

- 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