicatie’ en ‘literatuur’ als object in plaats van middel (Curriculum.nu 2019; Levende Talen 2019). Bovendien is er relatief weinig aandacht voor creatief omgaan of experimenteren met taal (Koopman 2017; ten Peze 2019) en evenmin voor reflectie op hoe leerlingen zich in de maatschappij kunnen verhouden tot taalnormen en conventies (van Rijt & Wijnands 2017).

Ten derde is er al jaren veel kritiek op de wijze van examinering. Het gaat dan over het feit dat op havo en vwo leesvaardigheid in combinatie met argumentatieve vaardigheden getoetst wordt (wat 50% van het eindcijfer bepaalt). Ook is de selectie van het type teksten in het examen erg beperkt (NederlandsNu! & Levende Talen Nederlands 2018; Rooijackers e.a. 2020; SLO 2017) en zijn er bezwaren tegen de aard van de vragen. Overigens introduceert Cito inmiddels nieuwe vraagtypes in het leesvaardigheidsexamen Nederlands voor havo en vwo (CvTE 2022). Het centraal eindexamen voor het vmbo toetst, naast leesvaardigheid, weliswaar ook schrijfvaardigheid, maar dat gebeurt in beperkte en (te) sterk geformaliseerde vorm (Levende Talen 2019).

2. Aanpak

Om tot geactualiseerde examenprogramma's Nederlands te komen, werkt SLO sinds juni 2022, in opdracht van het ministerie van OCW, met een vakvernieuwingscommissie aan de actualisatie van de examenprogramma's Nederlands voor vmbo, havo en vwo. Deze commissie bestaat uit een procesregisseur, twee curriculumexperts van SLO, vier leraren vmbo, vier leraren havo en vwo en vier vakexperts. De commissieleden werken gedurende een dag in de week aan de actualisatie en de commissie komt regelmatig bij elkaar in tweedaagse werksessies.

Het toewerken naar vernieuwde conceptexamenprogramma's gebeurt stapsgewijs via een aantal tussenproducten: ‘een karakteristiek van het vak’, ‘een raamwerk van inhoud’, ‘een uitwerking van (een deel van) de concepteindtermen’, ‘een verdeling in CE-SE’ en ‘het totale conceptexamenprogramma met een toelichtingsdocument’. In het hele traject kijkt een advieskring, bestaande uit leraren, onderwijsexperts en wetenschappers uit verschillende onderwijsinstellingen en -organisaties mee. Leraren kunnen via de vertegenwoordiging van de vakvereniging Levende Talen Nederlands meedenken in verschillende adviesrondes.

3. Karakteristiek en raamwerk

In de karakteristiek wordt in hoofdlijnen beschreven waar het vak over gaat. In de conceptkarakteristiek Nederlands (versie 2, maart 2023) laat de vakvernieuwingscommissie zien wat het belang is van het leren van Nederlands. Daarmee verwoordt de commissie (a) hoe het schoolvak bijdraagt aan de doeldomeinen ‘kwalificatie’, ‘socialisatie’

en ‘persoonsvorming’ (Ministerie van OCW 2021), (b) dat Nederlands een kernvak is dat de ontwikkeling van ‘taalvaardigheid’, ‘taalbewustzijn’ en ‘cultuurbewustzijn’ centraal stelt en (c) hoe het vak voortbouw op de onderbouw. De visie op het vak volgt de opbrengsten van Curriculum.nu (2019), het visiestuk van het Meesterschapsteam Nederlands (2021) en de startnotitie Nederlands (Herder e.a. 2021). Ook laat de karakteristiek zien wat het onderwijs Nederlands toevoegt aan het onderwijs in de andere vakken en hoe het bijdraagt aan digitale geletterdheid (de Vries & van Rooyen 2021) en burgerschapsvorming (Visser & Gelinck 2021).

Op basis van een karakteristiek van het vak ontwikkelt de vakvernieuwingscommissie een raamwerk dat schematisch weergeeft hoe de vakinhouden (‘kennis’, ‘vaardigheden’ en ‘houdingen’) onderverdeeld worden in domeinen (en eventueel subdomeinen). Op dit moment werkt de vakvernieuwingscommissie Nederlands vanuit een concepturaamwerk (versie 2, maart 2023) met drie hoofddomeinen.

3. Het formuleren van concepteindtermen

Een eindterm is een wettelijk doel, waarin staat beschreven welke ‘kennis’, ‘vaardigheden’ en/of ‘houdingen’ leerlingen aan het einde van het voortgezet onderwijs minimaal dienen te bereiken. Er wordt met twee soorten doelen gewerkt: ‘beheersingsdoelen’ en ‘ervaringsdoelen’. Beheersingsdoelen beschrijven de te realiseren leeropbrengsten: minimale streefwaarden met betrekking tot ‘kennis’, ‘vaardigheden’ en ‘houdingen’. Ervaringsdoelen beschrijven welke inspanning van een leerling wordt verwacht met het oog op ervaringen of expressieve reacties. In de praktijk is er vaak sprake van een hybride uitwerking: één eindterm bevat zowel een beschrijving van leeropbrengsten als van ervaringen.

De eindtermen worden concreter geformuleerd dan in de huidige examenprogramma’s het geval is. De eindtermen kennen een vaste opbouw met een doelzin en een uitwerking (optioneel). De doelzin beschrijft het waarneembare gedrag van de leerling. In de uitwerking kunnen leerinhouden en contexten worden beschreven. Eventueel wordt onder het luik ‘te denken valt aan’ nog een beknopte toelichting toegevoegd, waaronder de bedoeling en de inhoud van de eindterm wordt geïllustreerd.

Onderstaand, een voorbeeld van hoe een concepteindterm er uit kan zien (voorbeeld uit maart 2023):

Doelzin: De kandidaat voert gesprekken om gezamenlijk problemen op te lossen of tot begrip te komen. Het gaat hierbij om:

- benoemen en toepassen van verschillende gespreksconventies (gespreksregels en strategieën);
- gezamenlijk redeneren over en analyseren van problemen;
- zoeken naar en vergelijken van verklaringen en oplossingen;
- verstrekken van uitgewerkte informatie, stellen van complexe en verificatievragen, antwoorden, accepteren en verwerpen met uitleg en samenvatten.

De concepteindtermen worden zo ontwikkeld dat ze samenhang bevorderen: binnen het vak, tussen vakken in de bovenbouw en ook met de kerndoelen. De geactualiseerde kerndoelen Nederlands zijn op 18 juli jl. aangeboden aan het ministerie van OCW. Daarnaast vindt er regelmatig afstemming plaats met andere vakken, voornamelijk met de Moderne Vreemde Talen.

Tijdens onze workshop op de HSN-conferentie zoomen we in op de activiteit waar de vakvernieuwingscommissie zich op dit moment vooral mee bezighoudt: het formuleren van concepteindtermen.

4. Vooruitblik

In juni 2024 presenteert de vakvernieuwingscommissie de concepteindexamenprogramma's voor vmbo, havo en vwo. Het werk van de vakvernieuwingscommissie is dan afgerond. In de fase die daarop volgt, worden de programma's op scholen beproefd op 'relevantie', 'consistentie', 'bruikbaarheid', 'effectiviteit' en 'toetsbaarheid'. Verder zullen er onder andere handreikingen worden ontwikkeld voor scholen om hun schoolexamenprogramma af te stemmen op het nieuwe eindexamenprogramma.

Referenties

- Agirdag, O. & E.R. Kambell (2018). *Meertaligheid en onderwijs*. Meppel: Boom uitgeverij.
- Carretero, S., R. Vuorikari & Y. Punie (2017). 'DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use'. Online raadpleegbaar op: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>.
- Curriculum.nu (2019). 'Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands'. Online raadpleegbaar op: <https://www.curriculum.nu/voorstellen/nederlands/>.

- Curriculumcommissie (2020). ‘Kaders voor de toekomst. Tussenadvies 1 Wetenschappelijke curriculumcommissie’. Online raadpleegbaar op: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2021/02/04/tussenadvies-1-kaders-voor-de-toekomst>.
- CvTE (2022). ‘Opbrengsten van het project Uitbreiding van vraagtypen voor het ‘leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo’. Online raadpleegbaar op: https://www.examenblad.nl/document/verslag-opbrengsten-project/2023/f=/2022_05_09_verslag_opbrengsten_uitbreiding_vraagtypen_leesvaardigheid_ce_NL_hv.pdf.
- Eerkens, M. (2017). “Leer kinderen beter schrijven”. In: *De Correspondent*. Online raadpleegbaar op: <https://decorrespondent.nl/7340/leer-kinderen-beter-schrijven-het-werpt-opheel-veel-vlakken-vruchten-af/507935340-cf3352d3>.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen. (2008). ‘Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen’. Eschede: SLO.
- Gelderen, A.J.S. van & E.J. van Schooten (2011). ‘Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen: openbare les in duplo: presentatie van het lectoraat Taalverwerving en Taalontwikkeling bij het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam’. Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Herder, A., G. van Silfhout & I. Jansen (2021). ‘Startnotitie Nederlands. Bovenbouw voortgezet onderwijs’. Amersfoort: SLO.
- KNAW (2018). ‘Talen voor Nederland. Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen’. Online raadpleegbaar op: <https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voornederland>.
- Koopman, E. (2017). ‘Zo fijn dat het niet fout kan zijn. De invloed van (re)creatief schrijven op lezen’. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Levende Talen (2018). ‘Visie op het vak taal/Nederlands voor Curriculum.nu’. Online raadpleegbaar op: <https://levendetalen.nl/wp-content/uploads/2018/01/Visie-op-het-vak-taalNederlands-voor-Curriculum.nu-Hendrix-en-Van-der-Westen-jan-2018-DEF.pdf>.
- Levende Talen (2019). ‘Advies curriculum Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs’. Online raadpleegbaar op: <https://levendetalen.nl/wp-content/uploads/2019/09/LTadvies-curriculum-Nederlands-2019.pdf>
- Meesterschapsteam Nederlands (2018). ‘Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands’. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekwg.nl/wp-content/uploads/sites/4/2020/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteams-1.5-definitief.pdf>.

- Meesterschapsteam Nederlands (2021). 'Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten'. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2021). 'Eindexamenbesluit VO'. In: *Staatscourant*, 136. Online raadpleegbaar op: <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2021-136.html>.
- Nederlands Nu! & Sectiebestuur Levende Talen (2018). 'Advies examen Nederlands'. Online raadpleegbaar op: <https://lerarennederlands.nl/wp-content/uploads/2019/04/AdviesExamens-Nederlands-met-draagvlakonderzoek-finaal.pdf>.
- Peze, A. ten (2019). "Het Schrijflab: Creatief schrijven in havo en vwo 4". In: *Levende Talen Magazine*, 106 (4), p. 4-9.
- Rijt, J. van & A. Wijnands (2017). "Taalnorm, taalgevoel en taalwerkelijkheid: de casus 'hun hebben'". In: *Levende Talen Magazine*, 104 (7), p. 4-8.
- SLO (2017). 'Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2017'. Enschede: SLO.
- Visser A. & C. Gelinck (2021). Startnotitie Burgerschap. Bovenbouw voortgezet onderwijs. Amersfoort: SLO.
- Vries, H. de & L. van Rooyen (2021). 'Startnotitie digitale geletterdheid. Bovenbouw voortgezet onderwijs'. Amersfoort: SLO. bieden heeft. Er is werk aan de winkel!

Ronde 2

Jolanda van der Ven & Mélanie Philips
Het Hooghuis, locatie Mondriaan College
Contact: j.vanderven@hethooghuis.nl
m.philips@hethooghuis.nl

Samen aan de slag: één lijn voor leesvaardigheid

1. Aanleiding

Dankzij nationale en internationale onderzoeken (OECD 2019; van Steensel z.d.) weten we dat de leesmotivatie en het leesplezier van leerlingen daalt, en dat de leesvaardigheidsdidactiek in Nederland aan vernieuwing toe is (Rooijackers e.a. 2021). In onze praktijk, een school voor mavo/havo in Oss, ontdekten we dat we allemaal hetzelfde deden (doorgaans het volgen van de methode), maar dat wij, docenten Nederlands,

en onze leerlingen dat niet de leukste lessen vonden. Sterker nog: het was saai. De opbrengst van de lessen was laag. Hoog tijd voor een andere aanpak, maar welke? En hoe zorg je ervoor dat alle leden van een vakgroep gemotiveerd zijn om een leerlijn te wijzigen en bereid zijn om hier tijd aan te besteden?

Om tot een motiverende en eenduidige aanpak bij leesvaardigheid te komen, was het van belang om in de vakgroep Nederlands een gezamenlijke visie op leesvaardigheid te ontwikkelen. Vervolgens vertaalden we deze visie naar een leerlijn voor leesvaardigheid, met daarin inhoudelijke doelen en didactische uitgangspunten. Wat hier volgt, is een beschrijving van onze praktijkervaring.

2. Proces / aanpak

Tijdens het hele proces stond de motivatietheorie van Ryan & Deci (2000) centraal. Om een hogere betrokkenheid bij de lessen ‘leesvaardigheid’ te genereren bij onze docenten, zorgden we voor een hoge mate van autonomie en bevorderden we de competentie en sociale verbondenheid in de vakgroep. We ontdekten dat de docenten Nederlands in onze vakgroep zich niet voldoende competent voelden om de lessen ‘leesvaardigheid’ op een andere manier vorm te geven. Docenten gaven aan te weinig (actuele) kennis te hebben over leesvaardigheid, leesbegrip en leesdidactiek. In gezamenlijke bijeenkomsten lezen en bespraken we diverse artikelen waarin uitgangspunten over leesvaardigheid centraal staan.

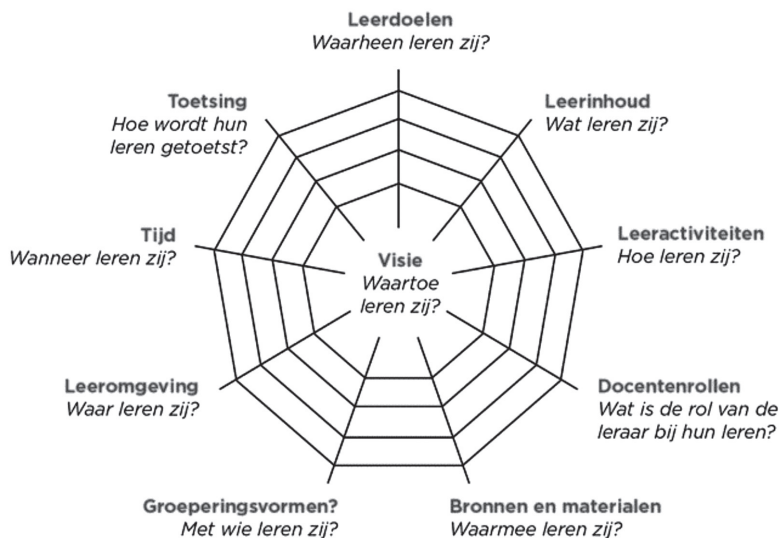
Na het bestuderen van theorie over leesvaardigheid, maakten we de stap naar de praktijk: wat verwerken we in onze lessen en hoe doen we dat? De volgende stap bestond uit het concretiseren van de theorie en de daarmee gepaard gaande taal in zogenaamde ‘specificaties’. Van belangrijke theoretische uitgangspunten maakten we een vertaalslag naar concrete docent- en/of leerlingactiviteiten. Als voorbeeld Houtveen e.a. (2019): “Een effectieve leesdidactiek bestaat uit het lezen van uitdagende, complexe teksten rond een thema die leerlingen vanuit een specifiek leesdoel lezen. Leerlingen maken aantekeningen tijdens het lezen en ervaren lezen als een sociale activiteit: ze praten over teksten en stellen er vragen over, terwijl er ruimte is voor analyse en discussie”. Wat gebeurt er in de les op het moment dat je dit nastreeft? Wij specificeerden dit als volgt:

- Het lezen van een tekst combineren we in een les met een andere opdracht, zoals ‘het voeren van een dialoog over een tekst’ of ‘het bedenken van vragen bij de tekst’.
- De leerlingen lezen steeds complexere teksten en over uitdagende onderwerpen.

We formuleerden ruim twintig specificaties, gebaseerd op wetenschappelijke inzichten, theorieën en uitgangspunten. De docenten Nederlands beoordeelden deze specificaties vervolgens individueel: wat wil je in de les Nederlands, wat vind je belangrijk? Hiermee deden we recht aan de autonomie van de docent (Ryan & Deci 2000). Tegelijkertijd

werden docenten gedwongen om na te denken over de invulling van de lessen 'leesvaardigheid'. Het resultaat was een overzicht van de overeenkomsten en verschillen tussen de vakgroepleden. We discussieerden over de uitkomst: waar vinden we elkaar en waar niet? Wat willen we als vakgroep in de les en wat (nog) niet? Het resultaat: een gedeelde visie over de inhoud en didactiek van de lessen leesvaardigheid.

Het beschrijven van je visie op je onderwijs (dat was ons einddoel) is meer dan nadenken over wat je leerlingen laat leren en hoe je hen laat leren. Het curriculaire spinnenweb (van den Akker 2003) maakt dat inzichtelijk.



Afbeelding 1 – Het curriculaire spinnenweb (van den Akker 2003).

In onze praktijk startten we met het ontdekken van wat belangrijk is in de leerinhoud en de leeractiviteiten. Tegelijkertijd stelden we ons steeds de 'waarom'-vraag en spraken we over de leerdoelen van de leerlingen. Daar kwam een visie uit. Het beschrijven van die visie riep een aantal vragen op. Als we willen werken volgens deze visie, wat betekent dat dan voor onze bronnen en materialen? Kunnen we nog wel uit de voeten met de methode die we hebben? Wat betekent het voor onze rol? Wat moeten wij in ons gedrag in de les aanpassen of juist sterker naar voren laten komen? En hoe gaan we toetsen? Kunnen we überhaupt nog toetsen zoals we dat deden?

Wanneer je aan het ene draadje van het spinnenweb trekt, raakt je web uit balans. En dus zul je aan een ander draadje moeten trekken om het spinnenweb weer in vorm te krijgen.

3. Praktijkervaringen en opbrengsten

Een opbrengst is het toevoegen van lessen ‘leesvaardigheid’ aan het rooster van de eerste klas. In deze lessen testte een groep docenten Nederlands wat we hebben bedacht. De leerlingen en docenten toonden in deze lessen een grotere betrokkenheid bij de les dan in de reguliere lessen Nederlands waarin leesvaardigheid aan de orde was.

Daarnaast zorgt het samen discussiëren en nadenken over je vakinhoud en vakdidactiek tot hogere betrokkenheid van docenten Nederlands. Docenten geven aan zich competentier te voelen op dit gebied en ze ervaren meer autonomie. Met andere woorden: dit proces heeft geleid tot een leercultuur binnen onze vakgroep; een cultuur waarbinnen het vanzelfsprekend is om je met elkaar te ontwikkelen en die zorgt voor doorgaande professionalisering (Snoek & Cijvat 2023).

4. Tot besluit

Het is niet gezegd dat bovenstaande werkwijze DE manier is om tot een eensluidende visie te komen met je collega's. Het is EEN manier om met je vakgroep in gesprek te raken over welke richting je op wil met leesvaardigheid en/of andere vaardigheden binnen het vak Nederlands.

Referenties

- Akker, J. van den (2003). ‘Curriculum perspectives: an introduction’. In: J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (red.). *Curriculum Landscapes and Trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 1-10.
- Houtveen, A.A.M., R.C.M. 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’. Utrecht: NRO/Inspectie van het Onderwijs, p. 57-71.
- OECD (2019). ‘PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do’. Paris: OECD Publishing.
- Rooijackers, P., G. van Silfhout & H. van den Bergh (2021). “Timmeren met oude spijkers en zonder hout: Waarom leergangen Nederlands nu niet echt aan strategie-instructie doen”. In: *Levende Talen Magazine*, 108 (1), p. 18-23.
- Ryan, R.M. & E.L. Deci (2000). “Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being”. In: *American Psychologist*, 55 (1), p. 68-78.

- Snoek, M. & I. Cijvat (2023). Patronen in scholen – Waarom het leren van leraren problematisch is. In: *Van Twaalf tot Achttien*. Online raadpleegbaar op: <https://van12tot18.nl/artikelen/>.
- Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). ‘Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^{ste} eeuw’. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Ronde 3

Hanneke Houkes & Twan Robben
Kandinskycollege Nijmegen
Contact: t.robbe@kandinskycollege.nl
h.houkes@kandinskycollege.nl

Vrij van(uit ‘t)zelf: hoe inspiratie vinden tijdens de lessen Nederlands?

“Inspiratie is letterlijk dat wat is of wordt ingeblazen en inspireren is daarmee de daad van het inblazen. Maar in inspiratie zien we ook ‘spiritus’ – geest – waarmee inspiratie dus ook met begeesteren en bezielen en animeren te maken heeft” (Biesta 2023: 18).

1. Aanleiding

Inspiratie vinden om dan gemotiveerd aan het werk te gaan, is voor het kwalitatief en met diepgang volbrengen van een (taal)taak van groot belang. Wanneer de motivatie voor een opdracht gevonden wordt bij een leerling, komt dat de kwaliteit van een uit te voeren taak ten goede (Niemiec & Ryan 2009). Toch was het in onze lespraktijk vaak een zaak van lethargie en van hangen en wurgen voordat alle leerlingen zelf een passend onderwerp hadden gevonden dat ze raakt en boeit, en waarmee ze vervolgens (intrinsiek) gemotiveerd aan de slag wilden gaan voor langere tijd. We zochten daarom vanuit wetenschap en ervaring naar efficiëntere, prikkelende manieren om leerlingen zelfstandig inspiratie te doen vinden waarmee ze zich voor langer dan een les met een taalkaak wilden verbinden.

De voordrachten, presentaties en teksten die leerlingen maken, zijn levendiger en authentieker dan voorheen. Ze vlammen meer, alsof het innerlijke vuur (in ieder geval vaker) aangeboord wordt: leerlingen lijken meer in verbinding met de inhoud.

2. De praktijk: drie werkvormen in samenhang

Opdrachten die inspiratie dienen te genereren bij leerlingen hebben een vaste vorm en plaats gekregen in de drie leerjaren van de bovenbouw vwo. Daar besteden we nu in ieder jaar ten minste één keer uitgebreid aandacht aan het vinden van eigen, passende inspiratie voor taken door leerlingen. In vwo-4 wordt het vinden van de inspiratie geoefend in een project waarin ze een eigen taalkaak compleet met zelf ontwikkeld beoordelingsmodel dienen te ontwerpen. Het onderwerp van die opdracht is (in eerste instantie) volkomen vrij te kiezen. In vwo-5 is de inspiratieopdracht inhoudelijk meer ingekaderd: leerlingen worden uitgedaagd om inspiratie te vinden aan de hand van een literatuurgeschiedkundig onderwerp dat vervolgens ook vanuit het heden beschouwd wordt, en waarbij leerlingen zelf op reis gaan om hun eigen (morele) kompas te ontdekken en te verwoorden. In vwo-6 is er uitgebreid aandacht voor het vinden van de juiste inspiratie wanneer leerlingen een onderzoeksplan ontwerpen dat leidt naar het schoolexamen 'schrijven' en 'presenteren'.

Wat is nu de kern van een opdracht die inspiratie geeft? De volgende twee ontwerp-principes laten we steeds in deze opdrachten terugkomen:

1. Er is grote mate van vrijheid in de opdrachten, zowel in de keuze van het onderwerp als in de wijze waarop aan de taak gewerkt mag worden.
2. Er is stevast een relatie met het persoonlijke leven van de leerling.

Deze principes zijn de neerslag van lange, met regelmaat gevoerde gesprekken, waarin we onze visie op geïnspireerd onderwijs steeds helderder kregen. Een visie die gefundeerd werd door wijsheid, gebaseerd op het werk van een rijke verscheidenheid aan onderzoekers en denkers (uiteenlopend van Biesta tot Kabat-Zin). Daaruit werden uiteindelijk dus deze twee ontwerpprincipes gedestilleerd; een proces dat in de workshop verder zal worden toegelicht. Deze twee ontwerpprincipes lijken ook goed toepasbaar voor andere niveaus en leerjaren van het onderwijs Nederlands. Onze visie hierop zal tijdens de workshop in gesprek met de deelnemers verder worden uiteengezet.

In onze lespraktijk zijn leerprocessen er werkelijk anders door geworden door in elk geval drie keer binnen de leerlijn Nederlands bewust te oefenen met het vinden van inspiratie. Leerlingen tonen zich zelfstandiger, ze lijken meer betrokken en ze komen tot originelere gedachten bij het werk dat zij dienen te volbrengen.

3. Observaties en voorbeelden

Enige observaties en voorbeelden waarin wij menen dat leerlingen tot fraaiere, meer geïnspireerde resultaten kwamen door de ontwikkelde opdrachten:

- Leerlingen laten meer van hun culturele achtergrond zien. Zo schreven leerlingen met een Oost-Europese achtergrond een onderzoeksartikel waarin zij een vergelijking maakten tussen de receptie van een schietincident op scholen in Servische en Nederlandse kranten.
- Leerlingen nemen makkelijker initiatieven tijdens het onderzoeksproces. Leerlingen namen bijvoorbeeld een interview met een bejaarde dame af die geïnterneerd is geweest in een Japans concentratiekamp in WO II. Het interview werd volkomen zelfstandig georganiseerd en uiteindelijk gepresenteerd in reportage. Leerlingen onderzochten ook een moordsage uit Zwolle en gingen, wederom geheel zelfstandig, op veldonderzoek uit in de streek waarin de plot van de moordsage zich afspeelde.
- Leerlingen weten in hun voordrachten de essentie van hun persoonlijke leven scherper en diepgaander aan een abstracter onderwerp te koppelen. Een leerling sprak gelaagd en genuanceerd over zijn ‘hoogbegaafdheid’ en ‘ADHD’ bijvoorbeeld. Hij gaf daarbij aan dit nooit eerder gedaan te hebben en was blij eindelijk een moment in school gevonden te hebben waarin dit wel kon en gepast werd geacht.
- Leerlingen komen veelvuldiger tot creatieve resultaten (die wij niet hadden kunnen bedenken!) aan de hand waarvan ze hun taalvaardigheid tonen. In vwo-4 werd bijvoorbeeld een *stopmotion* filmpje gemaakt dat verduidelijkte hoe de Amerikaanse en de Nederlandse cultuur van elkaar verschillen.

4. (Andere) houding docent

Eén element bij deze voor ons zo werkzame onderwijspraktijk is tot nu toe onderbelicht gebleven: de effectiviteit van de ontwikkelde werkvormen die leiden tot inspiratie lijkt vooral ook tot stand te komen door de houding die een docent daarbinnen aanneemt. Lange tijd waren we zoekend in de positie die wij, als docenten, binnen de inspiratieopdrachten in dienden te nemen. Langzaam (maar zeker) krijgen we steeds meer een idee wat voor docentengedrag bij deze opdrachten hoort. Het is een houding van wachten maar niet van afwachten, van wijzen op maar niet van sturen, van begrenzen maar niet van beperken. Zoals wel vaker, weet Biesta hier weer eens scherper dan wij de woorden te vinden voor het beschrijven van deze juiste houding:

“De inspiratie stijgt, anders gezegd, op vanuit de alledaagse onderwijspraktijk en het is zaak voor de leraar om te proberen open te staan voor de tekenen die daar waar te nemen zijn. Dat komt de leraar niet zomaar aanwaaien, maar vraagt om de vorming van een heel bijzonder waarnemingsvermogen en een heel bijzondere gevoeligheid. Het veronderstelt bovendien een heel andere invulling van de professionaliteit. Die draait niet om kennis van alle evidence-based interventies en deze effectief weten in te zetten om vooraf geformuleerde opbrengsten te realiseren. Onderwijspedagogische professionaliteit verschijnt hier allereerst als het vermogen en de gevoeligheid om de vraag van de leerling te kunnen waarnemen en daar het handelen op te richten” (Biesta 2023: 25).

Tijdens de workshop maken de deelnemers kennis met onze opdrachten en met de bijbehorende didactiek die we hebben ontworpen om bij leerlingen inspiratie op te wekken die richting en motivatie geeft om vaardigheden (dieper) te ontwikkelen. Daarbij zullen we verduidelijken hoe onze opdrachten ‘de pedagogische gevoeligheid’ waarover Biesta verhaalt, ontwikkelen, waarna iedere deelnemer hopelijk weer ten volste levend en hoogst geïnspireerd de ruimte verlaat.

Referenties

Biesta, G. (2023). ‘De school als vrijplaats. Over geïnspireerd goed onderwijs’. Online raadpleegbaar op: <https://verus.nl/download-publicatie-de-school-als-vrijplaats>.

Niemiec, C.P. & R.M. Ryan (2009). “Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice”. In: *Theory and research in Education*, 7 (2), p. 133-144.

Ronde 4

Saartje Baert
Sint-Godelieve-Instituut Lennik
Contact: Saartje_b@hotmail.com

Vakoverstijgend lezen

1. Inleiding

De leraar Nederlands heeft heel wat tools in handen om van leerlingen leeswijze mensen te maken. Maar niet alle tools. Een groot deel van de leerlingen is niet zomaar in staat om leesvaardigheden uit de les Nederlands te transfereren naar de andere vakken. Wanneer ze de deur van de les Nederlands achter zich sluiten, dan laten ze vaak ook hun broodnodige lees kennis achter. Kraken van nieuwe teksten wordt plots een uitdaging. En dat is een gemiste kans. Lezen is niet alleen de opdracht van de leraar Nederlands. Ook in andere vakken kunnen woordstrategieën geïmplementeerd worden, kan leesgoesting en -kennis bijgebracht worden, kunnen boeken gepromoot worden, enz. Maar hoe krijg je het hele team mee in dat leesverhaal?

In deze presentatie wordt dieper ingegaan op hoe je leraren van andere vakken dan Nederlands bewust kan maken van de leesnood bij jongeren. Daarnaast wordt ook ingezoomd op hoe je hen kan overtuigen om mee te stappen in de koers die je als leraar

Nederlands vaart om leesdoelen te bereiken. Aan de hand van verschillende concrete lesvoorbeelden en interessant boek- en bronmateriaal wordt deze manier van werken geconcretiseerd.

2. Meerwaarde van muren slopen

Wanneer we willen dat leerlingen lezen zien als een broodnodige vaardigheid om de 21^{ste} eeuw tegemoet te treden – en dus als meer dan een manier om de les Nederlands te overleven – dan is het belangrijk dat we muren slopen. Ook andere vakken dan Nederlands kunnen een meerwaarde bieden om leerlingen van dit idee te overtuigen en hen hierin te ondersteunen.

Allereerst is er het feit dat de verantwoordelijkheid om goed lezen te installeren gedeeld wordt wanneer men vakoverschrijdend leest. Niet enkel de schouders van de leraar Nederlands torsen het gewicht van leesonderwijs. De leraar Aardrijkskunde kan eveneens werken aan tekstbegrip. De leraar Filosofie kan woordstrategieën integreren in de les. En waarom zou de leraar Lichamelijke Opvoeding leesplezier niet centraal kunnen stellen tijdens de jeugdboekenweek?

Leerlingen worden zich bewuster van het functionele aspect van lezen. Begrijpend lezen is in de les Geschiedenis nodig om interessante en uitdagende inhoud te ontdekken. Meer nog dan in de les Nederlands wordt het belang en de relevantie van lezen onderstreept als manier om kennis te vergaren. Ze zijn al gauw een stuk meer gemotiveerd en betrokken wanneer niet alleen de leraar Nederlands hamert op dat leesbelang. Zo krijgt lezen niet meer de stempel van enkel nuttig te zijn in een taalvak.

De oefenkansen om te werken rond lezen worden aanzienlijk vergroot. Leerlingen oefenen doorheen de dag de vaardigheden in die ze in de lessen Nederlands hebben opgepikt. Lezen krijgt tijdens een volledige lesdag eindelijk de aandacht die het verdient. Kortom: lezen is een vaardigheid die anno 2023 een belangrijke sleutelcompetentie vormt om te functioneren in de maatschappij. Door muren te slopen tussen de verschillende vakken vergroten we de kans dat de leesvaardigheid van onze leerlingen erop vooruitgaat.

3. Leesbeleid met focus op collega's

Goed lezen op school is in de eerste plaats gestoeld op een grondig doordacht en uitgewerkt leesbeleid. Het is de bedoeling dat het een handig instrument wordt waar elke leraar mee aan de slag kan. In dat beleid staat een duidelijke visie en zijn de doelen helder en logisch uitgewerkt. Met één blik op het leesbeleid wordt duidelijk welke richting de school uit wil op het vlak van lezen. Met de regelmaat van de klok worden resultaten gemonitord zodat kan bijgestuurd worden, waar nodig. Ideaal is het wanneer een kernteam hierrond kan samenwerken – liefst met een lerarenpopulatie over de vakken heen – zodat een dynamische implementatie van lezen op school kan ontstaan.

Enkel wanneer het leesbeleid breed gedragen wordt en het nut van lezen voor alle leraren helder is, krijg je een team waarin lezen een plek krijgt en weerstand omarmd én aangepakt wordt.

Belangrijk is dat de focus op het team zélf niet vergeten wordt. Zij zijn een cruciaal onderdeel van een goed uitgebouwd leesbeleid. In het team zit immers veel kennis die ingezet kan worden om lezen zo breed mogelijk uit te spannen. Werken aan lezen doe je met het volledige schoolteam en niet op het eiland van leraren Nederlands.

4. Weerstand

Weerstand hoeft geen slecht nieuws te zijn. Integendeel. Het geeft de kans om de vinger aan de pols te houden bij wat er leeft onder de collega's. Goed luisteren naar wat er roert, is altijd stap één. Onder weerstand gaan immers veel gevoelens schuil: 'verwarring', 'angst', 'frustratie' en 'chaos'. Het is belangrijk om dit te onderkennen en vooral niet te negeren. Dan pas kan een passend antwoord geboden worden aan de leraren zodat de weerstand kan luwen.

In de eerste plaats is het zaak om leraren die weerstand voelen de urgentie van goed leesonderwijs te laten ervaren. Dat betekent dat de leraar zelf inziet dat lezen van grote meerwaarde kan zijn voor het eigen vak en voor het latere leven tout court. Daarnaast moeten leraren ook bijgestaan worden. Zij zijn immers niet opgeleid als leraar Nederlands en kunnen onzeker zijn wanneer het over lezen gaat, en dus in de weerstand gaan. De juiste lees- en leermiddelen kunnen hun aangereikt worden om leesvaardigheid in hun vak als minder bedreigend te beschouwen.

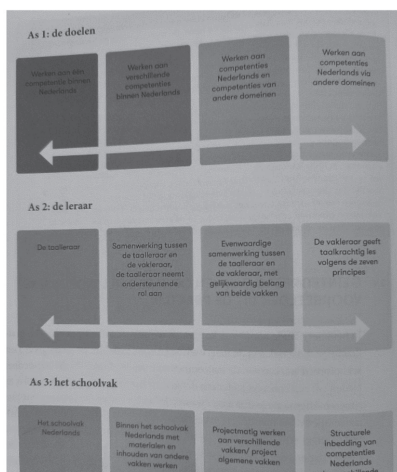
5. Geïntegreerd en schoolbreed werken aan taalcompetentie

In het boek *Voluit Taal - Didactiek Nederlands voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs* (2022) wordt een interessant kader uitgetekend dat schetst op welke manier taal geïntegreerd kan worden in de praktijk. Het kader zoomt in op 3 assen:

1. *de doelen* (wordt er uitsluitend aan taaldoelen gewerkt of worden de taaldoelen gecombineerd met andere doelen?);
2. *de leraar* die de les geeft;
3. *het schoolvak* waarin taal geïntegreerd wordt.

Hoe meer je naar rechts schuift op de assen, hoe meer taal geïntegreerd wordt in de les. Het kader werkt beschrijvend. Dat wil zeggen dat er geen waardeoordeel wordt geveld over waar de leraar zich op de assen bevindt. Dat inzicht kan geruststellend en dus motiverend zijn voor leraren om werken aan lezen een kans te geven in hun vak.

11. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs



Afbeelding 1 – De 3 assen (uit: *Voluit Taal - Didactiek Nederlands voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs*).

Al snel wordt duidelijk dat het niet nodig is om steeds grootse projecten op poten te zetten. Lezen over de vakken heen kan klein en toch heel zinvol uitgewerkt worden.

Tijdens de lezing worden verschillende voorbeelden gegeven van mogelijkheden waarop vakoverschrijdend aan lezen gewerkt kan worden, op grote én kleine schaal.

6. Besluit

Vakoverschrijdend werken rond lezen kan alleen maar succesvol zijn als ook andere leraren dan de leraar Nederlands instappen in het schoolbrede leesverhaal. Zij bezitten kennis, inzichten maar ook bezorgdheden en kritische insteken die kunnen helpen om het lezen schoolbreed te installeren. Openstaan voor weerstand en eruit leren is van kapitaal belang. De weg kan best hobbelig zijn en bezaaid met uitdagingen, maar het loont méér dan de moeite om als school te investeren in een traject dat vakoverschrijdend lezen vooropstelt.

“Als de mieren samenspannen, verplaatsen ze een olifant”.

Referenties

Iedereen Leest (2020). *Hoe kinderen op school verleiden tot actief en graag lezen*. Antwerpen: Iedereen Leest.

- Merchie, E., S. Gobyn, E. De Bruyne, F. De Smedt, M. Schiepers, M. Vanbuel, P. Ghesquière, K. Van den Branden & H. Van Keer (2019). 'Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie'. Gent/Leuven: VLOR.
- Schiepers, M., L. Verhelst, P. Versteden, S. Delarue, H. Rijckaert, B. Axters, T. Bol-laert, L. Ghesquière, M. Van Nieuwenhove & K. Willems (2022). *Voluit Taal - Didactiek Nederlands voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs*. Gent: OWL PRESS.
- Smits N. (2022). *Wie niet leest is gek*. De Meern: PICA.
- Tiebout, K., P. Verachtert, A. Geudens, K. Schraeyen, K. Bellens, H. Taelman, M. Trioen, J. Casteleyn, M. Simons & T.F.H. Smits (2023). *Les in lezen. Inspiratiegids voor effectief leesonderwijs in het kleuter-, lager en secundair onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Ronde 5

Lisa Verhelst & Bert Zurings
Centrum voor Taal en Onderwijs
Contact: lisa.verhelst@kuleuven.be
bert.zurings@kuleuven.be

De taalleraar als vakdoorbreker: inspirerende praktijken en instrumenten om in alle vakken te lezen

1. Inleiding

Lezen is een cruciale vaardigheid in onze 21^{ste}-eeuwse maatschappij. Veel leraren merken echter dat het niet volstaat om alleen in het schoolvak Nederlands aan leescompetentie te werken. Juist in de zaak- en praktijkvakken ligt een schat aan tekstuele informatie te rapen. De lessen kunnen een rijke context bieden die werken aan lezen functioneel maakt en waardoor leerlingen nieuwe taal en begrippen betekenis kunnen geven. Maar hoe overtuig je je collega's om aan lezen te werken in hun vak? In deze presentatie beschrijven we de meerwaarde van meer of minder geïntegreerd werken aan lezen in het secundair of voortgezet onderwijs. We ontmoeten Amina en Victor, leraren Nederlands en Aardrijkskunde, die samen een leesproject rond luchtvervuiling organiseren. Daarnaast stellen we Stefania en Peter voor, taalleraar en praktijkleraar voor toekomstige bakkers, die samen de leerstof over gistingsprocessen aanpakken.

2. Geïntegreerd werken aan leescompetentie: een kader

Het idee dat er in alle lessen aandacht moet zijn voor de taal- en leesontwikkeling van de leerlingen wordt breed gedragen onder leraren en schoolteams. Maar hoe doe je dat in de praktijk? Veel leraren Nederlands zien dat zij vandaag voor een dubbele uitdaging staan: niet alleen moeten zij de leescompetentie van hun leerlingen ontwikkelen tijdens de taallessen, ze spelen ook een steeds grotere rol in de ondersteuning van collega's.

Inzetten op lezen in alle vakken betekent immers niet dat een apart vak Nederlands overbodig is. Leerlingen hebben nood aan het verwerven van kennis over lezen, aan een begrippenapparaat om over lezen te kunnen praten, aan instructie over leesstrategieën, enz. Dat vraagt tijd en focus. Bij uitstek gebeurt dat in de taallessen, vormgegeven door een expert, namelijk de gekwalificeerde leraar Nederlands, zoals ook de visietekst 'Iedereen Taalcompetent' van de Taalunie (Vanhooren e.a. 2017) stelt. Toch mag het vak Nederlands geen eilandje vormen in een school. Meer nog, de uitdaging van de leraar Nederlands bestaat erin steeds opnieuw transfers te maken met andere vakken. Op die manier werkt een schoolteam geïntegreerd aan lezen.

Om die transfers concreet te maken, schetsen we drie assen waarop je kunt schuiven om geïntegreerd werken aan taal invulling te geven. Hoe meer je naar rechts schuift, hoe meer lezen geïntegreerd ontwikkeld wordt. Deze assen werken beschrijvend: er wordt geen waardeoordeel geveld over goede of minder goede praktijken. Het geeft misschien wel inspiratie over hoe je als taalleraar transfers kan maken.

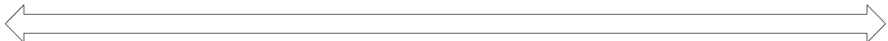
As 1: de doelen

Werken aan leescompetentie binnen Nederlands.	Werken aan verschillende competenties binnen Nederlands.	Werken aan leescompetentie en competenties van andere domeinen.	Werken aan leescompetentie via andere domeinen.

As 2: de leraar

De taalleraar.	Samenwerking tussen de taalleraar en vakleraar, waarbij de taalleraar een ondersteunende rol aanneemt.	Evenwaardige samenwerking tussen de taalleraar en de vakleraar, met een gelijkwaardig belang van beide vakken.	De vakleraar geeft taalkrachtig les.

As 3: het schoolvak

Het schoolvak Nederlands.	Binnen het schoolvak Nederlands met materialen en inhoud van andere vakken werken.	Projectmatig werken aan verschillende vakken / project algemene vakken.	Structurele inbedding van leescompetentie in verschillende vakken.
			

Amina en Victor schuiven naar rechts op de assen door een project rond luchtvervuiling samen aan te pakken. Amina zal de teksten van het (online) vaktijdschrift *geografie.nl* in het vak Nederlands voorbereiden. Inhoudelijke vragen voor Victor worden verzameld en meegenomen naar de les Aardrijkskunde. Daar lezen de leerlingen de tekst nogmaals, met denkstimulerende vragen van Victor, om dieper in te gaan op de leerstof en de vakwoordenschat.

Stefania en Peter gaan nog een stapje verder. Via *teamteaching* geven ze een hele lessenreeks over gisten in brood. Na een instructie van Peter, waarbij Stefania de leerlingen ondersteunt om vakteksten begrijpend te lezen, trekken de leerlingen naar de didactische bakkerij. In groepjes lezen ze de etiketten van de verschillende soorten gist en stellen ze een hypothese over hoe het gistingsproces zal verlopen. Ze bakken elk een brood met behulp van de recepten, waarbij Stefania ondersteunt met leesstrategieën om die recepten grondig te begrijpen. Peter leert veel door ook zijn collega in de gaten te houden.

3. Het belang van een krachtige leeromgeving voor leraren

Een school die dergelijke transfers maximaal wil realiseren, kiest ervoor om een taal- of leesbeleid uit te werken. Dat begint op de klasvloer, waar de leespraktijken geïnspireerd zijn op wetenschappelijk onderzoek over leesbevordering. Zo destilleerden de auteurs van de boeken *Volop Taal* (2020) en *Voluit Taal* (2022) zeven didactische principes op basis van het beschikbare empirisch onderzoek naar (tweede-)taalverwerving. Die inzichten informeren leraren over wat ze op de klasvloer kunnen doen om de leescompetentie te stimuleren.

Uit recent onderzoek naar taalbeleid (Vanbuel 2020) blijkt echter dat dat niet genoeg is. Leraren hebben nood aan een krachtige leeromgeving om deze leespraktijken helemaal onder de knie te krijgen. Net zoals wij er niets van zouden bakken (letterlijk!) met een eenmalige instructie over gistingsprocessen, hebben ook onze collega's meer nodig dan een nascholing over leesdidactiek. Collectief leren vindt plaats wanneer leraren

‘uitwisselen’, ‘samenwerken’ en ‘experimenteren’ in een veilige context. In wat volgt, laten we je kennismaken met enkele werkvormen om collectief leren te stimuleren.

4. Enkele instrumenten en werkvormen voor collectief leren

Een krachtige leeromgeving voor leraren is er eentje waarin leraren veel kunnen samenwerken. De onderzoeksliteratuur is duidelijk: samenwerking biedt niet alleen voordelen voor leraren (‘hogere motivatie’, ‘jobtevredenheid’, ‘meer innovatieve praktijken’, enz.); ook de leerlingen gaan erop vooruit. De werkvormen die we belichten, voldoen aan een of meerdere van volgende criteria:

- leraren onderzoeken de leescompetentie van hun leerlingen samen (wat kunnen ze goed? Waar schieten ze in tekort? Wat hebben ze nog nodig?);
- leraren doen samen onderzoek naar effectieve leespraktijken;
- leraren ondernemen samen actie in de klas;
- leraren evalueren acties en doelen.

Collegiale visitatie of hospiteren. Leraren leren van elkaar door elkaar te observeren in de klas. Nadien volgt een gesprek waarin collega’s feedback kunnen delen. Zo kan Victor de leesles van Amina observeren om te leren hoe zij lezen ondersteunt.

Een *professionele leergemeenschap* is een groep leraren die samen willen leren. In dit geval willen ze leren over hoe ze de taalcompetenties van hun leerlingen kunnen bevorderen. Die gemeenschap kan zich uiten in een werkgroep, een vakgroep, enz.

Bij *co- of teamteaching* geven leraren samen les. In een ideale wereld doen ze dat structureel, doelgericht en met gelijkwaardige partners. Zo zullen Stefania en Peter *teamteachen* voor het leesproject over gistingprocessen, door soms samen in de klas te staan en door soms de klasgroep te verdelen en elk een groepje bij zich te nemen.

5. Besluit

De leerkracht Nederlands staat voor een grote uitdaging om niet alleen met de leerlingen, maar ook met de collega’s aan de slag te gaan door vakdoorbrekend aan leescompetentie te werken. Gelukkig staat die er niet alleen voor. Scholen met een taal- of leesbeleid kunnen de samenwerking tussen leraren faciliteren. Wie een uitgewerkte uitleg over taalbeleid wil of praktijkvoorbeelden en tools wil raadplegen, kan surfen naar www.taalbeleid.be.

Referenties

- Branden, K. Van den & M. Vanbuel (2023). *Taal op school*. Kalmthout: Pelckmans Uitgeverij.
- Goddard, Y.L., R.D. Goddard & M. Tschannen-Moran (2007). "A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools". In: *Teachers College Record*, 109 (4), p. 877-896.
- Schiepers, M. e.a. (2020). *Volop taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school*. Gent: OWL Press.
- Schiepers, M. e.a. (2022). *Voluit taal. Didactiek Nederlands voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs*. Gent: OWL Press.
- Schiepers, M. & P. Versteden (2022). "Alle leerlingen taalcompetent! Drie hefbomen voor een strategisch taalbeleid in jouw school- en klaspraktijk". In: *FONS*, 8 (1), p. 16-19.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Vanbuel, M., G. Vandommele & K. Van den Branden (2020). 'Helpt talenbeleid taalgrenzen verleggen? Syntheserapport'. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). 'Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^{ste} eeuw'. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Verhelst, L. (2022). *Team Teach. De voordelen van samen lesgeven*. Kalmthout: Pelckmans Uitgeverij.

Ronde 6

Nellianne van Schaik-Maljaars (a) & Hilde Kooiker-den Boer (b)
 (a) SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum / Calvin College
 (b) HZ University of Applied Sciences
 Contact: h.s.kooiker@hz.nl

Van wetenschap naar praktijk: aan de slag in de Werkplaats Onderwijsonderzoek Leesvaardigheid

1. Inleiding

De resultaten van Nederlandse leerlingen op nationale en internationale toetsen laten al jaren een dalende trend zien. Ook de betrokkenheid van leerlingen tijdens leeslessen is laag en hetzelfde geldt voor de motivatie om zelf te lezen. Dat is zorgwekkend, want leesvaardigheid is een belangrijke vaardigheid om te kunnen leren en ontwikkelen, en om te kunnen functioneren in onze maatschappij (van den Broek e.a. 2021). Tegelijkertijd is er al ontzettend veel onderzoek gedaan naar de processen die een rol spelen bij tekstbegrip en is er veel kennis over de meest effectieve didactische aanpakken. We zien momenteel een breed scala aan boeken, websites, kwaliteitswaaiers en dergelijke, waarin deze kennis toegankelijk gemaakt wordt voor het onderwijsveld. Aan de ene kant is dit natuurlijk een belangrijke stap vooruit. Aan de andere kant ontstaat het gevaar dat leraren door de bomen het bos niet meer zien. Bovendien zijn de adviezen uit wetenschappelijk onderzoek vaak niet onmiddellijk toepasbaar in de praktijk van het klaslokaal en is er nog een vertaalslag nodig. Dat vraagt om samenwerking tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals (Seidenberg e.a. 2020).

2. De Werkplaats Onderwijsonderzoek Leesvaardigheid

In een Werkplaats Onderwijsonderzoek doen hogescholen of universiteiten, samen met scholen en andere partijen, gezamenlijk onderzoek in de onderwijspraktijk van de leraren. Onderzoeksvragen komen voort uit de praktijk en het onderzoeksproces is voornamelijk gericht op schoolontwikkeling. Dat maakt zo'n werkplaats tot een kansrijke plek om een brug te slaan tussen wetenschap en praktijk (Zuiker e.a. 2017).

Vanuit het lectoraat 'Excellence and Innovation in Education' van HZ University of Applied Sciences zijn we in het najaar van 2022 een Werkplaats Onderwijsonderzoek gestart rondom het thema 'leesvaardigheid'. Wat deze werkplaats uniek maakt ten opzichte van andere werkplaatsen is dat de deelnemers werkzaam zijn in verschil-

lende onderwijskolommen: ‘(speciaal) basisonderwijs’, ‘voortgezet onderwijs’ en ‘mbo’. Daarnaast zijn ook de bibliotheken betrokken. Daarmee is de focus gericht op de regio en ontstaan er kansen om gezamenlijk na te denken over een doorgaande lijn in de leesontwikkeling van leerlingen. De werkplaats kent een looptijd van twee jaar. Het eerste jaar stond voornamelijk in het teken van het verkennen en analyseren van de eigen onderwijspraktijk, om vervolgens vanuit ontwerpprincipes te komen tot het ontwerpen en voorbereiden van een interventie binnen de eigen school. Iedere deelnemende school werkt dus aan een eigen onderzoeksproject. Het tweede jaar staat in het teken van het implementeren en borgen van deze interventies. Per jaar worden zes bijeenkomsten georganiseerd. Een bijeenkomst bestaat altijd uit ‘een kennissessie’ die wordt verzorgd door een onderzoeker van een universiteit of expertisecentrum en ‘een werksessie’, waarin ruimte is voor intervisie en het uitwisselen van ervaringen. Doel van de werkplaats is om binnen de deelnemende scholen een beweging op gang te brengen in het verbeteren en *evidence-informed* verder ontwikkelen van het leesonderwijs.

3. Bouwstenen voor goed leesonderwijs

Om de belangrijkste didactische kennis uit het leesonderzoek te ontsluiten voor leraren distilleerden we uit de vele publicaties die beschikbaar zijn over goed leesonderwijs de belangrijkste bouwstenen.

1. Breed en gevarieerd aanbod van rijke teksten.
2. Motiverende en betekenisvolle context voor lezen.
3. Werken aan achtergrondkennis en woordenschat.
4. Automatiseren van (de)codevaardigheden.
5. Integratie lezen en schrijven.
6. Praten over teksten.
7. Functioneel gebruik van strategieën.
8. Kennis over teksten en tekststructuur.

We verzamelden deze bouwstenen op een placemat. De deelnemers zien zo in één oogopslag welke werkzame principes van belang zijn voor goed leesonderwijs.

In onze presentatie gaan we nader in op deze bouwstenen voor goed leesonderwijs. Ze functioneren als belangrijke, onderliggende principes in de werkplaats. De kennissessies sluiten er bij aan en ook in de ontwerpprincipes voor de interventies worden ze meegenomen.

Voor achtergrondinformatie bij deze bouwstenen, zie: Duke e.a. 2011; Houtveen & van Steensel 2022; Snel 2023.

4. Aan de slag met de bouwstenen in de praktijk

De diverse groep in onze werkplaats dwingt ons steeds weer om na te denken over de bruikbaarheid van de bouwstenen die we de deelnemers aanreiken. Gelden werkelijk alle aangeboden principes voor goed leesonderwijs op alle onderwijsniveaus: van basisonderwijs tot vmbo-kader en van onderbouw vwo tot mbo? In feite wel, merkten we, hoewel de uitdagingen per doelgroep verschillen. Zo zal een leraar in de bovenbouw van het vwo niet snel aanlopen tegen problemen met (de)codevaardigheden, maar is een motiverende en betekenisvolle context voor het lezen in alle onderwijssoorten van belang, evenals een rijk aanbod aan gevarieerde teksten.

De leesinterventies waar de deelnemers aan de werkplaats op de eigen school aan werken, variëren van ‘een training ontwerpen voor de eigen collega’s over de elementen van goed leesonderwijs’ tot ‘het invoeren van rijke teksten lezen rondom thema’s, waarbij lezen steeds meer gekoppeld wordt aan Wereldoriëntatie en zaakvakken’. Zo wordt op een van de scholen voor voortgezet onderwijs specifiek ingezet op het aanbieden van rijke teksten en een passende leesaanpak voor leerlingen die overstappen van vmbo-4 naar havo-4 en vaak te kampen krijgen met leesproblemen in de bovenbouw van havo. Op een andere school gaat een werkgroep aan de slag met het benutten van de opbrengsten van *Diataak*: hoe ondersteunen we leerlingen die ‘achterblijven’ nu echt passend? En wat is daarvoor nodig?

5. De kloof overbruggen

We zien bij de deelnemers aan de werkplaats grote betrokkenheid en motivatie om het leesonderwijs in hun eigen scholen te verbeteren. Tegelijkertijd zien we dat het een zoektocht is en een proces van vallen en opstaan. De kennissessies vanuit wetenschappelijk perspectief worden enorm gewaardeerd, maar het blijft ingewikkeld om echt de vertaalslag te maken naar de onderwijspraktijk. Er zijn best wat beren en leeuwen op de weg: werkdruk, het lerarentekort, maar ook de vraag hoe je je collega’s meekrijgt in jouw plannen. En dat geldt ook voor ons, als begeleiders van de werkplaats: hoe maak je een goede vertaalslag van wetenschappelijke inzichten naar de onderwijspraktijk? Wanneer is dat geslaagd? Hoe kritisch mag je daar op zijn? En hoe stimuleer je een onderzoekende houding bij de deelnemers?

In onze presentatie houden we ook een pleidooi voor ‘samenwerken’: waar verbinding tot stand komt, komen mensen tot leren. We ervaren dat het heel nuttig en leerzaam is dat leraren in het vo bijvoorbeeld meer weten over leren lezen en hoe je jonge kinderen motiveert tot lezen. We zien dat basisschoolleerkrachten meer willen weten over het leesonderwijs in het vo en een soepele overgang van po naar vo graag willen versterken. Binnen ons regionale netwerk constateren we dat we vaak op eilanden leven (in onze provincie Zeeland vrij letterlijk). We weten weinig van elkaars onderwijspraktijk,

terwijl we veel van elkaar kunnen leren. Ook merken we dat wetenschappelijke kennis over – in ons geval – leesonderwijs maar beperkt de werkvloer bereikt. Dat is geen onwil, maar eerder genoemde redenen als ‘werkdruk’ spelen vaak een rol. De werkplaats is een mooi middel om die kloof te overbruggen, leraren te professionaliseren en te verbinden en samen tot succesvol leesonderwijs te komen!

Referenties

- Broek, P. van den, A. Helder, C. Espin & M. van der Liende (2021). ‘Sturen op begrip: Effectief leesonderwijs in Nederland’. Leiden: Universiteit Leiden.
- Duke, N.K., P.D. Pearson, S.L. Strachan & A.K. Billman (2011). ‘Essential elements of fostering and teaching reading comprehension’. In: S.J. Samuels & A.E. Farstrup (red.). *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association, p. 286-314.
- Houtveen, T. & R. van Steensel (red.) (2022). ‘De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen’. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Seidenberg, M.S., M. Cooper Borkenhagen & D.M. Kearns (2020). “Lost in translation? Challenges in connecting reading science and educational practice”. In: *Reading Research Quarterly*, 55 (1), p. 119-130.
- Snel, M. (2023). ‘Kwaliteitswaaier: Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Kennistafel Effectief Leesonderwijs’. Online raadpleegbaar op: <https://www.platformsamenvoeronderzoeken.nl/wp-content/uploads/2023/01/Kwaliteitswaaier-Effectief-Onderwijs-in-Begrijpend-Lezen-2.pdf>.
- Zuiker, I., W.A. de Jong, C.C.E. Oomen, W.D. Schot, T. Klein & D. Lockhorst (2017). ‘Succesvolle werkplaatsen: Vruchtbare samenwerking tussen onderwijsinstellingen, hogescholen en universiteiten’. Utrecht: Oberon.

Mitte Schroeven

Thomas More

Contact: Mitte.schroeven@thomasmore.be

Hoe geef je effectieve feedback op schrijftaken?

1. Inleiding

Feedback kan heel krachtig zijn en een grote invloed hebben op leerprestaties. In een metareview van de *Education Endowment Foundation* zien we dat feedback een relatief goedkope interventie is die tot 6 maanden leerwinst kan opleveren (EEF 2023). Toch is feedback ook erg complex. Zo is er bijvoorbeeld een grote discrepantie in de perceptie van feedback tussen studenten en docenten (Carless 2006), en kan feedback soms zelfs tot negatieve resultaten leiden (Kluger & Denisi 1996). Neem daar nog eens bij dat feedback geven vaak een bijzonder tijdrovende activiteit is (Muijs & Bokhove 2020). Zeker feedback geven op schrijftaken is voor leerkrachten Nederlands vaak erg arbeidsintensief, maar de effecten op de schrijfvaardigheid van leerlingen zijn meestal bijzonder teleurstellend. Hoog tijd om eens een kijkje te nemen naar wat onderzoek ons leert over effectieve feedback, en hoe we dit kunnen toepassen op schrijftaken binnen het vak Nederlands.

2. Toon leerlingen hoe kwaliteit eruitziet

Des te hoger de kwaliteit van het eindproduct, des te minder tijd je moet besteden aan feedback achteraf. Dat lijkt logisch. Veel leerkrachten geven dan ook op voorhand ‘succescriteria’, ‘checklists’ en ‘*rubrics*’ met de leerlingen mee, zodat ze weten wat er van hen verwacht wordt. Toch lijkt dat zelden echt goed te werken. Zoals Carl Hendrick in het boek *What does this look like in the classroom* schrijft: “*It is very difficult to be excellent if you don’t know what excellent looks like*” (Hendrick & McPherson 2017). Bij schrijftaken is het belangrijk om je te realiseren dat jij, als expert, last hebt van de kennisvloek. Jij hebt al veel teksten en leduurtaken gelezen, dus jij weet heel goed hoe kwaliteit eruitziet. Je leerlingen, echter, zijn beginners. Zij hebben veel beperktere kennischema’s. Daarom is het belangrijk om niet alleen de kwaliteitscriteria mee te geven, maar om leerlingen ook te tonen hoe kwaliteit eruitziet.

We bekijken hoe we dit kunnen doen door in de les te werken met voorbeelden: ‘uitgewerkte voorbeelden’, ‘contrasterende voorbeelden’, ‘modelleren van vaardigheden’, enz. Op deze manier kan je op voorhand en tijdens het schrijfproces al heel wat stap-

pen zetten om ervoor te zorgen dat de kwaliteit van de schrijfproducten stijgt en dat leerlingen feedback beter zullen begrijpen. We bespreken ook kort hoe je *rubrics* kunt inzetten in deze fase, wat de voordelen en beperkingen zijn, en hoe je ze toch zinvol kunt gebruiken doorheen het schrijfproces.

3. Geef feedback die werkt

Bouwsteen 11 in het boek *Wijze Lessen. 12 bouwstenen voor effectieve didactiek* (Surma e.a. 2019) luidt: “geef leerlingen feedback die aan het denken zet”. Onderzoek wijst uit dat er vier verschillende soorten feedback zijn:

1. persoonsgerichte feedback;
2. taakgerichte feedback;
3. procesgerichte feedback;
4. feedback op zelfregulatie (Hattie & Timperley 2007).

De eerste soort is minder effectief en kan negatieve effecten hebben. Leerkrachten geven vaak voornamelijk taakfeedback, maar ook feedback op het proces en op de zelfregulatie kan zeer positieve effecten hebben op het leren. Ook de timing van feedback is van belang. Geef je de feedback zo snel mogelijk? Of eerder ‘*just-in-time*’? Belangrijk is vooral dat de feedback ergens kan landen.

Hoe je het ook draait of keert, feedback is een zeer complex intermenselijk gegeven, en een zelfde opmerking kan bij twee verschillende leerlingen een heel ander effect hebben. Het is dan ook belangrijk om feedback steeds te zien als een startpunt en niet als een eindpunt.

4. Geef haalbare feedback (voor jezelf en voor je leerlingen)

Om af te sluiten, staan we even stil bij de werklust die feedback met zich meebrengt.

Een eerste tip is om je feedback te focussen. Je hoeft niet steeds op alles feedback te geven (hoe moeilijk dat soms ook kan zijn). Meike Korpershoek en Monica Koster geven in hun boek *Maak er geen punt van* (2020) aan dat leerlingen gemakkelijk overweldigd en ontmoedigd kunnen worden door te veel feedback. Ze zullen veel meer geneigd zullen zijn om met twee werkpunten aan de slag te gaan, dan met 25.

Verder moet je ook niet steeds individueel en schriftelijk feedback geven. Ook klassikale feedback en mondelinge feedback besparen jou werk, en kunnen heel zinvol zijn. Ook automatische feedback door een digitale tool, zoals schrijfassistent.nl, kan een rol spelen in het feedbackproces.

Belangrijk is om ervoor te zorgen dat het steeds de leerling is die het hardst werkt (Vanhoof & Speltinx 2021). Dat kan je doen door bijvoorbeeld in te zetten op *peer-feedback* en zelf-feedback. *Peerfeedback* kan heel wat voordelen hebben (Nicol & MacFarlane 2006). We sluiten af met een aantal concrete werkvormen voor *peerfeedback* bij schrijfproducten.

Referenties

- Education Endowment Foundation (2023). 'Feedback | EEF'. Online raadpleegbaar op: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/feedback>.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The power of feedback". In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.
- Hendrick C. & R. McPherson (2017). *What does this look like in the classroom? Bridging the gap between research and practice*. Woodbridge, UK: John Catt Educational.
- Kluger, A.N. & A.S. DeNisi (1996). "The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory". In: *Psychological bulletin*, 119 (2), p. 254-284.
- Koster, M. & M. Korpershoek (2020). *Maak er geen punt van*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Muijs, D. & C. Bokhove (2020). 'Metacognition and Self Regulation: Evidence Review'. London: Education Endowment Foundation.
- Nicol, D.J. & D. MacFarlane-Dick (2006). "Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice". In: *Studies in Higher Education*, 31 (2), p. 199-218.
- Surma T., K. Vanhoyweghen, D. Sluijsmans, G. Camp, G. Muijs & P.A. Kirschner (2019). *Wijze Lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Meppel: Uitgeverij Ten Brink.
- Vanhoof, S. & G. Speltinx (2021). *Feedback in de klas*. Leuven: Lannoo Campus.
- Winstone, N. & D. Carless (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning focused approach*. New York: Routledge.

*Hans Das & Wouter de Vries
Rijksuniversiteit Groningen / Greijdanus College Zwolle
Contact: h.c.das@rug.nl
w.de.vries@rug.nl*

Van wedstrijd naar geletterdheid. De Olympiade als kans voor het schoolvak Nederlands

1. Inleiding

Afgelopen mei vond in Groningen de finale van de Olympiade Nederlands 2023 plaats. Scholieren uit Nederland en Vlaanderen presenteerden tijdens ‘Vers! Feest voor taal-talent’ de posters van hun ‘meesterproef’, een zelfstandig uitgevoerd wetenschappelijk onderzoek. De winnaars van de voorronde onderzochten verschillende hypothesen op het gebied van letterkunde, taalbeheersing en taalkunde. Het was opvallend met hoeveel wetenschappelijke nauwkeurigheid en vakinhoudelijke diepgang deze academici in spe te werk waren gegaan.

De finalisten van de Olympiade Nederlands vormden samen het neusje van de zalm van het moedertaalonderwijs. Zij waren niet voor niets de hoogstscorende leerlingen van de voorronde en bewezen te beschikken over talige en literaire fijngevoeligheid. Wij zijn er echter van overtuigd dat niet alleen de grootste taaltalenten, maar alle leerlingen door de Olympiade Nederlands kunnen worden geïnspireerd en uitgedaagd.

2. Meer dan een wedstrijd

Op initiatief van de universiteiten van Antwerpen, Utrecht en Nijmegen ontwikkelden Nederlandse en Vlaamse wetenschappers drie jaar geleden voor het eerst uitdagende vragen en opdrachten voor scholieren op het vlak van taalkunde, letterkunde en taalbeheersing. Daarmee was de Olympiade Nederlands geboren. De Olympiade bestaat uit een voorronde die digitaal in de klas kan worden afgenomen. De beste leerlingen uit deze ronde gaan, onder begeleiding van een wetenschapper, aan de slag met een onderzoeksopdracht.

Dat het aantal deelnemers aan de Olympiade toeneemt, is positief. Steeds meer leerlingen maken hierdoor kennis met de veelzijdigheid van de neerlandistiek, die wellicht anders voor hen verborgen zou blijven. Bovendien worden ze hierdoor uitgedaagd om kritisch na te denken over talige, literaire en communicatieve onderwerpen.

De Olympiade kan nog veel meer zijn dan alleen een wedstrijd. Ook na afloop kunnen de vragen en onderwerpen worden ingezet als materiaal voor (semi)wetenschappelijk, vakinhoudelijk onderzoek. De Olympiade wordt dan een stimulerende factor voor nieuwsgierig geworden leerlingen die vragen stellen, onderzoek doen en schriftelijk en mondeling presenteren.

3. Academische belangstelling voor het schoolvak Nederlands

Waar het schoolvak decennialang op weinig aandacht van de universiteiten kon rekenen (Das 2023), is de academische belangstelling ervoor in de afgelopen jaren sterk toegenomen. Onder invloed van het Meesterschapsteam Nederlands, met zijn 'Manifest Nederlands op school' (2016), is de band tussen onderwijs en onderzoek versterkt, en het vakdidactisch onderzoek heeft door een programma als 'Dudoc Alfa' een hoge vlucht genomen. Vanuit de universiteiten worden daarnaast diverse initiatieven voor scholieren ontplooid, zoals 'Les in Lezen' (Antwerpen), 'de Schrijfakademie' (Utrecht), 'Litlab' (Utrecht) en 'de Stijlvoltreffer' (Groningen). Allemaal dragen ze bij aan een nieuw perspectief op het vak. In Nederland wordt deze trend ook zichtbaar in de voorstellen van de vakvernieuwingscommissie voor nieuwe kerndoelen en eindtermen.

Ook de Olympiade Nederlands past in deze ontwikkeling. Wetenschappers gieten recente onderzoeksresultaten in uitdagende vragen en laten daarmee zien dat de neerlandistiek springlevend is en bovendien verder gaat dan wat normaliter in schoolboeken aan de orde wordt gesteld. Dat is precies wat het Meesterschapsteam Nederlands voor ogen heeft met 'meer inhoud' voor het schoolvak (Coppen 2018).

Een andere actuele ontwikkeling is de aandacht voor 'bewuste geletterdheid' (Meesterschapsteam Nederlands 2021). Bewuste geletterdheid gaat over geïntegreerde verwerving van 'kennis', 'vaardigheden' en 'inzichten' met betrekking tot taal. De Olympiade Nederlands kan een belangrijk middel zijn om daaraan bij te dragen. Voor het beantwoorden van de vragen is niet alleen kennis nodig, maar ook de vaardigheid om die kennis toe te passen en – minstens zo belangrijk – het inzicht om die kennis te verklaren. De uiteenlopende opgaven nodigen daarbij zeer nadrukkelijk uit tot reflectie op het eigen taalgebruik.

De bewuste geletterdheid wordt alleen maar verder gestimuleerd als de Olympiadevragen inspiratie geven voor lessen met actuele vakinhoud en prikkelende onderzoeksoopdrachten. Dat demonstreren wij aan de hand van een van de opgaven van de Olympiade 2023.

4. Inspirerende flirts

Voor een van de voorrondevragen kregen de deelnemers een fragment voorgeschoteld van *'First Dates'*. In dit televisieprogramma beleven twee mensen, die door de programmamakers aan elkaar zijn gekoppeld, hun eerste date tijdens een etentje. In het gekozen fragment vraagt de voice-over aan beide deelnemers of ze elkaar nog eens een tweede keer willen ontmoeten.

voice-over: willen jullie mekaar nog een keer zien?
 Rutger: ((wijst naar Vivienne)) dames eerst
 Vivienne: oh ik mag beginnen
 mij lijkt het heel gezellig om nog een keertje af te spreken
 ((kijkt naar Rutger))
 zeker in een andere setting enzo (.) lijkt me wel gewoon gezellig om eh nog
 een drankje te doen
 Rutger: kan ik me zeker in vinden (.) dit is wel een beetje een eh ((kijkt
 naar Vivienne)) Vivienne: ((knikt))
 Rutger: verschillende setting (.) maar ik [denk dat we wel eh
 Vivienne: [ja ((knikt))
 Rutger: t wel erg gezellig hebben gehad ((kijkt naar Vivienne))
 Vivienne: ((knikt)) ja
 Rutger: (zeker)
 Vivienne: ja zeker
 nou leuk dan doen we dat
 Rutger: ((knikt))

Afbeelding 1 – Voice-over *'First Dates'* (NPO; https://www.youtube.com/watch?v=lo_B5UEM-no).

De leerlingen kregen de opdracht om het fragment op een gespreksanalytische manier te beschrijven, waarbij ze gebruikmaakten van de termen 'beurtwisseling', 'aangrenzende paren', 'vraag' en 'handeling'. Voor een goed antwoord zouden ze moeten noemen dat de vraag in regel 1 strikt genomen een handeling is om een mening van Vivienne en Rutger te ontlokken, en dat het onduidelijk is wie de beurt als eerste mag nemen, aangezien de vraag aan beiden is gericht. De deelnemers onderhandelen met elkaar over wie als eerste zal antwoorden en doen non-verbale *checks*. De vraag uit regel 1 vormt een aangrenzend paar met de reacties vanaf regel 4. In het ideale geval vestigden de leerlingen de aandacht op de truc van Rutger om de beurt aan Vivienne te geven. Dat lijkt een galant gebaar te zijn, maar vermoedelijk wil hij geen gezichtsverlies lijden.

Deze opdracht vormt een vruchtbare inspiratiebodem voor de bovenbouw van havo en vwo of aso, kso en tso. Een lesopdracht zou kunnen inhouden dat leerlingen een gesprek uit een ander, zelfgekozen tv- of *YouTube*-fragment analyseren. Het aanbod van actuele programma's met interessante dialogen is groot en de mogelijkheden zijn daarom legio. In overleg met de docent selecteren leerlingen een fragment dat ze zelf transcriberen. Daarna analyseren ze het gesprek en presenteren ze hun mini-onderzoek aan de klas. Een groepsdiscussie kan de analyse verder verdiepen.

Deze conversatieanalyse kan ook ingezet worden als onderzoeksmethode voor een grotere opdracht, zoals ‘een eindwerk’ of ‘profielwerkstuk’. Een leerling die bijvoorbeeld nieuwsgierig is naar de conventies in het politieke debat, in onderzoekscommissies of bij rechtszittingen, kan enkele fragmenten kiezen om na te gaan wat er in die dialogen gebeurt. Iets dichterbij staat misschien het opnemen van pauzegesprekken als materiaal voor een onderzoek over onderling (on)begrip in dialogen tussen jongeren.

Wat deze opdrachten interessant maakt, is dat leerlingen heel bewust leren onderzoeken wat er precies in zo’n dialoog gebeurt. Door goed te luisteren en te kijken, ontdekken ze dat een conversatie nooit neutraal is, maar vol zit met onuitgesproken aannames. Het wordt voor leerlingen inzichtelijk hoe een gesprek zich ontwikkelt en het maakt hen bewust van de werking van een dialoog. Het materiaal ligt voor het oprapen, en conversatieanalyse kan altijd en overal worden toegepast.

5. Ten slotte

De hierboven gekozen opdracht laat zien dat de Olympiade Nederlands een mooie kans biedt om de kennis van leerlingen te vergroten, hun vaardigheden aan te spreken en hun inzicht te verrijken. Ook andere Olympiadevragen, te raadplegen op www.olympiadenederlands.org, lenen zich uitstekend voor uitdagende opdrachten. Als leerlingen hun onderzoek (‘onderzoeksvraag’, ‘methode’ en ‘resultaten’) schriftelijk, dan wel mondeling presenteren, oefenen ze *en passant* hun academische vaardigheden. Hiermee is de Olympiade Nederlands niet alleen voorbehouden aan individueel taal-talent, maar draagt ze bij aan bewuste geletterdheid van iedere leerling en aan meer vakinhoud van het schoolvak Nederlands.

Referenties

- Coppen, P.-A. (2018). “De meesterschapsteams Nederlands over een nieuw curriculum”. In: *Neerlandisiek.nl*. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandisiek.nl/2018/02/de-meesterschapsteams-nederlands-over-een-nieuw-curriculum/>.
- Das, H.C. (2023). *Poëzieonderwijs op maat. De ontwikkeling van de lyrische competentie van leerlingen op havo en vwo*. Groningen: RUG. [Dissertatie].
- Meesterschapsteam Nederlands (2016). ‘Manifest Nederlands op school: Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat’. Online raadpleegbaar op: <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>.
- Meesterschapsteam Nederlands (2021). ‘Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten’. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandisiek.nl/wp-content/uploads/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-210321.pdf>.



12. Taal- en letterkunde

Stroomleiders

José Vandekerckhove (Netwerk Didactiek Nederlands)

Astrid Wijnands (Hogeschool Utrecht)

Esther Op de Beek
Universiteit Leiden
Contact: e.a.op.de.beek@hum.leidenuniv.nl

Literatuur en geluk: de rol van verhalen in het nadenken over welzijn

1. Aanleiding

Er is veel bezorgdheid over het welzijn en de veerkracht van jonge mensen (Kleinjan e.a. 2020). Ze ervaren veel prestatiedruk, maken zich zorgen over de toekomst en voelen een zekere druk om – vaak gestimuleerd door de vergelijking met anderen op sociale media – gelukkig te zijn. Overtuigingen over geluk en de emoties die daarbij horen, krijgen vorm in verhalen: verhalen die in de samenleving circuleren, als scripts voor een succesvol of waardevol leven, verhalen die we over onszelf en anderen vertellen, maar ook literaire verhalen. In romans van nu stellen schrijvers de vraag naar geluk heel expliciet centraal. Ze reageren vaak kritisch op de westerse obsessie met geluk of op de moderne ‘geluksplicht’. Aan de hand van ervaringen uit het onderwijs, waarin die romans werden behandeld, komen in deze lezing vragen rondom het welzijn van leerlingen, studenten en docenten aan de orde.

2. Achtergrond

Wat maakt ons gelukkig? Het is – net als de vraag ‘Wat is geluk?’ – een al eeuwenlang gestelde en bediscussieerde vraag. Als we de Franse filosoof, Pascal Bruckner, geloven, is geluk in onze tijd een sociale plicht geworden en bovendien iets waarover we controle willen – en menen te kunnen – hebben. Onder de plicht tot geluk verstaat hij “een ideologie die kenmerkend is voor de tweede helft van de 20^{ste} eeuw en die ons dwingt alles te evalueren in termen van genoeg en ongenoeg, een opgelegde euforie die iedereen die afhaakt met een gevoel van schaamte of onbehagen opzadelt” (Bruckner 2002: 14). Volgens deze ideologie moeten we het beste uit onszelf halen en het ook onszelf verwijten als het niet lukt. Het is volgens Bruckner juist deze plicht tot geluk – die wordt versterkt door de zelfhulpcultuur die geluk voorstelt als voor iedereen haalbaar – die ons ongelukkig maakt. Over de perversiteit van deze belofte tot geluk, met name met het oog op de sociale ongelijkheid die erdoor verhuld wordt, is geschreven door onder meer Sara Ahmed in *The Promise of Happiness* (2010) en Lauren Berlant in *Cruel Optimism* (2011).

Hoewel de vraag naar geluk van alle tijden is, zien we recentelijk een enorme toename in de aandacht voor geluk en welbevinden in de samenleving en in de wetenschap (Kullenberg & Nelhans 2015). Met name de psychologische, sociologische en medische facetten die bijdragen aan het welbevinden van burgers, werknemers, bevolkingsgroepen of generaties zijn onderwerp van grote internationale onderzoeksprojecten, zoals het jaarlijkse *‘World Happiness Report’*.

Het is mijn overtuiging dat er vanuit de letterkunde of literatuurwetenschappen een waardevolle bijdrage geleverd kan worden aan al dit geluksonderzoek, juist door de hedendaagse geluksobsessie kritisch tegen het licht te houden. Geluk heeft namelijk ook een verhalende dimensie. Niet alleen krijgt de vraag naar individueel geluk vorm in een verhaal (Mogilner e.a. 2012; Potkay 2007), ook wordt de manier waarop we geluk betekenis geven en ervaren medebepaald door cultureel beschikbare verhalen. Een gedeelde visie op wat geluk ‘is’ wordt in die verhalen gecreëerd. Dat wil zeggen dat persoonlijke visies op geluk, en ook op de manier waarop we geluk ervaren, tot stand komen en uitgedrukt worden via cultuurspecifieke manieren van ‘zijn’, ‘denken’ en ‘waarnemen’ (Hyman 2014: 145). Ten derde worden de conflicten die samenhangen met geluk (en bijvoorbeeld ‘vrijheid’, ‘maakbaarheid’ en ‘gelijkwaardigheid’) onderzocht in literatuur. In verhalen worden de veranderende opvattingen over zingeving en geluk onderzocht.

In de 21^{ste}-eeuwse romans en verhalen zien we een expliciete thematisering van geluk en het streven daarnaar (Op de Beek 2016). Het analyseren van de romans waarin geluk wordt verbeeld, maakt het mogelijk om het dominante verhaal over geluk te contextualiseren, te analyseren en mogelijk ook te ontzenuwen. In gesprekken over deze romans leren leerlingen en studenten niet alleen alternatieve verhalen kennen, ze leren ook kritisch reflecteren op hun eigen veronderstellingen, geluksopvattingen en -ervaringen.

Bovendien levert het spreken over romans een gesprek op over veerkracht en welzijn in het onderwijs: hoort ‘omgaan met onzekerheid’ ook bij de leerdoelen? Onder welke omstandigheden bloeien studenten? Hoe om te gaan met prestatiedruk en de maatschappelijke druk om alles uit je (lerende) leven te halen?

3. Enkele titels

Romans die aan bod komen, zijn Esther Gerritsens nieuwste roman *Gebied 19* (2023) en het eerdere *Tussen een persoon* (2019). Gerritsen verbindt geluk sterk aan faalangst, aan de ontkenning van negatieve gevoelens en aan maakbaarheid, maar ze doet dat in beide romans in een compleet verschillende verhaalvorm en setting. Aan de orde komt ook *Gelukkig zijn we machteloos* (2011) van Ivo Victoria, waarin een oma op een liefsteest verzucht dat het geluk in haar familie “heerst als een wrede dictator” en hoopt

dat het lot ingrijpt (en dat doet het). En tot slot *Het geluk van de sprinkhaan* (2011) van Toon Tellegen, waarin een wereld zonder toekomst, verleden, flexcontracten en complexe familierelaties voor de dieren toch aanleiding is om na te denken over wat hen gelukkig maakt.

Referenties

- Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham/Londen: Duke University Press.
- Beek, E. Op de (2016). 'Happily Never After: Communicating (Un)Happiness in Contemporary Literature'. In: R.M. Watson. *Spin Cycle*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, p. 59-68.
- Beek, E. Op de (2016). "Het heerst als een wrede dictator. Over geluk en angst in Ivo Victoria's *Gelukkig zijn we machteloos*". In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 4, p. 366-382.
- Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Durham/Londen: Duke University Press.
- Hyman, L. (2014). *Happiness. Understandings, Narratives and Discourses*. New York: Palgrave/MacMillan.
- Kleinjan, M. e.a. (2020). 'Geluk onder druk. Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland. Trimbos Instituut'. Den Haag: UNICEF Netherlands. Online raadpleegbaar op: https://www.unicef.nl/files/Rapport_Geluk%20onder%20druk_DEF_interactief.pdf.
- Mogilner, C. e.a. (2012). "How Happiness Affects Choice". In: *Journal of Consumer Research*, 39 (2), p. 429-443.
- Potkay, A. (2007). "Narrative Possibilities of Happiness, Unhappiness, and Joy". In: *Social Research*, 77 (2), p. 523-544.

Ronde 2

Khalid Mourigh
Meertens Instituut / Universiteit Leiden
Contact: khalid.mourigh@meertens.knaw.nl
mail@khalidmourigh.nl

Ewa faka? Straattaal als brug

1. Inleiding

Straattaal staat in het Nederlandse publieke debat vaak gelijk aan ‘taalverloedering’. Dat begint al in 1997 wanneer er een artikel in *Het Parool* verschijnt waarin naar jongerentaal wordt verwezen als ‘smurfentaal’, een lexicaal verarmde variant van het Nederlands. De nieuwe jongerentaal werd verbonden aan allerlei maatschappelijke problemen zoals ‘geweld’, ‘criminaliteit’ en ‘(seksueel) grensoverschrijdend gedrag’. Inmiddels is dat beeld enigszins veranderd. Toch zijn er uitgesproken tegenstanders van het gebruik van straattaal in een onderwijscontext. In deze tekst bespreek ik een aantal manieren waarop straattaal juist wel gebruikt kan worden in de klas, maar eerst bespreek ik wat achtergrondinformatie.

2. Wat is straattaal?

Straattaal is een nieuwe variant van het Nederlands die in de loop van de jaren 1980 en 1990 ontstond in de multiculturele wijken in de grote steden. Niet lang na het artikel in *Het Parool* richtten taalonderzoekers hun pijlen op de nieuwe mengvorm. De taalonderzoeker, René Appel, richtte zich in zijn onderzoek op het lexicon. In het eerste onderzoeksartikel uit 1999 introduceerde hij de term ‘straattaal’. Deze term wordt tot op heden gebruikt.

In de onderzoeksliteratuur werd duidelijk dat de meeste woorden in straattaal een Surinaamse (Sranantongo) herkomst hebben (Appel 1999; Appel & Schoonen 2005; Cornips 2008). Ook het Marokkaanse accent speelde van meet af aan een grote rol (Nortier 2001). Het gebruik van woorden uit andere talen en van een afwijkend accent ging gepaard met nieuwe woordstructuren en zinsbouw die duidelijk afweken van het Standaardnederlands.

Waarom hebben juist de Surinaamse en de Marokkaanse Nederlanders zo’n stempel gedrukt op straattaal en andere groepen niet? Een belangrijke reden is dat beide groepen jongeren dominant zijn in populaire jeugdculturen. Ze domineren bijvoorbeeld

‘de rapscene’ en zetten vaak de trend op het gebied van kleding. Ook de negatieve associaties rondom de groepen (in het geval van de Surinamers is dat al enige tijd geleden) dragen bij aan een zogenaamde ‘*covert prestige*’. Dat wil zeggen: het type prestige waarmee – vooral – jongeren zich afzetten tegen de maatschappij.

Ook andere talen zijn vertegenwoordigd in straattaal. Het Engels is prominent aanwezig, maar het Turks speelt bijvoorbeeld een kleinere rol. Regionale verschillen zijn ook belangrijk. Zo worden in de omgeving van Rotterdam woorden aangetroffen die een Kaapverdiaanse herkomst hebben, gerelateerd aan de aanwezigheid van een relatief grote groep Kaapverdianen aldaar.

Ondanks al deze ‘vreemde’ invloeden mag de lezer echter niet vergeten dat straattaal een vorm is van het Nederlands. Dat is een gegeven dat niet alleen volgt uit het feit dat straattaal in Nederland is ontstaan, maar ook uit taalstructurele argumenten. Straattaal is, net als andere Nederlandse varianten, een variant die constant evolueert. Een recente ontwikkeling is bijvoorbeeld het omkeren van lettergrepen en medeklinkers, ‘ma’ wordt ‘am’, ‘meid’ wordt ‘deim’, ‘koud’ wordt ‘douk’. Ook lettergrepen in van oorsprong Surinaamse woorden worden omgekeerd: *fissa* ‘feest’ wordt ‘assif’, *pat-ta* ‘schoen’ wordt ‘attap’, enz.

3. Problematisch?

Dit alles maakt van straattaal een mengelmoes, waarmee vaak alleen jongerengroepen zich onderling verstaanbaar kunnen maken. Omdat hun taalgebruik zo van de standaardnorm afwijkt, lijkt het voor buitenstaanders, bijvoorbeeld voor docenten, alsof straattaal een armere vorm van het Nederlands is.

Net als de dialecten heeft straattaal een andere functie dan het Standaardnederlands. Waar het Standaardnederlands algemeen wordt gebruikt en geaccepteerd is in formele settings, wordt straattaal gebezigd in informele, alledaagse situaties, en met specifieke gesprekspartners. Straattaal past dus veel beter bij de belevingswereld en sociale kringen van jongeren. Bovendien is het gebruik ervan een identiteitsmarkeerder en soms een manier om gesprekken voor ouderen, bijvoorbeeld docenten, geheim te houden. Dat is op zich niet problematisch en volgt logischerwijs uit het feit dat vooral jongeren straattaal gebruiken.

Er bestaan ook een aantal formele verschillen tussen straattaal en het Standaardnederlands. De woordenschat is beperkt tot voor jongeren relevante of interessante zaken, zoals ‘het andere geslacht’, ‘uitgaan’ en ‘aan status gerelateerde zaken’. Verder valt het op dat bijzinnen vaak niet voorkomen in straattaal-discours. Kortere klinkers, langere medeklinkers en zinsintonatie zorgen er verder voor dat het Marokkaans-Nederlandse accent vaak staccato klinkt (van Meel 2016; Mourigh 2023).

4. Taalverloedering?

Opiniemakers en docenten vinden vaak dat de taalbeheersing van jongeren achteruitgaat. Die mening is echter subjectief en gaat niet verder dan de eigen belevingswereld. Het idee van taalverloedering is van alle tijden en het steunt erg op het ‘*Golden Age Principe*’ oftewel ‘vroeger was alles beter’. Taal verandert continu, en wat vandaag als taalverloedering wordt gezien, is morgen de norm. Voor taalkundigen is taalverloedering dus een loze term.

Een belangrijke vraag in de wetenschappelijke discussie is in hoeverre straattaal een nieuwe variant is. Is straattaal ‘een etnolect’ of ‘een stijl’? Als straattaal een etnolect is, dan is het een relatief vaste manier van praten van een groep sprekers. Is straattaal een stijlvariant, dan kunnen sprekers gemakkelijk schakelen tussen verschillende stijlen (Nortier & Dorleijn 2008). Er wordt daarbij een onderscheid gemaakt tussen informele en formele stijlen. Waar een spreker in de ene context (bijvoorbeeld als hij met zijn/haar vrienden is) het woord ‘waggie’ gebruikt, zal de spreker in een formelere context ‘auto’ gebruiken.

5. Ideeën voor het onderwijs

Straattaal kan, naar mijn mening, op verschillende manier in de klas worden ingezet, bijvoorbeeld in het grammaticaonderwijs. Neem bijvoorbeeld ‘het lidwoord’; voor tweedetaalleerders een welbekend struikelblok. Eentalige Nederlandse kinderen leren pas vrij laat, rond de leeftijd van zes jaar, op een correcte manier het onderscheid te maken tussen ‘de’- en ‘het’-woorden. Als je thuis ook nog een andere taal spreekt, dan duurt het proces van de taalverwerving nog langer (Cornips 2008). Bovendien is het voor straattaalsprekers ook nog stoer om alle ‘het’-woorden als ‘de’-woorden te realiseren. Je zegt dus niet ‘dat boek’, maar ‘die boek’, ook als je weet dat ‘dat boek’ eigenlijk de correcte vorm is volgens de regels van het Standaardnederlands (Cornips 2008). Een ander fenomeen is dat lidwoorden in straattaal vaak worden weggelaten: ‘geef mij broodje’ (Doreleijers e.a. 2019). Dat spanningsveld tussen ‘correct taalgebruik’ en ‘(soms doelbewuste) afwijking van de norm’ vormt een uitdaging voor het onderwijs. Daar kan bij het vak Nederlands gericht aan gewerkt worden.

Straattaal biedt verschillende aanknopingspunten voor het geschiedenisonderwijs. Woorden reizen namelijk en veel woorden in straattaal zijn via het Sranantongo terug te voeren op Engelse, Portugese en Afrikaanse woorden. De dagelijkse omgangstaal van Suriname heeft een interessant verleden. Het is een zogenaamde creooltaal die ontstaan is op de slavenplantages. Jongeren gebruiken dus veel woorden uit die taal zoals *waggie* ‘auto’, *mattie* ‘vriend’, *fittie* ‘gevecht’, *doekoe* ‘geld’, *kill* ‘jongen’, enz. Een goed voorbeeld van de combinatie van taal en geschiedenis is ‘Een schip vol woorden’. Dat is een project van het taalmuseum en een aantal (taal)wetenschappers die

Surinaamse woorden en hun geschiedenis met audiovisuele middelen in kaart brengen. Kunnen we op een dergelijke manier niet het slavernijdebat op scholen aanzwengelen?

Het laatste voorbeeld is maatschappijleer. Straattaal is bij uitstek een product van de superdiverse samenleving. Het is tegelijkertijd vaak een uiting van een identiteit: een stoere, masculiene, aan de straat gelieerde identiteit. Kunnen we straattaal gebruiken om uit te leggen dat bepaalde omgangsvormen en codes in bepaalde contexten niet gewenst zijn? Jongeren moeten zich bewust worden van seksueel overschrijdend taalgebruik. Denk aan het denigrerende woord *kech* 'hoer' of het voor Surinamers beledigende woord *kaolo* 'kontgat/erg'.

Tot slot wil ik zeggen dat het integreren van straattaal in het onderwijs ook voor erkenning zal zorgen onder bepaalde leerlingen die zich daar sterk mee identificeren. Bovendien vinden veel leerlingen het grappig, en dat werkt ook motiverend.

Referenties

Boeken en wetenschappelijke artikelen

- Appel, R. (1999). "Straattaal. De mengtaal van jongeren in Amsterdam". In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 62 (6) , p. 39-55.
- Appel, R. & R. Schoonen (2005). "Street language: A multilingual youth register in the Netherlands". In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26 (2), p. 85-117.
- Cornips, L. (2008). "Loosing grammatical gender in Dutch. The result of bilingual *acquisition* and/or an act of identity". In: *International Journal of Bilingualism*, 12 (1-2), p. 105-124.
- Meel, L. van (2016). *The Roots of Ethnolects. A Sociophonological Study in Amsterdam and Nijmegen*. Utrecht: LOT.
- Mourigh, K. (2023). "Gouda Moroccan Dutch. Linguistic Ideology and Practice in an Urban Youth Variety". In: *Afrikanistik Aegyptologie Online*. Online raadpleegbaar op: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/AAeo/article/view/1909>.
- Nortier, J. & M. Dorleijn (2008). "A Moroccan Accent in Dutch. A socio-cultural style restricted to the Moroccan community?". In: *International Journal of Bilingualism*, 12 (1-2), p. 125-143.

Websites

- <https://www.taalmuseum.nl/>
- <https://neerlandistiek.nl/2017/10/straattaal-in-nederland-1997-2017/>
- <https://nivoz.nl/nl/iliass-el-hadioui-over-de-gevoelige-vraag-naar-de-volwassenheid-van-een-schoolcultuur>

Ronde 3

Jürgen Pieters

Universiteit Gent

Contact: Jurgen.pieters@ugent.be

De troost van de literatuur: over fictie en wat ze hoort te doen

De voorbije decennia is heel wat geschreven over alle goeds dat het lezen van boeken in het persoonlijke leven van een lezer kan brengen. Dezelfde beelden en ideeën komen daarbij voortdurend terug. We halen een bijzondere vorm van vriendschap uit onze favoriete boeken. Petrarca schreef het zeven eeuwen geleden al en velen volgden sindsdien in zijn spoor. Boeken helpen ons bij het nemen van lastige beslissingen. Ze dragen zorg voor ons zielenheil wanneer we ons niet goed voelen. Ze zijn het kompas waarop we varen bij existentieel stormweer. Ze brengen troost wanneer we bijvoorbeeld iemand verliezen.

Nog niet zo heel lang geleden publiceerde ik twee boeken over die laatste gedachte: dat we troost kunnen halen uit de literatuur die we lezen. In beide boeken – *Literature and Consolation. Fictions of Comfort* (2021) en *Een boekje troost* (2021) – probeerde ik na te denken over een vraag die me intussen al meer dan een decennium bezighoudt: wat bedoelen we precies wanneer we zeggen dat we getroost worden door het lezen van een literaire tekst (een roman of een gedicht, zeg maar)? Waarom, zo vroeg ik me af, dook het woord ‘troost’ zo opvallend vaak op wanneer schrijvers, critici en lezers het hadden over de aantrekkelijkheid van literaire teksten die ze waardevol vonden? Dat boeken plezier brengen, ontspanning of een gevoel van schoonheid, meer dan begrijpelijk, maar troost? Mijn fascinatie voor de vraag werd gevoed door het frequente voorkomen van de uitspraak dat literaire teksten – fictie, in de gevallen die mij als literatuurwetenschapper interesseerden – fungeerden als instrumenten en bronnen van troost. Auteurs gaven aan dat ze literaire teksten schreven om anderen troost te bieden en lezers beweerden dat zij fictie lazen in hun zoektocht naar troost. Of, minder intentioneel voorgesteld: dat ze, zonder ernaar op zoek te zijn, getroost werden door wat ze lazen.

De vraag naar de verhouding tussen ‘troost’ en ‘literatuur’, zo schreef ik in de inleiding tot mijn Engelse boek, roept meteen verschillende nevenvragen op. Hoe komt het dat we ons laten troosten door personages in boeken die producten van de verbeelding zijn, terwijl we die troost ook kunnen halen bij echte mensen? Meer nog, waarom slagen die personages er vaak in ons te troosten, terwijl onze vrienden en familieleden dat even vaak niet kunnen? Op basis van welke krachten werkt de troostende magie van de literatuur? Wat zijn de voorwaarden voor die troostende werking? Waar zit de troost van de literatuur juist? In wat we lezen of in hoe we lezen? In wat een auteur zegt of in hoe hij of zij dat doet? Komt de troost van de literatuur voort uit het vermogen van de fictie om ons naar andere horizonten te verplaatsen, weg van wat ons verdriet doet en de troost dus nodig maakt? Of schuilt ze juist in het vermogen van die fictie om ons beter (meer? krachtiger?) te confronteren met wat ons verdriet doet?

De Covid 19-pandemie van de voorbije jaren maakte duidelijk dat velen mijn fascinatie voor de troost van de literatuur deelden – niet alleen vakgenoten, maar ook, en voor mij belangrijker, lezers buiten de academische wereld. We leken de voorbije jaren met zijn allen op zoek te zijn naar troost, en velen onder ons vonden die in de boeken die we lazen. De heilzame werking van literatuur bleef hoog op de agenda staan, met dank aan de toegenomen leestijd in *lock-down*-land. Boekhandels werden plekken waar men essentiële welzijnsproducten bleek te verkopen, leesgroepen vonden elkaar ook moeiteloos online en schrijvers schreven duchtig over hoe het lezen van Camus (*De pest*, vanzelfsprekend!) ons door de gezondheids crisis kon leiden.

Al voor Covid was de gedachte dat lezen troostend werkt aan een opmars bezig. In nogal wat reflecties over het onderwerp wordt de troost van het lezen gezien als een ontsnappingsmiddel: het lezen leidt ons weg (voor even toch) van de problemen die de pijnlijke werkelijkheid waarin we ons bevinden, bepalen. Troost is hier het resultaat van het niet onder ogen hoeven te zien van die pijnlijke werkelijkheid, van het vinden van verlichting in de afleiding die het lezen ons biedt. “Boeken hebben het vermogen om je naar een ander leven te transporteren” (8), schrijven bibliothérapeuten Ella Berthoud en Susan Elderkin in hun inleiding tot *De boekenapotheek*, hun in 2013 in vele talen verschenen encyclopedie van literaire leesvoorschriften. Boeken zorgen voor afleiding, en dat, zo weten we sinds Montaigne, kan een goede trooststrategie zijn.

Dat is ook wat de auteurs van *De Boekenapotheek* beklemtonen: de boeken waarin we op zoek gaan naar troost, nemen een deel van ons verdriet weg of ze doen dat voor een tijdje. De troost van de afleiding is evenwel niet louter escapisme. De ontsnapping in onze verbeelding beperkt zich niet tot de gekoesterde gelegenheid om de ogen te sluiten voor het eigenlijke probleem waarvoor we troost zoeken, aangezien de romans die we lezen ons ook in staat stellen, zoals Berthoud en Elderkin in de inleiding van hun boek schrijven, “door een heel andere bril naar de wereld te [...] kijken” (8). Wat zij aanduiden als “het vermogen van literatuur om af te leiden en je naar een andere plek te brengen” (8) verdoezelt niet het eigenlijke probleem dat ons doet lijden; het

brengt er ons juist naar terug, en werpt daarbij een nieuw licht op ons lijden. En op basis van dat nieuwe perspectief helpen romans (of andere literaire geschriften) ons om ons lijden beter of gedeeltelijk onder controle te krijgen, zodat we kunnen verder gaan met ons leven.

In mijn lezing wil ik, aan de hand van een aantal Nederlandstalige publicaties – leesvoorschriften over Nederlandstalige romans in *De boekenapotheek*, Thomas Blondeau's *De boekendokter*, maar even goed bloemlezingen met verhalen die worden gebruikt in Samen Lezen-groepen – nagaan welke antwoorden auteurs, die zich expliciet als bibliotherapeut voorstellen, geven op een aantal van de vragen die ik hiervoor al opsomde. De topos van de troost van de literatuur is immers structureel verbonden met de premissen van de bibliotherapie: de gedachte dat het lezen van boeken ons mentaal welzijn verhoogt en om die reden ook helend kan zijn. Ik wil verder in mijn lezing nadenken over welke kwaliteiten literaire teksten horen te hebben volgens degenen die sterk overtuigd zijn van deze gedachte. Ik ga dieper in op drie van die kenmerken, en probeer duidelijk te maken hoe ze met elkaar samenhangen:

1. de gedachte dat de tekst de lezer 'aanspreekt', waarbij die aanspreking als een bepalende voorwaarde wordt gezien voor de persoonlijke verhouding die de lezer met de tekst kan aangaan;
2. de gedachte dat de tekst een voor de lezer 'herkenbare' ervaringswerkelijkheid presenteert;
3. de gedachte dat de tekst de verbeelding van de lezer prikkelt, en op basis van die stimulans uitnodigt tot het verwerven van de persoonlijke verhouding waarvan hiervoor sprake was.

Stef Grondelaers (a) & Els Beerten (b)

(a) Meertens Instituut Amsterdam

(b) St. Jozefscollege Aarschot

Contact: Stef.grondelaers@meertens.knaw.nl

Elsbeerten59@gmail.com

“En als we eens op aarde bleven?” Een haalbare norm voor het Belgische Nederlands

Als kind van de ABN-acties is Stef Grondelaers opgegroeid met het idee dat er maar één soort goed Nederlands was. Als taalwetenschapper heeft hij de afgelopen jaren ontdekt dat er voor dat Groot-Nederlands geen basis (meer) is in Vlaanderen, en dat jongere Vlamingen steeds minder oren hebben naar een Nederlands dat niet het hunne is. Maar wat moeten Vlaamse jongeren dan wél leren in de klas?

Auteur Els Beerten is al haar hele carrière lang op zoek naar een variëteit van het Nederlands die ze de hare kan noemen: “Omdat de personages in [mijn boek] *Allemaal willen we de hemel* uit de tijd van mijn grootouders stammen, spraken ze in mijn hoofd hun dialect. Maar ik wilde geen dialect schrijven. Dan zou ik fonetisch schrijven, en ik was ten slotte met schrijftaal bezig. Ik wilde een taal bedenken die het authentieke kon vatten, maar toch door iedereen in Vlaanderen en Nederland gelezen kon worden” (Annie M.G. Schmidtlezing 2015).

Vanuit hun respectieve invalshoeken pleiten Grondelaers en Beerten voor een Belgisch Nederlands dat naast het Nederlandse en het Surinaamse Nederlands kan staan, en dat bruikbaar is voor leerling, docent en schrijver.

Ronde 5

Marlou Rasenberg
 Meertens Instituut (KNAW)
 Contact: marlou.rasenberg@meertens.knaw.nl

Een nieuwe blik op taal: wat kunnen we leren van mens-dier interacties?

1. Inleiding

“Het menselijke taalvermogen is uniek”. Dat is lang het uitgangspunt geweest binnen de taalwetenschap. Maar wat als we, in plaats van te zoeken naar verschillen tussen mensen en dieren, kijken naar de communicatie van mensen met dieren? Hier is door taalwetenschappers nauwelijks aandacht aan besteed, terwijl mensen met huisdieren vaak precies weten wat hun hond of kat probeert te zeggen met bepaald gedrag. Kennelijk zijn er dus manieren om betekenisvolle interacties met dieren aan te gaan. Hoe doen we dat? Waar ontmoeten menselijke en dierlijke communicatievormen elkaar en hoe spelen onze verschillende lichamen daarin een rol?

2. Een ‘*animal turn*’ in de taalkunde

Binnen de sociale wetenschappen en de geesteswetenschappen is er de laatste decennia sprake van een ‘*animal turn*’: de wetenschappelijke focus op mensen verschuift langzaam naar een focus op mensen tussen dieren. Binnen de taalkunde staat de ‘*animal turn*’ echter pas in de kinderschoenen. Waarom zouden taalwetenschappers zich moeten buigen over dieren? Ten eerste omdat communicatie van dieren tot zover vooral is bekeken door gedragsbiologen, terwijl taalwetenschappelijke expertise daar zeker een bijdrage aan kan leveren. Filosoof Eva Meijer heeft in haar werk bijvoorbeeld laten zien dat dieren veel complexer met elkaar communiceren dan we dachten en ze pleit ervoor beter te luisteren naar wat dieren te zeggen hebben (Meijer 2019).

Als we verder kijken dan menselijke taal door ons te verdiepen in de communicatie van dieren, dan realiseren we al snel dat het lichaam een heel belangrijke rol speelt. Dieren gebruiken verschillende lichaamsdelen en zintuigen om met soortgenoten en mensen te communiceren. Dat kan onze blik op taal en communicatie verruimen – ook als het gaat om menselijke taal, waar tegenwoordig meer aandacht is voor ‘gebaren’, maar waar we nog weinig stil hebben gestaan bij de rol van ‘geur’ en ‘tast’ in interacties.

3. Kunnen we dieren mentaal leren?

Binnen de taalkunde is het onderzoek naar dieren vooral ingegeven vanuit een evolutionair perspectief, gericht op vragen als hoe het kan dat mensen zo'n complex taalstelsel hebben en wanneer wij ons van dieren af zijn gaan scheiden, zodanig dat wij dit taalstelsel ontwikkeld hebben. Om dit soort vragen te beantwoorden wordt veel gekeken naar 'hogere primaten', zoals chimpansees, bonobo's en gorilla's. Zo zijn er pogingen gedaan om deze dieren menselijke taal te leren. De gorilla Koko (zie: Afbeelding 1, links) is bijvoorbeeld intensief getraind in Amerikaanse gebarentaal en zou maar liefst 1.000 gebaren hebben geleerd. Tevens kon ze 2.000 gesproken woorden herkennen. Het is niet zeker dat we bij Koko en andere primaten echt kunnen spreken van het beheersen van menselijke (gebaren)taal. De notie dat mensen een 'uniek taalvermogen' hebben blijft daarmee in stand. Andersom zouden mensen waarschijnlijk ook niet voor de meeste 'dier-communicatie-testen' slagen (zo beheersen we bijvoorbeeld niet het soort klik- en fluitgeluiden en echolocatie, zoals dolfijnen gebruiken).



Afbeelding 1 – Van links naar rechts: Gorilla Koko en onderzoeker Francine Patterson (©The Gorilla Foundation); katten miauwen meer en hoger in gezelschap van mensen om reacties uit te lokken (© Freepik); in Mozambique is door mensen een speciaal geluid ontwikkeld om vogels naar honing te laten zoeken (© Spottiswoode e.a. 2016).

4. Wederzijdse aanpassing

Tegenwoordig is er meer aandacht voor de wederzijdse aanpassing tussen mens en dier. Zo hebben taalwetenschappers ontdekt dat katten die met mensen samenleven meer miauwen en dat die miauws een hogere toonhoogte hebben (Nicastro 2004; Yeon e.a. 2011). Het idee daarachter is dat katten hun vocalisaties op zo'n manier aanpassen dat mensen erop reageren (Brown & Bradshaw 2014) (zie Afbeelding 1, midden). Een ander voorbeeld is onderzoek in Mozambique, waar mensen samenwerken met vogels (zogenaamde 'honing-gidsen'; zie: Afbeelding 1, rechts). Mensen roepen de hulp van de vogels in om honingnesten in bomen te vinden en eenmaal die gevonden zijn, hebben de vogels de hulp van mensen nodig om de nesten te openen. Daarna halen mensen de honing eruit en kunnen de vogels van de overgebleven was profiteren. Voor deze samenwerking gebruiken mensen een speciaal geluid, waarmee ze de vogels lok-

ken en waarvan de effectiviteit in een experimentele studie is bewezen (Spottiswoode e.a. 2016). Betekenisvolle interacties en samenwerkingen tussen mens en dier zijn dus mogelijk, en studies hiernaar kunnen inzicht bieden in de flexibiliteit van taal en communicatie.

5. Lichamen en zintuigen

Iedere diersoort heeft een unieke, sensorische belevingswereld en dit vormt de manier waarop ze communiceren. Zo kunnen katten, door middel van geur, opmerken hoe mensen zich voelen (d'Ingeo e.a. 2023). Voor mensen is dit lastiger, maar zij kunnen bijvoorbeeld wel horen en voelen aan het gespin van een kat dat ze het aaien prettig vinden. In lopend onderzoek naar interacties tussen katten en mensen aan het Meerrens Instituut (KNAW) worden dit soort interacties in detail bekeken. Dit brengt veel nieuwe uitdagingen en vragen met zich mee. Hoe bestuderen we dieren zonder te vervallen in een antropocentrisch perspectief? Is er zoiets als 'geïnformeerde toestemming' van dieren? Zijn er conceptuele kaders binnen de taalkunde die toegepast kunnen worden op 'mens-dier interacties'? Hier zien we wel mogelijkheden. Zo is er onlangs in een studie naar referentiële communicatie gevonden dat katten op een vergelijkbare manier als mensen de aandacht trekken en een combinatie van vocalisaties en bewegingen gebruiken om iets aan te wijzen (Cornips e.a. te verschijnen).

6. Een ruimere blik op taal

Wat hebben 'mens-dier interacties' met het vak Nederlands van doen? Die relatie lijkt vergezocht. Voor het schoolvak Nederlands buigen scholieren zich immers over zaken zoals 'zinsontleding' en 'geschreven teksten'. Maar ook die blik op taal is niet evident! Zo zijn er duizenden talen in de wereld waar geen schrift voor bestaat (Klamer 2012), terwijl alle talen in de wereld gecombineerd worden met gebaren die tevens samenhangen met zinsstructuur (Kita & Özyürek 2003). Daarnaast spelen ook 'geur' en 'tast' een rol in talige interacties (Mondada 2019), wat in onze interacties met dieren nog duidelijker naar voren komt. Er zijn dus allerlei manieren om naar taal te kijken en om taal te beleven.

Door met meer aandacht en detail naar onze belichaamde interacties met dieren te kijken, kunnen we onze blik op taal verruimen.

Referenties

- Brown, S.L. & J.W. Bradshaw (2014). 'Communication in the domestic cat: Within- and between-species'. In: D.C. Turner & P. Bateson (1994). *The Domestic Cat: The Biology of its Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 37-60.
- Cornips, L., M. van Koppen, S. Leufkens, K. Melum Eide & R. van Zijverden [te verschijnen]. "A linguistic-pragmatic analysis of cat-induced deixis in cat-human interactions".
- d'Ingeo, S., M. Siniscalchi, V. Straziota, G. Ventriglia, R. Sasso & A. Quaranta (2023). "Relationship between asymmetric nostril use and human emotional odours in cats". In: *Scientific Reports*, 13 (1). Online raadpleegbaar op: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37414814/>.
- Kita, S. & A. Özyürek (2003). "What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal?: Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking". In: *Journal of Memory and Language*, 48 (1), p. 16-32.
- Klamer, M. (2012). "Zijn er talen zonder letters?". In: *Taalcanon*. Online raadpleegbaar op: <http://www.taalcanon.nl/vragen/zijn-er-talen-zonder-letters/>.
- Meijer, E. (2019). *When animals speak: Toward an interspecies democracy*. New York: NYU Press.
- Mondada, L. (2019). "Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction". In: *Journal of Pragmatics*, 145, p. 47-62.
- Nicastro, N. (2004). "Perceptual and Acoustic Evidence for Species-Level Differences in Meow Vocalizations by Domestic Cats (*Felis catus*) and African Wild Cats (*Felis silvestris lybica*)". In: *Journal of Comparative Psychology*, 118 (3), p. 287-296.
- Spottiswoode, C.N., K.S. Begg & C.M. Begg (2016). "Reciprocal signaling in honeyguide-human mutualism". In: *Science*, 353 (6297), p. 387-389.
- Yeon, S.C., Y.K. Kim, S.J. Park, S.S. Lee, S.Y. Lee, E.H. Suh, K.A. Houpt, H.H. Chang, H.C. Lee, B.G. Yang & H.J. Lee (2011). "Differences between vocalization evoked by social stimuli in feral cats and house cats". In: *Behavioural Processes*, 87 (2), p. 183-189.

Ronde 6

Sander Bax
 Tilburg University
 Contact: p.a.bax@tilburguniversity.edu

Redeneren met en over literatuur vanuit vier perspectieven. Hoe werkt dat?

1. Inleiding

Leerlingen van nu moeten hun weg zien te vinden in een complexe mediacultuur. Het participeren in verschillende mediadiscoursen maakt dat de wereld rijker is dan ooit, maar het heeft ook negatieve effecten op bijvoorbeeld traditioneel leesgedrag (van de Ven 2000). Om je als burger staande te kunnen houden in de complexe mediacultuur is een kritische en bewuste lees- en kijkhouding nodig (van Dijk e.a. 2022). Het opleiden van leerlingen tot kritische en bewuste lezers staat centraal in het literatuuronderwijs, dat daarom uitermate geschikt is om leerlingen te leren om ‘het web van verhalen’ dat hen omringt te lezen (Peeters & Bax 2023).

Wat zijn de implicaties hiervan voor het literatuuronderwijs? Van Keulen (2021) liet zien dat de vier benaderingen van het literatuuronderwijs die in de wetenschappelijke literatuur vaak onderscheiden worden ook in de praktijk herkend en gebruikt worden. Een literatuurdidactiek zou er dus goed aan doen te zoeken naar een bewuste combinatie van ‘cultuurhistorische aspecten’, ‘tekstuele aspecten’ (betekenis en vorm), ‘contextuele aspecten’ (maatschappelijk en sociaal) en ‘lezersgerichte aspecten’ (beleving en reflectie). Die vierslag sluit goed aan bij de vier perspectieven op de vakinhoud die het Meesterschapsteam Nederlands (2018) beschreven heeft als uitwerking van het concept van ‘bewuste geletterdheid’. Per perspectief heeft het Meesterschapsteam (2021) inzichten geformuleerd die leerlingen op moeten doen.

Leerlingen leren om vanuit vier te onderscheiden perspectieven te kijken naar literatuur.

Het eerste perspectief richt zich op het systeem van de literatuur. Hoe ‘werken’ literaire teksten eigenlijk? Wat betekent het bijvoorbeeld als we een tekst als fictieel beschouwen? Hoe worden verhalen eigenlijk verteld?

Het tweede perspectief richt zich op wat verschillende lezers met literaire teksten kunnen doen, welke invloed de persoonlijke eigenschappen van schrijver en lezer hebben op het communicatieproces dat lezen is.

Het derde perspectief richt de aandacht op de verschillende maatschappelijke contexten waarin (het lezen van) de tekst functioneert. Dat kan leiden tot vragen als: *Wie be-*

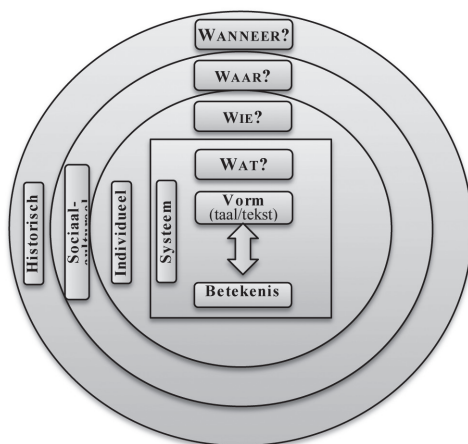
paalt eigenlijk dat we een tekst als literair beschouwen? of Welke schrijvers krijgen literaire prijzen toegekend en waarom? Maar het kan ook gaan om vragen als: In welke contexten wordt deze tekst op welke manier gelezen en waarom? Of om de vraag: Welke politiek-maatschappelijke contexten worden in de tekst aan de orde gesteld?

Het vierde perspectief, ten slotte, plaatst de literaire tekst in een cultuur- en literatuur-historisch licht: *In welke lange historische ontwikkelingen kan een tekst gelezen worden? en Hoe verhoudt de wereld van toen zich tot de wereld van nu?*

Een didactiek die leerlingen inzichten wil laten verwerven, vereist een vorm van redeneren. In het vakdidactisch onderzoek in Nederland zijn reeds verschillende redeneer-didactieken ontwikkeld: ‘historisch’, ‘literatuurhistorisch’ en ‘taalkundig’ (Bax & van Keulen 2021; Bax & Mantingh 2019; Coppens & Dielemans 2019; Coppens e.a. 2019; van Drie & van Boxtel 2008; van Rijt 2020; van Rijt e.a. 2019). Deze didactieken zijn gericht op het stimuleren van de kritische redeneervaardigheden van leerlingen. Het ligt voor de hand om een didactiek van literatuurhistorisch redeneren – zoals die door Bax & Mantingh (2018; 2019; 2023) is uitgewerkt – vooral in te zetten als we met leerlingen vanuit het historische perspectief naar teksten kijken, maar tijdens de workshop op HSN zou ik graag met de deelnemers nadenken over hoe een redeneer-didactiek eruit kan zien die alle vier de perspectieven wil verbinden en integreren (Dera e.a. 2023; van Keulen & Bax 2021; 2022).

2. Hoe werkt dat dan?

Maar hoe krijgen we die vier perspectieven in de praktijk van het onderwijs op een goede manier met elkaar geïntegreerd? En hoe zetten we de perspectieven in om het literatuuronderwijs betekenisvol te verbinden met andere onderdelen van het schoolvak? Het kan verhelderend zijn om nog op een andere wijze te laten zien hoe de vier perspectieven met elkaar samenhangen: de perspectieven zoomen als het ware in of uit op het onderwerp (zie: Afbeelding 1) (Bax e.a. 2022a; 2022b; 2023). Leerlingen kunnen inzichten verwerven over literaire teksten en aspecten van literaire teksten door na te denken over ‘het wat’ van de tekst (hoe zit die systematisch in elkaar), over ‘wie’ er bij de tekst betrokken zijn en wat dat betekent voor de interpretatie, over ‘waar’ (d.w.z. in welke sociaal-culturele omgeving) we de tekst kunnen plaatsen en over ‘wanneer’ (d.w.z. in welke historische context en/of vanuit welke frame) we de tekst kunnen plaatsen. De keuze voor een bepaald perspectief bepaalt de ingang tot het literaire verschijnsel, maar Afbeelding 1 laat tegelijkertijd zien dat in- en uitzoomen loont, omdat de perspectieven elkaar, als de ringen van een ui, omvatten, en dus aanvullen.



Afbeelding 1 – Vier perspectieven in samenhang, met de bijbehorende basisvragen (Meestersteam Nederlands 2021).

In mijn workshop op de HSN-conferentie wil ik met de aanwezige docenten nadenken over hoe een ‘voorbeeldige’ lessenreeks eruit kan zien die de vier perspectieven op deze manier inzet (zie ook de gedachteoefening in Bax 2023). Ik zal dat doen door de roman *Hersenschimmen* (1984) van Bernlef als uitgangspunt te nemen.

Als we vanuit het systeemperspectief naar die roman kijken, kunnen we de roman bij uitstek gebruiken om leerlingen het inzicht te laten verwerven dat je de structurele samenhang van een tekst kunt analyseren en onderzoeken, en op die manier iets te weten kunt komen over de relatie tussen ‘vorm’ en ‘betekenis’. De manier waarop Bernlef in deze roman omgaat met het vertellen, laat dat heel mooi zien. We zien de wereld door de ogen van Maarten Klein, en komen er al snel achter dat dit een onbetrouwbaar perspectief is. We weten dat omdat wij, lezers, in de tekst ook andere informatie krijgen die ons helpt om Maartens subjectieve perspectief te vergelijken met een meer objectief lijkend perspectief. We kunnen met leerlingen nadenken over hoe de auteur dat doet en over welke effecten dat heeft.

Als we vanuit het individuele perspectief kijken, kunnen leerlingen nadenken over hoe deze roman past bij het oeuvre van de auteur, over wat voor mens deze tekst geschreven heeft. Maar vanuit dit perspectief komen ook de eigen reacties van leerlingen in beeld. Ook de leerling-lezer zelf is immers een van die individuen die bij de tekst betrokken is (Schrijvers 2019). Vanuit een bewust geletterd perspectief lijkt een vergelijking van de persoonlijke reactie met reacties van andere leerlingen of van andere lezers een mooie manier om tot redeneren te komen. Zo’n vergelijking kan een goede bijdrage leveren aan het inzicht dat leerlingen verwerven in hun eigen manier van lezen.

Maar we kunnen ook nog wat verder uitzoomen en kijken naar de sociaal-culturele context waarmee de roman verbonden kan worden. Zodra we gaan kijken naar meerdere individuen die bij een tekst betrokken zijn, komt het sociaal-culturele perspectief in beeld, dat ons laat nadenken over het web aan sociale actoren dat sporen heeft nagelaten in de tekst, dat heeft bijgedragen aan de tekst of dat de doorwerking van de tekst heeft bepaald (Bax e.a. 2022). Ook bij *Hersenschimmen* biedt het sociaal-culturele perspectief allerlei mogelijkheden. Het is interessant om na te denken over de receptie van de roman en het enorme succes dat Bernlef met de roman had (*Wat maakte dat deze roman zo succesvol was?; Welke factoren dragen eigenlijk bij aan het succes van romans en de beroemdheid van de auteur ervan?*) (Bax 2019a). Maar het kan ook interessant zijn om met leerlingen na te denken over wat deze roman ons te vertellen heeft over het maatschappelijk debat over ‘het brein’ (Bax 2019b). Kunnen we door het lezen van de roman iets zeggen over hoe Bernlef zich verhoudt tot de opvatting dat ‘wij’ ons ‘brein’ zijn?

Elke sociaal-culturele context die aangedragen wordt om een tekst te begrijpen, bevindt zich op een bepaald moment in de tijd, en biedt daarom ook aanleiding voor een cultuur- en literatuurhistorisch perspectief. Vanuit dat perspectief leren leerlingen dat de verschijningsvormen van literatuur in de loop van de tijd veranderen, door veranderende (maatschappelijke) conventies en de opkomst van nieuwe media. Vanuit dit perspectief kunnen we *Hersenschimmen* beschouwen als een van de vele kruispunten in het web van de literatuurgeschiedenis, en kunnen we vanuit de tekst verbanden aanbrengen met werk van tijdgenoten (*Hoe past deze roman in de literaire context van de jaren 1980?; Welke positie neemt schrijver Bernlef literatuurhistorisch in?*).

Ook kunnen we vanuit deze roman diachrone lijnen door de tijd trekken, ofwel door de tekst thematisch te verbinden met andere teksten (*Is Hersenschimmen niet ook een liefdesverhaal?*) of door de tekst te verbinden met een historische ontwikkeling (*Hoe heeft het denken over het brein zich door de 19^{de} en 20^{ste} eeuw ontwikkeld?*) of door de tekst met een literatuur-theoretisch concept te verbinden (waarbij ik denk dat Bernlefs gebruik van het realisme wel eens tot interessante denkoefeningen zou kunnen leiden).

Een benadering waarin leerlingen vanuit vier perspectieven redeneren over literatuur leert hen om al in- en uitzoomend heen en weer te bewegen tussen een gedetailleerde blik op hoe de roman werkt, de reacties daarop (inclusief hun eigen) en de lange cultuur- en literatuurhistorische lijnen die in en om een roman te trekken zijn. Op die manier draagt de didactiek bij aan het ontwikkelen van een kritische en bewuste leeshouding.

Referenties

- Bax, S. (2019a). *De Literatuur Draait Door. De schrijver in het mediatijdperk*. Amsterdam: Uitgeverij Prometheus.
- Bax, S. (2019b). ‘Zijn wij ons brein? Het literaire onderzoek van schrijver Bernlef naar de werking van het brein’. In: A-F van der Meer, W. Schrover, N. Moser & M. Onrust (red.). *Naar het onbekende: Perspectieven op literatuur, cultuur en kennis*. Hilversum: Uitgeverij Verloren, p. 35-50.
- Bax, S., J. Dera, A. Oerlemans & K. van der Starre (2022). “Het literaire veld als schema. Actuele kanttekeningen bij een dominant model in de neerlandistiek”. In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 138 (2), p. 164-180.
- Bax, S., M. van Herten, E. Mantingh & T. Witte (2017). “Waar zijn de hoeders van het literatuuronderwijs?”. In: *Neerlandistiek.nl*. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandistiek.nl/2017/01/waar-zijn-de-hoeders-van-het-literatuuronderwijs/#:~:text=Het%20literatuuronderwijs%20is%20afgebrokkeld%20van,bijna%20niets%20meer%20van%20over>.
- Bax, S., M. van Herten, E. Mantingh, M. Meijer Drees & S. van Voorst (2022a). “Literatuuronderwijs: waarom eigenlijk? Een bijdrage aan de vakvernieuwing van het schoolvak Nederlands”. In: *Neerlandistiek.nl*. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandistiek.nl/2022/11/literatuuronderwijs-waarom-eigenlijk/>.
- Bax, S., M. van Herten, E. Mantingh, M. Meijer Drees & S. van Voorst (2022b). “Literatuur vanuit vier perspectieven. Een volgende bijdrage aan de vernieuwing van het schoolvak Nederlands”. In: *Neerlandistiek.nl*. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandistiek.nl/2022/12/literatuur-vanuit-vier-perspectieven/>.
- Bax, S. & E. Mantingh (2018). “Een web van twintigste-eeuwse literatuur: Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw”. In: *Nederlandse letterkunde*, 23 (3), p. 257-286.
- Bax, S. & E. Mantingh (2019). “‘Tjeempie! Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?’: Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luilletterland”. In: *Tijdschrift voor Nederlandse taal- en letterkunde*, 135 (2), p. 100-127.
- Bax, S. & E. Mantingh (2023). ‘Literatuurgeschiedenis in de klas. Teksten uit andere tijden’. In: J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (red.). *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Coutinho, p. 325-336.
- Bernlef, J. (2011). *Hersenschimmen*. Amsterdam: Querido.
- Coppen, P.-A., J. van Rijt, A. Wijnands & R. Dielemans (2019). “Vakdidactisch onderzoek naar grammaticaonderwijs in Nederland”. In: *TNTL: Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135 (2), p. 85-99.

- Dera, J., J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (red.) (2023). *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Coutinho.
- Dijk, Y. van, M.-J. Klaver, E. Stronks & M. Hamel (red.) (2022). *Omdat lezen loont. Op naar effectief leesonderwijs in Nederland*. Amsterdam: Uitgeverij Pica.
- Drie, J. van & C. van Boxtel (2008). "Historical reasoning. Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past". In: *Educational Psychology Review*, 20 (2), p. 87-110.
- Keulen, R. van (2021). "Theorie en praktijk van historisch literatuuronderwijs: een vignettenonderzoek". In: *Pedagogische Studiën*, 98 (1), p. 6-26.
- Keulen, R. van & S. Bax (2021). "Literatuurhistorisch redeneren: Hoe leerlingen met redeneerdidactiek literatuurhistorische inzichten kunnen verwerven". In: *Kunstzone. Tijdschrift voor kunst en cultuur in het onderwijs*, 4, p. 16-18.
- Keulen, R. van & S. Bax (2022). "Redeneren met en over literatuur". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Vijfendertigste conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Dronen: Skribis, p. 343-346.
- Meesterschapsteam Nederlands (2016). 'Manifest Nederlands op school: Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat'. Online raadpleegbaar op: <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1556>.
- Meesterschapsteam Nederlands (2018). Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands: Versie 1.5. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2018/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteams-1.5-definitief.pdf>.
- Meesterschapsteam Nederlands (2021). 'Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten'. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/publicaties/>.
- Peeters, E. & S. Bax (2023). 'Leren de wereld te lezen. Op weg naar een intermediale literatuurdidactiek'. [Te verschijnen].
- Rijt, J. van (2020). *Understanding grammar: The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Nijmegen: Radboud Universiteit. [Proefschrift].
- Rijt, J. van, P. de Swart, A. Wijnands, & P.-A. Coppen (2019). "When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts". In: *L1 grammar education. Linguistics and Education*, 52, p. 78-88.
- Schrijvers, M.S.T. (2019). *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. [Proefschrift].

Ronde 7

Frits van Oostrom
Universiteit Utrecht
Contact: f.vanoostrom@uu.nl

Reynaert op school

Van den Vos Reynaerde heeft veel aan de school te danken, en omgekeerd. Vandaag de dag hebben zowel de literatuur als het historische het moeilijk in het onderwijs, maar de Reynaert lijkt nog altijd springlevend. Waarom zou dat zo zijn, en wat zijn effectieve manieren om de Reynaert in de klas te brengen?

Ronde 8

Walter Daelemans
Universiteit Antwerpen
Contact: Walter.Daelemans@uantwerpen.be

Generatieve Artificiële Intelligentie voor taalonderwijs Nederlands

We staan dicht bij de eerste verjaardag van de introductie van *ChatGPT* door 'Open AI' en de commotie die dat veroorzaakte in onder meer het universitaire onderwijs.

In deze presentatie gaan we in op de werking van *ChatGPT* en de opvolgers ervan, met speciale aandacht voor hun 'kennis' van het Nederlands. We geven enkele voorbeelden van het gebruik van deze taalmodellen in het taalonderwijs en staan stil bij de stand van zaken in onderzoek en ontwikkeling naar de automatische detectie van teksten, geschreven door generatieve Artificiële Intelligentie.



13. Taalontwikkkelend lesgeven

Stroomleiders

Marina Admiraal (Hogeschool Rotterdam)

Pieterjan Bonne (Arteveldehogeschool)

Hilde Bloemheuvel (a) & Sara Wolvenne (b)

(a) Deltion College Zwolle

(b) ROC Nijmegen

Contact: hbloemheuvel@deltion.nl

s.wolvenne@roc-nijmegen.nl

Het vergroten van draagvlak voor taalontwikkelen lesgeven bij (praktijk)docenten en instructeurs in het middelbaar beroepsonderwijs

1. Aanleiding

Er is de laatste jaren veel onderzoek gedaan naar de basisvaardigheden van studenten. De Inspectie van het Onderwijs schrijft in 'De Staat van het Onderwijs' (2021) dat de basisvaardigheden ('taal', 'rekenen', 'digitale geletterdheid' en 'burgerschap') teruglopen. Deze zijn belangrijk om deel te kunnen nemen aan de maatschappij. Uit de laatste 'Staat van het Onderwijs' (Inspectie van het Onderwijs 2023) is gebleken dat de basisvaardigheden tot op heden niet substantieel zijn verbeterd. Om de taalvaardigheid van studenten te vergroten, ligt er een belangrijke opdracht voor álle docenten; niet alleen voor de docenten Nederlands. Om studenten taalvaardiger te maken, is het van belang om in iedere onderwijseenheid te werken aan taaldoelen: taalontwikkelen lesgeven. Veel praktijkdocenten en instructeurs deinzen terug voor het idee dat ze een rol kunnen spelen in het vergroten van de taalvaardigheid van studenten. Hoe krijg je toch het hele team aan boord?

2. Over taalontwikkelen lesgeven

Taalontwikkelen lesgeven is een onderdeel van taalbeleid. Van der Westen omschrijft het als volgt: “[t]aalontwikkelen lesgeven is een manier van lesgeven (of begeleiden, coachen) waarin de docent (of begeleider, coach) nadrukkelijk een rol heeft in het stimuleren en begeleiden van het proces van taalontwikkeling van de student(en)”. Dit is geen statisch concept, maar gaat vooral over het bewust bezig zijn met taal in álle lessen, ook buiten het vak Nederlands om. Dit is een belangrijk uitgangspunt van taalontwikkelen lesgeven: alle betrokken docenten zijn verantwoordelijk voor de taalontwikkeling van studenten (Daems & van der Westen 2008).

Uit de onderwijspraktijk blijkt echter dat de overdracht van kennis en de ontwikkeling van taalvaardigheid niet altijd even goed verlopen. Veel studenten lezen of begrijpen (vak)teksten niet goed, hebben moeite met schrijven en vinden het moeilijk om een adequaat gesprek te voeren (Bolle & van Meelis 2017). Studenten die tijdens alle lessen worden ondersteund bij het begrijpen of het produceren van (vak)teksten, behalen betere resultaten in hun opleiding en op de werkvloer.

Bij het invoeren van taalontwikkellend lesgeven is ‘gebrek aan draagvlak’ een probleem waar veel scholen tegenaan lopen, bij zowel vakdocenten als taaldocenten. Er wordt ten onrechte gedacht dat taalontwikkellend lesgeven een ingewikkelde en tijdrovende activiteit is die vooral is weggelegd voor docenten Nederlands. Creese (2005) publiceerde de volgende resultaten naar aanleiding van een grootschalige casestudie: de meeste vakdocenten bleken voor zichzelf geen taak te zien in het ondersteunen van leerlingen die de taal nog niet voldoende beheersen. Ze waren zich er wel van bewust dat de taalvaardigheid een belemmering vormde voor de voortgang van de leerling. Desondanks gaven ze aan dat ze het versterken van de taalvaardigheid aan de taaldocenten over willen laten. Dit komt mede doordat veel docenten een smalle opvatting hebben als het gaat om taalvaardigheid. Ze verbinden het werken aan taaldoelen bijvoorbeeld louter aan het verbeteren van de spelling (Kuiper 2021).

Uit een praktijkonderzoek van Koster (2015) is gebleken dat, door verschillende bewustwordingsinterventies bij de docenten van beroepsgerichte vakken, een grotere betrokkenheid ontstond om gemeenschappelijk te werken aan de verbetering van taalvaardigheid. Een bewustwordingsfase is een noodzakelijke eerste stap om over te gaan op het toepassen van veranderingen; in dit geval ‘het implementeren van taalontwikkellend lesgeven’ (Meestringa 2020). Het is wel van belang dat rekening gehouden wordt met de verschillende leerstijlen. Sommige docenten hebben maar een kleine aanwijzing nodig om een interventie geïnspireerd toe te passen en uit te proberen in een les; andere hebben meer zekerheid en inzicht nodig om over te gaan tot het toepassen van een kleine verandering.

3. Over de interventie

Om meer bewustwording en draagvlak te creëren, is uit een literatuurstudie naar voren gekomen dat het best ingezet kan worden op laagdrempelige ‘tips en tricks’ voor docenten. Deze ‘tips en tricks’ zijn verwerkt in een interventie, in de vorm van verschillende posters. Het doel ervan is het op een laagdrempelige manier onder de aandacht brengen van verschillende aspecten van taalontwikkellend lesgeven, vanuit diverse invalshoeken die bijdragen aan inzicht en bewustwording, en een positieve invloed hebben op het draagvlak van docenten.

Tijdens de interventie werden op het Deltion College in Zwolle verschillende posters tentoongesteld op locaties waar veel docenten aanwezig zijn. Elke poster geeft een vraagstuk weer in de vorm van gedachten of uitspraken, waaraan concrete tips of quotes worden verbonden. Bijvoorbeeld: op een tentoongestelde poster staat een vakdocent in een zichtbaar praktijklokaal die de volgende gedachte heeft: *“Werken aan taalvaardigheid? Ik? Ik kan zelf niet eens goed spellen!”*.

Om te onderzoeken of de posterinterventie bijdraagt aan het vergroten van inzicht en draagvlak voor taalontwikkelen lesgeven, is er zowel voor als na de inzet van de interventie een meting gedaan in de vorm van een enquête. De resultaten uit deze enquête zijn onderverdeeld in drie categorieën: ‘inzicht’, ‘draagvlak’ en ‘taalontwikkelen lesgeven in de praktijk’.

4. Uitkomsten

Uit de analyse van de resultaten is gebleken dat de respondenten over het algemeen meer inzicht lijken te hebben gekregen in wat taalontwikkelen lesgeven behelst. Wat verder opviel, maar niet direct terug te lezen is in de resultaten van de enquête, is dat de definitie van taalontwikkelen lesgeven vaker onderwerp van gesprek werd naar aanleiding van de posters. Er ontstonden onderlinge discussies en nieuwe inzichten. Taalontwikkelen lesgeven werd een actueel onderwerp van gesprek.

Op het gebied van draagvlak voor taalontwikkelen lesgeven is een kleine stijging te zien. De resultaten zijn echter minder overtuigend dan bij het onderdeel ‘inzicht’. Het is dus niet zo dat inzicht op een bepaald onderdeel direct leidt tot dezelfde stijging op het draagvlak van dat onderdeel. Zo lijkt het alsof er nog steeds weinig animo is om deel te nemen aan extra activiteiten buiten de lessen om, terwijl docenten wel inzien dat dit zou kunnen helpen.

Wat opvalt in de percentages van stellingen die bijdragen aan taalontwikkelen lesgeven in de praktijk is bijvoorbeeld dat docenten zich meer bewust zijn van het eigen taalgebruik in hun lessen. Docenten lijken na de interventie meer stil te staan bij wat ze zeggen en stemmen hun taalgebruik beter af op de doelgroep.

5. Vervolgonderzoek

In het vervolgonderzoek wordt de posterinterventie ingezet op een tweede mbo-instelling: ROC Nijmegen. In deze interventie zijn de aanbevelingen uit het onderzoek op het Deltion College meegenomen. In samenwerking met een professionele vormgever worden de posters op visueel gebied aansprekender vormgegeven. Daarnaast worden de quotes en uitdrukkingen op de posters aangescherpt en aangevuld met nieuwe tek-

sten. Ook worden de posters voorzien van een QR-code die de docenten naar een informatieve omgeving leidt. Hier is meer verdieping en context te vinden. Of deze interactieve toevoeging aan de interventie een meerwaarde is bij het vergroten van ‘inzicht’, ‘draagvlak’ en ‘bewustwording in taalontwikkelen lesgeven’, zal worden onderzocht.

Referenties

- Bloemheuvel, H. (2022). *Iedere docent een taaldocent*. Arnhem/Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. [Afstudeeronderzoek].
- Bloemheuvel, H. & S. Wolvenne (2022). ‘Dossier Taalbeleid. Een onderzoek naar de stand van zaken op het Deltion College Zwolle en een voorstel voor een taalbeleidsactie om taalbewust beroepsonderwijs onder de aandacht te brengen’. Arnhem/Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. [Leertaak].
- Bolle, T. & I. van Meelis (2017). *Taalbewust beroepsonderwijs. 5 vuistregels voor effectieve didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Creese, A. (2005). *Teacher collaboration and talk in multilingual classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daems, F. & W. van der Westen (2008). “Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Tweëëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 100-104.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). ‘De Staat van het Onderwijs’. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2021/04/14/de-staat-van-het-onderwijs-2021>.
- Inspectie van het Onderwijs (2023). ‘De Staat van het Onderwijs’. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2023/05/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2023>.
- Koster, P. (2015). *Wie wil werken aan het taalniveau? Een praktijkgericht onderzoek naar passende begeleiding bij het ontwikkelen van gedeelde verantwoordelijkheid voor het taalniveau van leerlingen in het mbo*. Zwolle: Windesheim.
- Kuiper, C. (2021) *Taalgericht vakonderwijs in de lerarenopleidingen De huidige situatie in kaart gebracht*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Meestringa, T. (2000). “Over de invoering taalgericht vakonderwijs”. In: *Levende Talen Tijdschrift*. Online raadpleegbaar op: <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/657/648>.

Westen, W. van der (2008). “Elke docent voor taalrendement. Taalbeleid op het Rijswijks lyceum”. In: *Levende Talen Magazine*. Online raadpleegbaar op: <https://tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/337/330>.

Ronde 2

Melanie de Koning-Riekwel & Edwin de Vette
Hogeschool Rotterdam
Contact: riems@hr.nl
veted@hr.nl

Master Taalbewust Leren

1. Inleiding

Aan de Hogeschool Rotterdam is sinds september 2023 een nieuwe masteropleiding, de ‘Master Taalbewust Leren’ (MTL), gestart. In de tweejarige deeltijdopleiding worden studenten opgeleid tot ‘*teacher leaders*’ die gespecialiseerd zijn in taalbewust leren. De masteropleiding leidt taalcompetente onderwijsprofessionals op die kunnen inspelen op talige uitdagingen in de (meertalige) klas en de onderwijsinstelling. Dat houdt in: het beïnvloeden van taalbeleid, het verbeteren van onderwijs en het meenemen van het team in taalontwikkende veranderingen, zoals het verbeteren van de taaldidactiek en taalgericht lesgeven. Het doel is om bij te dragen aan kansengelijkheid, het terugdringen van laaggeletterdheid en taalachterstand, en het vergroten van school- of studiesucces. De master richt zich op leraren in het primair onderwijs (po), het voortgezet onderwijs (vo) en het hoger beroepsonderwijs (hbo). Het gaat hierbij niet alleen om leraren Nederlands, maar ook om een leraar Geschiedenis of Biologie.

2. Competenties Master Taalbewust Leren

Studenten aan de Master Taalbewust Leren ontwikkelen de volgende competenties:

- taalbewust leren bevorderen;
- praktijkonderzoek doen;
- doorwerking realiseren.

2.1 *Competent in het bevorderen van taalbewust leren*

De Master Taalbewust Leren:

- beschikt over een kennisbasis van actuele, bruikbare en betrouwbare kennis over ‘taalontwikkeling’, ‘meertaligheid’, ‘taaldidactiek’ en ‘taal(onderwijs)beleid’, en is op basis daarvan in staat om binnen de school of onderwijsinstelling een rijke taal-leeromgeving te creëren, die de ontwikkeling van zowel de taalvaardigheid als het leren van leerlingen of studenten optimaal stimuleert en ondersteunt;
- zet zich, vanuit een positieve attitude ten opzichte van talige diversiteit, in voor een inclusief taalonderwijsbeleid, dat bijdraagt aan gelijkwaardige maatschappelijke kansen voor alle leerlingen en studenten.

Competent zijn in taalbewust leren, zorgt ervoor dat de afgestudeerden MTL meesterschap uitoefenen door hun diepgaande kennis over taalontwikkeling en de rol van taal in onderwijs, en een breed repertoire aan taaldidactische middelen voor pedagogische en didactische doelen ten dienste te stellen aan de taalontwikkeling van leerlingen en het taalbeleid van de school. Daarbij zijn zij zich bewust van de maatschappelijke aspecten van hun specialisatie en van de ethische aspecten hiervan. Bij het oplossen van praktijkvraagstukken in de school laten zij deze aspecten een rol spelen in de afwegingen. Het meesterschap van de master wordt met name ontwikkeld door competent te worden in taalbewust leren en in het realiseren van doorwerking.

2.2 *Competent in het doen van praktijkonderzoek*

De Master Taalbewust Leren:

- stelt de kwaliteit van eigen taalonderwijs, dat van anderen en het taalbeleid van de onderwijsinstelling methodisch vast en verbetert dit door participatief actieonderzoek;
- begeleidt een PAO-team bij onderzoeksprojecten over complexe uitdagingen op het gebied van taalbewust leren in de school of de onderwijsorganisatie, werkt mee in de uitvoering en komt samen met het PAO-team tot gedragen oplossingen.

Voor het competent zijn in het doen van praktijkonderzoek is gekozen voor participatief actieonderzoek (PAO) dat zorgt voor een methodisch kader waar doorwerking onderdeel van uitmaakt. Omdat deze vorm van onderzoek vanaf het begin een gemeenschap van belanghebbenden laat meedenken en mee-onderzoeken, en expliciet aandacht besteedt aan ‘eigenaarschap’, is de kans op doorwerking groter. Het kunnen begeleiden van een participatief actieonderzoek is een complexe vaardigheid, omdat studenten flexibel moeten kunnen reageren op een dynamische omgeving, zonder het doel van het onderzoek uit ogen te verliezen. Hiervoor is het nodig methodisch te werken en voortdurend te reflecteren op de verhouding tussen ‘methodiek’ en ‘rele-

vantie voor de context'. Tegelijkertijd staan ze voor de uitdaging om in het onderzoek verschillende vormen van kennis te benutten en te integreren. Denk hierbij aan: praktijkkennis van belanghebbenden, wetenschappelijke kennis, specifieke vakliteratuur en kennis uit grijze literatuur.

2.3 Competent in het realiseren van doorwerking

De Master Taalbewust Leren:

- beïnvloedt het taalbeleid en begeleidt collega's en andere stakeholders in de daarmee samenhangende veranderingen om taal te integreren in het onderwijsprogramma;
- inspireert vakgenoten uit andere organisaties met eigen opgedane kennis en ervaring;
- toont zich een rolmodel in het reflecteren op de eigen ontwikkeling en de eigen professionele identiteit, en stimuleert anderen om hetzelfde te doen.

Doorwerking vraagt om reflectief vermogen op professionele identiteit (Ruijters e.a. 2020). Dat is belangrijk, omdat er een steeds grotere druk komt op professionalisering en op voortdurende ontwikkeling in scholen. De uitdaging ligt erin om zelf de "verantwoordelijkheid te pakken voor zijn professe en met collega's het gesprek aan te gaan over wat die professe nu inhoudt en wat professioneel handelen is" (Ruijters e.a. 2020: 22). Door expliciet aandacht te besteden aan professionele ontwikkeling, levert de opleiding taalbewuste professionals af die weten waar ze voor staan, die bewust handelen en die het eigen handelen kritisch kunnen bekijken.

De keuze voor participatief actieonderzoek vergroot de kans op doorwerking, omdat het de kans op eigenaarschap bij de betrokken belanghebbenden vergroot. Het cocreërende element van PAO heeft een professionaliserende werking, waardoor er bij alle betrokkenen een verdieping van kennis over 'taal', 'taalvaardigheid' en 'taalontwikkeling' plaatsvindt. Kenmerkend voor het masterniveau is dat deze doorwerking plaatsvindt op team- en organisatieniveau, en dat de opgeleide MTL relevante inzichten buiten de eigen werkcontext deelt. De rol van *teacher leader* is hierbij ook relevant. Uit de onderwijskundige veranderliteratuur weten we dat leiderschap van leraren een noodzakelijk onderdeel is van kwaliteitsverbetering en innovatie in school. Informeel en gedeeld leiderschap kan het gevoel van regie over de invulling van hun professe versterken (Nguyen e.a. 2019).

Het onderwijsprogramma van de master is zo opgezet dat de studenten geïntegreerd werken aan de ontwikkeling van de drie competenties via praktijkgerichte beroepsproducten.

3. *Teacher leader*

De afgestudeerde MTL neemt een positie in van specialist en verbinder. Vanuit zijn specialisatie werkt hij samen met collega's uit andere vakgebieden en met andere functies. Hoewel de afgestudeerde MTL een specialist is in taalbewust leren, overstijgt zijn handelen het microniveau van lesgeven in de (eigen) klas. Het gaat om taalgericht lesgeven in alle vakken. Daarmee is de afgestudeerde MTL in de onderwijsliteratuur te typeren als een specialistische *teacher leader*. Kenmerkend voor een *teacher leader* zijn 'informeel leiderschap op basis van samenwerking en vertrouwen' en 'invloed die het niveau van de klas ontstijgt, met als doel didactiek, schooleffectiviteit en/of het leren van leerlingen of studenten te vergroten' (Nguyen e.a. 2019).

Ronde 3

Mariska Okkinga & Kirsten van den Heuij
 Hogeschool Rotterdam
 Contact: m.okkinga@hr.nl

Taal-vakintegratie in het hoger onderwijs: wat is hierover bekend uit de literatuur?

1. Inleiding

De aandacht voor de talige aspecten van het hoger (beroeps)onderwijs wordt steeds groter. Onderwijsteams, docenten en studenten zien steeds duidelijker het verband tussen 'kennisverwerving voor het toekomstige beroep' en 'taalvaardigheid'. Ook de overheid heeft een hernieuwde interesse in de (Nederlandse) taalvaardigheid in het hoger onderwijs, met nieuwe regelgeving omtrent het aanbieden van Nederlandstalige opleidingen en het terugdringen van Engelstalige opleidingen. Maar werken aan taalvaardigheid in het hoger onderwijs omvat veel meer dan alleen het instellen van een voertaal. Taal is onlosmakelijk verbonden met onderwijs en leren. Taal wordt gebruikt voor de overdracht van informatie van de docent naar de student, maar de student zet taal ook in om aan te tonen dat de nieuwe informatie verworven is (Hajer & Meesstringa 2007). Juist in het hoger onderwijs is de koppeling van academische taal en de vaktaal essentieel om succesvol een studie af te ronden en om studenten klaar te stomen om als professional aan de slag te gaan. Echter, de expertise in onderwijsteams om de didactiek van taalgericht vakonderwijs duurzaam in te bedden, ontbreekt vaak.

In deze presentatie wordt een overzicht gegeven van de wetenschappelijke literatuur op het gebied van taal- en vakgeïntegreerde benaderingen enerzijds en van de beschikbare zogenoemde ‘grijze’ literatuur die is verschenen in Nederland en Vlaanderen anderzijds. We gaan met elkaar in gesprek over de resultaten, en onderzoeken gezamenlijk welke benaderingen kansrijk zijn voor het hoger (beroeps)onderwijs in Nederland en Vlaanderen.

2. Taal- en vakgeïntegreerde benaderingen

Wat verstaan we nu precies onder taal- en vakgeïntegreerde benaderingen? Van oudsher zijn deze benaderingen ontworpen om tweedetaalleerders in het primair en secundair onderwijs instructie te geven in zowel ‘vakinhoud’ als in ‘taal’. Met andere woorden: taal en vakinhoud worden met elkaar verbonden om contextrijk onderwijs te bieden aan leerlingen die thuis een andere taal spreken dan op school. In Noord-Amerika is ‘*Content-Based Approach*’ (CBA, ook wel CBI genoemd) een bekende benadering (Brinton e.a. 1989; Snow & Brinton 2017), terwijl het daaraan verwante ‘*Content and Language Integrated Learning*’ (CLIL) in Europa werd ontwikkeld. Andere, gerelateerde benaderingen zijn ‘onderdompeling in een taal’ (*immersion*) en ‘*English as Medium of Instruction*’ (EMI), waarbij EMI vaak in het hoger onderwijs wordt gebruikt. Zowel onderdompeling als EMI gaan ervan uit dat het aanbieden van vakinhoud voldoende is om een taal te leren, zonder expliciete instructie over de tweede taal. Dat geldt dan weer niet voor twee benaderingen die in Noord-Amerika sinds de jaren 1970 hun weg hebben gevonden in het hoger onderwijs: ‘*Writing across the Curriculum*’ (WAC) en ‘*Writing in the Disciplines*’ (WID). Bij deze benaderingen wordt het gehele curriculum van een opleiding zodanig aangepast dat schrijftaken en instructie daarover een expliciete plek hebben binnen het curriculum. Bij WAC gaat het dan om schrijvend leren, terwijl het bij WID gaat om de schrijfprijktijken binnen een vakgebied, waarbij studenten expliciete instructie krijgen over de specifieke schrijftaken die ze als professional in hun vakgebied vooral zullen tegenkomen.

Hoewel er overzichtsstudies bestaan over de opbrengsten van taal- en vakgeïntegreerde benaderingen, zijn deze niet specifiek gericht op het hoger onderwijs (Elbers 2013; Graham e.a. 2018; van Schooten & Emmelot 2004). Het is daarom lastig om conclusies te trekken over de opbrengsten van CLIL/CBA in het hoger onderwijs: niet alleen vanwege het beperkte aantal studies, maar ook vanwege de verschillen in opzet en de methodologische beperkingen van die studies.

Om een aantal van deze kennislacunes te verhelpen, is er aan de Hogeschool Rotterdam een projectgroep ingericht. Deze is medio 2022 gestart met een specifiekere (alleen hoger onderwijs) én tegelijkertijd bredere (alle verschillende benaderingen van taal-vakintegratie) literatuurstudie over de kenmerken en opbrengsten van en voorwaarden voor een taal- en vakgeïntegreerde onderwijsaanpak, specifiek in de context

van het hoger onderwijs. Doel van deze studies is zicht krijgen op een empirische basis om te werken aan een stevige gedeelde kennisbasis voor onderwijsontwikkelactiviteiten en professionaliseringsactiviteiten aan de hogeschool op het terrein van taal- en vakgeïntegreerd onderwijs.

In onze presentatie geven we een antwoord op de volgende vragen:

1. Vanuit welke benaderingen worden onderwijsinterventies uitgevoerd om de taalvakintegratie te bevorderen in het hoger onderwijs?
2. Wat zijn de onderzoekskenmerken van de onderzochte interventies?
3. Wat zijn de gerapporteerde uitkomsten op het gebied van taalvaardigheid en kennisverwerving van interventies, gericht op taal-vakintegratie?

3. Systematische review versus *scoping* review versus narratieve review

Er zijn verschillende typen literatuurreviews die gebruikt kunnen worden om een (onderzoeks)vraag te beantwoorden. In een systematische review wordt, zoals de naam suggereert, op een systematische wijze gezocht naar empirische studies om een onderzoeksvraag te beantwoorden. In dit type review moet de onderzoeker vooraf een gefocuste onderzoeksvraag formuleren en van te voren criteria opstellen waaraan de geïnccludeerde studies moeten voldoen. Ook de wijze waarop deze studies worden samengevat is a priori vastgelegd. Een systematische review is geschikt als er veel empirische, kwantitatieve studies zijn verricht op het gebied waar onderzoek naar gedaan wordt. Echter, als het gaat om een nieuw vakgebied of een vakgebied waar weinig kwantitatief onderzoek in wordt verricht, is een narratieve of een *scoping* review geschikter om te gebruiken. Aangezien het meeste onderzoek naar (de effectiviteit van) taal- en vakgeïntegreerde benaderingen in het hoger onderwijs kwalitatief van aard is, hebben wij gekozen voor een *scoping* review, gecombineerd met een narratieve review.

In een narratieve review maakt de auteur zelf een selectie van te includeren studies (al zijn hier vaak wel inclusiecriteria voor) en kan ook de zogenaamde ‘grijze’ literatuur meegenomen worden (literatuur die niet is gepubliceerd in vakbladen of boeken). Denk bijvoorbeeld aan ‘rapporten’, ‘scripties’ en ‘beleidsstukken’. Bij een *scoping* review (Arksey & O’Malley 2005) wordt wel systematisch gezocht, maar zijn de criteria waaraan de geïnccludeerde studies moeten voldoen veel losser. Dat maakt het een geschikte methode als er veel kwalitatief onderzoek is verricht op een vakgebied en als de onderzoeksvraag verkennend is. Het doel van een *scoping* review is om een overzicht te geven van de sleutelconcepten binnen een specifiek onderwerp en van de typen onderzoek en bewijsmateriaal, en om hiaten in het onderzoeksgebied op te sporen. Met de resultaten uit de *scoping* review worden professionals, beleidsmakers en onderzoekers op de hoogte gebracht van de stand van zaken met betrekking tot een specifiek onderwerp.

We hebben gekozen als 2015 voor de start van de systematische zoekactie, omdat in dat jaar het rapport ‘Vaart met Taalvaardigheid’ verscheen (Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren 2015). In dat rapport adviseerde de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren de ministers van onderwijs van Nederland en Vlaanderen om instellingen voor hoger onderwijs te verplichten om taalbeleid te formuleren, toegespitst op de eigen opleidingen. Het verschijnen van dit rapport kan als impuls worden gezien voor het implementeren van een taalbeleid in het hoger onderwijs en heeft mogelijk nieuwe ontwikkelingen in gang gezet. Voor zowel de Nederlandstalige grijze literatuur als de wetenschappelijke literatuur hebben we dezelfde criteria gehanteerd om studies te includeren.

4. Opbrengsten

De systematische zoekactie voor de *scoping* review heeft 619 referenties opgeleverd. Hiervan bleven er negentien over die geïncludeerd zijn in de review. Op basis van onze zoektocht in de grijze literatuur constateren we dat in (vak)publicaties, beleidsteksten en andere ‘grijze’ literatuur over een taal- en vakgeïntegreerde aanpak in het hoger onderwijs naar een zeer beperkt aantal empirische studies wordt verwezen. Bronnen die daarin veel gebruikt worden, hebben vaak een meer beschouwend of opiniërend karakter, of bevatten weinig systematische beschrijvingen van onderwijspraktijken en -opbrengsten. Daarbij zijn lang niet alle bronnen waarnaar wordt verwezen, actueel.

Opvallend is dat het merendeel van de studies ‘CLIL’ noemt als inspiratiebron waarop de taal- en vakgeïntegreerde interventie is gebaseerd, en weinig studies benaderingen noemen die specifiek voor het hoger onderwijs bedoeld zijn. Verder valt op dat de interventies meestal worden geïnitieerd door de taaldocenten en niet door vakdocenten, waardoor de nadruk vaak meer ligt op taalcompetenties dan op het beheersen van de vakinhoud. Een interessante vraag is daarom hoe *boundary crossing* bevorderd kan worden tussen taal- en vakdocenten waardoor, naast de talige aspecten, ook de vakinhoud meer centraal komt te staan.

Referenties

- Arksey, H. & L. O’Malley (2005). “Scoping studies: towards a methodological framework”. In: *International journal of social research methodology*, 8 (1), p. 19-32.
- Brinton, D.M., M.A. Snow & M.B. Wesche (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Elbers, E. (2013). “Iedere les een Nederlandse taalles? Taal- en vakonderwijs in het beroepsonderwijs”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (4), p. 14-27.

- Graham, K.M., Y. Choi, A. Davoodi, S. Razmeh & L.Q. Dixon (2018). Language and Content Outcomes of CLIL and EMI: A Systematic Review”. In: *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 11 (1), p. 19-37.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2007). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). ‘Vaart met taalvaardigheid Nederlands in het hoger onderwijs’. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Schooten, E. van & Y. Emmelot (2004). ‘De integratie van taal- en vakonderwijs’. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Snow, M.A. & D.M. Brinton (2017). *The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content*. Michigan: University of Michigan Press.

Ronde 4

Tamar Israël
 Hogeschool Rotterdam
 Contact: t.i.israel@hr.nl

Taaldocenten overbodig? Over taal- en vakintegratie

‘Elke docent een taaldocent’. Die leus wordt vaak gebruikt als het gaat om taalbewust (hoger) onderwijs. Wanneer in alle onderwijsactiviteiten aandacht wordt gegeven aan de taalontwikkeling van de student, in de beroepscompetenties ook de talige component daarvan wordt meegenomen en in de constructieve afstemming van het curriculum talige voorwaarden een rol spelen, doemt de vraag op: “Waar hebben we nog een taalexpert voor nodig?”

Het taalbewustzijn van docententeams en de aandacht voor zowel academische als beroepsspecifieke taalontwikkeling in het hoger beroepsonderwijs lijkt te groeien. Zo komt op Hogeschool Rotterdam een toenemend aantal taalonderwijsvragen van opleidingen binnen bij de taalonderwijsadviseurs en de expertisecring ‘Taalbewust hoger onderwijs’. In de Randstad is een hogeschoolnetwerk ontstaan dat, ondersteund door de Taalunie, trainingen ontwikkelt en verzorgt voor taalpioniers in beroepsopleidingen van de drie deelnemende hogescholen (De Haagse Hogeschool, Hogeschool Leiden en Hogeschool Rotterdam).

De ontwikkeling naar de utopie zoals hierboven beschreven, lijkt in gang te zijn gezet. Maar hoe geef je in alle onderwijsactiviteiten aandacht aan taalontwikkeling? Hoe

neem je de talige component mee in de beroepscompetenties? Hoe verwerk je talige voorwaarden in de constructieve afstemming? Hoe borg je die talige aspecten bij taal- en vakgeïntegreerd onderwijs? En wat is dan de rol van een taaldocent, als die docent er is?

Onder ‘een taal- en vakgeïntegreerde onderwijsaanpak in het hbo’ verstaat de expertisekring ‘Taalbewust hoger onderwijs’ op Hogeschool Rotterdam: “[...] alle leeractiviteiten in het hoger beroepsonderwijs waarbij een docent of een docententeam bewust en expliciet een verbinding maakt van vakinhoud met taal, en daarbij aandacht besteedt aan zowel de conceptuele ontwikkeling als aan de academische en professionele taalontwikkeling van de studenten” (2023: 3).

De inbedding van taal in het curriculum en de professionalisering van het team en van individuele docenten vraagt om een sterk taalbeleid, waarbij niet alleen systematisch aandacht wordt besteed aan de taalontwikkeling van de student, maar ook aan het gedrag en de vaardigheden van het team (van Kruiningen 2023). De uitwerking in het curriculum kan variëren van ‘volledige taal- en vakintegratie in het curriculum’, ‘flankerend vakgericht taalonderwijs’ tot ‘taalgericht vakonderwijs’ en andere (tussen) vormen. Welk scenario van taal- en vakintegratie je ook kiest, steeds doemen dezelfde vragen op:

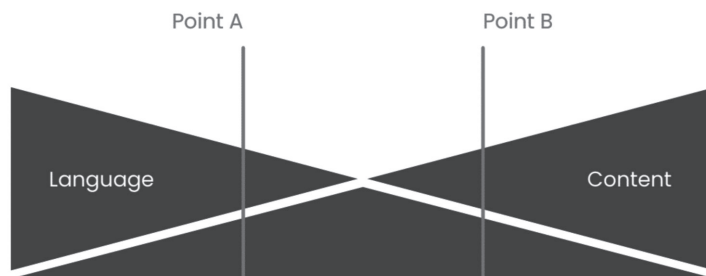
1. Hoe borgen we de talige competenties en taallijnen?
2. Is hiervoor een taaldocent nodig?

Dat er talige expertise nodig is, lijkt een open deur. Dat hoeft echter niet te betekenen dat iedere docent ook een taaldocent moet worden. Wel is nood aan een taalbewuste docent die op gezette tijden, ‘in contactmomenten’, ‘in opdrachtontwerp en feedback’ en ‘in beoordeling’ expliciet aandacht besteedt aan taal. En dat vraagt om input van taaldocenten en taalonderwijsadviseurs die het team daarin kunnen ondersteunen.

Afhankelijk van de gekozen vorm voor taal-en vakintegratie, kan een taaldocent een coach of docent zijn voor studenten en voor docenten, of kan deze meer op beleidsniveau actief zijn. Om tot die concrete invulling te komen, zullen de eindcompetenties of leeruitkomsten op (verborgen) talige vaardigheden moeten worden geanalyseerd om zo – en bij voorkeur in samenspraak met het werkveld – tot beroepsspecifieke taalcompetenties te komen. Wanneer de einddoelen helder zijn, kan achterwaarts het curriculum herontworpen of aangepast worden.

Aan Hogeschool Rotterdam zien we dat steeds meer opleidingen tot een doordachtere vorm van taal- en vakintegratie overgaan, wat leidt tot veranderende rollen van taaldocenten en andere vakdocenten. Sommige clusters van opleidingen hebben een gezamenlijke visie op taal, maar de opleidingen maken zelf de vertaling naar het curriculum, veelal onder begeleiding van taalonderwijsadviseurs. Zo kan het dat een instituut-brede

visie op taal leidt tot verschillende varianten of invullingen van taal- en vakintegratie. Van Liers ‘*Scale of language and content*’ (in: van Kruiningen 2023) laat een continuüm zien met links taal- en vakgerichte cursussen of onderwijsvormen met een sterke focus op taal en rechts onderwijsvormen met die focus meer op de vakinhoud.



Afbeelding 1 – *Scale of language and content* (Van Lier, in: van Kruiningen 2023: 47).

Afhankelijk van de keuze voor de plaats van het curriculum in dit continuüm veranderen ook de rollen van de docenten. Zo zal een vakdocent van wie verwacht wordt dat deze zich van helemaal rechts op het continuüm meer naar links (punt B) beweegt, bereid moeten zijn om zich te professionaliseren in bijvoorbeeld ‘taalgericht lesgeven’, ‘feedback geven’ en ‘evalueren op taal’. Taaldocenten bij een opleiding die ontwikkelt naar meer taal- en vakgeïntegreerd onderwijs en dus van helemaal links meer naar rechts beweegt (punt A), zullen zich meer moeten verdiepen in en verbinden met de vakinhoud. Het draagvlak voor dergelijke verschuivingen is afhankelijk van het taalbewustzijn van het hele team en – als er taaldocenten zijn – het oog van de taaldocenten voor de algehele professionele ontwikkeling van de student.

Tijdens de HSN-workshop illustreren we het bovenstaande aan de hand van enkele concrete voorbeelden uit onderwijs(advis)praktijken aan Hogeschool Rotterdam en gaan we met elkaar in gesprek over (a) verschillende varianten van taal- en vakintegratie, (b) de verschuivende rollen van taal- en vakdocenten en (c) concrete consequenties voor ‘onderwijsbeleid’, ‘onderwijsontwikkeling’ en ‘docentprofessionalisering’.

Referenties

- Expertisekring Taalbewust hoger onderwijs. (2023). ‘Position paper expertisekring Taalbewust hoger onderwijs’. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam. [Interne concept-publicatie].
- Kruiningen, J. van (2023). *In verband met taal. Naar een gedeelde kennisbasis over taalbewust hoger onderwijs*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

- Wijnands, A. & K. Echten (2019). “Over fijn gesneden groentes en luid zingende bussen. Gedifferentieerd leren nadenken over taalkwesties in vwo-5”. In: A. Mot-tart & S. Vanhooren (red.). *Drieëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/ Drogen: Skribis, p. 267-270.
- Wijnands, A., J. van Rijt & P.-A. Coppens (2021). “Learning to think about language step by step. A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education”. In: *Language Awareness*. Online raad-pleegbaar op: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2021.1871911>.

Ronde 5

Bob Coenraats
CPS Onderwijsontwikkeling en advies
Contact: b.coenraats@cps.nl

Van definitie naar concept: het aanleren van school- en vaktaal in het secundair onderwijs

1. Woorden kennen als oplossing van de problemen met leesvaardigheid?

In het licht van de dalende leesvaardigheid, vooral op de complexere leesvaardigheid (PIRLS 2021; PISA 2018), is er in scholen veel aandacht nodig voor het vergroten van de woordenschat van leerlingen. Leerlingen leren vaak wel veel definities en vaktermen uit het hoofd, maar toch keert dat de neerwaartse trend niet. Ik wil u wijzen op het inzicht dat het kennen van meer woorden op zichzelf niet zomaar tot betere lezers en kritischere denkers leidt. Daar is meer voor nodig dan definitiekennis, namelijk een rijkere vorm van conceptopbouw die voorwaardelijk is voor ‘hogere orde denkvaardigheden’. Dit sluit ook aan bij inzichten over het ontwikkelen van woordenschat bij kinderen (Allen 2019; Kucker 2019). Door de inzichten over rijkere conceptopbouw te verbinden met de praktijk van taalgericht vakonderwijs (Hajer 2022) neem ik u mee in een aantal praktische inzichten die te gebruiken zijn in de lespraktijk om diepere kennisopbouw te versterken en zo de achteruitgang tegen te gaan.

2. Wat is het belang van definities?

Voor dieper begrip bij leesvaardigheid hebben leerlingen een kritisch denkvermogen nodig. Ze moeten de inhoud niet alleen kunnen herhalen of vergelijken met gememoriseerde informatie, maar moeten deze ook kunnen ‘evalueren’, ‘integreren’ en ‘synthetiseren’. Feitelijke kennisverwerking uit de tekst is daarvoor niet voldoende. Slechts met dieper begrip zijn ze in staat om met bestaande kennis in nieuwe contexten steeds het kennisnetwerk te vergroten en te bestendigen. Kritisch denken vraagt om een passende denkhouding, een goede kennisbasis en de juiste denkvaardigheden (Halpern 2023). Aansturen op meer kennis van de letterlijke betekenis of definitie van woorden is daarom niet voldoende om tot dieper begrip te komen.

Woorden die leerlingen in scholen geleerd krijgen, zijn vaak bedoeld om aan te geven waar je het over hebt in het vak. Door een beschrijving van het fenomeen te geven in een enkele zin, of met een verhelderend voorbeeld, wordt duidelijkheid en richting verschaft. Vaak worden deze definities door leerlingen gememoriseerd en op toetsen worden ze vaak exact teruggevraagd als test van de kennis. Dat is handig om snel duidelijkheid te geven, maar beperkt waardevol voor het denk- en leerproces, zeker voor schooltaalwoorden die tussen verschillende vakken nog kunnen schuiven in betekenis.

Je kunt vanuit de definities weliswaar deductief afleidingen uit de betekenis halen en vergelijkingen maken met andere voorbeelden of begrippen, maar definities geven geen houvast voor verdere synthese of evaluatie van kennis, ‘het hogere orde denken’. Zo kun je met de definitie van ‘migratie’ leerlingen vragen of een bepaalde volksbeweging onder dat begrip valt of niet en waarom verhuizen niet hetzelfde is als migratie. Een dergelijke definitie geeft echter geen grond om na te denken over de vraag of migratie maatschappelijk een probleem is of niet. Voor diep begrip zullen leerlingen meer moeten kunnen dan het analyseren van helder gedefinieerde en uit het hoofd geleerde begrippen.

3. Hoe komt je van definitie naar concept?

Definities geven structuur en vorm in de taal, met heldere betekenisinhoud en verwijzingen (Gupta 2021). Kritisch denken maakt juist gebruik van de relatie tussen die betekenissen en de praktijk van alledag. In het dagelijkse leven gaat begrip en betekenis vaak niet over de exacte definitie, maar over het achterliggende concept: de gerepresenteerde betekenisinhoud in relatie tot de werkelijkheid. Er is een verschil tussen kennis van de definitie van het begrip ‘huwelijk’ enerzijds en begrip van de betekenisinhoud van het concept van een huwelijk in alle maatschappelijke en culturele facetten anderzijds. Al helemaal in zijn relatie tot een thema als migratie. Een rijk gevuld concept bevat zoveel meer en is veel meer fluïde van inhoud.

Wil je kinderen leren om te denken over zaken als ‘migratie’ en ‘het huwelijk’, dan hebben ze niet zozeer de exacte definitiekennis nodig, maar veel meer de rijke concepten. Ze moeten weten wat deze fenomenen in de samenleving betekenen en hoe ze in de werkelijkheid samenhangen. Niet de exacte definitie, maar vooral de diversiteit in het dagelijkse gebruik van deze woorden geven ruimte voor dieper begrip: ‘synthese van verschillende voorbeelden’, ‘integratie van concepten’ en ‘evaluatie van de praktijken’. De pragmatiek van de taal en de verbinding met algemenere schooltaal is daarmee vele malen relevanter voor het kritisch denken dan de strikt gedefinieerde betekenis van ‘migratie’ of ‘huwelijk’. Niet omdat definities niet belangrijk zijn in je vakopleiding (wel integendeel), maar omdat ze voor kennisopbouw niet zinvol zijn als startpunt. Door de scherpe vastgelegde betekenis en de deductieve aard belemmeren ze deze juist.

4. Hoe werkt het aanleren van concepten?

Het leren van nieuwe woorden is een complexe aangelegenheid, en de verleiding om te starten met definities is begrijpelijk. Wil je leerlingen echter helpen voorbij oppervlakkigheid in het lezen, schrijven en leren, besteed dan juist tijd aan betekenissen in de context, aan rijk gevulde concepten. Dan leren leerlingen meer hoe betekenis en praktijk met elkaar verbonden zijn en sluit je ook nog eens beter aan op de verschillende mechanismen van het leren van nieuwe woorden. Diverse onderzoeken hebben laten zien dat er maar beperkte capaciteit is om nieuwe woorden direct en intentioneel aan te leren, en dat er juist veel verschillende onbewuste mechanismen werken waarin de woorden aangeleerd worden (Kucher 2019). Het onbewust of passief aanleren van woorden blijkt in ieder geval grotendeels inductief te gebeuren, verbonden met een pragmatische context (Allen 2019). De bewuste definitie-gestuurde manier van het leren van veel scholen sluit dus maar beperkt aan op het natuurlijk vermogen van kinderen om nieuwe woorden te leren.

5. Hoe kom je van een concept bij de definitie?

Door te vertrekken vanuit betekenisvolle contexten in plaats van beperkte definities kun je aansluiten bij de manier waarop leerlingen onbewust nieuwe woorden leren, zodat ze langzaam maar zeker een rijker conceptueel netwerk opbouwen waarmee ze kritische denkers kunnen worden. Met een rijk en goedgevuld conceptueel netwerk is het daarna eenvoudiger om ook (deductief) te leren redeneren met scherpe definities. Door actieve interactie over de inhoud in de les ondersteun je ook het meer pragmatische betekenisniveau van de conceptopbouw. Leerlingen moeten de begrippen gaan hanteren en er voor de medeleerlingen begrijpelijke zinnen mee formuleren. Op die manier ontwikkelen ze een impliciet gevoel voor de betekenis van het begrip én ondersteun je het kritisch denkproces. Door vervolgens de juiste taalsteun te geven met voorbeeldgedrag, het uitlokken van taal en het subtiel sturen van het woordgebruik

leren kinderen vanuit de praktijk van alledag beetje bij beetje de vaktaal ook formeel juist te gaan gebruiken. Niet door ze het te laten memoriseren, maar door ze die taal te laten verwerven vanuit het gebruik. Op deze manier geef je taalbewust les, zoals het mooi beschreven wordt in Hajer & Meestringa (2022) en in De Bruijne e.a. (2023), en steun je de leerlingen om tot dieper begrip te komen.

Ik pleit ervoor om in de vaklessen een minder sterke nadruk op definitiekennis te leggen en om meer aandacht te hebben voor de concepten in betekenisvolle contexten, met voldoende interactie onder de leerlingen. Ondersteun leerlingen gericht zodat ze gaandeweg de vaktaal ontwikkelen: van het concept toewerken naar de definities. Met een rijk conceptueel netwerk maak je meer denkvaardigheden toegankelijk dan ‘memoriseren’ en ‘analyseren’ alleen. Je geeft in de taal ruimte voor evaluatie en creativiteit met de inhoud én je steunt meer op het taalvermogen van de leerlingen. Kritisch denken ontwikkelt zo hand in hand met de nieuwe (vak)taal. Zo komen leerlingen voorbij oppervlakkig taalgebruik en oppervlakkige woordkennis en zullen ze ook tijdens het lezen tot dieper begrip van de teksten komen.

Referenties

- Allen, S.E.M. & H. Behrend (2019). ‘Insights into understanding Human Language from Childrens Acquisition of morphology and syntax: A historical and current perspective on Central Questions in the Field’. In: P. Hagoort (red.). *Human Language: From Genes and Brains to Behavior*. Massachusetts: The MIT Press, p. 127-146.
- Bruijne, M. de, M. Hajer, I. van Meelis & A. Middelweerd (2023). “Hoe geef je vorm aan effectief taalgericht vakonderwijs?” In: *Onderwijskennis.nl*. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijskennis.nl/node/4201>.
- Dood, C., J. Gubbels & P.C.J. Segers (2020). ‘PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen’. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gubbels, J., A.M.L. van Langen, N.A.M. Maassen & M.R.M. Meelissen (2019). ‘Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht’. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gupta, A. (2021). ‘Definitions’. In: E.N. Zalta (red.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online raadpleegbaar op: <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/definitions/>.
- Hagoort, P., C.F. Beckmann, S.E. Fisher, P. Hagoort, E. Kidd, S.C. Levinson, J.M. McQueen, A.S. Meyer, D. Poeppel, C.F. Rowland, C. Scharff & C. ten Cate (red.) (2019). *Human language: From genes and brains to behavior*. Massachusetts: The MIT Press.

- Hajer, M. & T. Meestringa (2022). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Halpern, D.F. & D.S. Dunn (2023). *Thought and Knowledge, an introduction to critical thinking*. New York: Routledge.
- Kucker, S. (2019). 'How to Learn a Word: the dynamic coupling of Words and Referents in real and Developmental Time'. In: P. Hagoort (red.). *Human Language: From Genes and Brains to Behavior*. Massachusetts: The MIT Press, p. 113-126.
- Mullis, I.V.S., M. von Davier, P. Foy, B. Fishbein, K.A. Reynolds & E. Wry (2023). 'PIRLS 2021 International Results in Reading'. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Online raadpleegbaar op: <https://pirls2021.org/results>.
- Swart, N.M., J. Gubbels, M. in 't Zandt, M.H.J. Wolbers & E. Segers (2023). 'PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland'. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Ronde 6

Froukje Hoobroeckx & Emiel Helmich
Sardes
Contact: f.hoobroeckx@sardes.nl

Taalgericht vakonderwijs: help vakcollega's om een brug te slaan tussen leerling en tekst

"De eerste klap is een daalder waard".

1. Inleiding

Hoe komt het toch dat leerlingen vakteksten vaak niet goed lezen. Is het onwil? Kunnen ze het niet? Pauline Gibbons (2014) geeft enkele verklaringen. Zij wijst daarbij op de kloof die kan bestaan tussen de tekst en de leerling.

Allereerst noemt zij de kloof tussen de vaardigheid van de leerlingen en de moeilijkheid van de tekst. Vakteksten vereisen van leerlingen dat zij alle 'cognitieve zeilen' bijzetten. De informatiedichtheid is groot, de zinnen zijn complex en ze staan vol met onbekende woorden. Leerlingen die ervaren dat ze teksten niet begrijpen, gooien er al gauw

het bijtje bij neer en ontwikkelen leesweerstand die zich kan uiten in leesvermijdend gedrag (Guthrie & Coddington 2009; van Steensel 2021).

Ook wijst zij op de kloof tussen de tekst en de achtergrond of voorkennis van de leerlingen. Het is best lastig om een tekst over een stoppenkast te begrijpen als je die nog nooit hebt gezien. Het is ook best lastig als je bij een tekst over tennis bij het woord ‘*dropshot*’ denkt aan een glaasje sterke drank met dropsmaak. De verwarring die dat oplevert belemmert het begrip van de tekst.

En dan is er nog de kloof tussen de tekst en de interesse van de leerling. Waarom zou je je best doen op een tekst over het afsluiten van een hypotheek als je niet eens een bijbaantje kunt vinden? Als de stof dan ook nog eens niet terugkomt in de toets, is dat wel veel gevraagd.

Zo’n kloof kan een enorm struikelblok vormen om de tekst te willen of te kunnen begrijpen. Daar moet je dus wat mee als docent.

2. De kloof dicht

Hoe sla je, als docent, een brug tussen de tekst en de leerlingen? Veel leraren kiezen voor een veilige weg: gewoon uitleggen wat er staat, dan hoeven leerlingen de tekst niet meer te lezen. Dat is goedbedoeld, maar docenten doen er hun leerlingen geen dienst mee op de langere termijn. Door het gebrek aan oefening, ontwikkelen leerlingen hun leesvaardigheid minder, terwijl de teksten steeds complexer worden. De oplossing is dan ook niet om de lat lager te leggen. Beter is om hoge verwachtingen te blijven koesteren en leerlingen door de tekst heen te begeleiden met behulp van ‘taalsteun’, ‘interactie’ en ‘context’. Zo kunnen ze succeservaringen opdoen en hun leesvaardigheid verder ontwikkelen (Gibbons 2014; Hajer & Meestringa 2020).

Voor docenten Nederlands is dit wellicht gesneden koek, maar voor vakdocenten is dit soms echt een brug te ver. Al zien zij het nut ervan, toch haken velen bij voorbaat toch af. Zij vinden dat een vakdocent geen tijd of verantwoordelijkheid heeft om ook nog aandacht aan taal te geven. Soms voelen zij zich daar ook niet voor toegerust.

3. Vakcollega’s over de streep

Hoe kunnen docenten Nederlands hun vakcollega’s over de streep trekken om taalgericht te werken? Er zijn voldoende argumenten die zij kunnen aandragen, niet alleen voor de leerlingen, ook voor de vakdocenten zelf. Zo zijn leerlingen vaak meer betrokken en gemotiveerd als zij de tekst beter begrijpen en succeservaringen opdoen (Stichting Lezen 2021). Leerlingen kunnen zelfstandiger werken en er gaat minder verloren aan de uitleg van de tekst. Het is dus de moeite waard om hierin te investeren.

Argumenten genoeg dus, maar hoe kun je, als docent Nederlands, vakcollega's hierbij concreet ondersteunen? Hier is de eerste klap een daalder waard. Het is van belang vakcollega's niet af te schrikken met grote verhalen over hoe het anders kan. Kies voor een behapbare, concrete aanpak waar de docent meteen effect van ziet voor zijn eigen les. We bieden daarvoor in deze tekst twee handvatten:

1. Neem struikelblokken weg.
2. Geef een 'startopdracht'.

Voor beide handvatten hoef je geen taalexpert te zijn. Je hebt vooral inlevingsvermogen in de leerlingen nodig.

3.1 Neem struikelblokken weg

Een docent Nederlands kan, samen met een vakdocent, een les bekijken en samen op zoek gaan naar opvallende struikelblokken in de vaktekst. Welk woord of formulering is cruciaal om de tekst te begrijpen, maar kennen leerlingen waarschijnlijk niet of in een andere betekenis? Welk stukje inhoud kunnen ze door hun eigen (gebrek aan) achtergrondkennis niet of verkeerd begrijpen? Hoe (on)interessant is deze tekst eigenlijk voor ze?

Sommige van deze struikelblokken kunnen soms al met een kleine inspanning worden weggenomen. En als dit niet kan, dan zoek je gewoon een ander struikelblok, want er zijn er meestal genoeg! Je moet ook niet alles in één keer willen oplossen. Alle beetjes helpen en als alle collega's in elke les iets doen, kan dat doorheen een jaar flink oplopen. Wees dus realistisch en kijk naar laaghangend fruit of kies voor een oplossing met veel effect. Zo kan begrip van het woord *centraal* ook voor andere lessen en andere vakgebieden relevant zijn.

Zelf leren om struikelblokken te vinden en oplossingen ervoor te bedenken, blijkt voor veel docenten goed te doen en is lekker concreet. Met een beetje geluk krijgen ze er zelfs lol in!

3.2 Geef een 'startopdracht'

Met een 'startopdracht' kun je de kloof tussen de tekst en de leerling verkleinen (Gibbons 2009). Ook hier is de eerste klap een daalder waard. Een sterke startopdracht is een gedeelde ervaring die aansluit bij het onderwerp van de tekst, met daarover een prikkelende vraag die leerlingen uitnodigt om er in kleine groepjes onderling over in gesprek te gaan. De docent luistert mee tijdens deze gesprekken, maar gaat niet in gesprek. De docent bespreekt de vraag wel na met de hele groep. Hierbij grijpt hij kansen om de taal van de leerlingen 'op te rekken' naar de taal in de tekst. Het woord *moeilijk* rekt hij bijvoorbeeld op tot *complex*: "Klopt, Ira, dat is een moeilijk, een complex pro-

bleem. En waarom is het zo moeilijk, zo complex?”

Waar nodig, vult de docent ook voorkennis aan. Het groepsgesprek werkt uiteindelijk toe naar de uitnodiging om toch ook de tekst te lezen, bijvoorbeeld om te ‘ontdekken hoe het nu precies zit’, te ‘kijken of er nog een andere oplossing is’ of te ‘zien wie gelijk heeft’.

Zo’n startopdracht klinkt misschien niet als iets wat je wel even doet. Daarom is het belangrijk om het klein te houden. Een goede startopdracht kan simpel zijn en hoeft maar een paar minuten te duren (zie kader). Een voorbeeld doet vaak wonderen, dus help de collega daarmee op weg.

Voorbeeld startopdracht

Voor een tekst over concentratiekampen laat de docent twee *stills* uit de film over Anne Frank zien. Eén van een vrolijke, vrije Anne. Eén van Anne in het kamp. Hij vraagt de leerlingen om in tweetallen verschillen te beschrijven tussen Anne op de twee foto’s. In de nabespreking verwerkt de docent enkele begrippen uit de tekst: ‘de vernietiging’, ‘ondervoed’, ‘de wanhoop nabij’. Ook vult hij de voorkennis aan met namen van bekende concentratiekampen.

Uit de praktijk blijkt dat veel docenten het leuk vinden om dit soort startopdrachten samen te bedenken. De startopdracht krikt de betrokkenheid van de leerlingen meestal geweldig op. Docenten zijn doorgaans meteen enthousiast over het effect. Het is dus vooral een kwestie van er samen voor te gaan zitten, een sterke opdracht te bedenken en uit te proberen wat die met de leerlingen doet.

4. Tot slot

Er is een parallel te trekken tussen de leerlingen en de vakcollega’s. Ook zij hebben last van een kloof: die tussen een taalgerichte aanpak en hun eigen, vertrouwde, werkwijze. Voor docenten Nederlands die helpen die kloof te overbruggen, is eveneens inlevingsvermogen nodig om struikelblokken weg te nemen en een mooie startopdracht te bedenken om hen te verleiden om de eerste stap te zetten.

Referenties

Guthrie, J.T. & C.S. Coddington (2009). ‘Reading motivation’. In: K.R. Wenzel & A. Wigfield (red.). *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school*. London: Routledge/Taylor & Francis Group, p. 503-525.

- Hajer, M. & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Steensel, R. van (2021). 'Leesmotivatie en leesweerstand. Deel 2: wat is leesweerstand?'. In: *WODN, Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/10/leesmotivatie-en-leesweerstand-deel-2-wat-is-leesweerstand/>.
- Stichting Lezen (2021). 'Leesmotivatie onder de loep. Inzichten uit wetenschappelijk onderzoek'. Amsterdam: Stichting Lezen.

Ronde 7

Edith Alkema
Zelfstandig onderzoeker
Contact: edithalkema@gmail.com

Schrijven om te leren, met je eigen brein

1. Inleiding

Nadenken om een schoolvak te leren gebeurt veelal door het leren van teksten, vlak voor een toets. Maar een vak leren zou ook op een andere, meer evenwichtige manier kunnen, namelijk door regelmatig korte syntheses teksten te schrijven. Dat zijn teksten waarbij de kerngedachten uit de bronnen, veelal samen met eigen eerder opgedane (school)kennis, geïntegreerd worden in een eigen, nieuw gecomponeerde tekst: de samenvoeging of synthese. Een syntheses tekst kan 'uiteenzettend', 'beschouwend' of 'betogend' van karakter zijn (van Ockenburg 2018). Het schrijven van zo'n tekst lukt alleen als je over de nodige kennis van de leerstof beschikt. Het probleem is echter niet alleen dat leerlingen het lastig vinden om het verschil tussen 'kennis' en 'informatie' te zien (Janssen 2020), maar ook dat ze niet goed weten hoe ze zo'n syntheses tekst moeten aanpakken. De strategie is vaak die van het 'knippen en plakken', of – recenter – die van de *ChatGPT*. Allebei leiden ze echter niet tot nadenken, laat staan het leren van een schoolvak.

Ik onderzoek hoe ik leerlingen syntheses teksten kan leren schrijven bij het vakoverstijgende vak 'Wetenschapsoriëntatie' (Alkema & Bekkenkamp 2020), zodat een antwoord op die vraag toegepast zou kunnen worden op alle schoolvakken waar teksten op basis van bronnen geschreven worden. Het resultaat van het onderzoek leverde een eenvoudig toe te passen generiek lees- en schrijfmiddel op.

2. Syntheseteksten

De lees-en schrijfmethode, ‘de Synthese Challenge’ is een leereenheid, bestaande uit vier componenten, die gericht zijn op vijf kwaliteitscriteria (zie: Tabel 1).

Component	Tekstkwaleitscriteria				
	1	2	3	4	5
1. Leerstrategie Het actief verwerven van de taakdefinitie: door ‘ervaren’, ‘observeren’, ‘vergelijken’ en ‘definiëren’ te weten komen wat je moet doen.	Informatie goed <i>selecteren</i> .	Informatie goed <i>samenvoegen</i> .	Correcte kritische noot <i>toevoegen</i> .	<i>Samenhang en structuur</i> aanbrengeen.	Correcte <i>taal</i> en <i>bronverwijzing</i> gebruiken.
2. Taakstrategie Vragend samenvatten: lees – stop – denk – noteer in een schema.	1 Informatie goed <i>selecteren</i> .				
3. Taakstrategie A: Ordenen en samenvoegen van overeenkomstige kerngedachten met een overkoepelterm.		2 Informatie goed <i>samenvoegen</i> .			
B: Toevoegen van kritische noten per samengevoegde kerngedachten.			3 Correcte kritische noot <i>toevoegen</i> .		
4. Toepassen Schrijven van een synthesetekst op basis van de geordende en samengevoegde informatie en de toegevoegde kritische noot.	1 Informatie goed <i>selecteren</i> .	2 Informatie goed <i>samenvoegen</i> .	3 Correcte kritische noot <i>toevoegen</i> .	4 <i>Samenhang en structuur</i> aanbrengeen.	5 Correcte <i>taal</i> en <i>bronverwijzing</i> gebruiken.

Tabel 1 – Generiek model voor het schrijven van teksten op basis van bronnen.

Het is een soort sandwichmodel, waarbij de vijf tekstkwaliteitscriteria, zowel bij component 1 (*de taakdefinitie: wat wordt er van me verwacht?*) als bij component 4 (*het schrijven van de synthesetekst*), richtinggevend zijn, en waarbij de specifieke kennisonderdelen voor het leren van een bepaald schoolvak (kwaliteitscriteria 1 t.e.m. 3: ‘selecteren’, ‘samenvoegen’ en ‘toevoegen’ van vakinformatie), bij component 2 en 3 éxtra aandacht krijgen. Essentieel voor de leereenheid is dat er een knip is aangebracht tussen ‘het lezen en begrijpen van de bronnen’ (component 1 t.e.m. 3) en ‘het schrijven van de synthesetekst zelf’ (component 4). Het devies is: “Neem de tijd om eerst een mentale voorstelling van de bronnen in je eigen brein te maken, voordat je het gedachtegoed uit de bronnen samen met je eigen gedachten aan het papier toevertrouwt”.

3. Opbrengst

Ik heb ‘de Synthese Challenge’ uitgetest in zeven lessen in vwo-4-klassen over een drietal jaren. De lessenserie is te raadplegen in een docentenboekje dat zowel digitaal als in een handzaam gedrukt boekje te verkrijgen is (Alkema 2022).

Zodra voor de leerlingen duidelijk is wat de bedoeling is, kan component 1 (*het actief verwerven van de taakdefinitie*) worden weggelaten bij het schrijven van volgende syntheseteksten. Als docent hoeft je dus niet alle zeven lessen te geven om leerlingen syntheseteksten te leren schrijven.

In component 2 wordt het vragend samenvatten in een schema toegepast, om leerlingen op een gefocuste manier binnen een tijdslimiet de kerngedachten uit de bronnen te leren selecteren. Dit vragend samenvatten (in vergelijking tot het gewone samenvatten) leidt tot een betere verwerking van de inhoud van de bronnen (Alkema 2022). De informatie wordt kort en bondig én in eigen woorden samengevat in een schema, een voorwaarde om niet meer gedachteloos te knippen en te plakken. Na het vragend samenvatten van de bronnen kunnen de leerlingen de kerngedachten in het flexibele schema (a) herordenen, (b) samenvoegen op overeenkomstig deelonderwerp, en (c) per deelonderwerp een kritische noot toevoegen: klopt het wel wat er in de bronnen staat (component 3)? Met de informatie uit dit schema kan vervolgens een korte synthesetekst geschreven worden. Leerlingen kunnen de informatie uit hun schema’s halen en plakken in een *Word*-document. Eigenlijk mogen zij nu legaal knippen en plakken, want in het schema staan de kerngedachten immers samengevat in hun eigen woorden, en toegelicht met een eigen kritische noot op basis van kennis.

De leereenheid wierp zijn vruchten af. Omdat alle benodigde informatie voor het schrijven van een synthesetekst over een moeilijke kwestie klaarlag in het geordende samenvat schema, hadden leerlingen aanzienlijk minder moeite met het schrijven van syntheseteksten. Er werden significant betere teksten geschreven die aan de vijf kwaliteitscriteria voldeden. Door het schrijven van de syntheseteksten hebben leerlingen geleerd om, met name door het toevoegen van de kritische noot (kwaliteitscriterium

3), na te denken over de stof waarover geschreven werd, zodat zij beter voorbereid zijn op hun schoolvakoetsen.

4. Toepassingen

De lees- en schrijfmethode kan vooral nuttig zijn wanneer leerlingen in hogere klassen voor het eerst syntheseseksten moeten schrijven bij de verschillende schoolvakken, bijvoorbeeld ter voorbereiding op hun profielwerkstuk. Zeker als er veel bronnen over een langere periode gelezen moeten worden, is het handig dat leerlingen leren om de bronnen per subonderwerp samen te vatten in een *spreadsheet*. Het overzichtsschema biedt dan niet alleen de mogelijkheid om te organiseren en te integreren, maar is ook nuttig als referentie- en documentatieschema, zodat de geraadpleegde bronnen niet verloren gaan. Daarnaast geeft het schema docenten de mogelijkheid om het zich ontwikkelende literatuuroverzicht te volgen, zodat zij tijdig advies kunnen geven over de betrouwbaarheid en de variatie van de bronnen.

De methode kan voor docenten daarnaast behulpzaam zijn bij het aanleren van vakinhoud: door het schrijven van (korte) syntheseseksten die over ‘iets uit de wereld om leerlingen heen’ gaan (‘schuivende aardplaten’, ‘het stikstofprobleem’, ‘evolutie en AI’, enz.) leren leerlingen kritisch na te denken en te formuleren over de lesstof die zij moeten leren. De syntheseseksten zouden in die zin reguliere toetsen kunnen vervangen: door het nadenken en synthetiseren wordt er immers ook geleerd. Het regelmatig schrijven van korte syntheseseksten helpt leerlingen om zelfstandig denkende mensen te zijn en om opgewassen te zijn tegen algoritmes als *ChatGPT*. ‘Schrijven om te leren’ dus.

Referenties

- Alkema, E. (2022). *Schrijven met kennis van zaken. Een didactiek voor de zaakvakken/ Writing with knowledge. Didactics for subject classes*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. [Doctoral dissertation].
- Alkema, E. & B. Bekkenkamp (2020). “Wetenschapsoriëntatie op het Revius Lyceum Doorn: hoe gaat dat?”. In: *NVOX*, 2020 (1), p. 14-15. Online raadpleegbaar op: <https://www.nvon.nl/nvox/wetenschapsorientatie-op-het-revius-lyceum-hoe-gaat-dat>.
- Janssens, C. (2020). “Experts met meningen en experts met feiten”. In: *NRC* (14 maart 2020), p. W2.
- Ockenburg, L. van, D. van Weijen & G. Rijlaarsdam (2018). Syntheseseksten leren schrijven in het voortgezet onderwijs. Het verband tussen schrijfaanpak en voorkeur voor leeractiviteiten. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 19 (2), p. 3-9.

Verder lezen

- Klein, P.D. & P. Boscolo (2016). “Trends in research on writing as a learning activity”. In: *Journal of Writing Research*, 7 (3), p. 311- 350.
- Martinez, I., M. Mateos, E. Martin & G. Rijlaarsdam (2015). “Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality”. In: *Journal of Writing Research*, 7 (2), p. 275-302.
- Mateos, M., E. Martin, R. Villalon & M. Luna (2008). “Reading and writing to learn in secondary education: online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks”. In: *Reading and Writing*, 21 (7), p. 675-697.

Ronde 8

Clasine van Dorst & Marieken Pronk
De Talengroep
Contact: info@detalengroep.nl

De *do's* en *dont's* bij schoolbreed taalbeleid

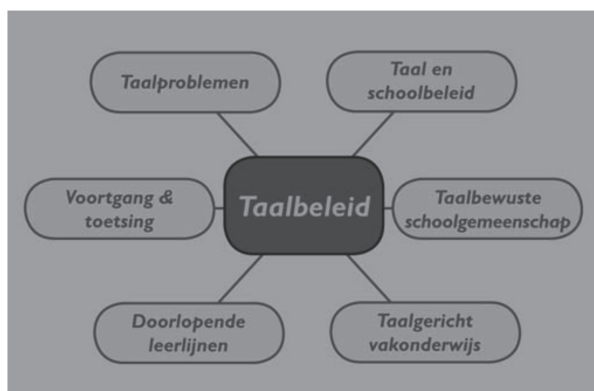
1. Inleiding

Op veel scholen in Nederland en Vlaanderen speelt de vraag: “hoe zorgen we voor een goed taalbeleid?”. De Talengroep begeleidt scholen bij deze vraag. Vanuit deze ervaring weten we ondertussen wat handig is en wat niet.

2. Wat in ieder geval niet?

- *Omdat het moet van de inspectie* – Voor veel scholen is de komst van de inspectie de eerste aanleiding om met taalbeleid aan de slag te gaan. Zo'n externe prikkel kan helpen. Er is echter meer nodig om de collega's mee te krijgen.
- *Een taaltoets voor alle docenten* – Veel docenten zullen geen moeite hebben met een taaltoets. Toch is voor een deel van hen een taaltoets (te) spannend. Misschien hebben ze zelf dyslexie of zijn ze al een tijd niet meer op die manier met taal bezig geweest. Dat zorgt meteen voor weerstand in het team. En dat is nooit goed.

- *Een taalcoördinator die er alleen voor staat* – De taalcoördinator is een belangrijke ‘spin in het web’ bij taalbeleid. Wij zien soms dat de schoolleiding de verantwoordelijkheid voor het taalbeleid volledig bij de taalcoördinator legt. Vaak ook zonder duidelijke opdracht. Voor de taalcoördinator is dat niet te doen en het zal op deze manier heel lastig – zo niet onmogelijk – worden om het taalbeleid schoolbreed in te voeren.
- *Focus alleen op lezen en leesvaardigheid* – Natuurlijk zijn motivatie voor lezen en een goede leesvaardigheid belangrijke aandachtspunten bij taalbeleid. Er is veel onderzoek gedaan naar de effecten van een goede leesvaardigheid op het leren. Taalbeleid gaat, wat ons betreft, over alle taalvaardigheden: ‘lezen’, ‘schrijven’, ‘spreken’, ‘kijken’ en ‘luisteren’.
- *Eén moment* – Het lukt veel scholen om een motiverende kick-off te organiseren met een inspirerende lezing en een aantal workshops naar keuze. Alleen is dat niet genoeg.



Afbeelding 1 – Taalbeleid.

3. Wat zeker wel?

- *Gebruik maken van schooleigen gegevens* – Verzamel gegevens die de noodzaak aangeven om met taalbeleid aan de slag te gaan. Dat zijn deels harde cijfers (o.a. toets- en examenresultaten). Daarnaast kan een enquête worden afgenomen onder leerlingen en docenten om te inventariseren waar zij in de lessen tegenaan lopen.
- *Een gemengde werkgroep, onder leiding van een taalcoördinator* – De taalcoördinator bereikt veel meer als er een werkgroep is die met hem/haar meedenkt en meewerkt. In deze werkgroep zitten collega's van de verschillende vakkenclusters, die affiniteit

hebben of willen krijgen met de rol van taal in de vakken. En er is een verantwoordelijk schoolleider die regelmatig aanschuift bij de bijeenkomsten. De taalcoördinator en de schoolleider hebben daarnaast regelmatig contact over de voortgang.

- *Werken vanuit de pijlers van taalgericht vakonderwijs* – De drie pijlers waar taalgericht vakonderwijs op gebaseerd is, zijn bruikbaar bij alle vakken in elk leerjaar. ‘Taalsteun bieden’, ‘context aanbrengen’ en ‘interactie bevorderen’ tijdens elke les verhoogt langzamerhand het taalniveau van de leerlingen.
- *Concrete voorbeelden gebruiken* – Docenten hebben baat bij goede en concrete voorbeelden. Dat kunnen voorbeelden zijn van wat er al gebeurt in de school. Denk aan: ‘foto’s van lezende collega’s en leerlingen’, ‘voorbeelden van schrijfproducten bij verschillende vakken’ en ‘een *good practice* van een collega’. Ook op de webpagina www.slo.nl/thema/meer/taalgericht-vakonderwijs/ staan voorbeelden van taalgerichte lessen en opdrachten.
- *Blijven motiveren* – Na een motiverende start om bewustwording bij het hele team op gang te brengen, is het belangrijk dat er een vervolg komt. De werkgroep denkt na over het blijvend activeren en monitoren. Afhankelijk van de gekozen speerpunten worden activiteiten ingepland voor de collega’s. Voorbeelden hiervan zijn ‘intercollegiaal lesbezoek’, ‘ontwerpmiddagen’ en ‘een leesclub voor collega’s’.

Referenties

- Broekhof, K. (2021). *Meer lezen, beter in taal - vmbo: effecten van lezen op taalontwikkeling*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

14. Toetsing en evaluatie

Stroomleider

Patrick Rooijackers (Cito)

Jacqueline Evers-Vermeul (a), Patrick Rooijackers (b) & Corien Stevens (b)

(a) College voor Toetsen en Examens

(b) Cito

Contact: j.evers@uu.nl

patrick.rooijackers@cito.nl

Nieuwe vraagtypen voor de centrale examens leesvaardigheid Nederlands havo en vwo

1. Inleiding

Deze tekst biedt een toelichting bij de opgavensets die ontwikkeld zijn om docenten en leerlingen vertrouwd te maken met de nieuwe vraagtypen die vanaf mei 2024 gaan verschijnen in de centrale examens (CE) leesvaardigheid Nederlands havo en vwo. We bespreken de volgende thema's:

- Waarom komen er nieuwe vraagtypen?
- Welke nieuwe vraagtypen zijn er ontwikkeld?
- Hoe kun je de oefensets gebruiken?

2. Waarom komen er nieuwe vraagtypes in het CE Nederlands?

Welke vraagtypen passen het best bij de leesdoelen die we in Nederland als samenleving belangrijk vinden? Dat vormt een belangrijke vraag bij de ontwikkeling van de centrale examens Nederlands en een terugkerend discussiepunt in de examenperiode. Het College voor Toetsen en Examens (CvTE) en Cito hebben in het project 'Uitbreiding van vraagtypen voor het leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo' onderzocht of en hoe binnen de huidige wettelijke kaders het huidige aanbod aan vraagtypen kan worden uitgebreid, met als doel een ruimere opvatting van tekstbegrip.

Deze uitbreiding sluit aan bij het 'Advies examen Nederlands' van Levende Talen Nederlands en de docentengroep verenigd in Nederlands Nu! (2018), dat onder meer aanstuurt op een bredere opvatting van (a) wat gelezen moet worden, met een grotere diversiteit aan teksten en (b) wat lezen is, met onder andere oog voor 'authentiek lezen' binnen betekenisvolle contexten en voor het beoordelen van en reflecteren op de tekstinhoud.

Hier liggen allerlei wensen uit de onderwijspraktijk aan ten grondslag. In Nederland wordt al langer gevraagd om meer onderwijs over aspecten van digitale geletterdheid, zoals ‘informatievaardigheden’ (Curriculum.nu 2019; Demaret e.a. 2021) en ‘meer-voudig tekstbegrip’ (begrip over tekstgrenzen heen), met de daarbij benodigde kritische leesvaardigheden (o.a. Kirschner 2017; Rooijackers 2023). De roep om meer reflecterende, evaluatieve en interpreterende dimensies van tekstbegrip in specifiek de CE’s te bevragen, weerklonk krachtig (Nederlands Nu! & Sectiebestuur Nederlands Levende Talen 2018).

Daarnaast blijft de inzet van tekstbegrip voor een schoolse taak, zoals bij een schrijfopdracht of presentatie, in de leesparagrafen van leergangen Nederlands nogal eens buiten beschouwing (Ekens e.a. 2021; Rooijackers 2023), terwijl eerstejaarsstudenten in het hbo en op de universiteit vaak lijken te worstelen met dit soort opdrachten (Schuurs & Cornuijt 2022). Deze functionele inbedding van tekstbegrip is onderwerp van gesprek bij de aanstaande curriculumherziening van het schoolvak Nederlands (Curriculum.nu 2019; Ekens e.a. 2021; Herder e.a. 2021; Meesterschapsteam Nederlands 2021). Met de opbrengsten van dit project kan in deze opzichten een belangrijke slag worden gemaakt, die vanaf examenjaar 2023-2024 zichtbaar zal zijn in de CE’s Nederlands voor havo/vwo.

3. Welke nieuwe vraagtypen zijn er ontwikkeld?

In het project zijn zeven nieuwe vraagtypen ontwikkeld, met focus op:

1. het combineren van verschillende bronnen;
2. functionele bevraging van argumentatie;
3. figuurlijk taalgebruik;
4. framing;
5. synthesesaken;
6. sorteertaken;
7. bruikbaarheid en betrouwbaarheid van teksten.

We lichten elk van deze vraagtypen kort toe.

3.1 *Het combineren van bronnen*

Als het gaat om *wat er gelezen moet worden* en om diversiteit aan teksten, dan is zowel uitbreiding in aantal bronnen als meer variatie in de kwaliteit en het soort bronnen mogelijk. Concreet kent dit project de volgende soorten aanvullingen:

1. er zijn vaker meer dan twee bronnen per thema geselecteerd;
2. er is meer gespreid in type bronnen (niet alleen artikelen uit landelijke kranten,

- maar ook bijvoorbeeld ‘een taaladvieslemma’, ‘een sonnet’ en ‘een satirische bijdrage’);
3. er is meer gespreid in de kwaliteit van bronnen (bijvoorbeeld: niet alleen teksten uit kwaliteitsmedia, maar ook internetreacties op een artikel);
 4. er zijn elementen van multimodaliteit opgenomen (bijvoorbeeld: ‘*infographics*’, ‘cartoons’, ‘foto’s’ of ‘illustraties’ bij een artikel).

Bij ‘afbeeldingen’, ‘cartoons’, ‘*infographics*’, ‘tabellen’, ‘grafieken’ en dergelijke blijft het uitgangspunt dat het toetsen van tekstbegrip centraal staat.

3.2 Functionele bevraging van argumentatie

Als het gaat om *wat lezen is*, dan biedt het werken met scenario’s (bijvoorbeeld: ‘een debatscenario’) veel mogelijkheden om authentieke, betekenisvolle contexten te creëren. Daarbinnen kan argumentatie op een functionele manier worden bevraagd. Tot nu toe moesten leerlingen bij argumentatieopgaven vooral argumentatieschema’s en drogredenen benoemen, of een argumentatie binnen een alinea reconstrueren. In de nieuwe opgaven wordt vaker en op andere manieren gevraagd naar de mate waarin en de manier waarop (een onderdeel van) de gebruikte argumentatie bijdraagt aan de communicatieve doelen van de tekst.

3.3 Figuurlijk taalgebruik en framing

Het analyseren en evalueren van de stilistisch-retorische dimensie van een tekst is een belangrijk onderdeel van tekstbegrip (vgl. Braet 2007). Vragen hierover kunnen aansluiten bij een pedagogisch-didactische visie op het schoolvak Nederlands, waarin stijl een belangrijke rol in persoonsvorming speelt (Steenbakkers e.a. 2021).

Met het bevragen van *figuurlijk taalgebruik* wordt de manipulatie van de lezer door een bepaalde woordkeuze verkend: welke sturing proberen auteurs aan hun onderwerpsbehandeling te geven door de keuze voor een bepaalde beeldspraak, en in hoeverre is de gebruikte beeldspraak daarmee adequaat (of juist manipulatief)? Bij *framing*-opgaven richten we ons op het vermoedelijk beoogde effect van specifieke woorden of perspectieven op de lezer, en dus op de interpretatieve dimensies van tekstbegrip (vooral op het stilistisch-retorische vlak).

3.4 Synthesetaken en sorteertaken

Het gebruik van sorteer- en synthesetaken bij thematisch verwante teksten biedt mogelijkheden om leerlingen deze tekstinhoud op een grondige, samenhangende manier te laten verwerken, zodat leerlingen diep begrip ervan kunnen laten zien (Graham & Hebert 2010). Beide typen vragen werden in eerdere CE’s gesteld onder de noemer ‘overkoepelende vragen bij tekst X en Y’.

Bij *synthesetaken* gaat het om opgaven, waarbij leerlingen inhoudelijke beweringen of inferenties uit thematisch verwante teksten zelf in een nieuw functioneel of inhoudelijk verband moeten brengen (synthetiseren). Hierbij moeten ze dus meerdere authentieke bronnen over hetzelfde onderwerp lezen en verwerken (zie o.a. Vandermeulen e.a. 2020).

Bij (ordenings- of) *sorteertaken* voegen leerlingen geen nieuwe relatie toe aan de beweringen of inferenties uit een of meer tekst(fragment)en, maar ordenen ze ‘woordgroepen’, ‘beweringen’ of zelfs ‘bronnen’ volgens een gegeven principe, en vanuit het begrip dat ze hebben opgebouwd. Denk aan het feitelijk in kaart brengen van mogelijke voor- en tegenargumenten voor een stelling.

3.5 Bruikbaarheid en betrouwbaarheid van teksten

Opgaven waarin leerlingen de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van bronnen moeten beoordelen, vormen een waardevolle aanvulling in het kader van informatievaardigheden en het vergroten van digitale geletterdheid (Britt e.a. 2018).

De *betrouwbaarheid* van een tekst uit zich op vele vlakken: op ‘het niveau van de bron van het document (vindplaats én auteur)’, ‘de aanvaardbaarheid/kwaliteit van de onderbouwing van beweringen in het document’, ‘het gehanteerde taalgebruik’, ‘de consistentie en coherentie van de gedachtegang’, ‘de mate van veronderstelde voorkennis in het document zelf’, ‘de mate waarin het document er blijk van geeft op de hoogte te zijn van het onderwerp (epistemologisch niveau)’, enz.

Bij het beoordelen van de *bruikbaarheid* van bronnen ontbreekt vooralsnog een algemeen analyse-instrumentarium om objectief te beoordelen of informatie bruikbaar is. In de oefensets zijn daarom alleen opgaven meegenomen die vanuit een bepaald scenario gebruikscriteria postuleren, en waarin leerlingen moeten aangeven in hoeverre een bron aan deze criteria voldoet.

4. Hoe kun je oefensets gebruiken?

Het project heeft zes sets materialen opgeleverd: drie oefensets voor havo en drie oefensets voor vwo, waarvan één set ook geschikt is voor havo. Dit betreft géén volledige voorbeeldexamens, maar ‘staalkaarten’ met vrijwel uitsluitend nieuwe vraagtypen. De meeste oefensets kunnen in één les gemaakt worden. De oefensets kunnen op (ten minste) twee manieren worden ingezet:

1. om doelgericht te oefenen met een deel van de vraagtypen;
2. als algemene vorm van examenvoorbereiding (waarbij de traditionele vraagvormen dus buiten beeld blijven).

5. Meer weten over de totstandkoming van deze vragen?

Over het project is een rapport geschreven (zie: Examenblad.nl): Evers-Vermeul, J., K. Heesters, U. Schuurs & P. Rooijackers (2022). 'Opbrengsten van het project Uitbreiding van vraagtypen voor het leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo'. Utrecht: CvTE.

Referenties

- Braet, A. (2007). *Retorische kritiek: hoe beoordeel je overtuigingskracht?* Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Britt, M.A., J.-F. Rouet & A.M. Durik (2018). *Literacy beyond text comprehension: A theory of purposeful reading*. Abingdon, UK: Taylor & Francis.
- Curriculum.nu (2019). 'Leergebied Nederlands: Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands'. Amersfoort: SLO.
- Demaret, N., M. van Kessel & L. van Rooyen (2021). 'Rapport praktijkonderzoek Digitale Geletterdheid in het primair en voortgezet onderwijs'. Amersfoort/Zoetermeer: SLO/Kennisnet.
- Ekens, T., A. Herder & S. van Silfhout (2021). 'Leesvaardigheid onderbouw vo. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek'. Amersfoort: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal (2009). *Over de drempels met taal en rekenen – een nadere beschouwing*. Enschede: SLO.
- Graham, S. & M.A. Hebert (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Herder, A, G. van Silfhout & I. Jansen (2021). 'Startnotitie Nederlands bovenbouw voortgezet onderwijs'. Amersfoort: SLO.
- Kirschner, P.A. (2017). *Het voorbereiden van leerlingen op (nog) niet bestaande banen*. Arnhem: NVSP Innovatief in Werk.
- Meesterschapsteam Nederlands (2021). 'Bewuste geletterdheid in perspectief: Kennis, vaardigheden en inzichten'. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>.
- Nederlands Nu! & Sectiebestuur Nederlands Levende Talen (2018). 'Advies examen Nederlands'. Online raadpleegbaar op: <https://lerarennederlands.nl/wp-content/uploads/2019/04/Advies-Examens-Nederlands-met-draagvlakonderzoek-finaal-1.pdf>.

- Rooijackers, P. (2023). *Oog voor diep begrip: Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen*. Arnhem: Cito. [Dissertatie].
- Schuurs, U. & E. Cornuijt (2022). “Talige voorbereiding op het vervolgonderwijs? Ontoereikende taalbeheersing bij instromende studenten”. In: *Levende Talen Magazine*, 109 (5), p. 18-23.
- Steenbakkers, J. (2023). *Speelse toewijding: een pedagogisch-didactisch onderzoek naar schrijfstijl- en formuleeronderwijs in klas 3 en 4 havo/vwo*. Groningen: Universiteit Groningen. [Dissertatie].
- Vandermeulen, N., S. De Mayer, E. Van Steendam, M. Lesterhuis, H. van den Bergh & G. Rijlaarsdam (2020). “Mapping synthesis writing in various levels of Dutch upper-secondary education: a national baseline study on text quality, writing process and students’ perspectives on writing”. In: *Pedagogische Studiën*, 93 (2), p. 187-236.

Ronde 4

Jacqueline Kool & Leonie Goutier
 ROER College Schöndeln
 Fontys PABO, Venlo
 Contact: j.kool@roercollege.nl
l.goutier@fontys.nl

“Als je begrijpt wat ik bedoel”. De PISA-begripsprocessen als onderwijs- en toetsmethode

1. Inleiding

De PISA-resultaten uit 2018 waren niet mals: als het op lezen aankomt, is het kommer en kwel onder de Nederlandse 15-jarigen. Leerlingen bleken vooral moeite te hebben met het ‘begrijpen van’, ‘evalueren van’ en ‘reflecteren op’ teksten. Er zijn inmiddels belangrijke stappen gezet om het tij te keren, waaronder de projecten ‘Na PISA de lente’ en het vervolg daarop ‘Taal als basis’.

In deze bijdrage delen we graag de gevalideerde opbrengsten van onze deelname aan deze projecten. We zullen stilstaan bij de definitie van leesvaardigheid en de begripsprocessen, zoals gehanteerd in het PISA-onderzoek. Daarna laten we zien hoe je deze processen kunt gebruiken bij het ontwerpen van leesvaardigheidstoetsen.

In de workshop die we hebben ontwikkeld voor ‘Taal als basis’ staat daarnaast ook het

inzetten van de begripsprocessen tijdens de les centraal.

2. Leesvaardigheid volgens PISA

De PISA-onderzoeken vinden plaats onder auspiciën van de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling; Engelse afkorting: OECD). PISA definieert leesvaardigheid als volgt: “Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij” (Gubbels e.a. 2019).

Voor succesvol lezen – los van of het nu gaat om het lezen van een enkele tekst of om het lezen en integreren van informatie over meerdere teksten – dient een individu een verscheidenheid aan processen te laten zien. In het ‘2018 Reading Literacy framework’ worden verschillende begripsprocessen gedefinieerd, met een uiteenlopende moeilijkheidsgraad. Elk begripsproces kent enkele subprocessen (zie: OECD 2019a). Hierna worden de drie begripsprocessen en hun subcategorieën beschreven die ten grondslag liggen aan de PISA-toetsen.

2.1 Informatie opzoeken

Het eerste begripsproces bij succesvol lezen is ‘informatie opzoeken’. Dit proces kan verder worden onderverdeeld in de volgende subprocessen:

- ‘toegang krijgen tot en het ophalen van informatie binnen een tekst’ (het scannen van de tekst om bepaalde informatie te verkrijgen die bestaat uit enkele woorden, frasen of numerieke waarden);
- ‘zoeken naar en selecteren van relevante tekst’ (het zoeken naar informatie, waarbij gezocht moet worden in verschillende teksten om de meest relevante tekst te selecteren, gezien de eisen van de taak).

Een PISA-toets bestaat voor ongeveer 25% uit vragen die betrekking hebben op het proces ‘informatie opzoeken’ (Gubbels e.a. 2019).

2.2 Begrijpen

Het tweede begripsproces is ‘begrijpen’. Dit proces kan verder worden onderverdeeld in de volgende subprocessen:

- ‘kunnen herleiden van de letterlijke betekenis van een tekst’ (begrijpen van de letterlijke betekenis van zinnen of korte passages, bijvoorbeeld door het verbinden van een direct citaat of door nauwe parafrasering van informatie in een vraag met

- informatie in een passage);
- ‘verbanden leggen tussen zinnen en alinea’s’ (verder gaan dan de letterlijke betekenis van informatie door informatie te integreren over zinnen of zelfs een hele passage heen. Taken die vereisen dat de leerling een hoofdgedachte formuleert of een samenvatting of titel voor een passage bedenkt, zijn hier voorbeelden van);
- ‘verbanden leggen tussen verschillende teksten over hetzelfde onderwerp’ (het integreren van passages uit twee of meer teksten).

Een PISA-toets bestaat voor ongeveer 45% uit vragen die betrekking hebben op het proces ‘begrijpen’ (Gubbels e.a. 2019).

2.3 Evalueren en reflecteren

Het derde begripsproces is ‘evalueren en reflecteren’. Dit proces kan verder worden onderverdeeld in de volgende subprocessen:

- ‘beoordelen van de kwaliteit en geloofwaardigheid’ (evalueren of de informatie in een tekst ‘valide’, ‘actueel’, ‘accuraat’, ‘onbevooroordeeld’, ‘betrouwbaar’, enz. is. Lezers moeten de bron van informatie kunnen identificeren en overdenken, evenals de inhoud en vorm van de tekst. In andere woorden: hoe de auteur zijn informatie presenteert);
- ‘reflecteren op inhoud en vorm’ (evalueren van de vorm van het schrijven om te bepalen hoe de auteur zijn doel en/of visie uitdraagt. Deze items vereisen vaak dat de leerling reflecteert op zijn eigen ervaring en kennis om verschillende perspectieven of visies te vergelijken, te contrasteren of er hypothesen over op te stellen);
- ‘detecteren van en omgaan met conflicterende informatie’ (bepalen of meerdere teksten met elkaar overeenstemmen of elkaar tegenspreken, en wanneer ze elkaar tegenspreken, beslissen hoe om te gaan met dat conflict. Een vraag zou bijvoorbeeld kunnen zijn om leerlingen na te laten gaan of twee auteurs het eens zijn met elkaar over een standpunt of om na te gaan welk standpunt de afzonderlijke auteurs aanhangen. Ook kan van leerlingen gevraagd worden om de geloofwaardigheid van de bronnen te bepalen en te demonstreren dat ze de beweringen van de meer betrouwbare bron verkiezen boven de beweringen van de minder betrouwbare bron).

Een PISA-toets bestaat voor ongeveer 30% uit vragen die betrekking hebben op het proces ‘evalueren en reflecteren’ (Gubbels e.a. 2019). Nederlandse leerlingen hebben relatief veel moeite met dit proces (Gubbels e.a. 2019).

PISA meet, behalve de drie begripsprocessen, ook het niveau van de leerlingen, en hanteert daarbij zes niveaus. 15-jarigen moeten minimaal niveau 2 beheersen om in het onderwijs en de maatschappij goed genoeg te kunnen functioneren (OECD 2019a). Niveau 2 is ruwweg vergelijkbaar met niveau 2F uit het in Nederland gehanteerde ‘Referentiekader Taal’, het minimale niveau dat aan het eind van een vmbo-opleiding

wordt verwacht.

3. Leesvaardigheid: de taak van de lezer

Bij het lezen heeft de lezer drie – opeenvolgende – taken (Kintsch & van Dijk 1978), die nauw samenhangen met de begripsprocessen.

Allereerst genereert de lezer ‘een oppervlaktemodel’ van de tekst. Hij decodeert de tekst en kent betekenis toe aan wat hij leest. De lezer is dan in staat om informatie in de tekst op te zoeken. Vervolgens kan de lezer ‘de *text base*’ genereren. De lezer legt allerlei verbanden binnen de tekst, waardoor hij gaat begrijpen wat erin wordt medegedeeld. Ten slotte koppelt de lezer de informatie uit de tekst aan de bij hem aanwezige voorkennis. Hij activeert relevante kennis rond dat wat er niet staat, maar wel nodig is om de strekking van de tekst te begrijpen en te integreren met wat hij leest. Hij is daarna in staat om te reflecteren op de tekst en om het geschrevene te evalueren.

4. Een leestoets ontwerpen

Naar aanleiding van ons praktijkonderzoek zijn we tot een aantal ontwerpprincipes gekomen voor het samenstellen en nakijken van een leestoets die is gebaseerd op de principes van PISA.

- a. *Verzamel – liefst contrasterende – teksten over één onderwerp.* Je zou kunnen werken met één of twee teksten uit de methode die je al tijdens de lessen hebt behandeld. Je vult deze aan met authentieke teksten over hetzelfde onderwerp uit kranten en van websites als ‘rijketeksten.org’. Het is belangrijk dat dit teksten zijn van een passend niveau (1F/2F vmbo en h/v onderbouw; 3F havo bovenbouw en vwo-4; 4F vwo-5 en vwo-6), zodat de moeilijkheidsgraad van de teksten leerlingen uitdaagt, maar niet frustrereert. Na het verzamelen van de teksten kun je de vragen gaan maken die de drie door PISA onderscheiden begripsprocessen toetsen bij de leerling (Gubbels e.a. 2019; OECD 2019a): ‘informatie opzoeken’, ‘begrijpen’ en ‘evalueren en reflecteren’. Om verdere inspiratie op te doen uit concrete voorbeelden verwijzen we graag naar de zogenaamde ‘*released field items*’ van PISA (OECD 2019b; OECD 2019c).
- b. *Maak scherpe keuzes bij de toetsing,* werkend vanuit het idee van ‘*constructive alignment*’ (Biggs 2001). Je kunt ervoor kiezen om te focussen op één van de begripsprocessen, maar je kunt ze ook alle drie toetsen. Een wenselijke verdeling is dan: ‘informatie opzoeken’ 25%, ‘begrijpen’ 45% en ‘evalueren en reflecteren’ 30% (Gubbels e.a. 2019).

- c. *Formuleer zowel open als gesloten vragen.* Daarbij kun je ook naar meningen vragen, mits je er een goede onderbouwing op basis van de tekst bij vraagt. Overweeg om de leerlingen vooraf te informeren over het onderwerp van de teksten in de toets. Dan kunnen ze zich, desgewenst, inlezen.

5. Het nakijken van de leestoets

Onze bevinding is dat het belangrijk is om na te gaan of leerlingen die een vraag fout beantwoorden het antwoord niet weten dan wel of ze onvolledig of onduidelijk zijn in de beantwoording. Dat vereist inzicht in de (vereiste) formulering van de antwoorden.

Verder zagen we dat leerlingen, met name bij de vragen van een hoger niveau, moeite hadden om een antwoord te formuleren op eenzelfde niveau. Ze komen bijvoorbeeld tot een algemene conclusie die niet direct een antwoord geeft op de vraag. De fout kan enerzijds liggen in het niet aansluiten op de vraag, maar kan anderzijds ook te maken hebben met een te algemeen begrip van de tekst, met het onvoldoende in staat zijn om detailinformatie te doorgronden of met een te oppervlakkige lezing van de tekst. In de nabespreking is dit een belangrijk onderdeel. We realiseerden ons ook dat we antwoorden soms afkeurden omdat leerlingen vanuit hun situatiemodel of voorkennis antwoordden.

Een analyse van de antwoorden van de leerlingen per begripsproces is aan te bevelen. Dat geeft je handvatten voor differentiatie in de les. Door daarnaast na te gaan waarom leerlingen bepaalde antwoorden hebben gegeven, kan een nog beter inzicht in de begripsprocessen van leerlingen verkregen worden.

Referenties

- Biggs, J. (2001). "Constructive alignment". In: *Background notes to support a seminar given by Professor John Biggs*. Online raadpleegbaar op: <https://www.essentialgptrainingbook.com/wp-content/online-resources/ch06/constructive%20alignment%20by%20john%20biggs.pdf>.
- Gubbels, J. (2020). "Moeite met evalueren en reflecteren: wat betekent dat?". In: *Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/moeite-met-evalueren-en-reflecteren-wat-betekent-dat/>.
- Gubbels, J., A.M.L. van Langen, N.A.M. Maassen & M.R.M. Meelissen (2019). 'Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht'. Enschede: Universiteit Twente. Online raadpleegbaar op: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/160130971/Resultaten_PISA_2018_in_vogelvlucht.pdf.

- Kintsch, W. & T.A. van Dijk (1978). "Toward a model of text comprehension and production". In: *Psychological Review*, 85 (5), p. 363-394.
- OECD (2019a). 'PISA 2018. Assessment and Analytical Framework'. Online raadpleegbaar op: <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework-b25efab8-en.htm>.
- OECD (2019b). 'PISA 2018. Released Field Trial New Reading Items'. Online raadpleegbaar op: <https://www.oecd.org/pisa/test/PISA-2018-Released-New-Reading-Items.pdf>.
- OECD (2019c). 'PISA 2018. Reading test questions - other languages. Online raadpleegbaar op: <https://www.oecd.org/pisa/test/other-languages/pisa2018testquestions-otherlanguages.htm>.

Meer weten?

- a. 'Taal als basis' – Een project van de 'Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands', waarin een aantal workshops is ontwikkeld voor en door docenten Nederlands en andere vakken. De workshops zijn gericht op het verbeteren van het leesonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (zie: <https://didactieknederlands.nl/taal-als-basis-2/>).
- b. 'Didactieknederlands.nl' – Een digitaal handboek met een schat aan vakkennis, lesideeën, interessante kwesties en nog veel meer (o.a. "Evalueren en reflecteren in de les": <https://didactieknederlands.nl/publicaties/taal-als-basis/2023/06/evalueren-en-reflecteren-in-de-les/>).
- c. Over cognitieve processen bij lezen:
 - Helder, A., P. van den Broek, M. van Moort, L. van den Bosch & A. de Bruïne (2020a). "Begrijpend lezen, het opbouwen van een coherente mentale representatie (deel 1)". In: *Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/begrijpend-lezen-deel-1/>.
 - Helder, A., P. van den Broek, M. van Moort, L. van den Bosch & A. de Bruïne (2020b). "Begrijpend lezen, cognitieve processen bij begrijpend lezen (deel 2)". In: *Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/cognitieve-processen-bij-begrijpend-lezen-deel-2/>.
 - Helder, A., P. van den Broek, M. van Moort, L. van den Bosch & A. de Bruïne (2020c). "Begrijpend lezen, drie factoren die cognitieve processen tijdens begrijpend lezen beïnvloeden". In: *Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/drie-factoren-die-cognitieve-processen-tijdens-begrijpend-lezen-beinvloeden-deel-3/>.

d. Over evalueren en reflecteren:

- Gubbels, J. (2020). “Moeite met evalueren en reflecteren: wat betekent dat?”. In: *Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/moeite-met-evalueren-en-reflecteren-wat-betekent-dat/>.

Ronde 5

Carlijn van Herpt, Kirsten van Ingen, Marleen de Jonge, Pauline Roumans

Cito

Contact: carlijn.vanherpt@cito.nl

kirsten.vaningen@cito.nl

marleen.dejonge@cito.nl

pauline.roumans@cito.nl

Comparatief beoordelen van schrijfvaardigheid in de bovenbouw po

1. Inleiding

Volgens het ‘Referentiekader Taal en Rekenen’ (Meijerink e.a. 2009) dienen leerlingen aan het eind van het basisonderwijs korte, eenvoudige teksten te kunnen schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld (1F). Bovendien is het streven dat zoveel mogelijk leerlingen samenhangende teksten kunnen schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen (2F). De prestaties van leerlingen blijven echter achter bij deze ambities, zo blijkt uit het rapport ‘Peiling Schrijfvaardigheid’ (Inspectie van het Onderwijs 2021). Hoog tijd dus dat er meer aandacht besteed wordt aan schrijfvaardigheid.

Het beoordelen van schrijftaken kan hierbij een drempel vormen. Het is namelijk lastig om bij schrijftaken tot een betrouwbare meting te komen. Het begrip ‘betrouwbaarheid’ speelt in (*high-stakes*)-toetsing een grote rol: een toets moet consistente resultaten geven. Zo moet een leerling die twee keer exact dezelfde tekst schrijft hetzelfde resultaat behalen, en moeten twee beoordelaars die dezelfde tekst nakijken tot dezelfde score komen. Beoordelaarseffecten kunnen de betrouwbaarheid van een schrijftaak echter beïnvloeden (Meuffels 1994). Comparatieve of paarsgewijze beoordeling biedt wellicht een uitkomst voor deze betrouwbaarheidsproblematiek. We hebben de mogelijkheden van comparatief beoordelen van schrijftaken in het primair onderwijs, in combinatie met een niveaubepaling aan de hand van ankerteksten, verkend.

In deze workshop lichten we ons onderzoek toe en laten we de deelnemers zelf kennismaken met comparatieve beoordeling.

2. Comparatieve beoordeling

Bij comparatieve beoordeling van schrijfvaardigheid worden de teksten van leerlingen met elkaar vergeleken. Een beoordelaar krijgt twee teksten te zien en kiest welke uitwerking beter is. Deze keuze is gebaseerd op een holistisch oordeel, waarbij de beoordelaar de tekst als geheel bekijkt. Dit, in tegenstelling tot analytische beoordelingsmethoden, waarbij een beoordelaar een tekst op verschillende aspecten beoordeelt. Iedere tekst wordt meermaals vergeleken door verschillende beoordelaars en met verschillende combinaties van teksten. Uiteindelijk ontstaat een rangorde van ‘minder vaardig’ naar ‘meer vaardig’, waar een vaardigheidsscore op gebaseerd kan worden.

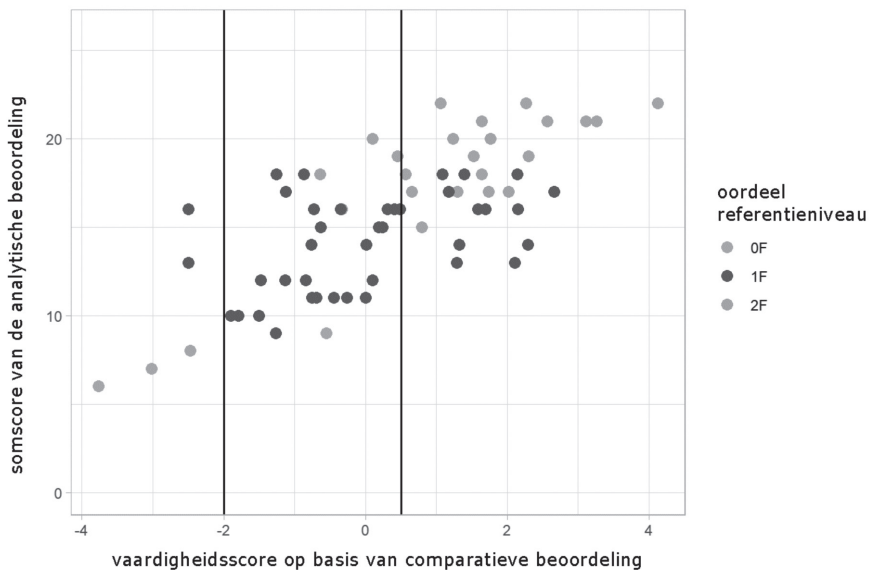
Het gebruik van comparatieve beoordeling kent meerdere voordelen. Zo leidt het tot betrouwbare resultaten (o.a. Bramley 2015) en biedt het de kans om schrijfvaardigheid op een valide manier te toetsen (Lesterhuis 2018), namelijk door middel van open schrijftaken. Daarnaast is het snel te verrichten en hebben beoordelaars vaak weinig instructies nodig (Heldsinger & Humphry 2010). Anderzijds kleven er ook enkele nadelen aan vast. Zo vinden sommige beoordelaars het moeilijk om tot een holistisch oordeel te komen en zijn er meerdere beoordelaars nodig om tot een betrouwbare beoordeling te komen (van Daal e.a. 2017).

Desalniettemin bieden de vele voordelen perspectieven voor het gebruik van comparatieve beoordeling in (*high-stakes*) toetsing.

3. Onderzoek

Het uitgangspunt in deze studie was een schrijftaak die is afgenomen bij leerlingen in groep 7 en 8 van vijf verschillende scholen. Leerlingen moesten een mail schrijven aan een vakantievriend, waarin ze de spelregels van hun versie van verstopperje uitlegden. Deze schrijfproducten zijn in fase 1 van het onderzoek comparatief beoordeeld in twee beoordelingssessies middels het programma ‘*Comproved*’. Beoordelaars hadden gemiddeld drie minuten nodig voor iedere vergelijking. Naarmate ze meer vergelijkingen hadden gemaakt, ging het beoordelen sneller. In de eerste beoordelingssessie werd elke tekst ongeveer zeventien keer vergeleken door een heterogene groep van 23 leerkrachten en taalexperts. Dat leidde tot een betrouwbaarheidscoëfficiënt van .76. De tweede beoordelingssessie, waarin elke tekst ongeveer 30 keer werd vergeleken door een homogene groep van achttien leerkrachten, leidde tot een nog hogere betrouwbaarheid van .86. Volgens de COTAN-richtlijnen is dit voldoende voor (*high-stakes*) toetsing (Evers e.a. 2010). Ook is dit hoger dan in de papieren Centrale Eindtoets 2022, waarbij het onderdeel ‘schrijfvaardigheid’ een betrouwbaarheid van .71 had (CvTE 2022).

De vervolgstap in fase 2 van het onderzoek was om te bepalen of, en zo ja, hoe, de scores van comparatieve beoordeling vertaald kunnen worden naar een referentieniveau. In *high-stakes* toetsing is het immers noodzakelijk om te kunnen concluderen of een leerling een bepaalde norm – in dit geval: het referentieniveau 1F of 2F – behaald heeft. Voor dit doeleinde zijn de teksten allereerst analytisch beoordeeld middels een *rubric* die gebaseerd is op een *rubric* van Hogeschool Stenden (Berenst e.a. 2013). In de *rubric* werden de schrijftaken op enkele aspecten ingeschaald op referentieniveau. Hier volgde een score uit, op basis waarvan een referentieniveau aan een specifieke tekst toegekend kon worden. De twee beoordelingsmethoden zijn samengenomen om per vaardigheidsscore en referentieniveau een cesuur te kunnen leggen. De resultaten zijn te zien in Afbeelding 1.



Afbeelding 1: Vaardigheidsscore op basis van comparatieve beoordeling versus de analytische beoordeling.

Afbeelding 1 toont een hoge mate van overeenstemming tussen de scores van de comparatieve beoordeling en de analytische beoordeling. De correlatie tussen beide scores is 0.72. Om te weten hoe de vaardigheidsscore van de comparatieve beoordeling vertaald kan worden naar een referentieniveau, is het noodzakelijk om cesuren te leggen bij de juiste vaardigheidsscores.

Dit is gedaan door te bepalen waar volgens ons de grens voor 1F en de grens voor 2F ligt op de vaardigheidsscore. We hebben gekeken binnen welke vaardigheidsscores de

meeste uitwerkingen vallen die met de analytische beoordeling in een bepaald referentieniveau gescoord werden. Deze grenzen worden in Afbeelding 1 aangegeven door de twee zwarte verticale lijnen. Deze grenzen zijn inhoudelijk gevalideerd door te kijken of we konden verklaren waarom sommige uitwerkingen met de ene methode hoger of juist lager scoorden dan met de andere methode, en dus buiten de niveaugrenzen vielen (de zogenaamde *outliers*).

Vervolgens hebben we rond de cesuur ankerteksten (0F, 1F en 2F) geselecteerd die we aan een panel van experts hebben voorgelegd met de vraag of zij het eens waren met het toegekende referentieniveau. Uit deze valideringssessie bleek dat het panel zich in hoofdlijnen kon vinden in de toegekende referentieniveaus.

4. Conclusie

Uit ons onderzoek bleek comparatieve beoordeling, in combinatie met niveaubepaling door ankerteksten een valide, betrouwbare en praktische methode voor de beoordeling van schrijfoopdrachten. Onze werkwijze zou een blauwdruk kunnen vormen voor de beoordeling van schrijftaken. We stellen ons dan een werkwijze voor, waarbij sprake is van een pre-test per schrijftaak waarin ankerteksten voor de verschillende referentieniveaus worden geselecteerd. Deze ankerteksten kunnen vervolgens in de daadwerkelijke afname in de set van te beoordelen teksten worden geplaatst, waardoor de uitwerkingen van de leerlingen kunnen worden vergeleken met de ankerteksten. Hiermee kan op een betrouwbare manier een referentieniveau aan een schrijftaak toegekend worden.

Referenties

- Berenst, J., S. Faasse, R. Linthorst & M. Pulles (2013). 'Observeren van presentaties, gesprekken en geschreven teksten in midden- en bovenbouw: 11 observatie-instrumenten om mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid in beeld te brengen'. Leeuwarden/Groningen: NHL/RUG.
- Bramley, T. (2015). 'Investigating the reliability of adaptive comparative judgement'. Cambridge: Cambridge Assessment.
- CvTE (2022). 'Terugblik Centrale Eindtoets 2022'. Utrecht: CvTE.
- Daal, T. van, M. Lesterhuis, L. Coertjens, M-T. van de Kamp, V. Donche & S. De Maeyer (2017). "The Complexity of Assessing Student Work Using Comparative Judgement: The Moderating Role of Decision Accuracy". In: *Frontiers in Education*, 2 (44), p. 1-13.
- Evers, A., W. Lucassen, R. Meijer & K. Sijtsma (2010). 'COTAN Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests'. Utrecht: NIP.

- Heldsinger, S. & S. Humphry (2010). "Using the method of pairwise comparison to obtain reliable teacher assessments". In: *Australian Educational Researcher*, 37 (2), p. 1-19.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). 'Peil. Schrijfvaardigheid einde (s)bo 2018-2019'. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Lesterhuis, M. (2018). *The validity of comparative judgement for assessing text quality*. Antwerpen: Universiteit van Antwerpen. [Proefschrift].
- Meijerink, H.P. e.a. (2009). 'Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus'. Enschede: SLO.
- Meuffels, B. (1994). *De verguisde beoordelaar*. Amsterdam: Thesis.

Ronde 6

Janneke Stuulen
Amstelveen College / Universiteit Utrecht
Contact: j.a.stuulen@uu.nl

Krachtige *peerfeedback* bij schrijfonderwijs

Peerfeedback wordt in het onderwijs vaak gebruikt als leermiddel. Maar het effectief implementeren ervan kan ingewikkeld zijn.

Het doel van deze presentatie is om, aan de hand van de uitkomsten van twee studies, te laten zien (a) dat reviseren op basis van *peerfeedback* effectiever is dan zonder *peerfeedback*, en (b) of een comparatieve of niet-comparatieve beoordelingsmethode invloed heeft op hoe leerlingen *peerfeedback* geven en gebruiken voor revisie. Een derde studie onderzoekt hoe leerlingen *peerfeedback* gebruiken bij het herschrijven van een zakelijke tekst.

Door middel van 'hardopdenkprotocollen' en 'focusgroep-interviews' leggen we de keuzes die leerlingen maken tijdens het gebruik van *peerfeedback* bloot. Deze drie studies vormen handvatten voor docenten Nederlands om *peerfeedback* op basis van paarsgewijs vergelijken effectief in te zetten in de les, zodat leerlingen adequaat hun teksten kunnen reviseren.



Acroniemen- en begrippenlijst

ABCD-model	Model dat ervan uitgaat dat leerlingen taaluitingen waarin een nieuw woord, een nieuwe uitdrukking of een nieuwe grammaticale constructie voorkomt (1) eerst in betekenis moeten begrijpen (niveau A), (2) daarna moeten reproduceren in oefeningen om het in te slijpen (niveau B), (3) er vervolgens over moeten communiceren in gestuurde oefeningen (niveau C) om het (4) uiteindelijk ongestuurd te kunnen gebruiken of toe te kunnen passen in zo reëel mogelijke situaties (niveau D).
ABN	Algemeen Beschaafd Nederlands
AI	Artificiële Intelligentie
aso	algemeen secundair onderwijs Onderwijsvorm in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Studierichtingen in het aso bieden een algemene, theoretische vorming en bereiden jongeren in de eerste plaats voor op hoger onderwijs.
ASR	Automatische Spraakherkenning
AVG	Algemene Verordening Gegevensbescherming Europese verordening die de regels voor de verwerking van persoonsgegevens door particuliere bedrijven en overheidsinstanties in de Europese Unie standaardiseert.
bovenbouw	Algemene benaming voor het derde en vierde leerjaar van vmbo, het vierde en vijfde leerjaar van havo en het vierde, vijfde en zesde leerjaar van vwo. De term wordt soms ook gebruikt om de laatste vier leerjaren van het Nederlandse basisonderwijs (groep 5 t.e.m. 8) mee aan te duiden.
bsc	beroepssecundair onderwijs Onderwijsvorm in het secundair onderwijs in Vlaanderen die zich richt op jongeren die vooral al doende leren.
B-stroom	Eén van de twee stromen in de eerste graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen. De B-stroom is bedoeld voor leer-

lingen die geen getuigschrift basisonderwijs hebben behaald, een leerachterstand hebben of minder aanleg hebben voor theoretisch onderwijs.

CAT	Cognitief Abstracte/Academische Taalvaardigheid
CBA	Content-Based Approach Methode om taal te leren via betekenisvolle inhoud.
CE	Centraal Examen
CGN	Corpus Gesproken Nederlands Verzameling van ongeveer negen miljoen woorden gesproken Standaardnederlands die tot stand is gekomen in de periode 1999-2003. In totaal gaat het om ongeveer 900 uur spraak. Een derde van die spraak is afkomstig uit Vlaanderen; twee derde uit Nederland.
Cito	Centraal instituut voor toetsontwikkeling Nederlandse organisatie die examens en toetsen ontwikkelt en afneemt.
CLARIN	Common Language Resources and Infrastructure Technology Grootschalig pan-Europees samenwerkingsproject waarin taalmaterialen en taaltechnologie beschikbaar worden gemaakt.
CLIL	Content and Language Integrated Learning Vorm van meertalig onderwijs waarbij een niet-taalvak in een andere taal dan het Nederlands wordt onderwezen.
CNaVT	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal Internationaal erkend examen dat anderstaligen die het Nederlands als Vreemde Taal leren mogelijkheden biedt om hun taalvaardigheid in het Nederlands te laten toetsen en certificeren.
COFEP	Centrale pour Entreprises d'entraînement Pédagogique
COTAN-richtlijnen	Richtlijnen van de Commissie Testaangelegenheden Nederland
CT	Computational Thinking

CvB	College van Bestuur Centraal bestuursorgaan van een (hoge)school of een universiteit.
CvTE	College voor Toetsen en Examens Zelfstandig bestuursorgaan dat verantwoordelijk is voor de kwaliteit en het niveau van de centrale examens en toetsen in Nederland.
DA-model	Didactisch analysemodel Model op basis waarvan de leraar een stel-les kan ontwerpen en uitvoeren en waarbij rekening wordt gehouden met alle relevante aspecten van het schrijfproces.
DAT	Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid
DLDWO	Door Lezen De Wereld Ontmoeten
ECBO	Expertisecentrum Beroepsonderwijs Instituut dat beleids- en praktijkgericht onderzoek doet naar en in het beroepsonderwijs.
ELAN-software	Professionele software voor het handmatig en semiautomatisch annoteren en transcriberen van audio- of video-opnames.
EMI	English as Medium of Instruction
ExCEL	ExpertiseCentrum voor Effectief Leren Expertisecentrum aan de hogeschool Thomas More dat zich inzet voor excellent, <i>evidence-informed</i> onderwijs door de professionaliteit van de leraar te versterken.
FAQ	Frequently Asked Questions
FLINT	Functioneel Lezen in Natuur- en Techniekonderwijs
FML	Functioneel Meertalig Leren Het strategisch inzetten van de meertalige repertoires van leerlingen in het leerproces om de kansen tot het ontsluiten van kennis te vergroten.

GRRIM	Gradually Release of Responsibility Instruction Model Onderwijsstrategie die gekenmerkt wordt door een opeenvolging van leeractiviteiten waarbij de verantwoordelijkheid van de leraar naar de leerling verschuift.
HAN	Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
havo	hoger algemeen voortgezet onderwijs Vorm van voortgezet onderwijs in Nederland dat voorbereidt op een studie in het hoger beroepsonderwijs.
hbo	hoger beroepsonderwijs Onderwijsvorm in het Nederlandse en Vlaamse hoger onderwijs. Hbo-opleidingen worden aangeboden aan hogescholen en zijn gericht op overdracht van vaktheoretische kennis en op ontwikkeling van vaardigheden die nauw aansluiten bij een specifieke beroepspraktijk.
ho	hoger onderwijs
INT	Instituut voor de Nederlandse Taal Nederlands-Vlaams Instituut dat de Nederlandse taal en woordenschat van de 6 ^{de} eeuw tot nu verzamelt en beschrijft.
IPS	Information Problem Solving
ISK	Internationale Schakelklas Schooltype voor leerlingen die nog niet toe zijn aan het reguliere voortgezet onderwijs in Nederland, omdat ze het Nederlands nog onvoldoende beheersen. Bedoeling is dat de leerlingen na de schakelklas kunnen doorstromen naar het regulier onderwijs.
ITNA	Interuniversitaire Taaltest Nederlands voor Anderstaligen Interuniversitaire taaltest voor niet-Nederlandstalige studenten die een Nederlandstalige opleiding willen volgen aan een Vlaamse universiteit. De test wordt ontwikkeld door de Universiteit Gent, KU Leuven, de Universiteit Antwerpen en de Vrije Universiteit Brussel.
KaBOEM	Kader voor leraren in de B-stroom om de OnderwijsEffectiviteit te Maximaliseren

KNAW	Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen Genootschap van geleerden, organisatie van nationale wetenschappelijke instituten en adviesorgaan voor de overheid op het vlak van wetenschap.
KOALA	Taalscreening voor vijfjarige kleuters in het Nederlandstalige onderwijs in Vlaanderen en Brussel
kso	kunstsecundair onderwijs Onderwijsvorm in het secundair onderwijs in Vlaanderen dat voorbereidt op het hoger (kunst)onderwijs.
LISn	Language Interaction Snapshot Instrument om de kwantiteit en kwaliteit van taalgebruik te documenteren in kleuterklassen met leerlingen die twee talen spreken.
mbo	middelbaar beroepsonderwijs Nederlandse onderwijsvorm die aansluit op vmbo en leerlingen voorbereidt op de beroepspraktijk of – in het geval van een niveau-4-opleiding – op een vervolgopleiding. De duur van een mbo-opleiding is afhankelijk van het gekozen niveau.
MC-toets	meerkeuzetoets
Ministerie van OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Nederlands Ministerie dat de verantwoordelijk is voor het onderwijs-, cultuur- en wetenschapsbeleid in Nederland.
MOP	Meertaligheid in de OnderwijsPraktijk
MTL	Master Taalbewust Leren
MVT	Moderne Vreemde Talen
N&T-onderwijs	Onderwijs in Natuur en Techniek
NRO	Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek Organisatie die zich inzet voor de verbetering en de vernieuwing van het Nederlandse onderwijs, o.a. door de benutting van kennis uit onderwijsonderzoek in de onderwijspraktijk te stimuleren.

NT2	Nederlands als Tweede Taal
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development Internationaal samenwerkingsverband tussen 38 landen dat sociaal en economisch beleid bespreekt, bestudeert en coördineert.
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling Internationaal samenwerkingsverband tussen 38 landen dat sociaal en economisch beleid bespreekt, bestudeert en coördineert.
OKAN	Onthaalonderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers Onderwijs voor jonge nieuwkomers die het Nederlands niet voldoende beheersen. Doel van het onthaalonderwijs is om hen het Nederlands aan te leren opdat ze zouden kunnen instromen in het reguliere basis- of secundair onderwijs.
onderbouw	Algemene benaming voor de eerste twee leerjaren van het vmbo en de eerste drie leerjaren van havo/vwo. De term wordt soms ook gebruikt om de eerste vier leerjaren van het Nederlandse basisonderwijs (groep 1 t.e.m. 4) mee aan te duiden.
ORION	Observatie-instrument Rijke Interactie in de Onderbouw
pabo	pedagogische academie voor het basisonderwijs Opleidingsinstituut voor het onderwijzend personeel in het Nederlandse basisonderwijs.
PAO	Participatief actieonderzoek Kwalitatieve, praktijkgerichte onderzoeksmethode die ervaringskennis en theorie integreert om praktijkproblemen op te lossen.
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study Internationaal vergelijkend onderzoek naar leerling-prestaties in begrijpend lezen.
PISA	Programme for International Student Assessment Internationaal vergelijkend onderzoek naar leerling-prestaties van 15-jarigen op 'leesvaardigheid', 'wiskundige geletterdheid' en 'wetenschappelijke geletterdheid'.

PLG	Professionele leergemeenschap
po	primair onderwijs Overkoepelende term om het basisonderwijs en het speciaal onderwijs in Nederland te duiden.
PWO-project	Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoek Onderzoek aan hogescholen op basis van praktijkgerichte vragen van partners in het werkveld.
ROC	Regionaal opleidingencentrum Samenwerkingsverband van onderwijsinstututen in het middelbaar beroepsonderwijs en in de volwasseneneducatie in Nederland.
SABeD	Spoken Academic Belgian Dutch
SBB	Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs en Bedrijfsleven Samenwerking tussen het middelbaar beroepsonderwijs en bedrijven om mbo-studenten de beste praktijkopleiding te geven.
SE	SchoolExamen
SLO	Landelijk expertisecentrum voor het curriculum Landelijk expertisecentrum in Nederland dat producten en diensten aanbiedt met betrekking tot leerplanontwikkeling. Een belangrijke taak is het ontwikkelen en testen van de kern-doelen, leerlijnen en referentieniveaus.
TBO	taalbewust onderwijs
TOL	taalontwikkeld lesgeven
tpb	tekstloze prentenboeken
tso	technisch secundair onderwijs Onderwijsvorm in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Tso-opleidingen bieden algemeen en technisch-theoretisch onderwijs dat vaak wordt aangevuld met praktijklessen. Sommige opleidingen bereiden voor op hoger onderwijs, andere zijn gericht op tewerkstelling of op een zevende specialisatiejaar.

TVO	Taalgericht vakonderwijs Onderwijs waarbij in andere vakken dan het vak Nederlands ook aan taalontwikkeling van het Nederlands gewerkt.
UNESCO	Organisatie der Verenigde Naties voor Onderwijs, Wetenschap en Cultuur Gespecialiseerde organisatie van de Verenigde Naties met als missie bijdragen aan vredesopbouw, armoedebestrijding, duurzame ontwikkeling en interculturele dialoog door onderwijs, wetenschap, cultuur en communicatie
VLAIO	Vlaams Agentschap voor Innoveren en Ondernemen Agentschap van de Vlaamse overheid dat innovatie en ondernemerschap ondersteunt en bijdraagt aan een gunstig ondernemersklimaat.
Vlor	Vlaamse Onderwijsraad Adviesraad van de Vlaamse overheid over onderwijs en vorming.
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs Vorm van voortgezet onderwijs dat voorbereidt op onderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs.
vo	voortgezet onderwijs Het onderwijs in Nederland dat direct aansluit op het basisonderwijs en op het speciaal onderwijs.
vso	vernieuwd secundair onderwijs
VUT-model	Model dat gebruikt wordt in het onderwijs om structuur aan te geven in opdrachten en taken die leerders zullen uitvoeren. VUT staat voor de 3 stappen die in het model worden onderscheiden: 'vooruitkijken' (V), 'uitvoeren' (U) en 'terugkijken' (T).
vve	voor- en vroegschoolse educatie Programma dat erop gericht is om onderwijs- of ontwikkelingsachterstanden bij jonge kinderen te voorkomen dan wel te verminderen in de aanloop naar de start in groep 3 in de basisschool.

vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs Vorm van voorgezet onderwijs in Nederland dat leerlingen voorbereidt op een studie aan een hogeschool of universiteit.
WAC	Writing Across the Curriculum
WID	Writing in the Disciplines
YA-literatuur	Young adult-literatuur

lezeninhetpo.nl

Lezen in het po

Op de basisschool kan het verschil gemaakt worden tussen lezer en niet-lezer. Bekijk alle bouwstenen voor effectief leesonderwijs op lezeninhetpo.nl



Geletterdheid in de kleutergroep

Vloeiend lezen

Werken aan tekstbegrip en kennis

De leesontwikkeling monitoren en evalueren

Rijke thema's, boeken en teksten

Kinderboeken leren kennen

Werken aan leesmotivatie

Samenwerking binnen en buiten school

Om van kinderen enthousiaste lezers te maken, is goed leesonderwijs van het allergrootste belang. Leraren leveren hieraan een onmisbare bijdrage. De website lezeninhetpo.nl van **Stichting Lezen** en **SLO** biedt leraren in het basisonderwijs alle informatie die ze nodig hebben om goed leesonderwijs te geven. De site belicht zowel onderzoek, beleid als praktijk. Wil je bijvoorbeeld weten hoe je rijke teksten selecteert, hoe je met kleuters effectief met prentenboeken werkt of hoe je je leerlingen motiveert om te lezen? Neem dan een kijkje op lezeninhetpo.nl én meld je gelijk aan voor de nieuwsbrief van deze website.